



**Lífsleikni í grunnskólum  
- staða og horfur -  
Rannsókn á kennslu og viðhorfum vorið 2008**

Aldís Yngvadóttir

**Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu  
Háskóli Íslands  
Menntavísindasvið**

**Lífsleikni í grunnskólum**  
**- staða og horfur -**  
*Rannsókn á kennslu og viðhorfum*  
*vorið 2008*

Aldís Yngvadóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í náms- og kennslufræði  
Leiðsögukennarar: Erla Kristjánsdóttir og dr. Ingvar Sigurgeirsson

Kennaradeild  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Júní 2009

Ritgerð þessi er lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í náms-  
og kennslufræði og er óheimilt að afrita ritgerðina á  
nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.

© Aldís Yngvadóttir 2009

Prentun: Háskólaprent  
Reykjavík, Ísland 2009

## **Formáli**

Vinna við þessa ritgerð til meistaraþrófs í náms- og kennslufræði hófst við framhaldsdeild Kennaraháskóla Íslands vorið 2008 en lýkur nú við kennaradeild menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Verkefnið er til 40 eininga.

Ég hef notið dyggrar leiðsagnar og stuðnings Erlu Kristjánsdóttur lektors og dr. Ingvars Sigurgeirssonar prófessors og færi þeim mínar allra bestu þakkir fyrir framúrskarandi samstarf. Þá vil ég einnig þakka sérfræðingi verkefnisins, dr. Kristjáni Kristjánssyni heimspekiþrófessor, innilega fyrir afar gagnlegar ábendingar við upphaf og undirbúning verkefnisins sem og lokayfirllestur og Þórdísi Guðjónsdóttur fyrir íslenskuyfirllestur. Fjölskyldu minni þakka ég þolinmæði og hvatningu á þessari vegferð minni til aukins þroska og þekkingar.

Enn fremur færi ég öllum þeim kennurum og skólastjórnendum sem lögðu mér lið við öflun gagna hjartans þakkir fyrir að taka svo jákvætt í umleitan mína um að veita upplýsingar. Án þeirra hefði ekkert þokast.

Hafnarfirði,

í maí 2009

Aldís Yngvadóttir



## Ágrip

Þessi meistaraþrófsritgerð byggist á rannsókn sem gerð var vorið 2008 þar sem reynt var að varpa ljósi á stöðu námsgreinarinnar lífsleikni í grunnskólum skólaárið 2007 til 2008. Lífsleikni var gerð að sjálfstæðri skyldunámsgrein í grunn- og framhaldsskólum hér á landi með nýrri aðalnámskrá sem menntamálaráðuneytið gaf út fyrir bæði skólastigin árið 1999. Í rannsókninni, þar sem beitt var bæði megindegum og eigindlegum aðferðum, var ætlunin að kortleggja kennslu í greininni og notkun á námsefni auk þess sem könnuð voru viðhorf kennara til hennar.

Niðurstöður, sem byggjast á svörum skólastjóra og kennara úr 61 grunnskóla, benda til þess að lífsleikni sé kennd að lágmarki eina stund í viku í hverjum árgangi í allflestum skólum og að talsverð breidd sé í vali og notkun námsefnis þó ákveðið efni virðist algengast. Svo virðist sem minnihluti skóla geri lífsleikniáætlun eins og mælt er til í aðalnámskrá. En í rannsókninni kemur fram sterk vísbending um að slík áætlun stuðli að markvissri kennslu greinarinnar. Þá sýna niðurstöður ótvírætt að viðhorf kennara og skólastjórnenda til lífsleikni eru mjög jákvæð og að almenn sátt ríkir meðal þeirra um áherslur greinarinnar eins og þær birtast í aðalnámskrá.

Megintilgangur rannsóknarinnar var að safna upplýsingum um lífsleikni og lífsleiknikennslu í grunnskólum í því augnamiði að niðurstöður gætu nýst í tengslum við þróun greinarinnar, svo sem við námskrárgerð, námsefnisgerð og kennaramenntun.

## **Abstract**

This M.Ed. thesis is based on a research study that was conducted in the spring of 2008, where an attempt was made to shed light on the situation of the subject of life skills in Icelandic compulsory schools during the school year 2007 to 2008. Life skills education became an independent subject in both compulsory and upper secondary schools according to a new National Curriculum for both levels published in 1999. The study, in which both quantitative and qualitative research methods were used, aimed at mapping the teaching of life skills and the use of learning and teaching materials as well as exploring teachers' views towards the subject of life skills.

Results, that are based on telephone interviews with head teachers or teachers from 61 compulsory schools, indicate that most of the schools use at least one lesson per week to teach life skills in each grade level and that they use a broad variety of materials even though certain titles seem to be most widely used. It also seems to be the case that the minority of the schools has generated a plan for the teaching of life skills as suggested in the National Curriculum. But a strong indication could be found in this study that such a plan would promote effective teaching of the subject. The results also show that teachers' and headmasters' views concerning life skills are very positive and that there is a general consensus towards the content of the subject according to the National Curriculum.

The main aim of this study was to gather information about life skills and its teaching in schools for the purpose of using the results for further development of life skills such as in connection with curriculum writing, writing of learning materials and teacher education and training.

## Efnisyfirlit

Formáli .....	3
Ágrip .....	5
Abstract .....	6
Efnisyfirlit .....	7
Myndaskrá .....	9
Töfluskrá .....	11
1 Inngangur .....	13
1.1 Skilgreining rannsókna .....	13
1.2 Rannsóknarspurningar .....	14
2 Fræðilegt yfirlit og hugtök .....	15
2.1 Hvað er lífsleikni? – Skyggnst inn í lendum lífsleikninnar... ..	15
2.2 Lífsleikni í sögulegu samhengi .....	23
2.3 Áhrif og árangur af lífsleiknikennslu .....	37
2.4 Lífsleiknikennsla – aðferðir og framkvæmd .....	38
3 Fyrri rannsóknir .....	43
4 Rannsóknaraðferðir .....	49
4.1 Rannsóknarsnið .....	49
4.2 Þýði og úrtak .....	50
4.3 Framkvæmd rannsókna .....	50
4.4 Úrvinnsla .....	51
5 Niðurstöður .....	53
5.1 Þeir sem svöruðu .....	53
5.2 Skólarnir .....	56
5.3 Lífsleiknikennsla í skólunum .....	58
5.4 Kennsluaðferðir .....	62
5.5 Viðhorf til lífsleikni .....	66
5.6 Heildarmat á kennslu í lífsleikni .....	81
5.7 Hvaða eiginleika þarf góður lífsleiknikennari að hafa? .....	82
5.8 Hvað stuðlar að árangursríkri lífsleiknikennslu? .....	83
5.9 Námsefni .....	84
5.10 Niðurstöður viðtala .....	93
5.11 Leiðarljós við skipulag lífsleiknikennslu .....	93

5.12	Lífsleikniáætlun lykilatriði .....	95
5.13	Hvað breyttist þegar lífsleikni varð sérstök námsgrein? .	96
5.14	Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg? .....	97
5.15	Mikilvægustu áhersluatriði greinarinnar .....	97
5.16	Áhrif lífsleikni á skólastarf og nemendur .....	98
5.17	Sérstakur lífsleiknikennari .....	99
5.18	Viðhorf kennara og nemenda til lífsleikni .....	101
5.19	Framtíð lífsleikni .....	102
5.20	Lífsleiknikennslan í skólanum .....	103
6	Samantekt niðurstaðna .....	105
6.1	Samantekt niðurstaðna úr símaviðtölum .....	105
6.2	Samantekt á niðurstöðum viðtala .....	108
7	Umræða um niðurstöður .....	111
7.1	Lífsleikni hefur áunnið sér sess í skólastarfi .....	111
7.2	Lífsleiknikennsla og lífsleikniáætlun .....	111
7.3	Hlutverk aðalnámskrár grunnskóla .....	114
7.4	Ólíkar leiðir .....	114
7.5	Námsefni .....	116
7.6	Horft til framtíðar .....	117
8	Lokaorð .....	119
	Heimildaskrá .....	121
	Fylgiskjöl .....	129
	Fylgiskjal 1 .....	129
	Fylgiskjal 2 .....	139
	Fylgiskjal 3 .....	141

## Myndaskrá

Mynd 1. Aldurstig sem svarendur úr hópi kennara kenna á. ....	55
Mynd 2. Nemendafjöldi skóla í úrtaki.....	57
Mynd 3. Er sérstakur umsjónartími auk lífsleiknitíma í unglingadeild skólans?.....	60
Mynd 4. Tímar eða kennslustundir sem varið er í ýmislegt sem tengist umsjón bekkja. ....	61
Mynd 5. Eru sett fram markmið og áherslur í lífsleikni í skólanámskrá skólans?.....	61
Mynd 6. Byggjast markmið og áherslur í skólanámskrá á aðalnámskrá grunnskóla?.....	62
Mynd 7. Kennarar í skólanum eru almennt á þeirri skoðun að mikilvægt sé að skólinn efli félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska nemenda.....	67
Mynd 8. Lífsleikni er mjög mikilvæg námsgrein í skólastarfi. ....	68
Mynd 9. Í nánustu framtíð ætti að auka veg lífsleikni í skólastarfi umfram það sem nú er samkvæmt aðalnámskrá. ....	68
Mynd 10. Mikilvægt er að lífsleikni sé sjálfstæð námsgrein.....	69
Mynd 11. Lífsleikni ætti ekki að vera sjálfstæð námsgrein heldur ætti að samþætta hana öðrum greinum. ....	70
Mynd 12. Markviss og heildstæð kennsla í lífsleikni er vænlegasta leiðin til að efla samskiptafærni nemenda. ....	71
Mynd 13. Góð og markviss lífsleiknikennsla skilar sér í betri námsárangri.....	71
Mynd 14. Ein kennslustund í viku er hæfilegur tími til að kenna lífsleikni í 4.–10. bekk. ....	72
Mynd 15. Það er nægt framboð af fjölbreyttu námsefni til lífsleiknikennslu. ....	73
Mynd 16. Ég og samkennarar mínir höfum góða yfirsýn yfir allt það námsefni sem til er í lífsleikni. ....	74
Mynd 17. Það er lykilatriði í sambandi við markvissa lífsleiknikennslu að skóli geri lífsleikniáætlun. ....	75
Mynd 18. Mikilvægt er að fá foreldra til þátttöku og samstarfs í tengslum við lífsleiknikennslu skólans. ....	76
Mynd 19. Framboð á símenntun sem tengist lífsleikni er hæfilegt. ....	77

Mynd 20. Það ætti að stofna fagfélag lífsleiknikennara í grunnskólum. ....	77
Mynd 21. Finnst þér vanta áhersluatriði í lífsleikni miðað við núverandi áherslur í aðalnámskrá grunnskóla? .....	80
Mynd 22. Hvert er heildarmat þitt á kenningu lífsleikni í skólanum? .....	82

## Töfluskrá

Tafla 1. Staða þeirra sem svöruðu spurningalista.....	54
Tafla 2. Þátttaka í símenntunarnámskeiðum sl. tvö ár.....	56
Tafla 3. Fjöldi skóla þar sem innleidd hafði verið ákveðin hugmyndafræði. ....	57
Tafla 4. Hve margar kennslustundir í viku er lífsleikni kennd í hverjum árgangi? Fjöldi skóla.....	59
Tafla 5. Hverjir kenna lífsleikni í skólanum? .....	59
Tafla 6. Notkun á kennsluaðferðum í lífsleikni að mati svarenda.* .....	64
Tafla 7. Hvaða kennsluaðferðir í lífsleikni höfðu mest til nemenda að þínum dómi?*	66
Tafla 8. Hvað telur þú að leggja ætti höfuðáherslu á í lífsleiknikennslu? .....	79
Tafla 9. Hvað af eftirtöldu telur þú að eigi almennt við um viðhorf samkennara þinna til lífsleiknikennslu? .....	81
Tafla 10. Forgangsröðun eiginleika sem góður lífsleiknikennari þarf að hafa að dómi svarenda. ....	82
Tafla 11. Forgangsröðun atriða sem stuðla að árangursríkri kennslu í lífsleikni að mati svarenda. ....	83
Tafla 12. Náms- og kennsluefni sem notað var á yngsta stigi flokkað eftir bekkjum.* .....	85
Tafla 13. Náms- og kennsluefni sem notað var á miðstigi flokkað eftir bekkjum.* .....	86
Tafla 14. Náms- og kennsluefni sem notað var á unglíngastigi flokkað eftir bekkjum.* .....	87
Tafla 15. Annað efni sem notað var í 4. bekk og 7. til 10. bekk. ....	88
Tafla 16. Ýmislegt – stök svör flokkuð eftir bekkjum. ....	89
Tafla 17. Ýmislegt – stök svör einkum á unglíngastigi en ekki tengd bekkjum.....	92
Tafla 18. Náms efni sem nefnt var en ekki tilgreint í hvaða bekkjum það var kennt eða notað. ....	92
Tafla 19. Vefir sem notaðir voru í kennslu.....	93



# 1 Inngangur

Námsgreinin lífsleikni var gerð að sjálfstæðri skyldunámsgrein í grunn- og framhaldsskólum hér á landi með nýrri aðalnámskrá sem menntamálaráðuneytið gaf út fyrir bæði skólastigin árið 1999. Frá þeim tíma hafa fáar rannsóknir verið gerðar í tengslum við lífsleikni í skólum hérlendis og fremur lítið er vitað um veg hennar og stöðu. Þessi ritgerð fjallar um lífsleikni í íslenskum grunnskólum. Hún byggist á rannsókn þar sem reynt er að varpa ljósi á stöðu námsgreinarinnar skólaárið 2007 til 2008. Einnig verður fjallað um sögu og þróun lífsleikni í íslensku skólakerfi, um hugmyndafræði og kenningar sem liggja að baki greininni og greint frá rannsóknum sem sýnt hafa fram á áhrif lífsleiknikennslu við að efla félags- og tilfinningaþroska nemenda og á námsárangur.

## 1.1 Skilgreining rannsókna

Nú þegar tíu ár eru liðin frá því að lífsleikni varð skyldunámsgrein er brýnt að afla vitneskju um hvernig greininni hefur farnast og hver staða hennar er í skólum. Áhugaverðar spurningar í þessu sambandi eru til að mynda: Hverjir kenna – umsjónarkennarar eða sérstakir lífsleiknikennarar? Hvaða námsefni er notað eða stuðst við í kennslunni? Hve margar kennslustundir eru kenndar í viku? Hvers vegna er mikilvægt að kenna lífsleikni? Á lífsleikni að vera sérstök námsgrein eða ætti að samþætta hana öðrum greinum? Hver er sýn kennara á greinina? Hvað stuðlar að árangursríkri kennslu greinarinnar? Þar sem lífsleikni er tiltölulega ný námsgrein í íslensku skólakerfi, þó viðfangsefnið sé í raun mun eldra, er mikilvægt að afla vitneskju um hvernig tekist hefur að festa hana í sessi og kanna álit kennara. En það er jafnan í þeirra höndum að framfylgja þeim áherslum greinarinnar sem birtast í aðalnámskrá.

Meginmarkmið rannsóknarinnar sem fjallað er um í þessari ritgerð er að kanna stöðu lífsleiknikennslu í grunnskólum, kortleggja notkun á því námsefni sem til er í greininni sem og að kanna viðhorf kennara til hennar. Að auki hefur rannsóknin það að markmiði að kanna hvað mótar áherslur lífsleiknikennslu í einum grunnskóla þar sem vel hefur tekist til við að móta greinina og kennslu hennar og hvaða þættir það eru sem helst hafa áhrif á velgengi í kennslu greinarinnar. Tilgangur rannsóknarinnar er fyrst og fremst sá að safna upplýsingum um lífsleikni og lífsleiknikennslu í grunnskólum í þeirri von að niðurstöður geti nýst í

tengslum við fjölpætta þróun greinarinnar í nánustu framtíð, svo sem í tengslum við námskráargerð, námsefnisgerð og kennaramenntun.

## 1.2 Rannsóknarspurningar

Rannsóknarspurningarnar sem settar eru fram í þessu verkefni eru fimm. Í fyrri hluta rannsóknarinnar, þar sem notað er meginleg aðferð, eru spurningarnar þrjár:

Hver er staða lífsleiknikennslu í íslenskum grunnskólum?

Hvaða námsefni er notað?

Hver eru viðhorf kennara til lífsleikni?

Í síðari hluta rannsóknar, þar sem byggt er á eigindlegri aðferð, eru tvær spurningar:

Hvernig mótast námsgreinin lífsleikni og kennsla hennar í einum grunnskóla?

Hvaða þættir eru það sem stuðla að árangursríkri kennslu greinarinnar?

Í fyrstu spurningunni er reynt að draga upp mynd af kennslu, kennslumagni og kennsluaðferðum greinarinnar á öllum aldurstigum grunnskólans, hverjir kenna og hvers konar umgjörð greinin hefur í skólum.

Önnur spurningin beinist að því að varpa ljósi á hvaða námsefni er notað eða stuðst við í lífsleiknikennslu.

Þriðja spurningin beinir sjónum að viðhorfum kennara til lífsleikni sem námsgreinar, inntaks hennar og kennslu.

Fjórdða og fimmta spurning beina athygli að þeim þáttum sem liggja til grundvallar við þróun og mótun lífsleikni í einum grunnskóla og hvað stuðlar að því að vel tekst til við framkvæmd kennslunnar.

## 2 Fræðilegt yfirlit og hugtök

Í þessum kafla verður fjallað um inntak lífsleikni eins og það birstist í aðalnámskrá. Þá mun ég leitast við að varpa ljósi á tengsl við áherslur úr fræðaheiminum og reifa hvernig nokkrir íslenskir fræðimenn hafa fjallað um lífsleikni í ýmsu samhengi. Meginhluti kaflans verður þó helgaður umfjöllun um fræðilegar forsendur lífsleikninnar og mun ég fjalla um þær í sögulegu ljósi. Þá er umfjöllun um áhrif og árangur af lífsleiknikennslu og að endingu um aðferðir og framkvæmd kennslunnar.

### 2.1 Hvað er lífsleikni? – Skyggst inn í lendur lífsleikninnar

Í *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni* (1999) segir að námsgreininni sé ætlað að koma til móts við kröfur um aukið uppeldishlutverk skólans (bls. 5). Þar segir enn fremur að með kennslu greinarinnar eigi að efla alhliða þroska nemandans þannig að hann rækti með sér andleg verðmæti, líkamlegt heilbrigði og sálrænan styrk og að hann efli félagsþroska sinn, siðvit og virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum. Þá er einnig áhersla á að styrkja áræði nemandans, frumkvæði, sköpunargáfu og aðlögunarhæfni svo hann geti tekist á við kröfur og áskoranir sem mæta honum í daglegu lífi (bls. 6). Markmið lífsleikni eru sett fram í tveimur flokkum. Sá fyrri, sem talinn er kjarni greinarinnar, lýtur að einstaklingnum sjálfum og samskiptum hans við aðra og felur meðal annars í sér markmið um sjálfsþekkingu og mannrækt. Þessi flokkur hefur yfirheitið sjálfsþekking, samskipti, sköpun og lífsstíll. Hinn flokkurinn beinist fremur að ytri þáttum í umhverfi nemandans og er meðal annars ætlað að ná utan um fræðslu sem stendur utan hefðbundinna námsgreina og íslensk stjórnvöld hafa skuldbundið sig til að veita börnum og ungmennum. Hér er einnig gert ráð fyrir meiri sveigjanleika eftir áherslum og sérstöðu hvers skóla. Yfirheiti þessa flokks er samfélag, umhverfi, náttúra og menning.

Aðalnámskráin frá 1999 kom út í endurskoðaðri útgáfu árið 2007 þar sem fram kemur að meginbreyting frá fyrri námskrá í greininni sé aukin áhersla á umfjöllun um mannréttindi, borgaravitund, fjármálafræðslu auk náms- og starfsfræðslu (bls. 4).

Í aðalnámskrá er í raun ekki að finna beina skilgreiningu á hugtakinu lífsleikni heldur einungis lýsingu á inntaki sem og áherslur og markmið greinarinnar. Inntakið spannar mjög vítt svið og segja má að námskráin sé

fremur opin og sveigjanleg. Þessi staðreynd kann að bjóða upp á ólíka túlkun á því hvað lífsleikni er í raun og veru og einnig mismunandi nálgun eða áherslu við útfærslu.

Til að fóta sig betur í inntaki greinarinnar er skipting Kristjáns Kristjánssonar heimspekings (2008) í þrenns slags uppistöðugildi prýðilegt haldreipi. Í fyrsta lagi nefnir hann hin siðferðilegu gildi. Þau eru: andleg verðmæti, siðvit, virðing fyrir sjálfum sér og öðrum, alhliða þroski, gagnrýnin hugsun, mannrækt, samhygð, tilgangur leikreglna í samskiptum, sanngirni, réttlæti og kurteisi. Annar flokkur uppistöðugilda eru þau sálrænu. Undir þau heyra sjálfsmynd, sálrænn styrkur, liðan, sjálfsþekking, skapandi hugsun, lífsstíll, margbreytileiki og lýsing tilfinninga, sjálfstraust, sjálfsagi, markmiðssetning og að standast þrýsting. Þriðji og síðasti flokkur uppistöðugilda eru hin pólitísku gildi. Þau eru mannréttindi, borgaravitund, alþjóðavitund og jafnrétti. Kristján nefnir í þrískiptingu sinni ekki þá áherslu sem finna má í námskránni á virðingu fyrir náttúrunni og sjálfbæra þróun. Sú áhersla hlýtur að falla undir hin pólitísku gildi og vera kann að Kristján hafi ætlað henni að teljast til borgaravitundar.

Alþjóðaheilbrigðismálastofnunin (World Health Organization, WHO) hefur lagt lóð á vogarskálar lífsleikninnar og á hennar vegum var unnið visst frumkvöðulsstarf. Árið 1993 gaf stofnunin út leiðbeinandi rit um lífsleiknikennslu í skólum, *Life Skills Education in Schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Þar er lögð áhersla á að í skólum sé lögð rækt við að styrkja sálfélagslega hæfni nemenda svo að þeir séu betur í stakk búnir til að takast á við lífið. Markmiðið er að stuðla að alhliða heilbrigði og velferð þeirra (bls. 1). Í ritinu er lífsleikni skilgreind sem geta til að laga sig að aðstæðum og breyta á jákvæðan hátt og að sú geta geri okkur kleift að takast á við kröfur og áskoranir í daglegu lífi (bls. 1). Þá segir í sama riti að við greiningu á lífsleikniefni frá ólíkum löndum megi finna röð af færniþáttum lífsleikni sem séu í lykilhlutverki og hafi sammannlega og þvermenningarlega þýðingu. Þessir þættir eru: Að taka ákvarðanir, að leysa mál (vandamál), skapandi hugsun, gagnrýnin hugsun, góð samskipti, góð tjáskipti, sjálfsvitund, að sýna samhygð, að takast á við tilfinningar og að takast á við álag og streitu. Þessa færniþætti geti nemendur lært og þjálfað (bls. 1–3). Þessar hugmyndir byggjast meðal annars á kenningu Alberts Bandura (1977) um félagslegt nám (e. social learning theory). Í kenningunni er gengið út frá því að nemendur læri af

hegðun annarra og geri sér um leið grein fyrir afleiðingum hegðunar. Samkvæmt félagsnámskenningunni er nám talið vera virk uppbygging og úrvinnsla reynslu. Ef að er gáð má sjá að áherslur WHO skarast að nokkru leyti við hina íslensku aðalnámskrá í lífsleikni. Í umræddu riti er einnig ríkt áhersla lögð á að kennsluáðferðir byggist á virkri þátttöku nemenda þar sem þeir fá tækifæri til þess að æfa þá færni sem er í öndvegi hverju sinni.

Kristján Kristjánsson (2001, bls. 82), sem verið hefur hvað ötulastur íslenskra fræðimanna að skrifa lærðar greinar um lífsleikni, er þeirrar skoðunar að siðfræðikennsla eigi að veða þyngst í greininni og samsinnir þar Sigríði Þorgeirsdóttur (1999, bls. 74). Kristján telur einnig að skipta megi lífsleikni í tvær ólíkar stefnur. Annars vegar beinabera lífsleikni (e. non-expansive) og hins vegar holdtekna lífsleikni (e. expansive). Í þessu sambandi vísar hann til McLaughlin og Halstead (1999) og umfjöllunar þeirra um þann sprota lífsleikni sem kenndur er við persónu- eða skapgerðarmótun (e. character education) í anda Thomasar Lickona (1991). Í viðtali við bandaríska fræðiritið *Scholastic Early Childhood Today* (2000) segir Lickona aðspurður að skapgerðarmótun snúist fyrst og fremst um að rækta með nemendum dygðir, þ.e. góða mannlega eiginleika sem gagnast bæði einstaklingnum og samfélaginu. Mikilvægustu dygðirnar eða gildin telur hann vera heiðarleika, samúð, hugrekki, góðmennsku, sjálfsstjórn, samvinnu og iðni eða vinnusemi (bls. 48). Beinaber lífsleikni er því, að því er Kristján telur, það sama og McLaughlin og Halstead kalla „non-expansive character education“. Undir hina beinabera lífsleikni, sem einkennir íslensku aðalnámskrána að mati Kristjáns, þó hann telji þar einnig að finna ívaf hinnar holdteknu, heyra áherslur sem m.a. eru kenndar við félagsþroska- og tilfinninganám auk siðfræðikennslu undir formerkjum siðferðilegrar alþjóðahyggju og siðferðilegrar inntakshyggju. Hann kemst að þeirri niðurstöðu að í lífsleikni felist alþjóðleg sammannleg grunngildi og að áherslan sé á inntak fremur en afmarkað form og fjölbreytni í aðferðum og mati. Hina holdteknu lífsleikni telur Kristján hins vegar vera þá sem einkennist af hópbundinni inntakshyggju, sem er andstæð þeirri sammannlegu sem einkennir beinabera lífsleikni. Þeir sem aðhyllast holdtekna lífsleikni séu því tilbúnir að ganga lengra en fylgismenn hinnar beinabera í því að kenna til að mynda fleiri og efnisríkari dygðir eða gildi sem jafnvel höfða til afmarkaðs hóps hverju sinni. Sem dæmi um þetta nefnir hann m.a. þegnskaparmenntun (e. citizenship education eða civic education) sem

einnig er kallað borgaravitund á íslensku (Kristján Kristjánsson, 2001; 2003; 2006b; 2008).

Í handbók um lífsleikni, *Lífsleikni – sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd: Handbók fyrir kennara og foreldra* (Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004) er lífsleikni talin hafa tvær hliðar með skírskotun til flokkanna tveggja í aðalnámskrá sem nefndir hafa verið hér að framan. Önnur hliðin er einstaklingsbundin og hin félagsleg en þær tengjast innbyrðis. Höfundar handbókarinnar skilgreina þrjá hornsteinina eða grunnþætti lífsleikni sem þeir telja einkenna umgjörð greinarinnar út frá kenningum og námsefni. Hornsteinarnir eru: Sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd. Þessir þættir eru nátengdir innbyrðis og fela hver um sig í sér fjóra undirþætti sem einnig hafa innbyrðis tengsl (bls. 9). Þá telja höfundar umræddrar handbókar að hugmyndin um lífsleikni feli í sér tvennt: Annars vegar að styrkja einstaklinginn til athafna og í því að taka ákvarðanir, setja sér markmið og að bjarga sér yfirhöfuð. Hins vegar aðlögunarhæfni, að geta lifað og starfað með öðrum sem og að axla ábyrgð gagnvart umhverfi og samfélagi (bls. 8). Þó svo að glögglega megi sjá að höfundar leggja út af vissum siðferðisgildum benda þeir á að með lífsleikninámi og -kennslu sé stefnt að því að hjálpa nemendum að móta sínar eigin skoðanir og afstöðu til lífsins. Þeir segja orðrétt:

Lífsleikni er fyrst og síðast færni sem öðlast má með námi, þjálfun og markvissri vinnu. Þjálfunin felst m.a. í því að efla sjálfstraust og sjálfsaga nægilega mikið til að gera einstaklingum kleift að móta eigin skoðanir og varast vafasöm áhrif, jafnframt því að efla samkennd, þ.e. hæfnina til að setja sig í spor annarra, skilja ólík sjónarmið og bera virðingu fyrir ólíkum einstaklingum. Í ljósi þessa treystum við því betur að þær skoðanir eða sú „lífssýn“ sem viðkomandi aðhyllist sé tekin eftir yfirvegum og byggð á skilningi og styrk. Mikilvægur þáttur lífsleikninnar er því hæfnin til að mynda sér ákveðnar og heilbrigðar skoðanir án öfga og fordóma (bls. 9).

Hinn fræðilegi grunnur sem umrædd handbók í lífsleikni byggist á tengist kenningu um tilfinningagreind (Goleman, 1995; Salovey og Mayer, 1990) og fjölgreindakenningu Howards Gardner (1983) en um

Þessar kenningar má lesa meira í næsta hluta ritgerðarinnar. Áhersla bókarinnar er á nám um félagslega þætti og tilfinningar (e. social-emotional learning, skammstafað SEL). Fram kemur að til að styrkja félags- og tilfinningatengda hæfni barna og unglinga þurfi lífsleikni-kennsla að beinast að því að kenna þeim að: hlusta á aðra; tjá sig skýrt og skilmerkilega; greina og skilja tilfinningar; hafa stjórn á tilfinningum; taka ákvarðanir; meta kosti og galla ákvörðunar og greina afleiðingar hennar (bls. 39).

Elias o.fl. (1997) skilgreina nám um félagslega og tilfinningatengda þætti (SEL) sem „getu til að tjá, stjórna og skilja þær hliðar lífsins sem snúa að félags- og tilfinningalegum þáttum til að geta tekist á við verkefni daglegs lífs á árangursríkan hátt. Þessi verkefni eru til dæmis nám, að stofna til kynna og sambands við aðra, leysa mál hversdagsins, að aðlagast flóknum kröfum sem eru því samfara að vaxa og þroskast, þroska sjálfsvitund, að hafa stjórn á hvötum sínum, vinna með öðrum og bera umhyggju fyrir sjálfum sér og öðrum“ (bls. 2).

Í Bandaríkjum Norður-Ameríku er starfandi miðstöð, The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, sem sérhæfir sig í lífsleikni eða námi tengdu félags- og tilfinningalegum þáttum (SEL). Á grundvelli margháttaðra rannsókna, þar á meðal heilarannsókna og á því hvernig nám fer fram, hefur miðstöðin greint fjölpætta færni sem veitir ungu fólki leiðsögn í lífinu bæði innan skóla og utan. Um er að ræða eftirtalda færniþætti:

#### **Að þekkja sjálfan sig og aðra**

Að þekkja tilfinningar – greina og nefna tilfinningar sínar.

Að vera ábyrgur – gera sér grein fyrir skyldum sínum og siðferðilegri og öruggri hegðun og löghlýðni.

Að greina styrkleika – bera kennsl á og rækta jákvæða eiginleika sína.

#### **Að taka ábyrgar ákvarðanir**

Að hafa stjórn á tilfinningum svo að þær geti fremur verið hjálp en hindrun í að ráða við aðstæður.

Að skilja aðstæður – að átta sig nákvæmlega á kringumstæðum hverju sinni.

Að setja sér markmið og gera áætlanir – vinna að því að ná bæði skammtíma- og langtímamarkmiðum.

Að leysa mál með því að beita skapandi hugsun – temja sér skapandi og agaða hugsun við að kanna möguleika sem leiða til ábyrgra og markvissra athafna, m.a. að yfirvinna hindranir í að ná markmiðum og standa við áætlanir.

#### **Umhyggja fyrir öðrum**

- Að sýna samhygð – að greina og skilja tilfinningar annarra.
- Virðing fyrir öðrum – að viðurkenna rétt allra til að komið sé fram við þá af umhyggju og samúð, það er hluti af okkar sammannlega veruleika.
- Að fagna fjölbreytileika – að skilja að einstaklingar og hópar eru ólíkir og bæta hver annan upp.

#### **Að kunna að bregðast við**

- Að eiga árangursrík samskipti við aðra – tjá sig með og án orða og umgangast aðra á uppbyggilegan hátt.
- Byggja upp sambönd – stofna til og viðhalda heilbrigðum og gefandi tengslum við einstaklinga og hópa.
- Sanngirni í samningum – að finna lausnir á ágreiningsmálum sem koma til móts við sjónarmið allra hlutaðeigandi og þeir geta sætt sig við.
- Hafna því að láta ögra sér – fylgja eftir eigin ákvörðunum um að taka ekki þátt í óæskilegri, hættulegri eða siðlausri hegðun.

- Leita hjálpar – að gera sér grein fyrir þegar hjálpar er þörf og geta leitað sér hjálpar ef með þarf.
- Að beita siðviti – að láta siðferðileg gildi ráða við ákvarðanatöku og hegðun (Elias, 2006, bls. 6).

Í bók sinni, *Virðing og umhyggja – Ákall 21. aldar*, fjallar Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) ítarlega um þróunarverkefnið „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“ sem staðið hefur í fjölda ára og byggist m.a. á rannsóknum hennar. Í verkefninu er lögð áhersla á að hlúa að vitsmuna-, félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska barna og ungmenna sem og að styrkja sjálfsmynd þeirra (bls. 116–117). Hugtakið lífsleikni er ekki nefnt sérstaklega í þessu samhengi í bókinni og það er ekki að finna í attriðisorðaskrá en það kemur þó fyrir á stöku stað. Eftir sem áður virðast áherslur Sigrúnar endurspeglar ljóslega þá þræði sem námsgreinin lífsleikni er ofin úr samkvæmt því sem fjallað hefur verið um hér að framan. En Sigrún telur að félagsþroski barna og breytni þeirra byggist á samspili eftirtalinna þátta: vitsmunabátta, svo sem skilnings á samskiptum; tilfinningabátta og áhuga, til að mynda að sýna samlíðan og bera umhyggju fyrir öðrum; samskiptahæfni, svo sem færni í að tjá sig og setja sig í spor annarra; og persónuleikabátta, til að mynda ákveðni og trú á eigin hæfni. „Hugsunin er sú að sameiginlega auki þessir þættir líkur á sjálfstæðari og farsælli hegðun og gjörðum fyrir þau sjálf og aðra“ (bls. 124). Sá kenningalegi grunnur sem Sigrún byggir á í þróunarverkefni sínu eru meðal annars hugmyndir Deweys um að nám fari fram í félagslegum samskiptum þar sem nemendur eru virkir og lýðræðisleg vinnubrögð ríkja; kenningar Vygotskys um áhrif umhverfis og menningar á nám og þroska barna, kenningar Piagets og Kohlbergs um siðferðisþroska barna og enn fremur kenningar um fjölgreindir og tilfinningagreind (bls. 114–121). Áherslurnar kennir Sigrún við þroskamiðaða hugsmíðahyggju (bls. 485). Í umræddri bók fjallar Sigrún Aðalbjarnardóttir einnig allítarlega um hugtakið borgaravitund. Telur hún að viðfangsefni sem ætlað er að efla félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska barna og unglunga og styrkja sjálfsmynd þeirra séu órjúfanlegur þáttur í að efla borgaravitund þeirra (bls. 344). Borgaravitund skilgreinir Sigrún sem „vitund fólks um hvað það merkir að vera samfélagsþegn eða borgari með þeim lýðréttindum, skyldum og ábyrgð sem því fylgir og endurspeglast í daglegu lífi þess með virkri þátttöku í samfélaginu. Í raun er borgaraleg vitund

hollustueiður við siðferðileg og pólitísk gildi í þágu samfélagsins“ (bls. 343).

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson hefur á ýmsum vettvangi fjallað um nauðsyn þess að jafnréttisuppeldi, fjölmening og menntun til sjálfbærrar þróunar skipi fastan sess í skólastarfi, jafnvel þó þessi málefni séu viðkvæm og pólitísk (2007, bls. 1). Hann kys að kalla þau samfagleg viðfangsefni og bendir í því sambandi til greinar franska félagsfræðingsins Pierres Bourdieu (1990) þar sem bent er á að allir kennarar eigi að kenna þessi viðfangsefni en að í raun sinni þeim ef til vill enginn. Ingólfur gerir því skóna að lífsleikni sé viðfangsefni af þessum toga (2007, bls. 1) en telur eftir sem áður að jafnréttisuppeldi, fjölmening og sjálfbær þróun ættu að vera liður í lífsleikninámi og -kennslu (Ingólfur Á. Jóhannesson, 2004, bls. 137). Þá telur hann einnig að lífsleikni falli þrýðilega að því sem bandaríski heimspekingurinn Martin (1992; 1996) nefnir heimilis- eða fjölskyldufræði og fela í sér áherslu á umhyggju (e. caring), tengsl og þarfir einstaklinga (Ingólfur Á. Jóhannesson, 2004, bls. 135–136). Bandaríski sálfræðingurinn Carl Rogers (1983) hefur einnig fjallað um umhyggju og þýðingu hennar í tengslum við kennslu um tilfinningaleg málefni og samskipti. En hann tilgreinir þrjár stöðir umhyggju. Þær eru samhygð, heilindi og virðing (í Weare, 2000, bls. 86). Nel Noddings hefur einnig fjallað mikið um umhyggju. Hún er bandarískur heimspekingur sem m.a. hefur gagnrýnt skólakerfi nútímans fyrir að taka ekki nægilega mikið mið af þeim gríðarlegu samfélagsbreytingum sem orðið hafa eftir síðari heimsstyrjöldina. Noddings (2005) skilgreinir umhyggju sem tengsl eða samband (e. encounter) milli tveggja einstaklinga þar sem báðir aðilar verða að leggja sitt af mörkum. Að öðrum kosti er umhyggja ekki fyrir hendi (bls. 15). Noddings leggur einnig áherslu á að kennarar eigi ekki aðeins að sýna nemendum sýnum umhyggju heldur beri þeir einnig ábyrgð á að þroska umhyggjusemi meðal þeirra (bls. 18).

Vafalaust fæst ekki einhlítt svar við spurningunni um hvað lífsleikni er í raun og veru og næsta víst er að sitt sýnist hverjum í þeim efnunum. Af umfjöllun í þessum kafla og þeim næsta um þær fræðilegu stöðir sem lífsleiknin hvílir á má sjá að hugmyndir um áherslur eru ólíkar og geta jafnvel stangast á. En það eru þó tilteknir sameiginlegir þræðir sem segja má að einkenni námsgreinina lífsleikni og orðræðu um hana. Þessir þræðir fela í sér áherslu á siðferðis- og tilfinningaþroska einstaklingsins, sálrænan styrk hans og félagsþroska í samfélagi manna. Svar við

spurningunni um hvað lífsleikni er kristallast ákjósanlega í orðum Erlu Kristjánsdóttur (2008): „Lífsleikni snýst fyrst og fremst um hvað það þýðir að vera maður – maður sem býr í samfélagi við aðra og ber ábyrgð á sjálfum sér og öðrum. Að vera maður er að nýta sér hæfileika sína sjálfum sér og öðrum til góðs. Að nýta sér tækifæri til aukins þroska og skilnings á eigin aðstæðum og annarra. Í því felst ábyrgð á eigin gjörðum, samhjálp og skilningur og fordómaleysi á gjörðum annarra. Í samfélagi manna þurfa þeir sem mega sín lítills á aðstoð þeirra að halda sem standa sterkar að vígi. Samhygð, samstaða og samhjálp eru undirstöður hvers farsæls samfélags.“

## 2.2 Lífsleikni í sögulegu samhengi

Siðfræði og sjálfsþekking hafa verið viðfangsefni menntunar um aldir. Mörg af okkar helstu siðferðisgildum byggjast á hugmyndum Platóns og Aristótelesar sem settar voru fram fyrir um 2300 árum (Kristján Kristjánsson, 2001, bls. 83) og í Apolló-hofinu í Delfi á Grikklandi voru orðin „þekktu sjálfan þig“ meitluð í stein fyrir 2500 árum (Cohen, 1999, bls. 8). Siðferðileg gildi eiga einnig mörg hver rætur í trúarbrögðum. Darwin fjallaði um þróun tilfinninga hjá mönnum og dýrum í bók sem kom út á síðari hluta 19. aldar. Á tímabilinu frá 1900 og næstu 70 ár var tvíhyggja allsráðandi þar sem litið var á vitsmuni, eða greind, og tilfinningar sem tvö aðskilin svið. Næstu tvo áratugina eða milli 1970 og 1989 fór að bera á skilningi á tengslum tilfinninga og vitsmuna og árið 1983 setti Gardner fram kenningu sína um fjölgreindir þar sem hann sýndi fram á að maðurinn hefði fjölbætt greindasvið. Meðal greinda hans væru sjálfsþekkingargreind sem meðal annars fæli í sér getu til að skynja og tjá tilfinningar og samskiptagreind. Árið 1990 komu Mayer og Salovey fram með kenningu um sérstaka tilfinningagreind. Bók sálfræðingsins Daniels Goleman um tilfinningagreind, sem kom út árið 1995, varð svo til þess að vekja rækilega athygli á hugtakinu meðal leikra og lærðra (Mayer, 2001, bls. 4–6). Á síðustu árum hefur þekkingu manna á tengslum tilfinninga, hegðunar og hugsunar fleygt fram, einkum fyrir tilstilli framfara í flóknum rannsóknum á starfsemi heilans.

Færa má rök fyrir því að námsgreinin lífsleikni hafi ekki orðið til í tómarúmi og að tilurð hennar og þróun hafi átt sér nokkurn aðdraganda. Eftir því sem næst verður komist fór að bera á hugtakinu lífsleikni í íslenskrum skólamálaumræðu í kringum 1990. Það ár kom það fyrir í

skýrslu menntamálaráðuneytisins (1990) sem fjallaði um tilraunakennslu á bandarísku námsefni (*Skills for Adolescence / Að ná tökum á tilverunni* – Lions Quest) þar sem kennd var „life skills“ eða lífsleikni eins og enska hugtakið var þýtt á íslensku í skýrslunni (Aldís Yngvadóttir, 2002; Kristján Kristjánsson, 2001, bls. 82). Ofangreint námsefni kom út hjá Námsgagnastofnun staðfært í íslenskri þýðingu árið 1990. Árin frá 1990 og fram að útgáfu aðalnámskrár 1999 var ýmislegt annað námsefni gefið út sem flokkað var sem lífsleikniefni eftir útgáfu aðalnámskrár 1999. Sem dæmi má nefna *Ekki ég kannski þú* (Erla Kristjánsdóttir, Gísli Árni Eggertsson og Árni Guðmundsson, 1988) og *Samvera* (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Arný Elíasdóttir, 1992/2008). Leiða má að því sterkar líkur að lífsleikni hafi verið kennd í einhverri mynd í grunnskólum talsvert fyrir útkomu aðalnámskrár 1999 og jafnvel einnig áður en lífsleiknihugtakið birtist í skýrslu menntamálaráðuneytisins 1990. Enda má segja að í *Aðalnámskrá grunnskóla 1989* hafi verið kominn einhvers konar vísir að ýmsum áhersluatriðum lífsleikninnar í kaflanum Aðrir námsþættir (Kristján Kristjánsson, 2001, bls. 84).

Á árunum 1974 til 1984 fór fram þróunarvinna á vegum menntamálaráðuneytisins, sem meðal annars fólst í útgáfu námsefnis í samfélagsfræði, þar sem áhersla var á samþættingu námsgreina eins og sögu og landafræði. Í námsefnisgerðinni var sótt til félagsvísinda, nemandinn var í öndvegi og áhersla á þroska hans, áhuga, forvitni og skilning. Hugmyndir samfélagsfræðinnar voru sóttar til Jeromes Bruner, Piagets, Kohlbergs og fleiri fræðimanna (Erla Kristjánsdóttir, 2008). Kennslufræði og nálgun samfélagsfræðinnar endurspegladi áherslur í grunnskólalögum frá 1974 og aðalnámskrá grunnskóla, sem kom út í kjölfarið árið 1976, þar sem nemandinn var í fyrirrúmi í auknum mæli. Samfélagsfræðinni var meðal annars ætlað að efla félags- og vitsmunabroska og einnig félagslega leikni og ábyrgð (Edelstein 1988, bls. 267). Má í því sambandi vísa til námsefnisins sem unnið var í tengslum við hina nýju samfélagsfræði. Þar hafði eitt heftanna titilinn *Samskipti – „sinn er siður í landi hverju“* (Ingvar Sigurgeirsson, án ártals) þar sem meðal annars var fjallað um Japan og japanska menningu. Með hliðsjón af þessu má ef til vill leiða líkur að því að samfélagsfræðin hafi verið upphafið að fjölmeningarkennslu og einstaklingsmiðun sem á mjög upp á pallborðið í menntamálum nú um stundir. En nálgun samfélagsfræðinnar þótti ógn við hinar sjálfstæðu hefðbundnu greinar sögu og landafræði og 1984 sneru menntamálayfirvöld frá nýstárlegum

hugmyndum samfélagsfræðinnar og við tók tímabil í íslenskri skólasögu sem kennt hefur verið við sögukennsluskammdegið (Gunnar Karlsson, 1984; Ingvar Sigurgeirsson, 2005, bls. 19). Í þessu ljósi má ef til vill halda því fram að tilurð námsgreinarinnar lífsleikni hafi verið rökrétt framhald af þeirri þróun sem þegar var farin að eiga sér stað í skólum og námsefnisgerð, þegar skólastarf fór að rétta úr kútnum eftir sögukennsluskammdegið, því áfram var áhersla á nemandann í fyrirrúmi. En án efa hefur fleira komið til.

Um miðbik níunda áratugar 20. aldar tók að bera á aukinni áherslu á forvarnastarf í skólakerfinu. Í kjölfar mjög hraðra þjóðfélagsbreytinga hér á landi, sem og í hinum vestræna heimi, jókst tíðni ýmiss konar vandamála hjá börnum og unglingum. Birtingarmyndin var meðal annars vímuefnavandi, vanlíðan og kviði, ofbeldi án tilefnis, ótímabært kynlíf og ýmsir hegðunarerfiðleikar. Þessi þróun speglast til að mynda í aðalnámskrá grunnskóla frá árinu 1989. Þar er, eins og áður greinir, í 17. kafla fjallað um ýmsa aðra námsþætti sem fjalla á um í grunnskólum. Einn þessara þátta eru fíknivarnir en þar var áhersla á forvarnastarf skóla gegn reykingum og notkun tóbaks, áfengis og ólöglegra vímuefna. Rík áhersla var lögð á að forvarnastarfið skyldi ekki eingöngu fela í sér fræðslu um skaðsemi tóbaks og annarra fíkniefna heldur væri um að ræða langtímaverkefni með uppbyggingu einstaklingsins sem lykilatriði svo hann væri betur í stakk búinn til að standast freistingar vímuefna. Þá var einnig litið á forvarnastarf skólans sem uppeldisstarf þar sem einkum skyldi beina sjónum að því að efla félags-, tilfinninga- og siðgæðisþroska nemenda og styrkja hæfni þeirra til að tjá hugsanir sínar og reynslu, auka sjálfsvitund og sjálfþekkingu og félagslega ábyrgð (bls. 172–174). Áður nefnt námsefni, *Að ná tökum á tilverunni* / Lions Quest (1990/2000), var einmitt gefið út að tilstuðlan menntamálaráðuneytisins til þess að mæta kröfum aðalnámskrár í sambandi við fíknivarnir og heilbrigðisuppeldi en sérstök áhersla er á þessa þætti í námsefninu.

Í kaflanum hér á undan var greint frá starfi og hvatningu Alþjóðaheilbrigðismálastofnunarinnar um lífsleiknikennslu í því augnamiði að styrkja sálfélagslega hæfni nemenda og stuðla að alhliða heilbrigði og velferð þeirra. Í kjölfar þessa átaks Alþjóðaheilbrigðismálastofnunarinnar hefur orðið til net af svokölluðum „heilsuskólum“ (health promoting schools) um allan heim. Í Evrópu starfar the European Network of Health Promoting Schools sem styrkt er af Evrópusambandinu og Evrópuráðinu. Kjarninn í hugmyndafræði heilsuskólanna byggist á heildrænni sýn þar

sem andlegt, tilfinningalegt og félagslegt heilbrigði er í öndvegi (Weare, 2000, bls. 15). Þrátt fyrir að net hinna evrópsku heilsuskóla hafi ekki náð að teygja anga sína hingað til lands má engu að síður sjá sterka skírskotun til áherslna Alþjóðaheilbrigðismálastofnunarinnar í íslensku aðalnámsskránni um lífsleikni. Í þessu sambandi má einnig benda á að í riti Alþjóðaheilbrigðismálastofnunarinnar um forvarnir gegn sjálfsvígum, sem Landlæknisembættið (2004) lét þýða, er meðal annars lögð áhersla á að „árangursrík leið væri að koma á þjálfun í lífsleikni“ (bls. 15).

Kristján Kristjánsson (2001) telur að löngu gullaldartímabili siðfræði- og lífsleiknikennslu hafi lokið um miðja síðustu öld þegar tók að halla undan fæti í siðfræðikennslu, meðal annars vegna aukinnar einstaklingshyggju, tæknihyggju, áhrifa hippatímabilsins og andúðar gegn forræðishyggju. Á níunda áratug 20. aldar hafi hins vegar tekið að rofa til í þessum efnum þegar „lífsleiknihreyfing“ í anda persónuleika- eða skapgerðarmótunar fékk byr undir báða vængi, meðal annars með bók Thomasar Lickona (1991) sem áður er nefndur. Lýsir Kristján þessum þáttaskilum á einkar ljóðrænan hátt sem þíðum vorblæ (bls. 83–85).

En það blésu um svipað leyti einnig ferskir vindar í rannsóknum og menntunarfræðum sem renndu styrkum stoðum undir nauðsyn þess að lögfest yrði kennsla námsgreinar á borð við lífsleikni. Eins og vikið hefur verið að hér að framan hefur þekking og vitund um mikilvægi tilfinninga og tilfinningaþroska í tengslum við nám og hegðun tekið gríðarlegum framförum undanfarna tvo áratugi eða þar um bil. Auk þess sem greindarhugtakið hefur verið sett í mun víðara samhengi en eingöngu það vitsmunalega því tilfinningar, þar sem sjálfsþekking og samskipti skipa mikilvægan sess, tengjast einnig mannlegri greind (Erla Kristjánsdóttir, o.fl., 2004, bls. 35).

Eins og fyrr greinir settu Salovey og Mayer (1990) fyrstir fram kenningu um sérstaka tilfinningagreind. Þeir félagar skilgreindu tilfinningagreind sem „nokkurs konar úrvinnslu tilfinningalegra upplýsinga sem fæli í sér nákvæmt mat á eigin tilfinningum og annarra, viðeigandi tjáningu tilfinninga auk stjórnar og aðlögunar á tilfinningum á þann hátt að það yrði til að auka lífsgæði“ (Mayer, 2001, bls. 9). Níu árum síðar endurbættu Mayer og samstarfsmenn hans þessa skilgreiningu á þann veg að „tilfinningagreind vísaði til getu til að gera sér grein fyrir þýðingu tilfinninga og tengsla þeirra og að geta rökrætt og leyst mál á

grundvelli þeirra. Tilfinningagreind felur í sér getu til að skynja tilfinningar, samlagast tilfinningalegri líðan, skilja merkingu slíkra tilfinninga og hafa stjórn á þeim“ (sama heimild). Báðar skilgreiningar hafa tvær hliðar. Annars vegar þá sem lýtur að almennri úrvinnslu tilfinningalegra skilaboða og hins vegar þá sem snýr að þeirri færni sem þarf til slíkrar úrvinnslu (sama heimild, bls. 8–9). Mayer (sama heimild, bls. 9) heldur því fram að í meðförum Golemans (1995) hafi skilgreining sín og samstarfsmanna sinna fengið nýjar víddir þar sem áherslan beindist ekki síst að sjálfshvatningu og félagslegum samskiptum og samböndum, og því að höndla sambönd við aðra. Getu til að skilja og vinna úr tilfinningum hafi verið blandað saman við ýmislegt annað. Þannig séu í raun til tvær hugmyndir um tilfinningagreind; sú upphaflega þar sem um er að ræða greind sem fjallar um tilfinningar og svo sú vinsæla og þekhta með blandaðri nálgun þar sem tilfinningagreind er flétuð saman við aðra færni og eiginleika, til að mynda vellíðan, hvatningu og mannleg samskipti.

Í bók sinni *Emotional Intelligence – Why it Can Matter More Than IQ*, sem varð metsölubók, fjallar Goleman (1995) um það hvað tilfinningar koma í raun mikið við sögu í allri tilveru mannsins. Hann heldur því fram að tilfinningagreind sé a.m.k. jafn mikilvæg ef ekki mikilvægari en vitsmunagreindin sem mest áhersla sé lögð á dagsdaglega, ekki síst í skólakerfinu. Goleman byggir umfjöllun sína aðallega á fyrirliggjandi rannsóknnum og fræðilegri umfjöllun en ekki á eigin vísindastarfi. Hann vísar til hugmynda Saloveys, sem áður er nefndur, og greinir frá fimm sviðum tilfinningagreindar sem leggja grunn að skilgreiningu hugtaksins:

Að þekkja eigin tilfinningar. Sjálfsvitund, það að greina tilfinningar þegar þær gera vart við sig er lykilatriðið í tilfinningagreind.

Að stjórna tilfinningum. Að glíma við tilfinningar á viðeigandi hátt er færni sem byggist á sjálfsvitund.

Að hvetja sjálfan sig.

Að bera kennsl á tilfinningar hjá öðrum. Samhygd – að setja sig í spor annarra er grundvallarfærni þegar kemur að samskiptum.

Að höndla sambönd við aðra og samskipti. Það tengist félagslegri færni og því að stjórna tilfinningum annarra (bls. 43–44).

Í tengslum við umfjöllun um þessa þætti tilfinningagreindar setur Goleman fram hugtakið tilfinningalæsi (e. emotional literacy). Hann varpar ljósi á kostnað samfélagsins og skaða af tilfinningalæsi sem birtist m.a. í ofbeldi, árásargirni, depurð og þunglyndi svo nokkuð sé nefnt. Sem leiðir til að taka á vandanum nefnir hann ýmsa námsefnis-pakka í lífsleikni fyrir skóla sem lofi góðu (sjá t.d. bls. 261–262, 275 og 278). Að auki bendir Goleman á að efling tilfinningalæsis fari saman við áhersluþætti sem er að finna í námsefni á sviði persónuleika- og skapgerðarmótunar, þróunar siðferðisþroska (e. moral development) og borgaravitundar (bls. 268).

Goleman lét ekki þar við sitja heldur fjallaði í annarri bók, *Working With Emotional Intelligence* sem út kom árið 1998, um gildi tilfinningagreindar á vinnustöðum. Þeir þættir sem hann telur vega þyngst í því sambandi eru annars vegar persónuleg hæfni eins og sjálfsvitund og þar með vitund um eigin tilfinningar, sjálfstraust, sjálfsstjórn og áhugahvöt. Hins vegar félagsleg hæfni eins og samhygð, samskiptafærni og samvinnuhæfni (bls. 32–34).

Í gagnrýni (Kristján Kristjánsson, 2006a) sem komið hefur fram á hugmyndina um tilfinningagreind, einkum skilgreiningu Golemans, er m.a. nefnt að út frá sálfræðilegu sjónarmiði sé nokkrum vafa undirorpið hve gagnleg tilfinningagreind sé í vísindalegu ljósi. Spyrja megi hvernig hægt sé að færa vísindalega sönnur á það að tilfinningaleg greind mannsins geti haft forspárgildi um velgengi í lífinu. Einnig er bent á að út frá sjónarhorni siðfræði skorti siðferðilega dýpt í kenninguna og hún útiloki ekki að manneskja sem talin er hafa rotinn persónuleika geti talist greind tilfinningalega. Kristján telur eftir sem áður mikilvægt að fjalla um tilfinningar í skólum og efla tilfinningaþroska nemenda en að þá sé ef til vill heppilegast að gera það með áherslum Aristótelesar sjálfs. Þar sé að finna frumáherslur og kjarnann í því sem komi upp vaxandi kynslóð til góða í lífinu. En hugmyndir Aristótelesar um tilfinningalegar dygðir lutu að því að kenna börnum frá unga aldri að þekkja og temja tilfinningar sínar (bls. 55).

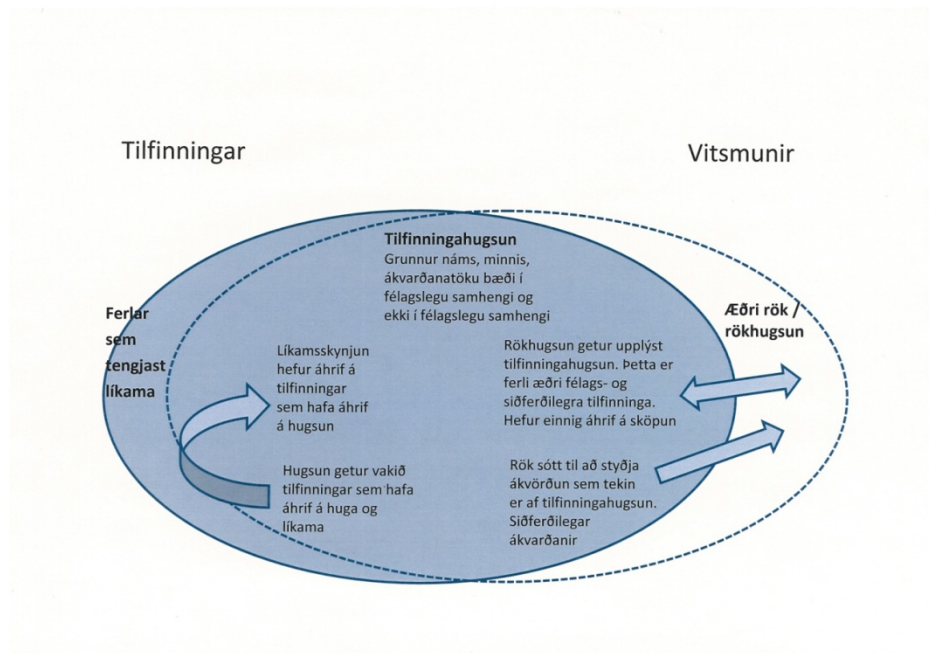
Með taugafræðirannsóknnum hefur á allra síðustu árum verið sýnt fram á áhrif tilfinninga á minni og nám (Immordino-Yang og Damasio, 2007; LeDoux, 1996). Rannsóknir bandaríska taugafræðingsins Antonios

Damasio (Bechara, Tranel og Damasio, 2000) á sjúklingum með heilaskaða benda til þess að tengsl séu á milli tilfinninga og vitsmuna og að ákvörðunartaka sé ferli sem er leitt áfram af tilfinningum. Það eru einkum sjúklingar með heilaskaða í forennisblöðum og möndlungi, sem er samsafn taugahópa í framhluta gagnaugablaðs sem hjálpa við úrvinnslu tilfinninga, sem Damasio hefur rannsakað og borið saman við hóp heilbrigðra einstaklinga. Þessir sjúklingar voru heilbrigðir áður en þeir hlutu skaðann og lifðu farsælu lífi. En eftir að þeir hlutu heilaskaða virtust þeir taka slæmar ákvarðanir þrátt fyrir að taugalífeðlisfræðileg próf sýndu fram á að þeir hefðu eðlilega vitsmunagreind (bls. 193). Damasio og samstarfsmenn hans telja að ýmsar persónulegar og félagslegar kringumstæður fólks tengist mjög tilfinningum, bæði jákvæðum og neikvæðum. Umbun eða viðurkenning, refsing, ánægja, vellíðan, sársauki, hamingja eða sorg orsaka líkamlegar breytingar sem eru tjáðar sem tilfinningar. Og hvort sem þessar tilfinningar eru tjáðar meðvitað eða ómeðvitað eru þær nokkurs konar „af- eða á-hnappur“ þegar kemur að því að taka ákvarðanir. Því eru þeir sem hafa skemmdir í þeim hluta heilans þar sem úrvinnsla tilfinninga fer fram ekki færir um að tengja fyrri reynslu og tilfinningalega þætti við þær ákvarðanir sem þeir taka. Af því getur leitt að þeir taki ranga eða óskynsamlega ákvörðun. Damasio og samstarfsmenn hans telja að þessar rannsóknir þeirra færi sterk rök fyrir tilvist tilfinningagreindar (sama heimild, bls. 211).

Í grein Immordino-Yang og Damasio (2007) sem ber heitið *We Feel, Therefore we Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*, nota þau hugtakið *tilfinningahugsun* (e. emotional thought) yfir skörun vitsmuna og tilfinninga. Þar byggja þau á fyrri rannsóknum á einstaklingum með heilaskaða og þeirri þekkingu sem aflað hefur verið á síðustu árum um tengsl tilfinninga, félagslegrar virkni og ákvarðanatöku sem þau telja að geti gjörbylt hugmyndum um hlutverk tilfinninga í tengslum við nám og menntun og haft áhrif á hönnun námsumhverfis. Immordino-Yang og Damasio færa rök fyrir því að félagsleg hegðun sé sérstök tegund af ákvörðunartöku og að siðgæði sé sérstök tegund félagslegrar hegðunar sem hvort tveggja sé stutt af sömu líffræðilegu kerfunum. Telja þau að rannsóknir í líffræði og taugafræði síðustu tvo áratugi hafi leitt til þess að tengslin milli tilfinninga og vitsmuna séu nú skoðuð í allt öðru ljósi en áður og að tilfinningar séu grunnurinn í ákvörðunartöku og þekkingu sem stuðli að því að fólk bregðist við ólíkum aðstæðum með viðeigandi móti. Í þessu ljósi ætti að skipuleggja

nám, segja þau, þannig að það auðveldi nemendum að gera sér grein fyrir flóknum aðstæðum og bregðast við þeim á sveigjanlegan, þroskaðan og skapandi hátt. Þau telja jafnframt að þessi brú milli vitsmuna og tilfinninga séu grunnur hinna einstöku skapandi, listrænu, vísindalegu og tæknilegu uppfinninga mannsins. Og af sama meiði sé hin félagslega sköpun, sem við köllum siðgæði og siðferðilega hugsun, hana megi telja sérstaka uppfinningu mannsins. Siðferðileg ákvörðunartaka er að þeirra mati vitsmuna- og tilfinningalegur hátindur mannlegra möguleika.

Á grundvelli ofangreindra rannsóknarniðurstaðna og tilgáta nota þau Immordino-Yang og Damasio hugtakið tilfinningahugsun sem er ætlað að vísa til hinnar sterku taugafræðilegu skörunar milli vitsmuna og tilfinninga, þar sem tilfinningar gegna mun meira hlutverki í huga mannsins en vitsmunir. Tilfinningahugsun er grunnur náms, minnis, ákvörðunartöku og sköpunar hvort heldur sem er í félagslegu samhengi eður ei. Tilfinningahugsun getur verið bæði meðvituð og ómeðvituð og það er í gegnum hana sem við verðum meðvituð um líkamlega skynjun (bls. 8). Hér á eftir er líkan sem ætlað er að skýra tilfinningahugsun. Skyggði hluti sporöskjunnar táknar tilfinningar og sú með strikalínunni vitsmuni. Skörunin sýnir svið tilfinningahugsunar.



(Immordino-Yang og Damasio, 2007, s. 8, ísl. þýð.: Erla Kristjánsdóttir, 2008)

Pau Immordiono-Yang og Damasio benda á að í kennslu barna sé sjónum oftast beint að rökfærni og staðreyndaþekkingu sem sé mælikvarði á velgengni í námi og menntun. En að á þessu séu tveir gallar. Sá fyrri að hvorki minni né nám verði til eingöngu fyrir tilstilli rökhugsunar og vitsmuna án skörunar við tilfinningar jafnvel þó að sumt af þekkingu okkar muni á endanum verða í formi röklegtrar vitneskju þar sem tilfinningar koma ekkert við sögu. Sá síðari að með því að kenna nemendum að draga sem mest úr tilfinningalegum hliðum námsferilsins og einbeita sér að rökhugsuninni geti skólamenn stuðlað að því að nemendur tileinki sér þekkingu sem hentar ekki raunverulegum aðstæðum þeirra í lífinu. Og eins og þekking á taugalíffræði tilfinninga hefur leitt í ljós þá starfar rökhugsun mannsins í þágu þess markmiðs að komast af og er að miklu leyti stjórnað af tilfinningalegum þáttum (bls. 9).

Goleman (2006) hefur þróað kenningu sína um tilfinningagreind enn frekar, nú undir formerkjum félagsgreindar (e. social intelligence), og byggir hugmyndir sínar einkum á þekkingu sem nýjustu heilarannsóknir hafa leitt í ljós. Hann greinir frá brautum heilans, hábraut og lágbraut (e. low road / high road). Lágbrautin er sú sem er ómeðvituð og vinnur sjálfkrafa og án allrar áreynslu. Hún er að störfum nánast við hvaðeina sem fengist er við, einkum á tilfinningasviðinu. Hábrautin gengur hins vegar eftir taugabrautum sem starfa skipulega, skref fyrir skref af ráðnum hug. Við erum meðvituð um hábrautina og hún gefur okkur tækifæri til að fá einhverju ráðið um okkar innra líf (bls 16). Reyndar er Goleman ekki sá fyrsti til að nota hugtakið félagsgreind. Annar bandarískur sálfræðingur, Edward Lee Thorndike, setti það fram þegar árið 1920 (Bar-On, 2001, bls. 83; Cohen, 2006, bls. 207). Félagsgreind, eins og Goleman (2006) skilgreinir hana, samanstendur af félagsvitund (e. social awareness) annars vegar og félagsfærni (e. social facility) hins vegar. Félagsvitund gerir okkur kleift að ráða í líðan og skilja tilfinningar annarra og felur í sér:

Frumsamhygð (e. primal empathy): Samlíðan með öðrum og að skynja tilfinningaleg skilaboð sem eru tjáð án orða.

Að stilla sig inn á aðra með því t.d. að hlusta af athygli.

Samhygðargjörhygli eða nákvæmni (e. empathic accuracy): Að skilja hugsanir, tilfinningar og ætlanir annarra.

Félagslegt skilvit (e. social cognition): Að vita hvernig hinn félagslegi heimur virkar.

Félagsfærni lýtur að því að auðvelda okkur góð og árangursrík samskipti. Hún felur í sér:

Samstillingu: þ.e. góð samskipti án orða.

Sjálfskynningu: Að geta kynnt sig sjálf(ur) á árangursríkan hátt.

Áhrif: Að móta hvernig félagsleg samskipti æxlast.

Að láta sig varða þarfir annarra og hegða sér samkvæmt því (bls. 84).

Goleman segir sjálfur í bók sinni að líkan hans af félagsgreind sé í raun tillaga en ekki endanleg niðurstaða og að aðrir geti tálgað hugmyndir hans til (bls. 330). Hann bendir einnig á tengsl tilfinningagreindar og félagsgreindar með því að setja fram skýringarmynd eins og þá sem fer hér á eftir.

Tilfinningagreind	Félagsgreind
<b>Sjálfsvitund</b>	<b>Félagsvitund</b> Frumsamhygð Að stilla sig inn á aðra Að hlusta Félagslegt skilvit
<b>Sjálfsstjórn</b>	<b>Félagsfærni (eða samskiptastjórn)</b> Samstilling Sjálfskynning Áhrif Að láta sig varða

(Goleman, 2006, bls. 331)

Kenning Howards Gardner (1983; 1999) um fjölgreindir varð einnig til þess að beina aukinni athygli að skilningi manneskjunnar á sjálfri sér og samskiptum hennar við aðra og að slíkt teldist til margra greinda hennar. Af níu greindum mannsins nefnir Gardner eina sjálfsþekkingargreind (e. intrapersonal intelligence) og aðra samskiptagreind

(e. interpersonal). Gardner (1993) skilgreinir samskiptagreind sem „getu til að skilja annað fólk, hvað hvetur það, hvernig það vinnur og hvernig á að vinna með því“ (bls. 9). Sjálfsþekkingargreindina skilgreinir hann sem „getu til að skapa raunsanna mynd af sjálfum sér og nýta hana sér til hagsbóta í lífinu“ (bls. 9). Erla Kristjánsdóttir o.fl. (2004, bls. 18) hafa bent á að trúlega sé sjálfsþekkingargreindin sú mikilvægasta af öllum greindum mannsins en um leið sú erfiðasta að skilja til hlítar. Ýmsir fræðimenn á þessu sviði hafa bent á að sjá megi samsvörun milli sjálfsþekkingar- og samskiptagreindar annars vegar og tilfinningagreindar hins vegar (sjá t.d. Elias, Hunter og Kress, 2001, bls. 134; Taylor, 2001, bls. 71 og 85). Aðrar greindir mannsins eru, samkvæmt kenningu Gardners, málgreind, rök- og stærðfræðigreind, rýmisgreind, líkams- og hreyfigreind, tónlistargreind, umhverfisgreind og tilvistargreind, en hugmynd um tilvistargreind er ekki fullmótuð (Erla Kristjánsdóttir, 2007, bls. 705). Gardner byggir kenningu sína á hundruðum vísindarannsóknna innan ýmissa fræðigreina. Hinar ólíku greindir voru þannig skilgreindar og þeim lýst út frá empírískum niðurstöðum heilarannsóknna, rannsókna í mannfræði, sálfræði og öðrum tengdum fræðigreinum (Gardner, 1999, bls. 85). Gardner leggur áherslu á að allir búa yfir öllum greindunum en hafa eina eða fleiri sérlega sterka. Talið er að flestir geti þróað hverja greind á viðhlítandi getustig. Greindirnar vinna saman á flókinn máta og hægt er að vera greindur á ólíkan hátt á hverju sviði. Kenning Gardners hefur haft talsverð áhrif á menntunarfræði og til eru skólar sem hafa tekið mið af henni við skipulag kennslu, einkum í þeirri viðleitni að skipuleggja einstaklingsmiðaða kennslu (e. differentiation). Thomas Armstrong hefur útfært kenningu Gardners fyrir skólamenn og skrifað bækur sem auðvelda kennurum að taka mið af ólíkum greindum nemenda og nemendum að finna sínar sterkustu greindir (Armstrong, 2000; 2005).

Upp úr jarðvegi hugmynda um tilfinningagreind og fjölgreindir hefur síðan, einkum í Bandaríkjum Norður-Ameríku, sprottið rík áhersla á nám um félags- og tilfinningatengda þætti (e. social and emotional learning, SEL). Skilgreiningu hugtaksins má sjá á bls. 19 hér að framan. Auðveldlega má greina áþekkar áherslur í hinni íslensku aðalnámskrá um lífsleikni og skilgreiningu á námi um félags- og tilfinningatengda þætti.

Undanfarin ár hafa ýmsir fræðimenn, og ekki síst bandaríska stofnunin CASEL (sjá bls. 15), beint sjónum að jákvæðum áhrifum náms um félags- og tilfinningatengda þætti (SEL) á námsárangur. Fölmargar rannsóknir benda til þess að styrking og þjálfun þessara þátta hjá

nemendum hjálpi þeim að ná árangri í bóknámi og stuðli að velfarnaði í lífinu (sjá t.d. Elias og Arnold, 2006; Zins, Weissberg, Wang og Walberg, 2004). Í því ljósi hefur skammstöfunininni SEL verið breytt í SEAL sem ætlað er að vísa til „social, emotional and academic learning“ (Zins, Weissberg o.fl., 2004, bls. 19 og 217). Bandaríski sálfræðingurinn Jonathan Cohen (sjá t.d. 2006, bls. 202) hefur í umfjöllun sinni um lífsleikni í bókum og fræðiritum ekki aðeins lagt áherslu á hina félags- og tilfinningatengdu þætti heldur einnig á hina siðferðilegu hlið. Þannig hefur hann lagt til skammstöfunina SEEAE sem merkir „social, emotional, ethical and academic education“. Cohen (sama heimild, bls. 228) hefur gagnrýnt bandarískt skólakerfi fyrir að leggja ofuráherslu á hefðbundnar námsgreinar eins og tungumál og stærðfræði en vanrækja um leið lífsleiknikennslu sem spegli þó þær væntingar sem skólamenn og foreldrar gera til menntunar barna og ungmenna, þ.e. að þeir verði góðir og gegnir þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi. Hann tekur svo djúpt í árinna að telja lífsleiknimenntun til almennra mannréttinda (sama heimild, bls. 201).

Á síðasta áratug eða þar um bil hefur áhugi á jákvæðri sálarfræði aukist mjög sem og rannsóknir á áhrifum jákvæðra tilfinninga á líf og hamingju. Hefur þetta sett mark sitt á áherslur í lífsleikni og lífsleikninámsefni. Meðal helstu fræðimanna á sviði „hamingjufræða“ og jákvæðrar sálfræði eru sálfræðingarnir Mihaly Csikszentmihalyi og Martin E. P. Seligman. Seligman, sem hefur verið kallaður rödd jákvæðu sálarfræðinnar, er þekktastur fyrir að þróa hugtak og kenningu um lært hjálparleysi (Seligman, 1975). En það er sálfræðilegt ástand þar sem einstaklingur hefur lært hjálparleysi við tiltekna aðstæður jafnvel þó að hann búi yfir nægilegri getu til þess að breyta þessum óþægilegu eða hættulegu aðstæðum. Þegar einstaklingur skynjar að hann hefur ekki stjórn á aðstæðum geti það leitt til þunglyndis eða skyldra geðrænna sjúkdóma. Seligman (2002, í Cohen, 2006, bls. 203) hefur einnig bent á að þó rannsóknir hafi sýnt að ekki sé hægt að kenna börnum að vera hamingjusöm þá séu þrjár leiðir í átt að hamingju: jákvæðar tilfinningar og ánægja, þátttaka eða að gefa sig að því sem maður tekur sér fyrir hendur (e. engagement) og merking eða gildi (e. meaning).

Csikszentmihalyi, sem kallaður er heilinn að baki jákvæðrar sálarfræði, er einna þekktastur fyrir að setja fram hugtakið flæði (e. flow). Í bókinni *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life* (1997) leitar hann svara við grundvallarspurningunum Hvað er gott

líf? og Hvað gerir líf þess virði að lifa því? Umfjöllun sína byggir hann á hugmyndum og uppgötvunum nútímasálarfræði, eigin rannsóknum og vísdómi fortíðarinnar. Hann segir að lífið stjórnist vissulega af líffræðilegum þáttum og menningarlegum áhrifum en hin raunverulegu gæði lífsins, þ.e. hvað við gerum og hvernig okkur líður með það, ákvarðist af hugsunum okkar og tilfinningum – því hvernig við túlkum efnafræðilega, líffræðilega og félagslega ferla. Rannsóknir á streymi meðvitundar um hugann eru viðfangsefni fyrirbærafræðilegrar sálarfræði. Csikszentmihalyi hefur unnið að því að þróa kerfisbundna fyrirbærafræði til að nýta tól félagsvísindanna, einkum sálarfræði og félagsfræði, til að svara spurningunni: Hvernig er lífið? Hann spyr einnig þessarar hagnýtu spurningar: Hvernig getur hver og einn skapað sér frábært líf? Fyrsta skrefið í að svara þessari spurningu er að við gerum okkur grein fyrir þeim öflum sem hafa áhrif á hvað við getum reynt eða upplifað. Csikszentmihalyi fjallar um þau áhrif sem það hefur á líf okkar hvernig við upplifum ólíka hluti. Þar koma tilfinningar mikið við sögu. Tilfinningar eru mjög huglægur þáttur í meðvitund okkar þar sem manneskjan sjálf er sú eina sem getur sagt hvort hún upplifi í raun ást, þakklæti, skömm eða hamingju. Samt eru tilfinningar líka eitt það hlutlæga í huganum því að það „sem við höfum á tilfinningunni“ (e. gut feeling) þegar við erum ástfangin, hrædd eða hamingjusöm er raunverulegra í hugum okkar en það sem við verðum vitni að í kringum okkur eða vísindin segja að sé rökrétt. Við fylgjum þá innri sannfæringu í stað þess að hlusta á önnur rök.

„Hamingjan er frumgerð hinna jákvæðu tilfinninga“, segir Csikszentmihalyi, og margir hugsuðir hafa síðan á dögum Aristótelesar sagt að allt sem við gerum miði að því að öðlast hamingju (bls. 18). Nú um stundir er merking hamingjuhugtaksins nokkuð á aðra lund en í forngrískri siðfræði. Þar veltu spekingar því fyrir sér hvers konar lífi væri best að lifa til farsældar (Vilhjálmur Árnason, 1997, bls. 186 og 188). Csikszentmihalyi (1997) telur að lífsgæði byggist ekki aðeins á því að vera hamingjusamur heldur líka því sem maðurinn gerir til að vera hamingjusamur (bls. 22). Meðvitundin samanstendur af tilfinningum, markmiðum/áhuga og hugsun. Þessir þættir tengjast og milli þeirra er flókið samspil – einbeiting er mikilvæg og til þess að geta einbeitt sér þarf að hafa áhuga á því sem verið er að gera og hafa gaman af því, þá verður einbeitingin áreynslulaus. Flæði er hugarástand sem skapast við áreynslulausa athöfn þar sem toppnum er náð, hámarki eða því besta sem

hægt er að ná fram. Í flæði er algjör einbeiting. Viðkomandi er ekki meðvitaður um sig en finnur að hann er sterkari en nokkru sinni. Tímaskyn brenglast, klukkustundir virðast mínútur. Og Csikszentmihalyi segir að þegar við upplifum flæði séum við ekki hamingjusöm. Því ef við ættum að beina athyglinni að því hvernig okkur líður myndi það ræna athyglinni frá því sem við erum að gera þá stundina. Þegar verkinu hins vegar er lokið getum við litið til baka og spurt okkur hvernig gekk og ef vel gekk verðum við ánægð og hamingjusöm (sama heimild, bls. 29–32).

Eins og áður hefur komið fram hefur verið lögð ríkari áhersla á borgaravitund og mannréttindi í endurskoðaðri útgáfu aðalnámskrár í lífsleikni sem kom út árið 2007. Líklegt má telja að fjölgun fjölmenningarlegra samfélaga, þar sem Ísland er engin undantekning, og breytt heimsmynd með tilkomu alþjóðavæðingar og tækni framfara hafi verið undirrótin að því að leggja enn ríkari áherslu á þessa þætti í aðalnámskránni. Í nýjum lögum um grunnskóla frá 2008 má greina mjög sterkan samhljóm milli markmiða í lífsleikni samkvæmt aðalnámskrá. En í annarri grein grunnskólalaga segir:

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

Í *Aðalnámskrá grunnskóla: Kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði* (2007) má merkja sterkan samhljóm milli hinna siðferðilegu og persónulegu viðfangsefna greinarinnar og áherslna í lífsleiknihluta aðalnámskrár. Vikið er að þessum tengslum í kristinfræði- og siðfræðinámskrá og þau sögð ótvíræð þar sem báðum greinum sé ætlað að styrkja siðferðilega dómgreind og sjálfsmynd og stuðla að persónuþroska nemenda (bls. 8). Mörg lykilhugtök sem koma fyrir í lokamarkmiðum í kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði eiga sér hliðstæðu í lífsleikni. Má þar nefna félagsþroska, virðingu, gagnrýna

hugsun, réttindi, skyldur og ábyrgð. Á sama hátt má greina nokkra skörum milli lífsleikni og samfélagsgreina. Þar má sjá að lokamarkmið í *Aðalnámskrá: Samfélagsgreinar* (2007), sem snúa að samspili sjálfsmyndar, samfélags og menningar (bls. 6), tengist að nokkru markmiðum lífsleikni sem falla undir flokkinn samfélag, umhverfi, náttúra og menning. Sterkust er þó skörunin á unglingsstigi þar sem þjóðfélagsfræði er í öndvegi í samfélagsgreinum. En í báðum greinum er áhersla á borgaravitund og lýðræði.

### 2.3 Áhrif og árangur af lífsleiknikennslu

Rannsóknir á áhrifum lífsleiknikennslu eru mjög flóknar og vandasamar því erfitt getur reynst að einangra þær breytur sem hafa áhrif. Þá geta áherslur verið ólíkar og fjölbreyttar eins og umfjöllun hér að framan gefur til kynna. Að auki er ljóst að þó svo að gengið sé út frá sömu hugmyndum í kennslu og stuðst við sama náms- eða kennsluefni getur kennslan verið afar ólík frá einum kennara til annars. Eftir sem áður hafa hin síðari ár verið gerðar rannsóknir sem benda til gagnsemi og jákvæðra áhrifa af markvissri lífsleiknikennslu (sjá t.d. Elias og og Arnold, 2006; Zins, Weissberg o.fl., 2004).

Þegar árið 1993 sýndu rannsóknir íslenskra fræðimanna fram á tengsl milli samskiptahæfni og námsárangurs (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1993; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 1993). Rannsókn Sigrúnar á íslenskum skólabörnum sýndi ekki aðeins fram á betri námsárangur nemenda sem fengu sérstaka þjálfun í samskiptahæfni heldur reyndust þessir nemendur einnig sýna meiri þroskaframfarir í hugsun samanborið við nemendur í samanburðarhópi sem ekki nutu samskonar þjálfunar (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 141–142, 191).

Wilson og félagar (2001, í Zins, Bloodworth o.fl. 2004, bls. 14), sem gerðu greiningu á 165 birtum rannsóknarniðurstöðum á áhrifum af forvarnanámsefnispökkum (e. program) fyrir skóla, komust að því að þeir pakkar þar sem áhersla var á lífsleikni (nám um félags- og tilfinningatengda þætti) leiddu til þess að skrópum eða fjarvistum fækkaði sem og tíðni brottfalls úr skóla og voru áhrifin á þessa tvo þætti jafnvel meiri en á vímuefnaneyslu og afbrotahneigð.

Í skýrslu bandarískra stjórnvalda (U.S. Department of Health and Human Services, 2002) um áhrif af fyrirmyndarnámsefnispökkum í forvörnum á nám og skólagöngu nemenda kom fram að þessi áhrif eru

margháttuð. Til að mynda hækkuðu einkunnir nemenda á skólaprófum og stöðluðum prófum, færni í lestri og ritun jókst sem og í stærðfræði. Að auki fækkaði skrópum, tíðni brottfalls úr skóla lækkaði, færri nemendum var vikið úr skóla og færri þurftu á sérkennsluúrræðum að halda. Tekið er fram í skýrslunni að um sé að ræða heildstæða námsefnispakka þar sem þátttaka foreldra í námi barnanna var jafnan í fyrirrúmi.

Cohen (2006, bls. 208) bendir á, og vísar í því sambandi til nokkurra fræðimanna, að langtímarannsóknir hafi sýnt fram á að lífsleikni hafi forspárgildi um námsgetu og hæfni til að leysa ágreining friðsamlega, sem aftur hafi forspárgildi um heilbrigð hjónabönd og farsæla atvinnuþátttöku síðar á ævinni. Hann bendir einnig á að rannsóknir hafi sýnt að félags- og tilfinningatengd hæfni sé alveg jafnháð starfsemi heilans og færni í stærðfræði og tungumálum og að rannsóknir hafi undirstrikað það að meirihluti barna getur lært að verða betri á félags- og tilfinningalega sviðinu.

Á árabílinu 1999 til 2002 fór fram sænsk langtímarannsókn á áhrifum lífsleikniþjálfunar (e. social and emotional training) á geðheilsu skólanemenda. Niðurstöður sýndu almennt fram á jákvæð áhrif á þætti eins og sjálfsmynd og vellíðan. Áhrifin voru einnig í þá veru að draga úr árásarhneigð, einelti, athyglissókn og áfengisneyslu. Marktæk áhrif á félagslega færni komu hins vegar ekki fram (Kimber, Sandell og Bremberg, 2008).

## 2.4 Lífsleiknikennsla – aðferðir og framkvæmd

Kennsluaðferðir í lífsleikni eru um margt frábrugðnar hefðbundinni kennslu þar sem kennarinn er í hlutverki fræðarans og nemendur taka við þekkingunni sem miðlað er. Í riti Alþjóðaheilbrigðismálastofnunarinnar – WHO (1993) um lífsleiknikennslu í skólum er lögð áhersla á virkar og nemendamiðaðar kennsluaðferðir. Í ýmsu af því lífsleikninámsefni sem skólar geta nýtt sér við kennsluna má sjá fjölbreyttar aðferðir eins og hóp- og þaravinnu, umræður, ígrundun, leikræna tjáningu, hlutverkaleiki, kynningar, rannsóknir, samvinnunám (e.cooperative learning) og viðtöl. Þessar aðferðir krefjast þess að nemendur taki virkan þátt í náminu, leggi sitt af mörkum og beri ábyrgð á eigin námi. Þá er einnig einkennandi fyrir góða og markvissa lífsleiknikennslu að kennarinn sé einkum í hlutverki leiðsögumans eða verkstjóra sem aðstoðar nemendur í að bera ábyrgð á eigin námi (Weare, 2000, bls. 109).

Ýmsir fræðimenn hafa bent á að margt sé sameiginlegt með markvissri lífsleiknikennslu og góðum kennsluháttum eða gæðakennslu (sjá t.d. Elias o.fl., 1997, bls. 43; Lovat og Toomey, 2007, bls. 161). Rannsókn Ingibjargar Jóhannsdóttur (2008) á lífsleikni í grunnskólum í Eyjafirði staðfestir þetta þar sem kennarar töldu nýbreytni í lífsleiknikennslu hafa haft áhrif til hins betra á kennsluhætti í öðrum greinum.

Lovat og Toomey (2007) hafa á grundvelli tilviksrannsókna í fjórum áströlskum skólum, einum breskum skóla og öðrum bandarískum komist að þeirri niðurstöðu að lífsleiknikennsla (hér values education) sé týndi hlekkurinn í gæðakennslu og líkja samspili þessara tveggja þátta við tvöföld spiráláhrif (bls. 159–162). Þeir segja vissulega ýmislegt vitað um áhrif kennslu á nám og hvaða þættir stuðla að góðum árangri í kennslu en telja að slík atriði lýsi fremur tæknilegum stjórnunarþáttum en árangursríkri kennslu. Tilviksránnóknir þeirra bendi hins vegar til þess að lífsleiknikennsla geti lagt lóð á vogarskálar árangursríkrar kennslu þar sem hún skapi mjög jákvæð samskipti í skólastofunni; skapi rólegt námsumhverfi sem einkennist af ígrundun; gefi nemendum það tilfinningalega og andlega rými sem þeir þarfnist; og síðast en ekki síst skapi jákvætt viðhorf til náms og geri nemendur námfúsa.

Fjölmarginir þeirra sem fjallað hafa um lífsleiknikennslu í fræðiritum hafa lagt áherslu á mikilvægi þess að byggja upp heildstæða og markvissa lífsleiknikennslu alla skólagönguna, hvort heldur sem það er gert með því að nota sérstakt námsefni til þess eða ekki (sjá t.d. Cohen, 1999, Elias o.fl., 1997; Weare, 2000 og Zins, Bloodworth, Weissberg, og Walberg, 2004). Til að skapa sem ákjósanlegust skilyrði til lífsleiknikennslu er einnig mikilvægt að stuðla að jákvæðum skólaanda og námsumhverfi sem einkennist af virðingu, trausti og stuðningi (Elias o.fl., 1997, bls. 76). Segja má að öll þessi atriði endurspeglir þær áherslur sem koma fram í aðalnámskrá um lífsleikni þar sem áhersla er á gerð lífsleikniáætlunar, jákvæðan skólabrag og styðjandi og öruggt námsumhverfi.

Samstarf heimila og skóla og þátttaka foreldra í lífsleikninámi barna er einnig atriði sem rík áhersla er lögð á í fræðibókum um lífsleikni en það er talið skila bættum árangri (sjá t.d. Weare, 2000, bls. 50). Þetta ætti ekki að koma á óvart því að uppeldisívafr lífsleikninnar er umtalsvert og uppeldi er á frumábyrgð foreldra og forráðamanna. En það er mjög algengt í heildstæðu lífsleikniefni að gert sé ráð fyrir þátttöku foreldra og

þeim beinlínis ætlað sérstakt efni í þessu samhengi. Nokkur dæmi eru um þetta í námsefni sem stendur grunnskólum til boða hér á landi. Sem dæmi má nefna eftirfarandi efni: *Að ná tökum á tilverunni* (2000) og *Samvera* (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 2008).

Í lífsleiknikennslu er vert að hafa í huga að leggja höfuðáherslu á virkni nemenda í eigin námi og að námið miði að því að þeir fái tækifæri til að tengja saman tilfinningar, skilning/hugsun og hegðun við fjölbreytilegar aðstæður. Á þann veg öðlast nemendur hæfni í að skilja ólíkar aðstæður og samhengi tilfinninga, hegðunar og hugsunar, þeir læra að bregðast við ólíkum aðstæðum sem mæta þeim í lífinu og að taka upplýstar og ábyrgar ákvarðanir. Þá er ekki síður mikilvægt að hafa í huga að nemendum gefist kostur á að ígrunda eigið nám og hugsanir og yfirfæra það sem þeir hafa lært eða fjallað um í kennslustund í lífsleikni yfir á aðrar aðstæður utan skólans. Það ber að forðast það sem John Dewey (2000) sagði að væri oft veruleikinn: „Nemendum er kennt að lifa í tveim aðskildum heimum: Annar er heimur reynslunnar utan skólans, hinn er heimur bóka og lexía“ (bls. 305). Það er einmitt ígrunduð hugsun og fyrri reynsla nemenda sem Dewey lagði svo mikla áherslu á í námi og kennslu – hina vitsmunalegu hlið menntunar, því „að læra er að læra að hugsa“ (bls. 118). Dewey taldi einnig að byggja ætti kennslu á þeirri þekkingu sem nemendur hefðu.

Af þessum meiði meðal annars er sprottin hugmyndafræði kennd við hugsmíðahyggju sem gjarnan er lögð til grundvallar í lífsleiknikennslu. En hugsmíðahyggjan á einnig rætur í hugmyndum Bruners um nemendur sem þekkingarsmiði, hugmyndum Vygotskys um áhrif umhverfis og menningar á nám og þroskakennningum Piagets (Good og Brophy, 2003, bls. 408–413).

Maðurinn hefur frá alda öðli ástundað „sjálfsvísindi“ í einhverri mynd í því augnamiði að þroska tilveru sína og tilvist til hins ítrasta. Hugmyndir mannsins í þessum efnun hafa svo þróast í takt við framfarir, samfélagsbreytingar og aukna þekkingu í aldanna rás. Þó sumt sem rekja má aftur til grárrar forneskju eigi við enn í dag má segja að allra nýjasta þekking á hugarstarfi mannsins hafi fært okkur heim sanninn um mikilvægi þess að leggja rækt við vísindi mannsins um hann sjálfan, hvernig hann hugsar, lærir og lifir í samfélagi við aðra menn. Námsgreinin lífsleikni er eitt afsprengi þeirrar viðleitni mannsins til að

þroska tilvist sína og skilning á sjálfum sér. Hér að framan hefur verið reynt að rekja sögu lífsleikninnar og greina frá fræðilegum rökum sem færð hafa verið fyrir gagnsemi hennar í skólastarfi.



### 3 Fyrri rannsóknir

Frá árinu 1999, þegar lífsleikni var gerð að skyldunámsgrein á grunn- og framhaldsskólastigi og jafnframt að veigamiklum þætti í starfi leikskóla, hafa fáeinar rannsóknir og kannanir verið gerðar á kennslu greinarinnar og stöðu hennar í skólakerfinu. Í þessum kafla verður greint frá þeim könnunum og rannsóknum sem vitað er um í tengslum við lífsleikni í grunnskólum.

Í könnun sem gerð var til að meta umfang lífsleiknikennslu í grunnskólum (Guðbjörg Leifsdóttir, 2006) kom fram að flest börn í þeim skólum sem könnunin náði til hljóta kennslu í lífsleikni einu sinni í viku, eina kennslustund í senn. Könnunin var gerð meðal skólastjórnenda og voru sendar fyrirspurnir til 183 grunnskóla í rafrænum pósti. Alls bárust svör frá 66 skólum og byggðist könnunin á gögnum frá þeim. Í niðurstöðum kom fram talsverð breidd í notkun námsefnis en 56 mismunandi titlar námsefnis voru notaðir við kennsluna. Helstu kennsluaðferðir sem var beitt reyndust vera umræður, skrifleg verkefni og fyrirlestrar. Einnig kom fram að áhersla kennslunnar í eldri bekkjum væri nokkuð bundin við forvarnir. Könnunin beindist einnig að því að kanna þátt heimspekilegrar áherslu í lífsleiknikennslu en höfundur segir ekkert benda til þess að heimspekileg samræða sé notuð sem kennsluaðferð. Könnun Guðbjargar leiddi einnig í ljós að *Ég er bara ég* reyndist mest notaða námsefnið á miðstigi. Næstmesta útbreiðslu reyndist námsefnið *Að ná tökum á tilverunni* hafa, en það nær bæði til mið- og unglingsstigs. Algengasta efnið á yngsta stigi var *Spor*. Þá kom fram að bekkjarkennari kennir lífsleikni í yfir 90% tilvika.

Í lokaorðum segir Guðbjörg að ástæða sé til að hafa áhyggjur af því að nemendur séu „mataðir“ á skoðunum í lífsleiknikennslu hér á landi. Vafalaust dregur hún þá ályktun af því hve almenn fyrirlestraraðferðin er og að enginn af svarendum nefndi heimspekilega samræðu sem kennsluaðferð. Ef rétt reynist er þetta sannarlega áhyggjuefni og gengur gegn markmiðum námsgreinarinnar. En eins og fyrr greinir er lífsleikni ekki ætlað að kenna nemendum að tileinka sér skoðanir annarra gagnrýnislaust heldur velta fyrir sér ólíkum skoðunum út frá gagnrýninni í grundun (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004, bls. 9 og 70).

Rannsókn Ingibjargar Jóhannesdóttur (2008) á lífsleiknikennslu í 12 grunnskólum á Eyjafjarðarsvæðinu beindist að því að athuga hvernig

lífsleikni birtist í starfi grunnskóla þar og byggði hún niðurstöður meðal annars á sýn kennara á námsgreinina. Í rannsókninni notaðist Ingibjörg bæði við meginlega aðferð, þar sem hún sendi út 70 spurningalista til kennara, og einnig eigindlega aðferð þar sem tekin voru viðtöl við fimm kennara. Niðurstöður meginlega hluta rannsóknarinnar byggðust á svörum þeirra 44 þáttakenda sem svöruðu spurningalista en svarendur voru umsjónarkennarar sem kenndu lífsleikni. Meðal þess sem niðurstöður benda til er að almennt séu kennararnir jákvæðir gagnvart lífsleikni og líti á hana sem mikilvæga námsgrein í skólastarfi. Í þessu sambandi er rétt að benda á að þessa niðurstöðu ber ef til vill að túlka með nokkrum fyrirvara vegna hugsanlegs bjaga í úrtaki en í það voru valdir kennarar sem höfðu sýnt námsgreininni áhuga. Fyrirgreind afstaða var ekki jafn afdráttarlaus þegar spurt var um viðhorf kennara almennt að álitni svarenda. Um 40% svarenda vildu auka vægi greinarinnar og jafnhátt hlutfall vildi samþætta hana öðrum greinum. Þá kom fram að aðalnámskrá grunnskóla virðist ekki vera leiðarhnoða í lífsleiknikennslu en 54% svarenda sögðust fremur eða mjög sammála því að líta aldrei í aðalnámskrána eða önnur opinber markmið. Einnig kom fram að markmið skólanna í lífsleiknikennslu væru ekki útfærð ítarlega. Svo virtist sem langflestir, eða um 90%, skipulegðu lífsleiknikennsluna út frá þörfum einstaklinga og bekkjar ef marka má svör við fullyrðingu um það efni. Þá virðast niðurstöður benda til þess að svarendur telji dygðakennslu vera eitt af meginverkefnum í lífsleiknikennslu. Um 80% svarenda töldu að auka þyrfti fræðslu fyrir kennara um lífsleikni og 89% sögðust mjög eða frekar sammála því að allir kennarar væru lífsleiknikennarar. Ríflega 20% reyndust mjög eða fremur sammála því að lífsleiknikennsla ætti að vera í höndum sérmenntaðra lífsleiknikennara en 52% reyndust því fremur eða mjög ósammála. Þegar sjónum var beint að því námsefni sem tiltækt er í lífsleikni sögðust 11% mjög ósammála fullyrðingunni um að námsefnið væri gott og afar hentugt og 25% voru fremur ósammála. Þá sögðust 32% fremur sammála og jafnhátt hlutfall tók ekki afstöðu. Enginn reyndist mjög sammála. Meirihluti svarenda taldi vera samhengi á milli lífsleiknikennslu og árangurs í öðrum námsgreinum og sömuleiðis að lífsleikni kæmi að gagni í baráttu gegn einelti. Þá virðast kennarar sem svöruðu telja að þeir eigi að gæta hlutleysis í umfjöllun sinni. Svarendur töldu einnig að meirihluti nemenda væri ánægður með lífsleiknikennsluna en 69% voru fremur eða mjög sammála fullyrðingu um það efni og

svipað hlutfall taldi að foreldrar væru almennt jákvæðir í garð lífsleikni og teldu hana mikilvæga.

Í eigindlegum hluta rannsóknar sinnar tók Ingibjörg fyrst viðtöl við fimm lífsleiknikennara og svo annað viðtal við þrjá af þessum fimm til að kanna betur ýmsa þætti sem fram komu í fyrra viðtali. Í úrvinnslu viðtala greinir hún annars vegar jákvæða þætti og hins vegar neikvæða. Niðurstöður sýna meðal annars að meðal jákvæðra þátta er að viðmælendur telja að aðalnámskrá grunnskóla frá 1999 hafi fest lífsleikni í sessi og að námsgreinin hafi beint skólastarfi í þann farveg að huga betur að heildstæðari sýn á nemandann og líðan hans. Þá kom einnig fram að viðmælendur töldu sig hafa meira frelsi í útfærslu á kennslu lífsleikni en í öðrum greinum og töldu það mun frekar kost en hitt. Einnig kom skýrt fram í viðtölum að kennslan stæði og félli með áhuga kennara og nemenda. Meðal þess sem einnig kom í ljós undir jákvæðum þáttum var að nýmæli í kennsluaðferðum, sem lífsleiknikennsla hafði í för með sér, knúði fram vissa endurnýjun á kennsluháttum og fjölbreyttari nálgun í kennsluaðferðum sem nýttust breiðari hópi nemenda. Þetta birtist reyndar einnig í neikvæðum hluta niðurstaðna þar sem greint var frá fordómum sumra samkennara og jafnvel foreldra í garð nýrra kennsluaðferða eins og umræðna því nemendur lærðu ekkert af slíku. Að öðru leyti dregur Ingibjörg saman niðurstöður sínar um jákvæða og neikvæða þætti fyrri viðtala í eftirtöldum liðum.

#### **Jákvæðir þættir lífsleikni**

Greinin er að þróast og það leiðir til markverðra nýjunga.

Hefur haft í för með sér jákvæðar breytingar á kennslu og skólastarfi.

Aukin áhersla á einstaklinginn.

Áhersla á tilfinningar og líðan.

Býður upp á fjölbreytilega nálgun við nemendur.

Gefur góða raun við lausn deilumála og ágreinings. Bætir samskipti og vinnur gegn einelti.

Þjálfar félagsfærni.

Miðlar hagnýtri lífssýn.

Hefur bætt námsárangur í öðrum greinum.

Aukið samstarf heimilis og skóla.

Áhugahvetjandi fyrir nemendur.

Möguleiki að bregðast við tilteknum knýjandi aðstæðum.

Kennari fær val og frelsi til að fást við tiltekin efni.

Nemendur fá að velja viðfangsefni.

Ítarleg námskrá.

Lífsleikni kemur inn á svo margt í skólastarfi, það er mikil skörun við aðrar greinar.

Almennt jákvæð viðhorf til lífsleikni.

Siðferðiskennsla og dygðir eru mikilvægar.

Forvarnir mikilvægar.

### **Neikvæðir þættir lífsleikni**

Lífsleikni var óskipulögð í upphafi, ákveðinn fortíðarvandi.

Aðalnámskrá of víðtæk og markmið of mörg.

Stendur og fellur með áhuga kennarans.

Vantar tíma til kennslu.

Vantar sérhæfða kennara.

Vantar ýmsa sérfræðinga.

Neikvæð viðhorf til nýrra námsleiða í skólum sem byggja á gamaldags viðhorfum til náms, þar sem aðeins bein innlögð bóknáms er skilgreind sem nám.

Ekki markviss stefna í námsefnisgerð.

Nemendum stundum ekki ljóst markmið kennslu.

Gagnrýni foreldra á umdeild mál sem tekin eru til umfjöllunar.

Óvissa með árangur (bls. 96–97).

Margt af því sem fram kom í síðari viðtölunum þremur í rannsókn Ingibjargar staðfestir það sem fram kom í öðrum þáttum rannsóknarinnar. Til að mynda vitund kennara um uppeldishlutverk sitt sem kristallast í þeirri skoðun að allir kennarar séu lífsleiknikennarar, ánægja nemenda með kennsluna og námið og að aðalnámskrá móti ekki svo mjög kennslu

greinarinnar. Til viðbótar kom meðal annars fram að lífsleikni sé annað og meira en eingöngu uppeldisstarf skóla. Megináhersla eigi að vera á siðfræði og hagnýta kennslu um lífið og að mikilvægt sé að huga að tilfinningalegum þáttum og líðan nemenda. Þá töldu viðmælendur að lífsleikni hefði áunnið sér sess í íslenskum skólaveruleika en að námsgreinin eigi eftir að taka breytingum. Að endingu kemur það fram í rannsókn Ingibjargar að svo virðist sem kennarar veigri sér við að fjalla um álitamál í lífsleiknikennslu sem telja má nokkuð áhyggjuefni að hennar mati því að greinin eigi einmitt að vera vettvangur til að ræða ólíkar skoðanir á lýðræðislegan hátt og læra að bera virðingu fyrir skoðunum annarra svo nokkuð sé nefnt.

Rannsóknirnar tvær sem hér hefur verið greint frá eru talsvert ólíkar og því erfitt að bera saman niðurstöður þeirra. Báðum ber þó saman um að það eru bekkjar- eða umsjónarkennarar sem kenna lífsleikni í langflestum tilvikum. Kemur þetta einnig fram í könnun sem menntamálaráðuneytið (2008) lét gera á stöðu lífsleiknikennslu í grunn- og framhaldsskólum árið 2005. Spurningalistar voru sendir í alla grunnskóla og reyndist svarhlutfall 64%. Aðrar niðurstöður voru að nokkuð algengt væri að fá gestafyrirlesara í skóla, að kennslan virtist fjölbreytt og töluvert væri um vettvangsferðir og kynningar en að vísbendingar væru þó um að kennsla greinarinnar væri ekki mjög markviss. Einnig kom í ljós að samþætting við aðrar greinar, einkum samfélagsgreinar og íslensku, væri almennt mikil. Könnunin benti enn fremur til þess að almenn ánægja ríki innan skóla með þessa námsgrein og að hún hafi þróast á jákvæðan hátt innan skóla. Þá kom fram að styrkja þurfi símenntun í lífsleikni og samkvæmt þessari könnun virðist það sömuleiðis almennt viðhorf svarenda að taka eigi mið af lífsleikni í öllu skólastarfi og að hún snerti alla starfsmenn skólans.



## 4 Rannsóknaraðferðir

Þessi kafli greinir frá þeim aðferðum sem var beitt í rannsókninni. Fjallað verður um þýði og úrtaksaðferð. Framkvæmd rannsóknar verður lýst og gerð grein fyrir úrvinnslu gagna.

### 4.1 Rannsóknarsnið

Til að fá sem gleggst svör við rannsóknarspurningum var notuð blönduð aðferðafræðileg nálgun. Rannsóknin var því tvískipt. Í fyrri og aðalhluta hennar var notast við meginlega rannsóknaraðferð þar sem tekin voru símaviðtöl við skólastjórnendur eða kennara, einn úr hverjum þeirra skóla sem voru í úrtaki. Síðari hluti rannsóknarinnar byggist á eigindlegri aðferð. Tekin voru hálfopin djúpvíðtöl við skólastjóra og einn kennara úr einum skóla þar sem tekist hafði að festa lífsleikni vel í sessi. Í fyrri hluta rannsóknarinnar fékkst vísbending um hvaða skóli væri heppilegur til þátttöku í síðari hluta hennar. Símaviðtöl voru skráð í spurningalista á blaði og síðan skráð í gagnagrunn. Djúpvíðtöl sem byggðust á viðtalsramma voru tekin upp og afrituð í tölvu. Rannsóknargögn voru því bæði tölfræðileg og í formi ritaðs texta. Við gerð spurningalista fyrir símaviðtöl var tekið mið af spurningalistum í rannsóknum Ingibjargar Jóhannsdóttur (2008) um lífsleiknikennslu í grunnskólum Eyjafjarðar og Kristínar Jónsdóttur (2003) um kennsluhætti á unglingastigi. Í spurningalista símaviðtala voru 40 spurningar, flestar lokaðar. Viðhorfaspurningar voru á fimm bila Likert-kvarða. Spurningalista símaviðtala og viðtalsramma er að finna í fylgiskjali 1.

Símaviðtöl eru heppileg aðferð að því leyti að með þeim má komast sem næst því að taka viðtöl augliti til auglitis við viðmælanda. Meginkostir símaviðtala eru lægri kostnaður, hraðari framkvæmd og hærra svarhlutfall heldur en fæst með hefðbundnum spurningalistakönnunum. Aðrir kostir aðferðarinnar eru sterkari tilfinning viðmælanda fyrir nafnleynd, auk þess sem líkur á bjaga af völdum þess sem tekur viðtal eru minni en í viðtölum sem fara fram augliti til auglitis (Ary, Jacobs, Razavieh og Sorensen, 2006, bls. 410). Ókostir símaviðtala eru þeir helstir að nánd við viðmælanda er minni en í hefðbundnum viðtölum og að ekki er hægt að hafa spurningar mjög flóknar eða í mörgum liðum (sama heimild, bls. 410–411).

Viðtöl sem heyra undir eigindlega rannsóknarhefð eru tekin í nálægð við viðmælanda og auka líkur á að fá fram heildstæða og einlæga mynd af skoðunum og viðhorfum fólks. Með þeim má einnig fá raunsæja lýsingu þátttakenda á aðstæðum og atburðum (Bogdan og Biklen, 1998, bls. 57; Flick, 2006, bls. 149). Hálfopin viðtöl voru því hentug aðferð til að afla vitneskju og svara við rannsóknarspurningum sem sneru að mótun lífsleikni innan skóla og því hvaða þættir stuðluðu að árangursríkri kennslu hennar.

## 4.2 Þýði og úrtak

Til að fá yfirsýn yfir stöðu lífsleikni og lífsleiknikennslu á öllum aldurstigum grunnskóla var ákveðið að þýði í rannsókninni yrði allir heildstæðir grunnskólar á Íslandi, þ.e. grunnskólar sem hafa nemendur í fyrsta til tíunda bekk. Fjöldi skóla í þýði var því 130 sem var, samkvæmt tölum Hagstofu Íslands (2008a), fjöldi heildstæðra grunnskóla á Íslandi í apríl til júní 2008 þegar símaviðtöl fóru fram. Notað var lagskipt slembieða tilviljunarúrtak þar sem skólar voru flokkaðir eftir átta landshlutum og síðan var valinn annar hver skóli í hverjum landshluta. Landshlutarnir eru höfuðborgarsvæðið, Vesturland, Vestfirðir, Norðurland vestra, Norðurland eystra, Austurland, Suðurland og Reykjanes. Lagskipt tilviljunarúrtak úr þýði allra heildstæðra grunnskóla á Íslandi var því helmingur allra slíkra skóla í hverjum af landshlutunum átta. Úrtaksstærðin var 65 heildstæðir grunnskólar. Helsti kostur þess að nota lagskipt tilviljunarúrtak er að úrtaksskekkja í því er að jafnaði minni en í öðrum tegundum úrtaka (Þórólfur Þórlindsson og Þórólfur Karlsson, 2003, bls. 59). Með því að nota lagskipt tilviljunarúrtak var reynt að tryggja að niðurstöður rannsóknarinnar endurspegluðu stöðu lífsleikni í grunnskólum í öllum landshlutum.

## 4.3 Framkvæmd rannsókna

Persónuvernd var tilkynnt um fyrirhugaða rannsókn eins og reglur og lög um persónuvernd gera ráð fyrir og fékkst staðfesting og leyfi hennar sem var númer 3886/2008.

Við framkvæmd símaviðtala var byrjað á að hringja í skóla í úrtaki og óska eftir viðtali við skólastjóra eða aðstoðarskólastjóra. Var viðkomandi greint frá erindinu og þess gætt að allir fengju svipaða kynningu og upplýsingar, sem skráðar höfðu verið fyrirfram, til að upphafsforsendur

allra væru sem líkastar. Óskað var eftir því að skólastjórnandi útnefndi þann fulltrúa skólans sem hann teldi hafa mesta yfirsýn og bestu forsendur til að svara spurningalista. Í allnokkrum tilvikum reyndist skólastjórnandi í stakk búinn til að svara strax eða þá að sammælt var um annað símtal eftir nokkurn tíma þegar hann hefði aflað upplýsinga meðal starfsmanna til að geta svarað síðar. Þegar um slíkt var að ræða fengu viðkomandi í engum tilvikum afrit af spurningalista. Þá voru einnig dæmi um að skólastjórnendur gæfu strax upplýsingar um nafn á kennara eða öðrum starfsmanni sem yrði fyrir svörum. Nokkuð var um að skólastjórnendur óskuðu eftir því að fá erindið ítrekað í tölvupósti og ætluðu þá að senda til baka upplýsingar með nafni þess kennara eða starfsmanns sem myndi svara spurningalista fyrir hönd skólans þegar hringt yrði í hann.

Þátttaka svarenda í símaviðtalskönnun byggðist á samþykki þeirra og það sama gildi um þá sem tóku þátt í djúpvíðtölum. Þátttakendum var heitið fyllsta trúnaði og nafnleynd og gerð grein fyrir að þeir hefðu rétt á að neita þátttöku með öllu eða neita að svara einstaka spurningum.

Spurningalisti var forprófaður skömmu áður en hafist var handa við að taka símaviðtöl og hnökror sem í ljós komu lagfærðir. Framkvæmd símaviðtala hófst 25. apríl 2008 og síðasta viðtalið var tekið þann 5. júní sama ár. Í öllum tilvikum utan eins var ég sjálf spyrill og má leiða að því líkur að það kunnist að hafa aukið áreiðanleika símaviðtala þar sem ég hafði sama formála að viðtalinu við alla í upphafi og ef upp komu vafaatriði í spurningum gætti ég samræmis í útskýringum.

#### **4.4 Úrvinnsla**

Eins og komið hefur fram voru 65 grunnskólar í úrtaki og gert var ráð fyrir að einn fulltrúi úr hverjum þeirra svaraði spurningalista í símaviðtali. Fjórir skólar báðust undan eða neituðu þátttöku og liggja því svör frá 61 einum skóla til grundvallar í rannsókninni. Þetta þýðir að svarhlutfall var 93,8%. Úr niðurstöðum símaviðtala voru unnir einfaldir tölfræðilegir útreikningar í tölvuforritinu Excel. Í kafla um niðurstöður er reynt að lýsa tölfræðilegum niðurstöðum skilmerkilega í texta, töflum og myndum. Niðurstöður eru ekki birtar eftir þeirri röð sem þær eru í spurningalista. Þess í stað hafa spurningar verið flokkaðar í níu þemu eftir efni og inntaki og úrvinnslan byggð á þeim.

Erfitt er að dæma um réttmæti niðurstaðna en við úrtaksgerð var lagt upp með að fá þversnið af öllu landinu. Vera kann að heillegri mynd hefði fengist ef allir heildstæðir grunnskólar hefðu verið í úrtaki. Niðurstöður eru þó að nokkru leyti samhljóða niðurstöðum rannsóknar Ingibjargar Jóhannesdóttur (2008) sem greint hefur verið frá hér að framan. Þar sem ýmsar áhugaverðar viðbótarupplýsingar komu fram í símaviðtölum er í nokkrum tilvikum gerð grein fyrir þeim í niðurstöðukafla.

Í einu tilviki er gerður fylgniútreikningur á raðbreytum og þá notaður raðfylgnistuðull Spearman's ( $r_s$ ), eða Spearman's rho (sjá t.d. Amalía Björnsdóttir, 2003, bls. 120; Ary, Jacobs, Razavieh og Sorensen, 2006, bls. 381). Einnig var notað t-marktektarpróf tveggja háðra úrtaka.

Djúpvíðtöl voru eins og fyrr greinir tekin upp og afrituð í tölvu. Um er að ræða tvö víðtöl. Annars vegar við skólustjóra og hins vegar kennara í einum og sama skólanum. Skólinn er á höfuðborgarsvæðinu og nemendafjöldi á bilinu 400 til 499. Val á þessum tiltekna skóla byggðist á mati mínu að loknum símaviðtölum og taldi ég ýmislegt, sem kom fram í viðtali við talsmann skólans benda til þess að vel hefði tekist til með mótun, skipulag og þróun lífsleiknikennslu í skólanum sem vert væri að fá nánari vitneskju um. Texti viðtala var síðan greindur og lyklaður eftir þeimum. Þau taka mið af viðtalsramma sem hafður var til hliðsjónar þegar víðtöl voru tekin.

## 5 Niðurstöður

Í fyrri hluta kaflans verður gerð grein fyrir niðurstöðum svara við spurningalista sem lagður var fyrir þá talsmenn grunnskóla sem voru fúsir að taka þátt í símaviðtölum. Í úrtaki voru, eins og fyrr greinir, 65 grunnskólar og byggjast niðurstöður á svörum frá 61 skóla. Fjórir skólar báðust undan þátttöku. Spurningalistinn hafði að geyma 40 spurningar, sumar margliða. Niðurstöður úr símaviðtölum hafa verið flokkaðar í níu þemu í úrvinnslu. Í síðari hluta kaflans verður greint frá niðurstöðum tveggja hálfopinna viðtala.

### 5.1 Þeir sem svöruðu

Meirihluti þeirra sem svaraði spurningalista voru konur og endurspeglar það að einhverju leyti kynjahlutföll í kennarastétt á landsvísi. Af þeim sem svöruðu voru 53 (87%) konur en aðeins átta (13%) karlar. Haustið 2007 voru karlar 21% kennara á landinu (Hagstofa Íslands, 2008b)

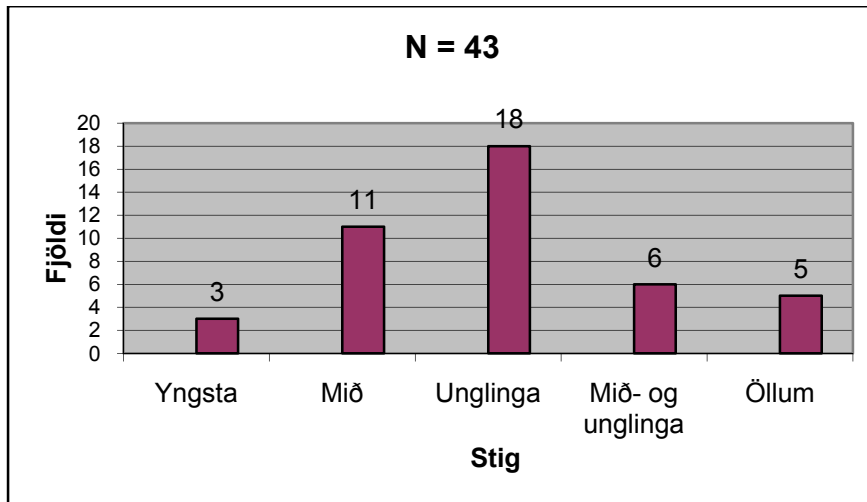
Í hópi svarenda voru nærri jafn margir skólastjórnendur og kennarar eða um 20 í hvorum hópi. Sex af þeim átta körlum sem voru í svarendahópnum voru skólastjórnendur. Í hópi skólastjórnenda var ýmist um að ræða skólastjóra eða aðstoðarskólastjóra. Ekki er gerður greinarmunur á þessum hópum í niðurstöðum. Nánari sundurgreiningu á þeim sem svöruðu spurningalista fyrir hönd skóla má sjá í töflu 1 hér á eftir. Athygli vekur að enginn þeirra sem svöruðu var fagstjóri í lífsleikni. Það virðist benda til þess að grunnskólar hafi almennt ekki á að skipa fagstjóra í greininni.

**Tafla 1. Staða þeirra sem svöruðu spurningalista.**

<b>Staða</b>	<b>Fjöldi</b>
Skólastjórnandi	20
Kennari	21
Deildarstjóri	6
Kennari og deildarstjóri	4
Kennari og námsráðgjafi	3
Kennari og þroskaþjálfari	1
Kennari og skólaráðgjafi	1
Námsráðgjafi	3
Iðjuþjálfari	1
Leiðbeinandi	1
Samtals	61

Í þriðju spurningu var spurt á hvaða aldurstigi svarandi kenndi væri hann kennari. Alls svöruðu 43 spurningunni. Sé skólastjórnendum bætt við þá tölu eru tveir umfram heildarfjöldi svarenda. Skólastjórnendur hafa almennt ekki kennsluskyldu en skýringin á þessum tveimur er sú að um fámenna skóla var að ræða þar sem skólastjórnendur stunduðu kennslu samhliða stjórnun.

Á mynd 1 má sjá dreifingu svara við spurningunni á hvaða aldurstigi kennt var.



**Mynd 1. Aldurstig sem svarendur úr hópi kennara kenna á.**

Eins og myndin sýnir reyndust langflestir eða 18 þeirra sem urðu fyrir svörum kenna á unglingsstigi og fæstir á yngsta stigi.

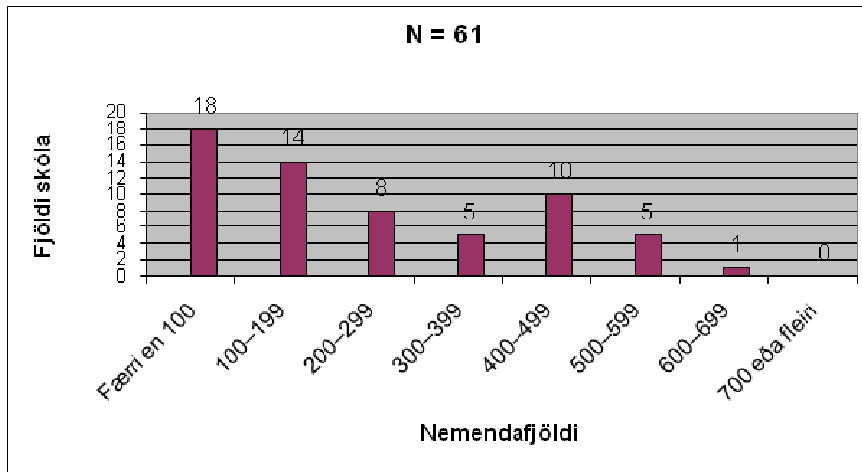
Um þriðjungur svarenda eða 22 (36%) sagðist hafa sótt símenntunarnámskeið í lífsleikni síðastliðin tvö ár. Þar af höfðu tveir sótt tvö námskeið. Um var að ræða 17 mismunandi námskeið, sjá töflu 2. Ekki lá fyrir sérstök skilgreining á því í spurningunni hvað gæti talist lífsleikninámskeið og bera svör ef til vill keim af því. Í sumum tilvikum gæti það talist vafamál hvort námskeið geti talist til lífsleikni. Athyglisvert er að þar sem fleiri en einn segjast hafa sótt sama námskeið er í öllum tilvikum um að ræða námskeið um sérstaka hugmyndafræði eða kerfi sem innleidd hafa verið í mörgum skólum. Hér er átt við Olweusar-áætlun gegn einelti, uppbyggingarstefnu (restitution), SMT (School Management Training) og ART (Agression Replacement Training).

**Tafla 2. Þátttaka í símenntunarnámskeiðum sl. tvö ár.**

Heiti	Fjöldi
Að vaxa úr grasi og Að ná tökum á tilverunni, undirbúningur fyrir kennslu	1
ART – þjálfun í félagsfærni og sjálfsstjórn	3
Baujan (sjálfsstyrking)	1
CAT-kassinn í sambandi við tilfinningar	1
Clim-aðferðin (samvinnunám)	1
Hjá Landsbjörgu í tengslum við slysavarnaefni sem samtökin gefa út	1
Í framhaldsnámi í HA	1
Leiklist og frásögn í KHÍ	1
Lífsleikniráðstefna menntamálaráðuneytis	1
Námskeið um að setja markmið	1
Olweus	2
Skyndihjálp	1
SMT	3
Um heimspekilega samræðu	1
Um náms- og starfsfræðslu	1
Um tölvufíkn og barnaverndarmál	1
Uppbyggingarstefnan	3
Samtals	24

## 5.2 Skólarnir

Flestir skólanna sem voru í úrtaki reyndust vera fámennir með 100 nemendur eða færri. Enginn skóli reyndist með 700 nemendur eða fleiri. Mynd 2 sýnir stærð eða nemendafjölda skólanna í úrtaki könnunarinnar.



**Mynd 2. Nemendafjöldi skóla í úrtaki.**

Í símaviðtölum komu fram ýmsar viðbótarupplýsingar í tengslum við svör viðmælanda við spurningum um kennsluaðferðir og notkun á námsefni. Þannig kom til dæmis fram að í meira en helmingi skólanna eða 32 hafði verið innleidd sérstök hugmyndafræði eða kerfi, sjá töflu 3. Þar hafði Olweusar-áætlunin gegn einelti langmesta útbreiðslu, hafði verið innleidd í alls 24 skólanna. Uppbyggingarstefnan sem byggist á hugmyndum Diane Gossen um uppeldi til ábyrgðar og uppbyggingu sjálfsaga hafði verið innleidd í sex skólum og hegðunar- og aga-stjórnunarkerfið School Management Training (SMT) sem byggist á hugmyndum atferlisstefnunnar í þremur. Í tveimur skólanna höfðu tvenns konar áherslur verið festar í sessi eins og sést í töflu 3.

**Tafla 3. Fjöldi skóla þar sem innleidd hafði verið ákveðin hugmyndafræði.**

	Fjöldi
Olweus	23
SMT	2
Uppbyggingarstefnan	5
Olweus og SMT	1
Olweus og uppbyggingarstefnan	1
Samtals	32

### 5.3 Lífsleiknikennsla í skólunum

Niðurstöður símaviðtala sýna að lífsleikni er kennd í öllum árgöngum í langflestum skólanna eða 54. Í einum skólanna var ekki kennd lífsleikni í fyrsta og öðrum bekk og í öðrum skóla ekki í fjórða til og með sjötta bekk. Í einu tilviki var lítil lífsleikni kennd í fyrsta til sjötta bekk og í enn öðru tilviki var lífsleikni ekki á stundaskrá í fyrsta til sjötta bekk. Upplýsingar lágu ekki fyrir um kennsluna í þremur skólanna. Langalgengast var að kennd væri ein stund (40 mínútur) í viku í hverjum árgangi frá fyrsta upp í tíunda bekk. Reyndist því þannig háttað í 30 skólanna. Í einum skóla voru kenndar tvær stundir í viku í öllum árgöngum, í öðrum tvær í samkenndu og í þriðja skólanum í öllum nema fyrsta og öðrum bekk. Í fimm af skólunum var lífsleikni kennd í tvær stundir í viku í unglingsáttindingum en í þremur tvær stundir í yngstu bekkjum, ýmist tveimur, þremur eða fjórum fyrstu. Nokkuð var um að lífsleikni væri samþætt öðrum greinum og því ekki skilgreindar vikustundir á stundaskrá. Var þetta aðallega á yngsta stigi og höfðu alls átta skólar slíkt fyrirkomulag. Nokkuð var um samkenndu árganga og þá algengt að kennd væri ein stund í viku. Samkenndu var einkum bundin við fámenna skóla en þó var það ekki einhlítt. Einn skóli skar sig úr. Þar voru kenndar sex stundir í viku í öðrum bekk, tvær í þriðja bekk og tvær til fjórar í fjórða bekk. Kennd var svo ein stund í viku í öllum öðrum árgöngum. Þessar niðurstöður má sjá nánar í töflu 4.

Eins og fyrr segir, og sjá má í töflu 4, reyndist langalgengast að kennd væri ein 40 mínútna stund í viku en það er það lágmarkskennslumagn sem gert er ráð fyrir í viðmiðunarstundaskrá sem birt er í almennum hluta aðalnámskrár (1999; 2006). Ekki kom fram munur að þessu leyti milli þeirra átta landshluta sem úrtak grunnskóla var flokkað í. Þegar skoðaðir eru þeir skólar þar sem kenndar voru tvær eða fleiri stundir í viku virðist heldur ekki mikill munur milli landshluta og slík tilhögun dreifast nokkuð jafnt milli þeirra. Á þessu var þó ein undantekning. Á Reykjanesi reyndist enginn skóli í úrtaki kenna fleiri en eina stund í viku. Einnig kom í ljós að hlutfallslega flestir skólar í úrtaki á höfuðborgarsvæðinu reyndust samþætta lífsleikni öðrum greinum.

**Tafla 4. Hve margar kennslustundir í viku er lífsleikni kennd í hverjum árgangi? Fjöldi skóla.**

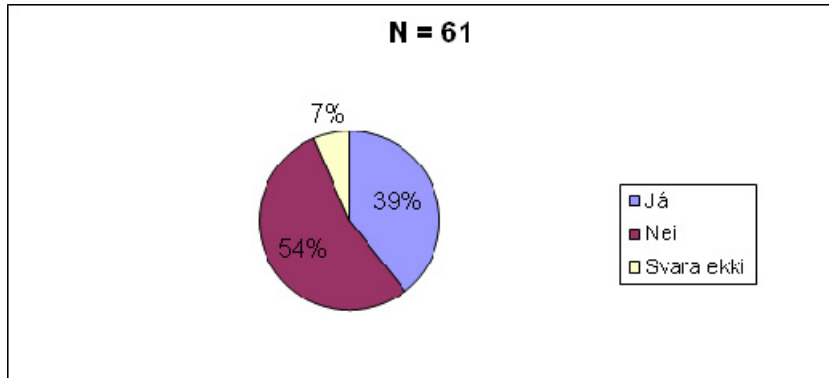
	1. b	2. b	3. b	4. b	5. b	6. b	7. b	8. b	9. b	10. b
1 st/viku	34	33	35	39	45	46	47	45	43	45
2 st/viku	6	6	7	6	5	5	6	9	8	9
3 st/viku									1	1
2–4 st/viku				1						
6 st/viku		1								
Samþætt	9	9	9	4	3	3	3	1	1	1
Ekki í töflu	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1
Svarar ekki/ upplýs. ekki fyrirl.	10	10	8	9	6	5	4	4	6	4
Samtals	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61

Eins og tafla 5 ber með sér reyndist langalgengast að umsjónarkennarar kenndu lífsleikni í umsjónarbekkjum sínum eða í 46 (77%) tilvikum af 60. Aðeins í tveimur tilvikum reyndist sérstakur lífsleiknikennari sjá um kennsluna. Í öðru þeirra var um slíkt fyrirkomulag að ræða í unglíngadeild eingöngu en umsjónarkennarar sáu um kennsluna að öðru leyti.

**Tafla 5. Hverjir kenna lífsleikni í skólanum?**

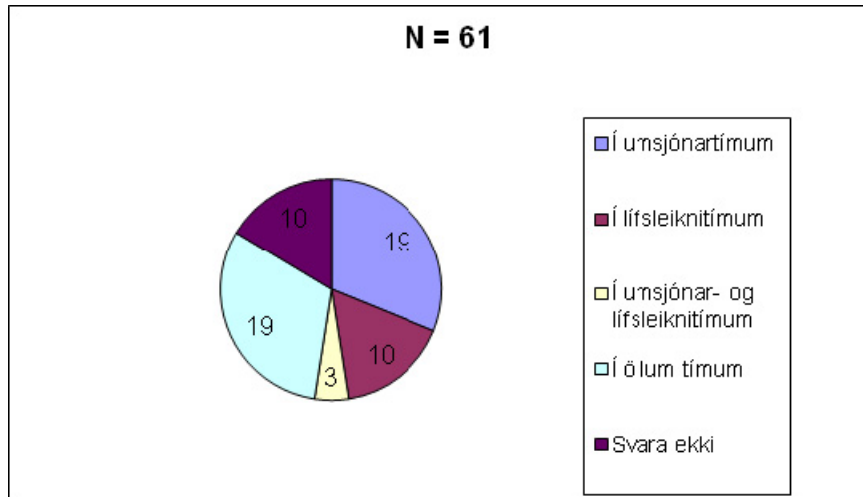
	Fjöldi
Umsjónarkennarar kenna sínum umsjónarbekk	46
Sérstakur lífsleiknikennari/kennarar	2
Umsjónarkennari auk námsráðgjafa og/eða skólahjúkrunarfræðings	12
Svara ekki	1
Samtals	61

Spurt var hvort sérstakur umsjónartími auk lífsleiknitíma væri á stundaskrá skólans í unglingsdeild. Af svörum að dæma virðist sýna algengara að ekki sé sérstakur umsjónartími í unglingsdeild, sjá mynd 3.



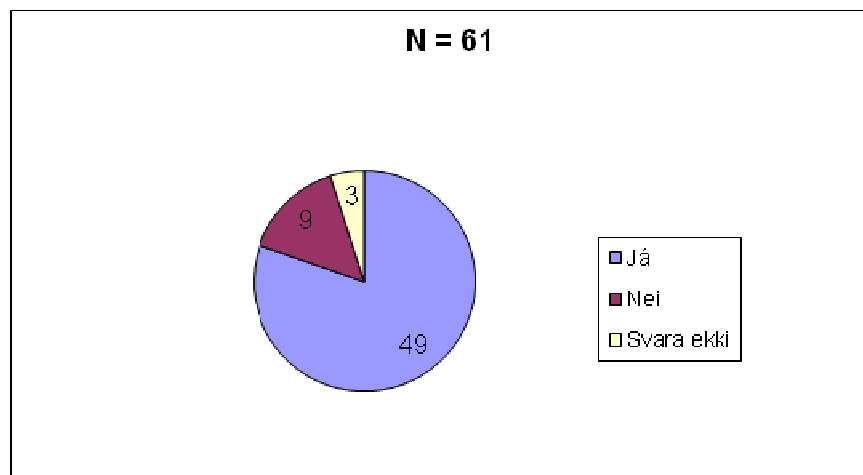
**Mynd 3. Er sérstakur umsjónartími auk lífsleiknitíma í unglingsdeild skólans?**

Í framhaldi af tíundu spurningu var spurt hvort ýmislegt sem tengdist umsjón bekkja færi fram í umsjónartímum eða í lífsleiknitímum. Spurningin reyndist of þröng og því var bætt við svarmöguleikum eins og mynd 4 ber með sér. Á myndinni kemur jafnframt í ljós að umsjónarvafstur fór fram í lífsleiknitímum í um fimmtungi (20%) af 51 skóla sem svöruðu og að algengast var að umsjón bekkja færi fram í sérstökum umsjónartímum (37%). Það var jafnalgengt og í öllum tímum eða kennslustundum.



**Mynd 4. Tímar eða kennslustundir sem varið er í ýmislegt sem tengist umsjón bekkja.**

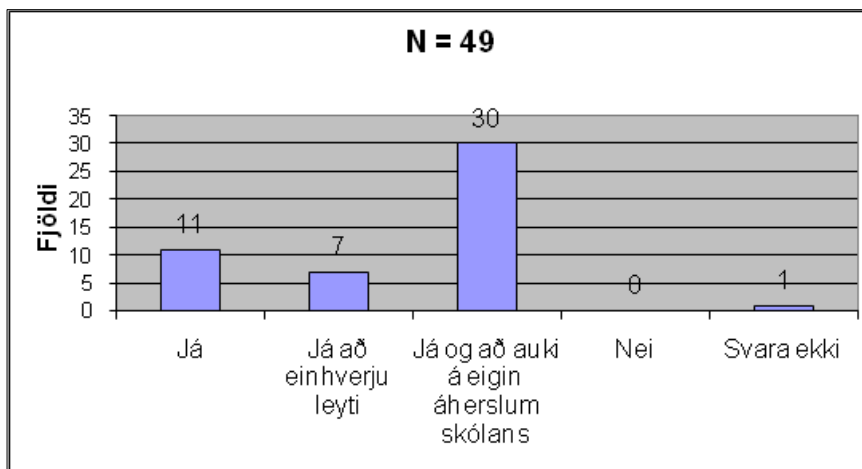
Í meirihluta eða 49 (84%) þeirra 58 skóla sem svöruðu 12. spurningu höfðu verið sett fram markmið og áherslur í lífsleikni í skólanámskrá. Það hafði hins vegar ekki verið gert í níu (16%) af þeim 58 skólum sem svöruðu spurningu um þetta efni, sjá mynd 5.



**Mynd 5. Eru sett fram markmið og áherslur í lífsleikni í skólanámskrá skólans?**

Þeir 49 sem svöruðu því játandi að markmið og áherslur í lífsleikni væru settar fram í skólanámskrá voru í framhaldi spurðir hvort þær áherslur og markmið byggðust á aðalnámskrá grunnskóla. Svör má sjá á

mynd 6. Þar kemur fram að langalgengast var að svarendur segðu áherslur skólans byggjast á aðalnámskrá og eigin áherslum skólans.



**Mynd 6. Byggjast markmið og áherslur í skólanámskrá á aðalnámskrá grunnskóla?**

Athygli vekur að einungis í 12 (20%) skólanna hafði verið gerð lífsleikniáætlun eins og mælt er með í *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni* (1999, 2007). Lífsleikniáætlun hafði ekki verið gerð í 46 (75%) skólanna. Þrír (5%) svöruðu ekki spurningunni.

#### 5.4 Kennsluaðferðir

Spurt var í 16 liðum hvaða kennsluaðferðir væru notaðar í lífsleikni þar sem valkostir voru mjög mikið, nokkuð mikið, fremur lítið, mjög lítið og ekkert. Niðurstöður má sjá í töflu 6. Almenn tilfærsla niðurstöður til þess að notaðar séu allfjölbreyttar kennsluaðferðir í námsgreininni og að áhersla sé á aðferðir þar sem nemendur eru virkir, þó ef til vill með undantekningu hvað snertir þá 25 (41%) sem telja kennslu frá töflu nokkuð mikið notaða og þá 12 (20%) sem telja fyrirlestra kennara mjög mikið eða nokkuð mikið notaða. Umræður í bekk reyndust langalgengasta kennsluaðferðin, en allir svarendurnir 61 telja hana mjög mikið eða nokkuð mikið notaða, þar af 55 (90%) mjög mikið. Kemur það heim og saman við niðurstöður úr könnun Guðbjargar Leifsdóttur (2006). Hópvinnu, hlutverkaleikir, leikir eða orkugjafir ásamt klípusögum reyndust einnig talsvert algengar aðferðir sem og notkun fræðslumynda.

Nokkuð var um að svarendur nefndu að hlutverkaleikir væru ríkur þáttur í Olweusar-áætluninni gegn einelti og kann það að einverju leyti að skýra hve mikið aðferðin er notuð, en Olweusar-áætlunin hafði verið innleidd í 25 (41%) skólanna í úrtakinu, sjá bls. 47. Athygli vekur að 62% telja heimspekilega samræðu nokkuð eða mjög mikið notaða kennsluáferð öfugt við niðurstöður könnunar Guðbjargar Leifsdóttur (2006). En eins og áður hefur komið fram dró hún þá ályktun að ekkert benti til þess að heimspekileg samræða væri notuð sem kennsluáferð. Könnun Guðbjargar leiddi einnig í ljós að fyrirlestrar voru meðal algengustu kennsluáferða í lífsleikni. En eins og sjá má í töflu 6 er því ekki þannig farið í þessari rannsókn þar sem langflestir eða 48 (79%) telja fyrirlestra fremur lítið eða mjög lítið notaða.

Þær kennsluáferðir sem reyndust langminnst notaðar voru þúsulaáferðin, þar sem 20 (33%) töldu hana ekkert notaða, og sjálfboðavinnunám (e. service learning) en ríflega helmingur (52%) taldi það ekkert notað í lífsleikni.

Rétt er að geta þess að nokkuð margir þeirra sem svöruðu nefndu að tilgreindar kennsluáferðir hentuðu misvel ólíkum aldurshópum þannig að ef til vill hefði verið heppilegra að tengja kennsluáferðir við aldurstig í spurningalista. Þetta kann að hafa haft áhrif á áreiðanleika svara að einhverju leyti.

**Tafla 6. Notkun á kennsluaðferðum í lífsleikni að mati svarenda.\***

Kennsluaðferð	Mjög mikið	Nokkuð mikið	Fremur lítið	Mjög lítið	Ekkert	Svara ekki	Samt.
Fyrirlestrar kennara	2	10	27	21	1		61
Gestafyrirlestrar og heimsóknir		25	23	8	5		61
Kennsla frá töflu eða með glærum	1	25	17	14	3	1	
Umræður í öllum bekknum	55	6					61
Samræðuáferð / heimspeki-leg samræða (stýrd umræða)	13	25	10	8	2	3	61
Hópvinna og -umræður þar sem hópar gera grein fyrir niðurstöðum	11	30	14	4	2		61
Púslaðferðin	1	6	12	13	20	9	61
Hlutverkaleikir	12	28	15	2	3	1	61
Leikir eða orkugjafir	10	27	14	4	5	1	61
Verkefnavinna (prójekt)	3	17	18	19	3	1	61
Sjálfböðavinnunám (service learning)		8	12	9	32		61
Söguáferðin, skoska áferðin (Story-line)	4	18	9	8	21	1	61
Vettvangsferðir og vettvangsathuganir	6	20	19	7	9		61
Siðferðilegar klípusögur og umræður eða verkefni	10	39	9	1	2		61
Fræðslumyndir og umræður á eftir	4	34	18	4	1		61
Fleiri, hvaða?		4				57	61

\* Listi yfir kennsluaðferðir byggist að hluta á umfjöllun í *Litrófi kennsluaðferðanna* (Ingvar Sigurgeirsson, 1999).

Eins og sést í töflu 6 nefndu fjórir aðrar kennsluaðferðir en þær sem tilgreindar voru og þeir töldu nokkuð mikið notaðar í sínum skóla. Þessar aðferðir voru jafningjafræðsla, málfundir og framsögn, leiklist og framkoma auk leikrænnar tjáningar.

Í næstsíðustu spurningu símaviðtala voru svarendur beðnir að leggja mat á það hvaða kennsluaðferðir þeir töldu að höfðu mest til nemenda. Um sömu aðferðir var að ræða og spurt var um áður þar sem svarendur voru beðnir að segja til um hve mikið eða lítið þeir teldu þær notaðar í skólanum sem þeir störfuðu við. Eins og sést í töflu 7 töldu allir svarendur eða 61 að umræður í bekk höfðuðu mjög eða nokkuð mikið til nemenda og þar af 40 (66%) mjög mikið. Það kemur heim og saman við þá niðurstöðu að umræður voru langalgengasta kennsluaðferðin að mati

svarenda, sjá bls. 52. Fast á hæla umræðna yfir vinsælar kennsluaðferðir meðal nemenda, að mati svarenda, komu leikir eða orkugjafar þar sem 55 eða 90% töldu hana höfða mjög mikið eða nokkuð mikið til nemenda, þar af 40 (66%) mjög mikið. Því næst komu vettvangsferðir og vettvangsathuganir en 59 töldu þá aðferð mjög mikið eða nokkuð mikið notaða, þar af 38 (62%) mikið notaða. Sú aðferð sem talin var höfða minnst til nemenda reyndist fyrirlestrar kennara en 52 eða 85% töldu þá höfða fremur lítið eða mjög lítið til nemenda. Meirihluti svarenda taldi þessa aðferð einmitt fremur eða mjög lítið notaða í lífsleikni og einn ekkert. Athyglisvert er að kennsluaðferðir sem þátttakendur tóku ekki afstöðu til í svörum sínum hér eru þær sömu og þeir telja minnst notaðar. Þessar aðferðir eru púslaðferðin, sjálfboðavinnunám og söguaðferðin. Ekki er gott að segja til um hverju þetta sætir en talsvert var um að spyrill þyrfti að útskýra bæði púslaðferð og sjálfboðavinnunám fyrir svarendum og nokkuð margir töldu söguaðferðina meira notaða í öðrum námsgreinum.

**Tafla 7. Hvaða kennsluaðferðir í lífsleikni höfðu mest til nemenda að þínum dómi?\***

Kennsluaðferð	Mjög mikið	Nokkuð mikið	Fremur lítið	Mjög lítið	Svara ekki	Samt.
Fyrirlestrar kennara	0	9	35	17	0	61
Gestafyrirlestrar og heimsóknir	17	39	4	0	1	61
Kennsla frá töflu eða með glærum	0	20	30	10	1	
Umræður í öllum bekknum	40	21	0	0	0	61
Samræðuaðferð / heimspekileg samræða (stýrd umræða)	26	26	4	0	5	61
Hópvinna og -umræður þar sem hópar gera grein fyrir niðurstöðum	30	28	3	0	0	61
Púslaðferðin	11	15	3	0	32	61
Hlutverkaleikir	34	22	3	1	1	61
Leikir eða orkugjafar	40	15	2	0	4	61
Verkefnavinna (prójekt)	13	27	17	1	3	61
Sjálfbodaðavinnunám (service learning)	13	23	5	1	19	61
Söguaðferðin, skoska aðferðin (Story-line)	28	21	1	1	10	61
Vettvangsferðir og vettvangsathuganir	38	21	0	0	2	61
Siðferðilegar klípusögur og umræður eða verkefni	24	33	1	0	3	61
Fræðslumyndir og umræður á eftir	23	33	3	0	2	61

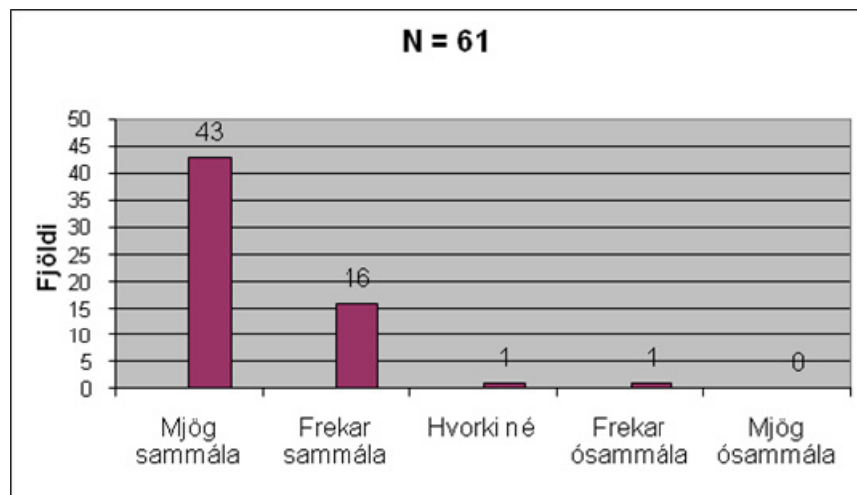
\* Listi yfir kennsluaðferðir byggist að hluta á umfjöllun í *Litrófi kennsluaðferðanna* (Ingvar Sigurgeirsson, 1999).

## 5.5 Viðhorf til lífsleikni

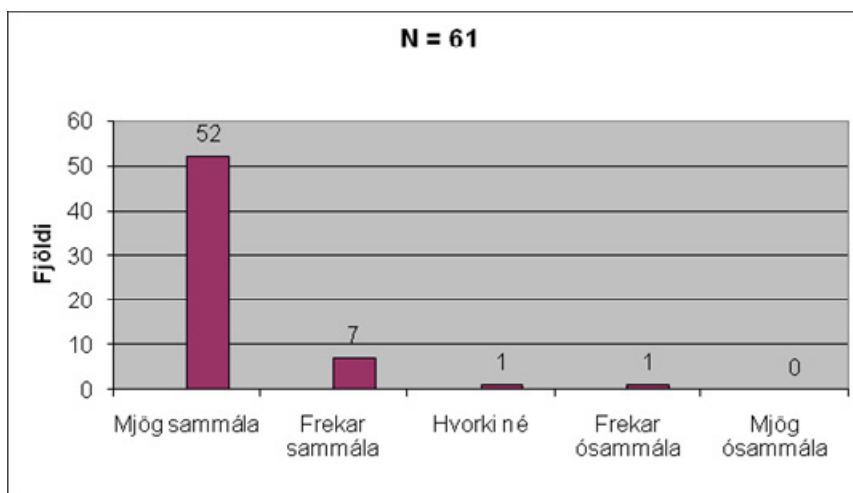
Þátttakendur voru beðnir að taka afstöðu til fjölmargra fullyrðinga í tengslum við ýmsar hliðar lífsleiknináms og -kennslu. Þessum fullyrðingum var einkum ætlað að varpa ljósi á viðhorf þátttakendanna til greinarinnar. Hér á eftir verður gerð grein fyrir niðurstöðum svara við ofangreindum fullyrðingum.

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að viðhorf kennaranna og skólustjórnendanna, sem svöruðu spurningalista, til lífsleikni eru í langflestum tilfellum mjög jákvæð. Þeir telja hana mikilvæga námsgrein sem hafi jákvæð áhrif á námsárangur nemenda. En alls sögðust 59 (97%)

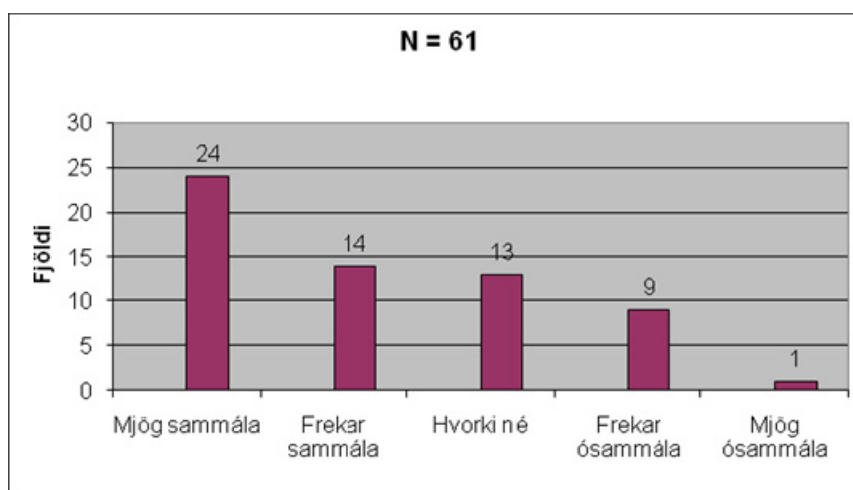
mjög eða frekar sammála því að kennarar í þeirra skóla væru þeirrar skoðunar að mikilvægt væri að skólinn efldi félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska nemenda, sjá mynd 7. Jafnmargir eða 59 reyndust mjög eða frekar sammála því að lífsleikni væri mjög mikilvæg námsgrein í skólastarfi, mynd 8. Þá voru 38 (62%) mjög eða frekar sammála því að auka ætti veg lífsleikni í skólastarfi umfram núverandi áherslur í aðalnámskrá grunnskóla, mynd 9. Þó sögðust 10 (16%) frekar eða mjög ósammála því og taldi einn af þeim sem þannig svöruðu að frekar ætti að „ganga á eftir því að greininni væri almennilega sinnt“. Talsvert margir eða 13 tóku ekki afstöðu til fullyrðingarinnar. Sjá einnig bls. 81 (um viðhorf samkennara til lífsleiknikennslu).



**Mynd 7. Kennarar í skólanum eru almennt á þeirri skoðun að mikilvægt sé að skólinn efli félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska nemenda.**

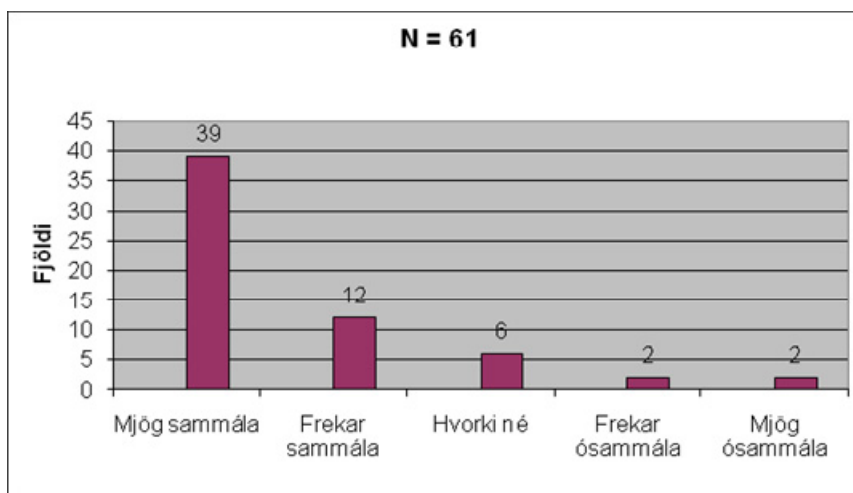


**Mynd 8. Lífsleikni er mjög mikilvæg námsgrein í skólastarfi.**



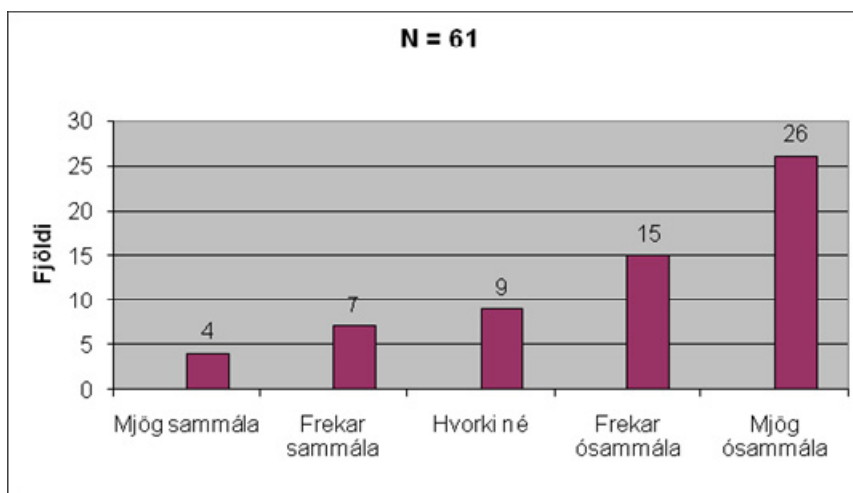
**Mynd 9. Í nánustu framtíð ætti að auka veg lífsleikni í skólastarfi umfram það sem nú er samkvæmt aðalnámskrá.**

Mikill meirihluti svarenda eða 51 (84%) kvaðst mjög eða frekar sammála mikilvægi þess að lífsleikni væri sjálfstæð námsgrein sem bendir til þess að greinin hafi unnið sér sess í skólastarfi á þeim tíu árum sem hún hefur verið skyldunámsgrein samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla, sjá mynd 10.



**Mynd 10. Mikilvægt er að lífsleikni sé sjálfstæð námsgrein.**

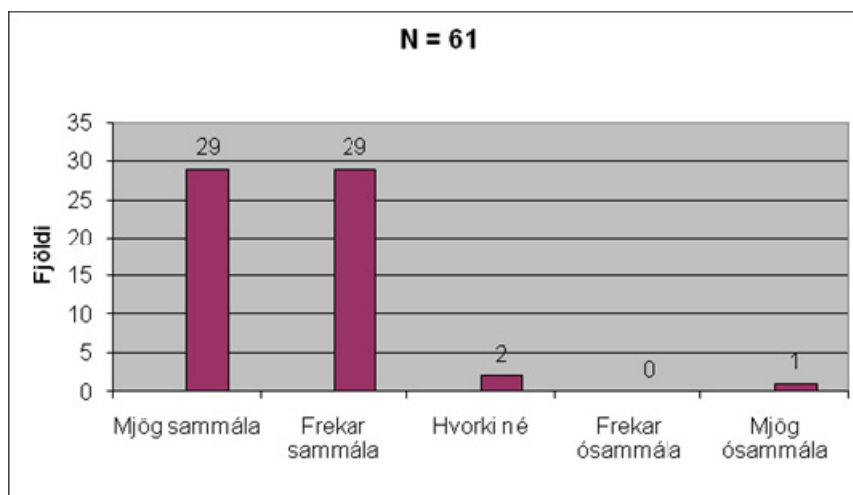
Ofangreind afstaða er ekki alveg jafn afgerandi þegar skoðuð eru svör við fullyrðingunni að lífsleikni ætti ekki að vera sjálfstæð námsgrein heldur samþætt öðrum greinum, en alls reyndust 41 (67%) frekar eða mjög ósammála staðhæfingunni, sjá mynd 11. Rétt er að geta þess að ríflega helmingur viðmælenda staldraði við í tengslum við ofangreinda fullyrðingu á meðan á símaviðtali stóð og taldi að það væri ekki spurning um annað hvort heldur hvort tveggja. Það er að segja að lífsleikni ætti bæði að vera sjálfstæð grein og einnig samþætt öðrum. Alls 38 eða 62% voru á þessari skoðun.



**Mynd 11. Lífsleikni ætti ekki að vera sjálfstæð námsgrein heldur ætti að samþætta hana öðrum greinum.**

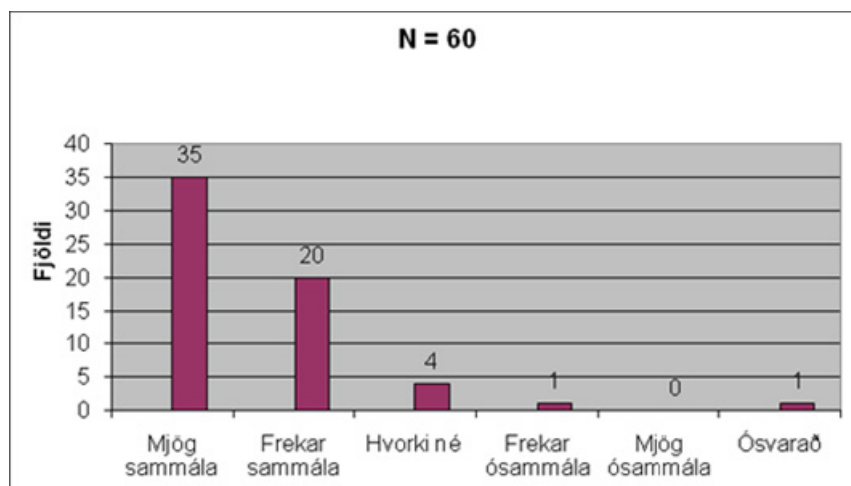
Afstaða til fullyrðingar um hvort nemendur í skólanum væru hvattir til að ræða ólíkar skoðanir í lífsleiknitímum, færa rök fyrir máli sínu og komast að sjálfstæðum niðurstöðum um ýmis álitamál var mjög afdráttarlaus þar sem 59 (97%) voru frekar eða mjög sammála, þar af 39 (64%) mjög sammála henni. Aðeins tveir sögðust frekar ósammála. Guðbjörg Leifsdóttir (2006) kemst að allt annarri niðurstöðu í könnun sinni þar sem hún segist óttast að nemendum séu lögð orð í munn og þeir mataðir á skoðunum í lífsleiknikennslu.

Langflestir svarenda eða 58 (95%) sögðust mjög eða frekar sammála því að markviss og heildstæð kennsla í lífsleikni væri vænlegasta leiðin til að efla samskiptafærni nemenda. Aðeins einn sagðist ósammála. Nánari dreifingu svara má sjá á mynd 12.



**Mynd 12. Markviss og heildstæð kennsla í lífsleikni er vænlegasta leiðin til að efla samskiptafærni nemenda.**

Niðurstöður svaranna sýna afdráttarlausa afstöðu í þá veru að lífsleiknikennsla er talin hafa jákvæð áhrif á námsrángur en alls voru 55 eða 92% mjög eða frekar sammála fullyrðingu um það efni. Þetta má glögglega sjá á mynd 13.

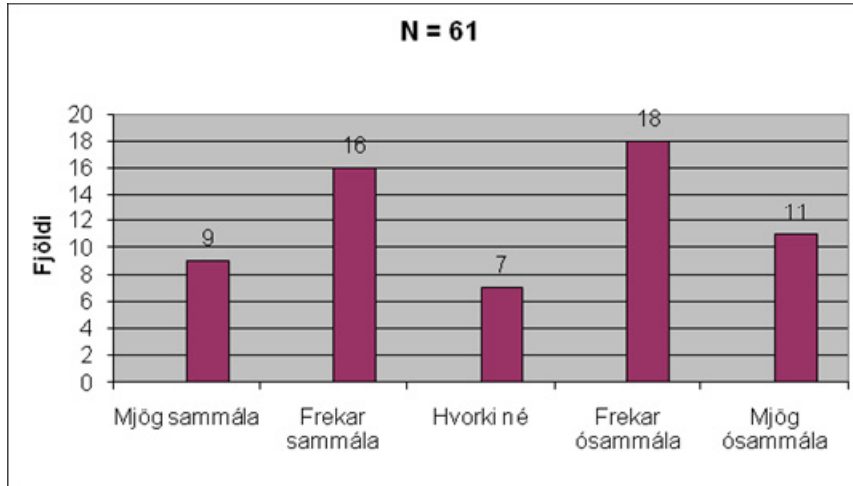


**Mynd 13. Góð og markviss lífsleiknikennsla skilar sér í betri námsrángri.**

Einn svarenda tók sérstaklega fram að þeirra skóli hefði gert sér far um að fylgjast með gengi nemenda sinna í framhaldsskóla og greinilegt

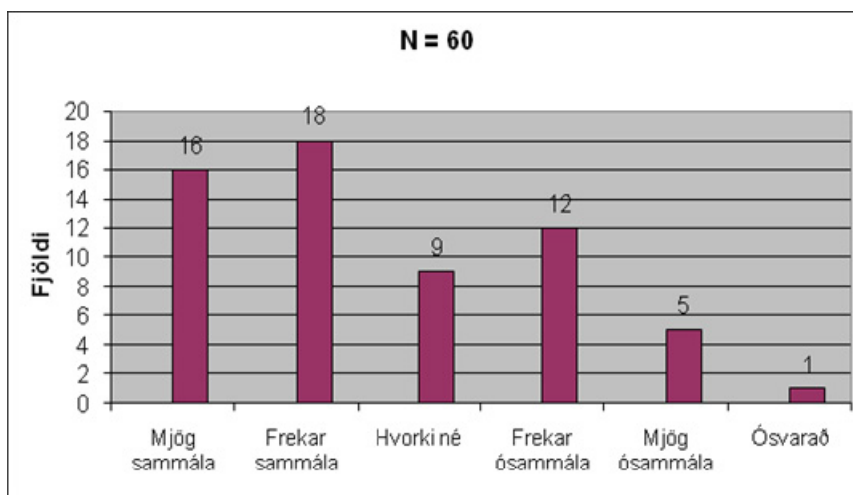
væri að þeir stæðu sig afar vel í námi sínu þar. En skólinn legði sérstaka rækt við lífsleikni í kennslu og öllu skólastarfi.

Skoðanir á því hvort ein kennslustund í viku sé hæfilegur tími til að kenna lífsleikni í fjórða til tíunda bekk, eins og aðalnámskrá grunnskóla gerir ráð fyrir, reyndust nokkuð skiptar og voru nærri jafnmargir í hópi þeirra sem sögðust sammála því og þeirra sem sögðust ósammála. Þó voru ívið fleiri frekar eða mjög ósammála eða 29 (47%) á móti 25 (42%) sem voru mjög eða frekar sammála, sjá mynd 14.



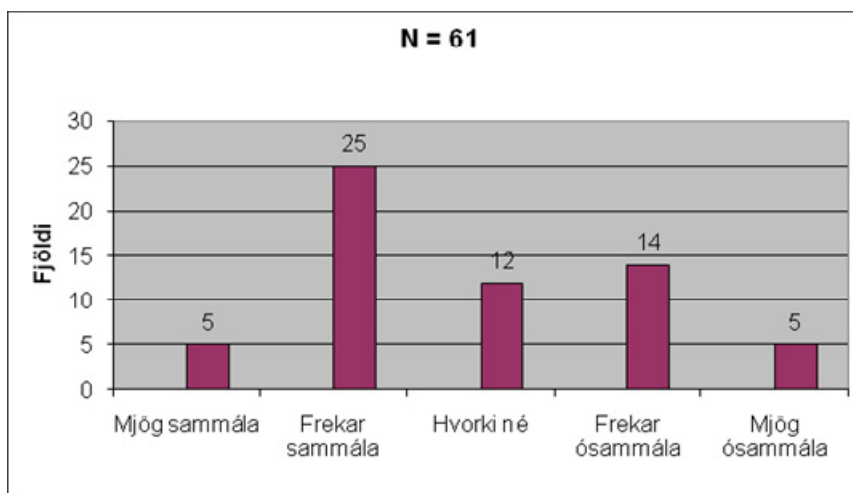
**Mynd 14. Ein kennslustund í viku er hæfilegur tími til að kenna lífsleikni í 4.–10. bekk.**

Þegar skoðað er álit svarenda á framboði námsefnis í lífsleikni virðist rétt ríflega helmingur svarenda sáttur við stöðuna en 34 eða 57% sögðust mjög eða frekar sammála fullyrðingunni um að nægt framboð væri af fjölbreyttu námsefni á meðan 17 (28%) sögðust frekar eða mjög ósammála, sjá mynd 15. Einn vildi bæta því við að framboð á námsefni væri of mikið ef eitthvað væri.



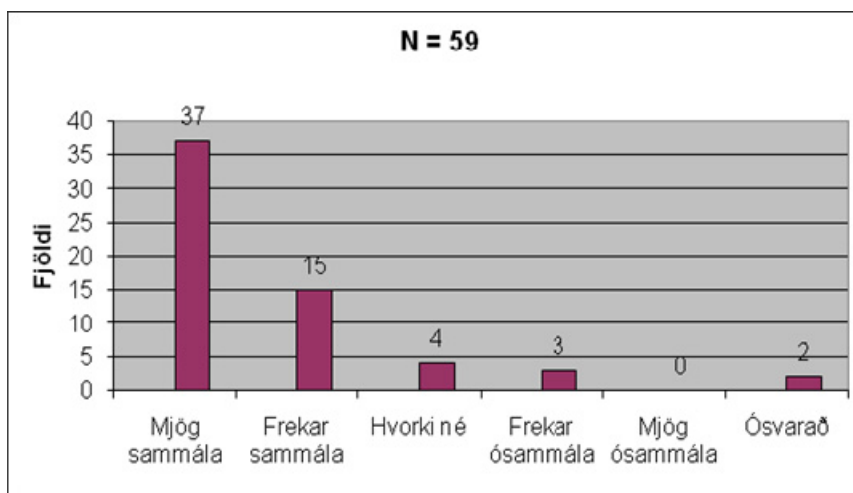
**Mynd 15. Það er nægt framboð af fjölbreyttu námsefni til lífsleiknikennslu.**

Á næstu mynd, nr. 16, má hins vegar sjá svör við fullyrðingu um yfirsýn svarenda og samstarfsmanna þeirra yfir námsefni sem til er í lífsleikni. Rétt um helmingur segist mjög eða frekar sammála því að þeir og samkennarar þeirra hafi góða yfirsýn yfir allt það efni sem til er í greininni. Athyglisvert er að 19 (31%) kváðust frekar eða mjög ósammála, nærri jafnmargir og voru frekar eða mjög ósammála fullyrðingu um að nægt framboð væri af fjölbreyttu námsefni til kennslu í greininni en þeir voru 17. Sterk, jákvæð fylgni ( $r_s = 0,96$ ) reyndist vera milli þess að vera mjög eða frekar ósammála því að nægt framboð væri af námsefni og þess að segjast frekar eða mjög ósammála því að viðkomandi og samkennarar hans hefðu góða yfirsýn yfir tiltækt námsefni. Reyndist þetta marktæk fylgni samkvæmt t-prófi,  $t(16) = -3,4$ ,  $p < 0,05$ .



**Mynd 16. Ég og samkennarar mínir höfum góða yfirsýn yfir allt það námsefni sem til er í lífsleikni.**

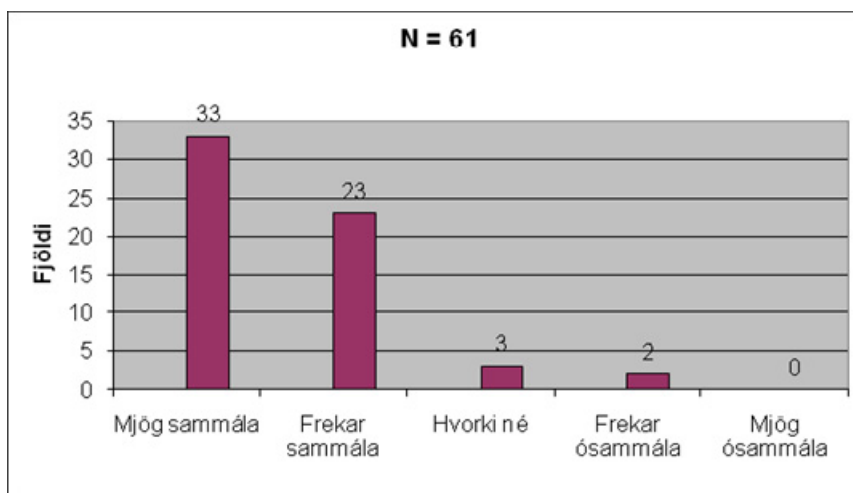
Í *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni* (1999, 2007) eru tilmæli þess efnis að skólar geri lífsleikniáætlun til þess að stuðla að samfelldu og markvissu námi og kennslu í greininni. Kennarar og skólastjórnendur í þessari rannsókn virðast almennt sammála nauðsyn þess að skólar geri lífsleikniáætlun ef marka má svör við fullyrðingu um það efni, þar sem 52 eða 88% þeirra sem svöruðu sögðust mjög eða frekar sammála, þar af 37 eða 63% mjög sammála fullyrðingu um efnið, sjá mynd 17. Þrátt fyrir þessa afgerandi afstöðu kom í ljós í símaviðtölum að lífsleikniáætlun hafði einungis verið gerð í 12 skólum af 61, sjá bls. 62.



**Mynd 17. Það er lykilatriði í sambandi við markvissa lífsleiknikennslu að skóli geri lífsleikniáætlun.**

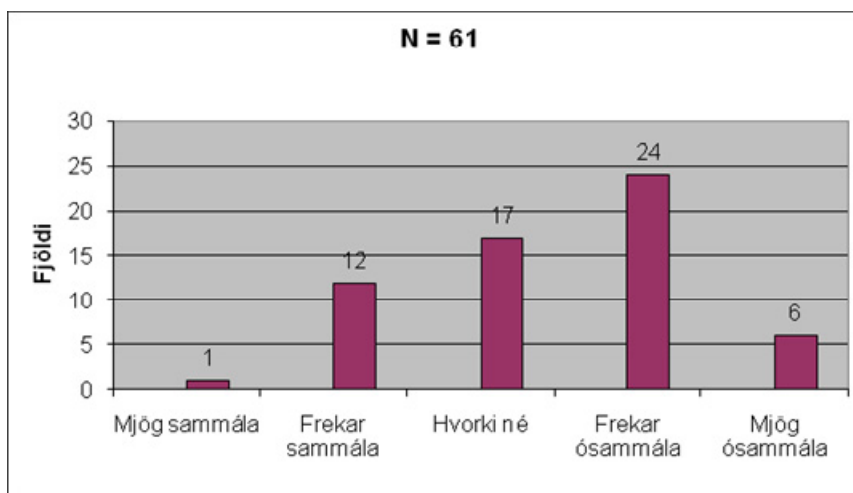
Alls reyndust 53 eða 87% mjög sammála fullyrðingunni um að allir kennarar væru lífsleiknikennarar sem fyrirmyndir í samskiptum og framkomu. Sjö eða 11% sögðust frekar sammála en aðeins einn frekar ósammála og enginn sagðist mjög ósammála. Þetta bendir til þess að kennarar séu vel meðvitaðir um áhrif samskipta þeirra og hegðunar á nemendum og sannast þá ef til vill máltækið að það læri börnin sem fyrir þeim er haft. En félagsnámskenning (e. social learning theory) Alberts Bandura (1977) fjallar einmitt um herminám og áhrif fyrirmynda á börn.

Viðhorf svarenda til foreldrasamstarfs eru almennt jákvæð ef marka má svör við fullyrðingum um það efni. Þannig sögðust 56 eða 92% mjög eða frekar sammála því að brýnt væri að fá foreldra til þátttöku og samstarfs í tengslum við lífsleiknikennslu, mynd 18. Og á sama hátt voru 58 eða 95% mjög eða frekar sammála því að mjög mikilvægt væri að kynna foreldrum rækilega markmið og áherslur í lífsleiknikennslu skólans, þar af sögðust 42 (69%) mjög sammála. Aðeins tveir voru frekar ósammála og einn tók ekki afstöðu.



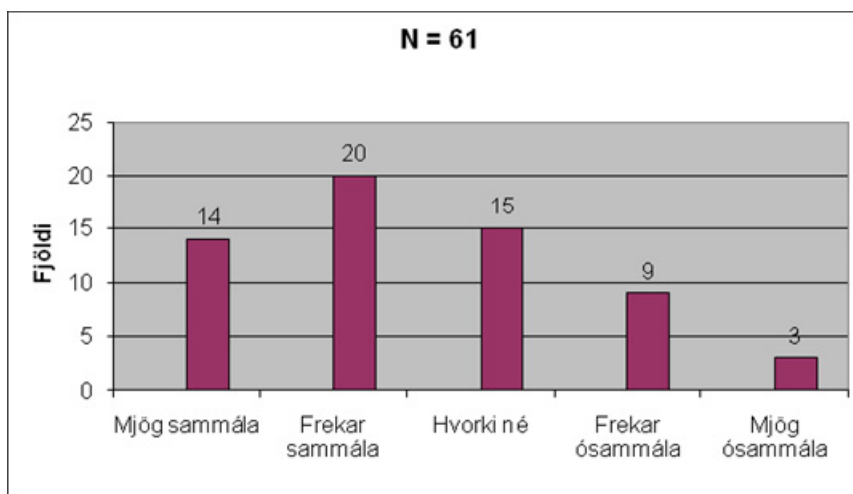
**Mynd 18. Mikilvægt er að fá foreldra til þátttöku og samstarfs í tengslum við lífsleiknikennslu skólans.**

Þegar skoðuð er afstaða svarenda í símaviðtölum til fullyrðinga um námsframboð í lífsleikni, bæði í grunn- og símenntun kennara, kemur í ljós að talsvert margir treystu sér ekki til að taka afstöðu í þeim efnum, sögðust þeir ekki hafa innsýn í eða þekkingu á stöðunni. Þannig tók ríflega helmingur eða 33 ekki afstöðu til fullyrðingarinnar að námsframboð í lífsleikni væri hæfilegt í grunnnámi kennara, B.Ed. Þá sagðist fjórðungur eða 15 frekar ósammála fullyrðingunni og níu eða 15% voru mjög ósammála. Þrír sögðust frekar sammála og enginn var mjög sammála. Svarendur virtust hafa nokkuð betri innsýn í framboð á símenntun því þar voru aðeins 17 sem ekki tóku afstöðu en 13 eða 21% sögðust frekar eða mjög sammála fullyrðingu um að framboð á símenntun sem tengdist lífsleikni væri hæfilegt. Mun fleiri eða rétt um helmingur (49%) voru þó á öndverðri skoðun eins og sjá má nánar á mynd 19.



**Mynd 19. Framboð á símenntun sem tengist lífsleikni er hæfilegt.**

Ekki kemur fram afgerandi afstaða til þess hvort stofna ætti fagfélag lífsleiknikennara í grunnskólum en slíkt félag er starfandi meðal framhaldsskólakennara, Félag lífsleiknikennara í framhaldsskólum (FLÍF). Eins og sjá má á mynd 20 tóku 15 ekki afstöðu til fullyrðingar um að stofna ætti fagfélag grunnskólakennara, ríflega helmingur eða 56% reyndist þó frekar eða mjög sammála en þriðjungur frekar eða mjög ósammála.



**Mynd 20. Það ætti að stofna fagfélag lífsleiknikennara í grunnskólum.**

Til að fá vísbendingu um viðhorf svarenda til inntaks lífsleikni eins og það birtist í aðalnámskrá grunnskóla (1999; 2007) var lögð fyrir spurning þar sem efnisþáttum greinarinnar var skipt í 13 liði og svarendur beðnir að taka afstöðu til hvers um sig. Af svörum að dæma virðast kennarar og skólastjórnendur sáttir við áherslur námsgreinarinnar. Þetta má sjá í töflu 8. Rétt er að taka fram að einn liður spurningarinnar, g-liður, telst ekki til efnisþátta lífsleikni sem er að finna í aðalnámskrá. Rökkin fyrir því að hafa hann með eru hins vegar þau að síðustu misseri hefur færst í vöxt að skólar innleiði sérstök hegðunar- og agastjórnunarkerfi sem oft eru talin liður í lífsleiknikennslunni, en þrjú símaviðtalanna staðfestu það, sjá bls 48.

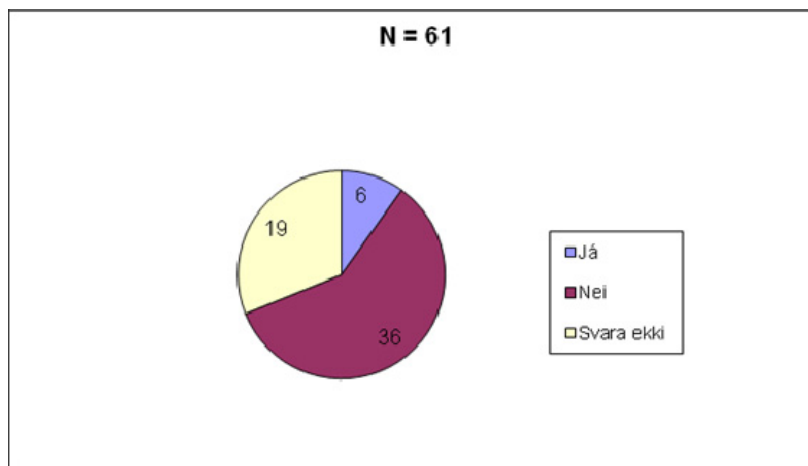
**Tafla 8. Hvað telur þú að leggja ætti höfuðáherslu á í lífsleiknikennslu?**

	Mjög sammála	Frekar sammála	Hvorki né	Frekar ósammála	Mjög ósammála	Samt.
a) Að efla siðferðisþroska nemenda?	54	7				61
b) Að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda?	58	3				61
c) Á forvarnir gegn reykingum og vímuefnum, s.s. áfengi og ólöglegum efnum?	42	16	2	1		61
d) Að efla tilfinningaþroska nemenda, þ.m.t. að vera læs á eigin tilfinningar og annarra?	59	2				61
e) Að efla borgaravitund og fjalla um lýðræði og hina lýðræðislegu aðferð?	35	23	2	1		61
f) Að efla heilbrigðan lífsstíl nemenda?	53	7	1			61
g) Að kenna nemendum hegðunarreglur til að halda uppi aga í skólastarfi?	30	13	6	11	1	61
h) Umfjöllun um jafnrétti og mannréttindi?	47	13			1	61
i) Að fjalla um ýmis vandamál í lífinu? (dæmi: þunglyndi, vímuefni, átröskun, sjúkdóma)?	38	20	2	1		61
j) Á neytendavitund og fræðslu um fjármál?	36	24	1			61
k) Á umferðarfræðslu?	40	14	3	2	2	61
l) Á náms- og starfsfræðslu?	36	19	1	4	1	61
m) Umhverfismál og menntun til sjálfbærrar þróunar?	29	20	8	4		61
n) Annað, hvað?	1					61

Þegar skoðað er hvaða áherslupættir skora hæst hjá svarendum kemur í ljós að það eru þeir sem segja má að myndi kjarna greinarinnar eins og hann er skilgreindur í aðalnámskrá undir einkunnarorðunum sjálfsþekking, samskipti, sköpun og lífsstíll. En eins og sést í töflu 8 sögðust

allir (100%) mjög eða frekar sammála því að leggja ætti höfuðáherslu á að efla siðferðisþroska, félagsþroska og samskiptahæfni auk tilfinningaþroska, langflestir mjög sammála. Að auki sögðust 60 eða 98% mjög eða frekar sammála því að leggja ætti höfuðáherslu á að efla heilbrigðan lífsstíl nemenda, þar af 53 (87%) mjög sammála. Sá þáttur sem talið var að leggja ætti minnsta áherslu á reyndist vera sá að kenna nemendum hegðunarreglur til að halda uppi aga í skólastarfi, en 11 sögðust frekar ósammála því að leggja ætti áherslu á það og einn var mjög ósammála. Aðeins einn af svarendum vildi bæta við efnisþætti og sagðist mjög sammála því að leggja ætti áherslu á námstækni.

Ríflega helmingur svarenda eða 36 (59%) svaraði neitandi spurningunni um hvort áhersluatriði vantaði í lífsleikni eins og sjá má á mynd 21. Alls 19 svöruðu ekki spurningunni þar sem þeir töldu sig ekki hafa næga innsýn í aðalnámskrá til að geta svarað. Þeir sex sem töldu áhersluatriði vanta í lífsleikni miðað við áherslur í aðalnámskrá nefndu eftirfarandi þætti: Námstækni og áherslu á rétt vinnubrögð frá fyrsta bekk og upp úr; á unglíngastigi vanti meiri áherslu á lífið, á fjármál og skattskýrslu og hvað það er að eignast barn, reka fjölskyldu og að ala upp barn; meiri áherslu á siðfræði og heimspeki; kristið siðgæði, meiri og markvissari umfjöllun um trúarbrögð og menningarlegan mun og virðingu fyrir öðru fólki; að skerpa betur á skilum milli hlutverks heimila og grunnskóla – skýrari verkaskiptingu svo foreldrar spili sig ekki „stikkfrí“.



**Mynd 21. Finnst þér vanta áhersluatriði í lífsleikni miðað við núverandi áherslur í aðalnámskrá grunnskóla?**

Eftirfarandi er haft orðrétt eftir einum svaranda: „Námskráin er nógu við – dekkar allt en ég hef áhyggjur af því að kjarninn verði útundan.“ Annar taldi aðalnámskrá enga tryggingu fyrir kennslu greinarinnar – menn færu frjállega með hana hvort sem væri.

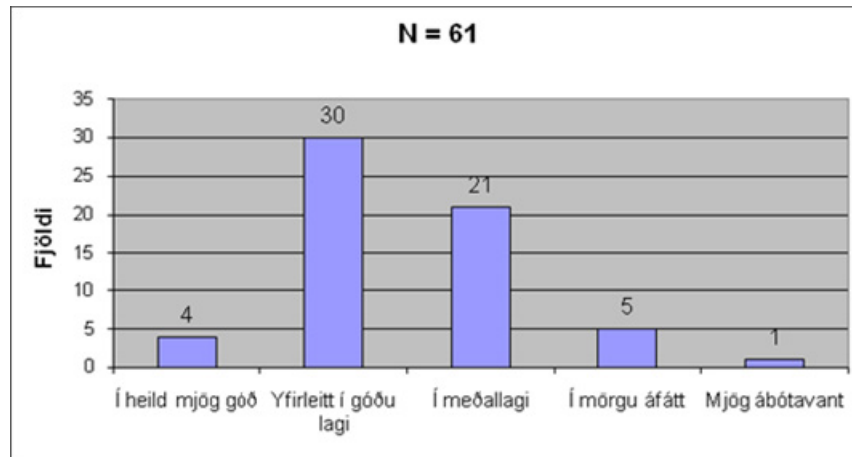
Svarendur voru beðnir að tilgreina hverjar af gefnum staðhæfingum ættu almennt við um viðhorf samkennara þeirra til lífsleiknikennslu. Af svörum að dæma álitu langflestir eða 49 (82%) að samkennarar sínir telji greinina mjög mikilvæga, sjá töflu 9. Aðeins fimm töldu svo ekki vera. Einn kennaranna taldi að fólk treysti sér misvel í þetta – sagði: „Sumir eru með efni á takteinum en aðrir hafa þetta sem frjálsan tíma.“ Annar sagði: „Mín tilfinning er að þessir tímar séu ekki nýttir sem skyldi og að menn beri ekki nógu mikla virðingu fyrir lífsleikni.“ Þá sagði einn: „Menn vilja ekki missa lífsleiknitímann sinn.“ Og annar sagði: „Því miður virðast lífsleiknitímar oft vera hálfgerðar ruslakistur.“

**Tafla 9. Hvað af eftirtöldu telur þú að eigi almennt við um viðhorf samkennara þinna til lífsleiknikennslu?**

	Fjöldi
Telja hana mjög mikilvæga	49
Telja hana ekki mjög mikilvæga	5
Vilja gjarnan kenna hana	3
Vilja helst ekki kenna hana	3
Svara ekki	1
Samtals	61

## 5.6 Heildarmat á kennslu í lífsleikni

Þegar skoðuð eru svör við spurningu um hvert sé heildarmat svarenda á kennslu lífsleikni í skólanum kemur í ljós að um helmingur eða 30 taldi hana yfirleitt í góðu lagi, sjá mynd 22. Um það bil þriðjungur taldi kennsluna í meðallagi, fimm töldu kennslunni í mörgu áfátt og einn mjög ábótavant. Athygli vekur að aðeins fjórir töldu kennsluna mjög góða á heildina litið.



**Mynd 22. Hvert er heildarmat þitt á kennslu lífsleikni í skólanum?**

Í þessu sambandi má geta þess að sumir svarendur höfðu ákveðnar skoðanir á stöðu lífsleiknikennslu í skólum almennt. Einn sagði til að mynda „kennslan er almennt í skötulíki í skólum“. Annar sagði lífsleikni verða út undan í skólastarfi og enn annar að hún væri „svólítið afgang“. Þá taldi einn vanta stuðning við þetta fag – það væri erfitt.

### 5.7 Hvaða eiginleika þarf góður lífsleiknikennari að hafa?

Þátttakendur í símaviðtölum voru beðnir að forgangsraða gefnum eiginleikum sem þeir töldu að góður lífsleiknikennari þyrfti að hafa. Niðurstöður má sjá í töflu 10.

**Tafla 10. Forgangs röðun eiginleika sem góður lífsleiknikennari þarf að hafa að dómi svarenda.**

	1. sæti	2. sæti	3. sæti	4. sæti	5. sæti	6. sæti	Alls
Vera hugmyndaríkur	2	3	9	15	28	2	60
Hafa góða samskiptahæfni	31	16	8	3	3	0	61
Vera sveigjanlegur	0	3	9	25	23	0	60
Vera áhugasamur	17	17	13	11	3	0	61
Vera skilningsríkur gagnv. nemendum	10	22	19	6	2	0	59
Annað	1	0	2	1	0	1	4

Eins og taflan hér að framan sýnir settu flestir eða 31 (51%) góða samskiptahæfni í fyrsta sæti yfir eiginleika sem þeir töldu að góður lífsleiknikennari þurfi að hafa og 16, þ.e. 26%, settu hana í annað sæti. Meiri dreifing er á öðrum eiginleikum sem nefndir voru í spurningalista en þó er ljóst að tveir aðrir eiginleikar lenda í þremur til fjórum efstu sætunum. Þetta eru eiginleikarnir að vera áhugasamur og vera skilningsríkur gagnvart nemendum. Að vera sveigjanlegur og hugmyndaríkur voru eiginleikar sem lentu fremur í neðstu sætum. Alls fjórir svarendur kusu að bæta við eiginleikum sem ekki voru á listanum. Þannig nefndu tveir að vera jákvæður og var sá eiginleiki settur í fyrsta sæti í einu tilviki og í fjórða sæti í öðru tilvikinu. Þá raðaði einn þátttakandi eiginleikanum að vera mannvinnur í þriðja sæti og annar setti eiginleikann að vera skemmtilegur í sama sæti.

### 5.8 Hvað stuðlar að árangursríkri lífsleiknikennslu?

Í síðustu spurningu símaviðtalskönnunar voru þátttakendur spurðir hver af tilgreindum atriðum þeir teldu helst stuðla að árangursríkri kennslu í lífsleikni og raða þeim í forgangs röð. Reyndist áhugi kennara það atriði sem langflestir eða helmingur svarenda raðaði í fyrsta sæti. Niðurstöður má sjá nánar í töflu 11. Það atriði sem flestir eða 24 (41%) settu í sjötta og neðsta sæti forgangs röðunar reyndist vera fagleg forysta og stuðningur skólustjórna. Fagleg færni kennara virtist að mati svarenda að einhverju leyti stuðla að árangursríkri kennslu í greininni en svo virðist sem hvorki kennsluáferðir né gott námsefni sé talið skipta sköpum í þessu tilliti þar sem þessum þáttum var almennt raðað í neðstu sæti.

**Tafla 11. Forgangs röðun atriða sem stuðla að árangursríkri kennslu í lífsleikni að mati svarenda.**

	1. sæti	2. sæti	3. sæti	4. sæti	5. sæti	6. sæti	Alls
Fagleg færni kennara	12	16	13	10	6	2	59
Gott námsefni	4	4	8	17	18	9	60
Áhugi nemenda	5	15	12	8	8	11	59
Áhugi kennara	32	11	12	4	0	0	59
Kennsluáferðir	1	9	6	14	17	12	59
Fagleg forysta og stuðningur skólustj.	5	6	8	6	1	24	59

## 5.9 Námsefni

Næst verður vikið að notkun námsefnis í lífsleiknikennslu. En hugtakið námsefni nær hér yfir allt efni sem notast er við eða lagt er til grundvallar í námi og kennslu (Aldís Yngvadóttir, 2008). Við úrvinnslu eru niðurstöður meðal annars flokkaðar eftir tegundum miðla þar sem prentað efni eða bækur eru í meirihluta, eftir aldursstigum og árgöngum. Að auki er gerð grein fyrir stökum svörum og þau flokkuð eftir árgöngum.

Spurt var um námsefnisnotkun í áttundu spurningu og beðið um að tilgreina hvaða efni væri notað í lífsleiknikennslu í hverjum árgangi frá fyrsta upp í tíunda bekk. Svarendum var boðið að fá lesinn upp lista yfir námsefni í lífsleikni óskuðu þeir eftir því en enginn nýtti sér það (umræddan lista er að finna í fylgiskjali 3). Nokkuð var um að svarendur hefðu ekki upplýsingar um námsefnisnotkun eins og kemur fram í töflum 12 til 14 hér á eftir. En tölur í töflunum vísa til fjölda skóla sem nota tilgreint námsefni í hverjum bekk.

Niðurstöður sýna glögglega að mikil fjölbreytni virðist ríkja í vali á námsefni til lífsleiknikennslu og að valkostir í námsefni eru allnokkrir á öllum aldursbilunum þremur, yngsta, mið- og unglíngastigi. Þannig voru nefndir 28 titlar á yngsta stigi, 27 á miðstigi og 23 á unglíngastigi og er þá ótalið annað efni en prentað. Nokkrir titlar virðast hafa áberandi mesta útbreiðslu á öllum aldursbilunum þremur, yngsta, mið- og unglíngastigi. Þannig má í töflu 12 sjá að *Spor 1* var mest notaða lífsleikniefnið á yngsta stigi (1.–4. bekk) þar sem það var notað í fyrsta bekk í þriðjungi skólanna eða 21. Næstmesta útbreiðslu á yngsta stigi hafði námsefnið *Samvera* sem notað var meðal annars í fjórða bekk í tíu skólum. Þar á eftir kom efnið *Að vaxa úr grasi*. Það var notað í fimm til sjö skólum í fyrsta til þriðja bekk. Notkun á öðru efni virðist ýmist hafa verið nokkuð eða umtalsvert minni.

**Tafla 12. Náms- og kennsluefni sem notað var á yngsta stigi flokkað eftir bekkjum.\***

<b>Titill</b>	<b>1. bekkur</b>	<b>2. bekkur</b>	<b>3. bekkur</b>	<b>4. bekkur</b>
Aðgát í umferðinni	2	5	1	
Að vaxa úr grasi 1–3	7	6	5	2
Betri skapgerð (útg. Listfengi)			1	1
Ég er bara ég				4
Ég er það sem ég vel	1	1	1	1
Ég vil fá að vera ég sjálf		1		
Draumur eða veruleiki (útg. Almenna bókafél.)				1
Fimm ævintýri – okkar innri maður (útg. Arnheiður Borg)	2	2	1	
Gaman saman	6	2	1	
Geimálfurinn Varslys (útg. Landsbjörg)	1	1		1
Góða ferð			5	2
Hjálpfús (útg. RKÍ, Ngst. dreifir)			3	
Hús fyrir alla (útg. Skóladeild Akureyrar)		2	1	
Konungskommóðan			1	
Líf og leikur 1 og 2			2	3
Númi og höfuðin sjö (útg. Landsbjörg)	1	1	1	1
Samvera	5	7	8	10
Snerting, jóga og slökun				1
Spor 1–4	21	16	15	16
Stig af stigi (útg. Reynir ráðgjafastofa)	5	4	4	1
Sögusteinn – Tilfinningar			1	1
Tilfinningar			1	
Valur – heimspekilegar smásögur				1
Vegfarandinn			1	1
Við hjálpum – skyndihjálp (útg. RKÍ, Námsgagnastofnun dreifir)		3	1	2
Vinir í vanda (útg. Lýðheilsustöð)	1			1
Vinir Zippys (útg. Lýðheilsustöð)	5	5	3	
Ýma tröllastelpa	3	4		
Svara ekki	10	12	11	12

\* Mest allt námsefni er gefið út af Námsgagnastofnun (Ngst). Tilgreint er sérstaklega ef efni er frá öðrum útgefanda.

Ef skoðuð er notkun námsefnis á miðstigi kemur í ljós að efnið *Ég er bara ég* hafði langmesta útbreiðslu, var kennt í fimmta bekk í 17 skólum og í sjötta bekk í 13 skólum. Þar á eftir kom efnið *Samvera* sem notað var í fimmta bekk í tíu skólum og sjötta bekk í sjö skólum. Þriðju mestu útbreiðslu á miðstigi hafði svo efnið *Að ná tökum á tilverunni* sem kennt var í sjöunda bekk í ellefu skólum og í sjötta bekk í þremur skólum. Þetta má sjá nánar í töflu 13.

**Tafla 13. Náms- og kennsluefni sem notað var á miðstigi flokkað eftir bekkjum.\***

Titill	5. bekkur	6. bekkur	7. bekkur
Að ná tökum á tilverunni	2	3	11
Að verða fullorðinn		1	
Betri skapgerð (útg. Listfengi)	1	1	
Ég er bara ég	17	13	7
Ég er það sem ég vel	7	6	5
Geimálfurinn Varslys (útg. Landsbjörg)	1		1
Ha ég? (útg. Lýðheilsustöð)		1	
Hjálpfús	2	3	
Hugsi – Um röklit og lífsleikni			3
Í sátt og samlyndi			1
Klárari en þú heldur	1	2	4
Leiklist í kennslu		1	
Líf og leikur 2		1	
Markviss málörvun 2	1		
Reyklaus að sjálfsögðu			8
Samvera	10	7	3
Skyndihjálp, 2. hl. (útg. RKÍ, Ngst. dreifir)	1		
Spor 4	1		
Stig af stigi (útg. Reynir ráðgjafastofa)	1		
Tóbakið og þú		1	
Um stelpur og stráka			1
Upp úr hjólförnum		1	
Valur – heimspekilegar smásögur	1	2	5
Vegfarandinn	1	1	
Vertu fjáls reyklaus			2
Vinir í vanda (útg. Lýðheilsustöð)	3		
Æ, þetta er sárt – skyndihjálp (útg. RKÍ, Námsgagnastofnun dreifir)	1		
Svara ekki	8	7	5

\* Mest allt námsefni er gefið út af Námsgagnastofnun. Tilgreint er sérstaklega ef efni er frá öðrum útgefanda.

Það efni sem mest var notað á unglíngastigi reyndist vera *Að ná tökum á tilverunni* sem notað var í áttunda bekk í tíu skólum, í níunda bekk í sex skólum og í þremur skólum í tíunda bekk, sjá töflu 14. Næst á eftir komu þrjú titlar með jafnmikla útbreiðslu þó dreifingin væri nokkuð ólík eftir bekkjum. Þetta reyndist vera efnið *Ég er það sem ég vel*, *Hugsi – um röklist og lífsleikni* og *Kynlíf – kynfræðsla fyrir ungt fólk*. Námsefnið *Leið þín um lífið* og *Vertu frjáls, reykláus* komu þar fast á hæla en annað efni hafði nokkuð minni útbreiðslu.

**Tafla 14. Náms- og kennsluefni sem notað var á unglíngastigi flokkað eftir bekkjum.\***

Titill	8. bekkur	9. bekkur	10. bekkur
Að ná tökum á tilverunni	10	6	3
Auraráð	4		2
Ég er bara ég	1	1	
Ég er það sem ég vel	5	5	7
Heilsubót			1
Hugsi – Um röklist og lífsleikni	1	6	10
Í sátt og samlyndi	5	2	1
Jafnréttishandbókin	1		
Klárari en þú heldur	1	2	2
Kynlega klípt og skorið	3		2
Kynlíf – kynfræðsla fyrir ungt fólk	3	5	9
Leið þín um lífið	3	4	8
Leiklist í kennslu		2	
Lífsgildi og ákvarðanir		1	3
Lífsleikni – sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd	1	1	1
Margt er um að velja – af vef	1	1	2
Nám að loknum grunnskóla		1	3
Námstækni – af vef	2		3
Reykláus að sjálfsögðu	2	2	2
Samfélagið 1		1	
Um stelpur og stráka	5	4	4
Upp úr hjólförum			1
Valur – heimspekilegar smásögur		2	
Vertu frjáls reykláus	10	3	2
Æska í skugga ofbeldis (útg. RKÍ, Ngst. dreifir)			1
Svara ekki	9	11	9

\* Mest allt námsefni er gefið út af Námsgagnastofnun (Ngst). Tilgreint er sérstaklega ef efni er frá öðrum útgefanda.

Í töflu 15 getur að líta yfirlit yfir annað efni sem tilgreint var í svörum að notað væri til lífsleiknikennslu aðallega í sjöunda til tíunda bekk en einnig í fjórða bekk. Þar hefur fíknivarnaefnið *Maríta – hættu áður en þú byrjar*, sem er fyrirlestur ætlaður nemendum og foreldrum, mesta útbreiðslu.

**Tafla 15. Annað efni sem notað var í 4. bekk og 7. til 10. bekk.**

<b>Titill</b>	<b>4. bekkur</b>	<b>7. bekkur</b>	<b>8. bekkur</b>	<b>9. bekkur</b>	<b>10. bekkur</b>
Allir geta eitthvað – enginn getur allt			1	1	
Allir mega það – fyrirlestur, fíknivarnir		1			
Baujan – sjálfsstyrking		1	1	1	1
Clim – fjölmeningarefni	1		1		
Dagblöð í skólum		1			
Einelti (efni frá ÍTR)				1	
Gríptu til góðra ráða		1			
Mannúð (frá RKÍ)		1			
Maríta – Hættu áður en þú byrjar, fíknivarnir		2	2	4	4
Orðið er laust			1		
Orka í norðri		1			
Reyklaus bekkur			1		
Sorg og sorgarviðbrögð		1			

Af niðurstöðum um námsefnisnotkun að dæma er ljóst að ýmislegt annað en eiginlegt lífsleikniefni var notað við kennsluna og að nokkuð var um að ekkert námsefni væri notað. Þá var talsvert um að hjúkrunarfræðingur kæmi inn í bekkinn með fræðslu og átti það einkum við um unglíngastig. Þetta kemur fram í töflum 16 til 18 en þar má sjá yfirlit yfir öll svör þar sem tilgreind voru ýmis atriði og viðfangsefni auk svara sem ekki var hægt að flokka eftir þeim leiðum sem notaðar voru í töflum og yfirlitum hér að framan.

**Tafla 16. Ýmislegt – stök svör flokkuð eftir bekkjum.**

Bekkur	Lýsing á efni og/eða inntaki – stök svör
1. bekkur	Framtíðarsmiðjan – Junior Achievement
	Leikir, myndverk, sögur og spjall
	Ekkert sérstakt efni – fjallað um samskipti og líðan
	Ýmislegt heimatilbúið í sambandi við þróunarverkefni á yngsta stigi
	Umferðarfræðsla og RKÍ-efni
2. bekkur	Léttlestrarbækur um Rut
	Amma í heimsókn
	Ekkert sérstakt efni – fjallað um samskipti og líðan
3. bekkur	Umferðarfræðsla og RKÍ-efni
	Heimatilbúið og útgefið efni
	Ekkert sérstakt efni – fjallað um samskipti og líðan
	Úr norskrí bók – <i>Trygg god læring – god fellesskap</i>
4. bekkur	Ekkert sérstakt efni – fjallað um samskipti og líðan
	Ekkert fast námsefni – tengt trúarbragðafræðslu
	Ýmis ljósrit
5. bekkur	Ekkert fast námsefni – tengt trúarbragðafræðslu
	Ekkert námsefni notað í eldri hópum
	Skólablaðið
	Ekkert námsefni notað
6. bekkur	Ýmis verkefni um samskipti – klípusögur
	Slysavarnir
	Leiðarljós skólans
	Öryggi á bændabýlum – fræðslumynd
	Spil frá HA
	Framsögn og ræðumennska – búa til bekkjarreglur
	Umræðuhringur – eitthvað um þau sjálf
	Skólablaðið
	Heimatilbúið efni
	Ekkert námsefni notað
	Ýmislegt

7. bekkur	Ýmislegt í ljósritum
	Heimatilbúið efni
	Hjúkrunarfræðingur með fræðslu um mataræði og hreinlæti
	Ekkert sérstakt efni en fjallað um samskipti og líðan
	Ræðumennska
	Framsögn og ræðumennska – búa til bekkjarreglur
	Samverustund og umræður
	Eineltisefni
	Ýmislegt frá kennara
	Geðhringur
	Ekkert námsefni – umræður um einelti og samskipti
	Ekkert námsefni notað
	Reyklaus.is
8. bekkur	Námstækni – ekkert sérstakt efni
	Framsögn úr <i>Málbjörgu</i>
	Heilsuvika – heimatilbúið efni
	Þú átt val - forvarnaverkefni
	Fyrstu skrefin
	KKÍ-efni af vef, ýmisgögn frá Lýðheilsustöð og úr fjölmiðlum
	Ýmislegt af vef
	Öryggi á bændabýlum – fræðslumynd
	Hjúkrunarfr. með kynfræðslu – fræðslu um samskipti, vináttu, mataræði og hreyfingu
	Ýmislegt frá kennara
	Vefefni frá umboðsmanni barna
	Ekkert námsefni notað í eldri hópum
	Leiklist, tjáning og tónlist
	Hjúkrunarfræðingur mikið með fræðslu auk forvarnafulltrúa lögreglu
	<i>Bekkjarfundir</i> (bók eftir Ingileif Ástvaldsdóttur)
Ræðumennska og fundarsköp	
Fræðsla um skaðsemi reykinga, áfengis og fíkniefna – ekkert námsefni	
9. bekkur	Námstækni – heimatilbúið efni
	Ýmis lög og reglugerðir
	Ýmis myndbönd/fræðslumyndir
	Bekkjarfundir út frá ýmsum þemum
	Barn að láni
	Framtíðarsmiðjan – Junior Achievement
	Hjúkrunarfræðingur með fræðslu
	Ýmislegt af vef
	Náms- og starfsfræðsla
	Leiklist, tjáning og tónlist

	Fólk úr atvinnulífinu fengið í heimsókn, frá lögreglu, skipulag á gangbrautarvörslu
	Hjúkrunarfræðingur mikið með fræðslu, forvarnafulltrúi lögreglu
	Ekkert námsefni notað
	<i>Bekkjarfundir</i> (bók eftir Ingileif Ástvaldsdóttur)
	Ýmislegt fréttatengt
	Hópefli út frá tækni-Legói
	Ræðumennska og fundarsköp
10. bekkur	Hópefli og hjúkrunarfræðingur með kynfræðslu – ekkert efni
	Gamlir bæklingar
	Starfsfræðsla – alls konar
	Ýmis myndbönd/fræðslumyndir
	Hjálp í viðlögum – margmiðlunarefni
	Bekkjarfundir út frá ýmsum þemum
	Barn að láni
	Raunveruleikur.is
	Heimsóknir frá ýmsum
	Umhverfismál v. grænánaskóla
	Ekkert námsefni notað nema <i>Hugsi</i> á unglingsstigi
	Hjúkrunarfr. með kynfræðslu – fræðslu um samskipti, vináttu, mataræði og hreyfingu
	Fjármálafræðsla frá banka
	Hjúkrunarfræðingur og lögregla með forvarnir
	Náms- og starfsfræðsla
	Mjög öflug starfsfræðsla með vettvangsferðum; leiklist, tjáning og tónlist
	Fjáröflun fyrir utanlandsferð
	Ýmislegt
	Ýmsar fræðslumyndir
	Hjúkrunarfræðingur mikið með fræðslu auk forvarnafulltrúa lögreglu
	Hjúkrunarfræðingur með fræðslu
	Ekkert námsefni notað í eldri hópum
	Ræðumennska
	<i>Bekkjarfundir</i> (bók eftir Ingileif Ástvaldsdóttur)
	Ýmislegt fréttatengt
	Ræðumennska og fundarsköp
	Frá RKÍ af Netinu

**Tafla 17. Ýmislegt – stök svör einkum á unglíngastigi en ekki tengd bekkjum.**

Dagblöð, tímarit, fjölmiðlar, Netið
Ýmislegt af Neti og úr fjölmiðlum
Hjúkrunarfræðingur með kynfræðslu og ýmsar forvarnir – áfengi og tóbak
Fjölmiðlar og það sem er á döfinni, t.d. horft á Kompás og umræður um það
Ekkert sérstakt námsefni notað
Mjög fjölbreytt – Allt milli himins og jarðar
Spil um samskipti og tilfinningar
Ekkert efni en fjallað um framkomu og samskipti í morgunstundum
CAT – Efni fyrir einhverfa nemendur
„Sjálfsmennska“ – daglegt líf, kynfræðsla, fjármál, þrifa, strauja, þvo þvott
Um kynþáttafordóma o.fl. Ýmislegt gripið þegar færi gefst
Hver er munurinn á að rökræða og rífast? Dygðir, vímuvarnir
Ekki notað efni – kennari biður nemendur að koma með tillögu um námsefni
Námsráðgjafi fór í alla bekki í vetur með verkefni um sjálfsmynd
Umferðarvika í öllum bekkjum
Hjúkrunarfræðingur með kynfræðslu og skyndihjálp
Ekki mikið notað af efni á unglíngastigi
Hugur

**Tafla 18. Námsefni sem nefnt var en ekki tilgreint í hvaða bekkjum það var kennt eða notað.**

Efni	Fjöldi
ART – reiðistjórnun	3
Auraráð	1
Betri skapgerð	1
Ég er það sem ég vel	1
Hugur og heilsa (hugræn atferlismeðferð gegn þunglyndi)	1
Tribes (þýtt)	1
Mynd um spilafíkn	1

Svarendur nefndu nokkra vefi sem notaðir voru við lífsleiknikennslu. Ýmist var um gagnvirka námsvefi að ræða eða þá kennsluvefi sem einkum eru ætlaðir kennurum. Notkun rafræns efnis í lífsleiknikennslu virðist af svörum að dæma ekki ýkja mikil eins og sjá má í töflu 19.

**Tafla 19. Vefir sem notaðir voru í kennslu.**

Titill	1. b	2. b	4. b.	5. b.	6.b	7. b.	8. b.	9. b.	10. b.
Álfur – saga og verkefni á vef	1	1							
Allir eiga rétt						2	3		1
Borgaravitund og lýðræði								1	2
Heimurinn minn				1	1	1			
Kynfræðsluvefurinn							1	1	
Umferðarvefurinn				1			1		

Einungis þrjár fræðslumyndir voru tilgreindar í svari við spurningu um námsefnisnotkun. Tvær þeirra, *Elsku barnið mitt* og *Fjölskyldan* voru notaðar í 10. bekk í sitt hvorum skólanum. Kynfræðslumyndin *Vertu á verði* reyndist notuð í einum 8. bekk.

### 5.10 Niðurstöður viðtala

Hér á eftir verður greint frá niðurstöðum djúpvíðtala við tvo einstaklinga úr einum grunnskóla. Annars vegar Hugborgu skólastjóra og hins vegar Veru lífsleiknikennara. Nöfnum hefur verið breytt. Sjá nánar um aðferð og úrvinnslu djúpvíðtala í 4. kafla, einkum bls. 43.

### 5.11 Leiðarljós við skipulag lífsleiknikennslu

Spurningin sem lögð var fyrir viðmælendur var þessi: *Hvað höfðu þið að leiðarljósi þegar þið skipulögðu lífsleikni í skólastarfinu?* Í svörum bæði Hugborgar og Veru kom fram að áherslur í lífsleiknikennslu skólans byggðust á aðalnámskrá grunnskóla í lífsleikni og kemur það ekki á óvart. Síðan nefna þær að strax eftir útkomu aðalnámskrárinnar 1999 hafi farið af stað vinna meðal kennara skólans við að setja saman áætlun um fyrirkomulag kennslunnar, lífsleikniáætlun sem byggðist á markmiðum

aðalnámskrár en einnig á séráherslum skólans og einkunnarorðum hans. Hugborg skólastjóri sagði:

Já, eins og venjulega er náttúrulega skoðuð aðalnámskráin, en við töldum eðlilegt af því að þetta var nýtt fag að búa til svona sérstaka áætlun. [...] en lífsleikniáætlun varð til þá. Og við, sem sagt, studdumst fyrst og fremst við aðalnámskrána og líka kannski ef það var eitthvað sem okkur fannst séráherslur hér og við erum náttúrulega með ákveðið leiðarljós eða svona einkunnarorð skólans og við vildum líka koma þeim að á einhvern hátt sko. Það eru viska, virðing, víðsýni og vinsemd. Fjögur „v“. Þau eru náttúrulega skilgreind betur og hvað þau standa fyrir. En við viljum svona reyna að koma því að að þetta sé hluti af öllu starfinu og þá lífsleikninni líka.

Vera kennari hafði þetta að segja:

Sko, þegar þetta kemur inn í námskrá þá er strax farið í að skipa hóp og við skipuleggjum og búum til lífsleikniáætlun fyrir allan skólann og vinnum það í hópum og endurskoðum síðan aftur. Það eru nokkuð mörg ár síðan. Svo hefur þetta bara verið að þróast og þegar námskráin er endurskoðuð þá er þetta náttúrulega einn þáttur sem er skoðaður líka. Og ef það hefur eitthvað komið nýtt inn og svona. Þannig að við erum með alveg heildstæða áætlun frá bara fyrsta bekk og upp úr.

Að öðru leyti virðist sem sérstök hugmyndafræði eða kenningar hafi ekki legið til grundvallar við skipulag lífsleikninnar í umræddum skóla. Hins vegar kom fram í báðum viðtölum að Olweusar-áætlun gegn einelti hafði verið innleidd og var augljóslega litið á það sem lið í lífsleiknikennslu skólans. Það má því til sanns vegar færa að viss hugmyndafræði búi að baki lífsleiknikennslu í skólanum þó svo að það hafi ekki beinlínis komið fram í viðtölum. Hugborg skólastjóri nefndi einnig að skólinn væri Grænfánaskóli og þar liggur vissulega ákveðin hugmyndafræði að baki.

## 5.12 Lífsleikniáætlun lykilatriði

Í svörum beggja viðmælenda sem vitnað er til hér að framan, einkum Hugborgar skólastjóra, kemur skýrt fram að lífsleikniáætlun, sem gerð var í kjölfar þess að námsgreinin varð skyldunámsgrein, er mikilvægt haldreipi og leiðarljós fyrir skipulag og markvissa kennslu greinarinnar í skólanum. Hugborg sagði:

Já, ég held að það sé [lykilatriði] bæði fyrir kennara og nemendur, því annars er hættan á að kannski eru þemun svipuð frá ári til árs en hægt að taka það á mismunandi hátt, mismunandi námsefni. Og ef það er ekki svona áætlun þá veit enginn hvað var búið í fyrra eða hitteðfyrra. Nýir kennarar koma inn og hafa ekki hugmynd um það, þá geta þeir bara séð, allt í lagi þetta á ég að taka og þessi námsgögn get ég notað við það, þetta er fyrir þennan árgang. Þetta skiptir höfuðmáli.

Þessi afstaða kemur einnig skýrt fram í símaviðtölum rannsóknarinnar þar sem 88% svarenda sögðust mjög eða frekar sammála því að lífsleikniáætlun væri lykilatriði til að tryggja markvissa kennslu. Þetta er þýðingarmikið atriði ekki síst í ljósi þess að námsgreinin er efnismikil og spannar vítt svið og tími sem henni er ætlaður samkvæmt viðmiðunarstundaskrá er hlutfallslega lítill borið saman við aðrar námsgreinar. Enda ber tímaskort á góma í báðum viðtölunum þar sem Vera sagði:

Hvernig maður getur komið því inn hjá krökkunum í einum tíma eða og svona þú veist í stórum hóp, það finnst mér svolítið vandamál.

Hugborg sagði: „... þetta eru náttúrulega of fáir tímar til að koma þessu öllu fyrir ...“ og áður hafði hún sagt:

Það kannski pirrar mig þínulítið að eftir að lífsleiknin kom að það er eins og hún eigi að taka yfir bókstaflega allt og miklu meira heldur en nokkurn tíma kemst fyrir í einum tíma á viku og það hætti við fyrst að fólki fyndist þetta vera nokkurs konar ruslakista sem væri hægt að henda öllu í fyrir

en menn fá í hendur bara markvissa áætlun og starfa samkvæmt því.

Þessi orð Hugborgar má einnig skilja á þann veg að brýnt sé að afmarka viðfangsefni greinarinnar, að ekki megi kalla „allt“ lífsleikni sem á einhvern hátt tengist lífi og tilveru mannsins.

### **5.13 Hvað breyttist þegar lífsleikni varð sérstök námsgrein?**

Þær Hugborg og Vera telja báðar að ýmislegt hafi verið gert í skólanum í tengslum við félags-, siðferðis og tilfinningaþroska nemenda áður en lífsleikni var gerð að námsgrein. Þetta sé því langt í frá nýtt viðfangsefni. Þær töldu það hafa fléttast inn í allar greinar og Vera var þeirrar skoðunar að það hafi farið talsvert eftir kennurum hvað gert var áður. En báðar voru þær sammála um að við það að lífsleikni varð sérstök námsgrein hafi starfið á þessu sviði orðið markvissara. Hugborg svaraði:

Ég held að þetta hafi haft áhrif á þann hátt að menn svona huguðu betur að því að ýmsir þættir væru örugglega teknir þar af því að það hafði verið kannski tilviljanakenndara hvar þeir voru teknir inn í námsgreinar áður. Ég held að þetta sé ekkert, sko, nýtt, þetta blandast bara inn í allar námsgreinar meira og minna. En þarna var þetta tekið út svolítið sér og það varð þá til þess að það verður svona markvissari vinna. Já, ég held að það hafi breytt.

Vera sagði:

Sko, það sem kannsi breytist einna helst er að fólk verður markvissara. [...] og auðvitað skarast þetta inn í aðrar greinar og þá kannski var það tekið markvissara inn í þær líka. Það svona varð meðvitaðra fannst mér. [...] meðan þetta var í höndum kennaranna sko þá var það svona svolítið glöppótt, sumir sinntu því mjög vel og aðrir ekki eins vel þannig að það er bara eins og gengur. En áætlunin er búin að vera til í mörg ár.

## 5.14 Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg?

Spurningin *Hvers vegna er mikilvægt að kenna lífsleikni að þínu mati?* var lögð fyrir viðmælendum. Í máli beggja kemur fram að greinin sé undirstöðuþáttur í námi og skólastarfi. Hugborg sagði:

Mér finnst það vera bara undirstaðan undir allt annað. Þarna er verið að tala um bara virðinguna og jákvæðnina og það er svo margt bara til að samskiptin verði eðlileg, og já, fólk gefi sér tíma til þess að ræða málin. Rökræða um hin ýmsu mál og ræða um heilbrigði og hollustu og umhverfismál og umferðarmál, það er svo margt náttúrulega sem kemur, ég tala nú ekki um forvarnirnar og þarna kemur þetta allt saman. Mér finnst þetta vera sko að mörgu leyti undirstaðan undir hinar greinarnar, að börnin geti lært og þau kunni að umgangast hvert annað og virðingin þar mest.

Vera hafði þetta að segja:

Mér finnst það bara grunnatriði að kenna mannleg samskipti. Ef öllum líður ekki vel verður náttúrulega lítið um afköst. Að nemendur átti sig á því að það er ekki það eina sanna að kunna algebru eða beygja enskar eða danskar sagnir – heldur bara hvers konar manneskja ertu og beiti því svolítið. Sko margir nemendur fá greinilega ekki marga sem spjalla við sig af fullorðnum. Þeir eru svolítið firrtir [...] Þannig að ég vil meina að lífsleikni eigi að vera svolítið sterkur þáttur í gegnum allt.

Orð Hugborgar og Veru í þessum efnum spegla vel niðurstöður símaviðtala þar sem 92% svarenda sögðust sammála því að góð og markviss lífsleiknikennsla skilaði sér í betri námsárangri.

## 5.15 Mikilvægustu áhersluatriði greinarinnar

Fram kemur í máli beggja, Hugborgar og Veru, að þær bera mikla umhyggju fyrir nemendum og það kemur skýrt fram að rík áhersla er lögð á líðan og velferð nemenda í skólanum. Báðar hafa þær orð á því að bóknámið eitt og sér dugi skammt heldur þurfi að vinna með innri þætti

sem snúa að sjálfsmynd nemenda og samskiptum þeirra við aðra. Vera hafði þetta að segja um það sem hún taldi mikilvægast í lífsleikni:

Þessi sjálfsstyrking, sjálfsmynd – að vita hver þú ert, hvað þú átt að gera og hvað eru normin, sko, [...] að gera þér grein fyrir því að þó að þér finnist eitthvað að þá er ekki endilega víst að það samfélag sem þú býrð í finnist það í lagi og svona þú lærir sem sagt á þínar eigin þarfir og líka hver eru mörkin, hvað máttu fara langt, hvernig áttu að hegða þér gagnvart öðrum, hvaða tillit áttu að taka til fólks og umhverfis og náttúru og bara alls en ekki bara valta yfir af því að þér dettur það í hug [...]. Mér finnst það svona eiginlega mikilvægast að þú getir verið í samvinnu, getir talað við annað fólk og auðvitað er það alltaf til bóta ef þú ert klár og getur unnið vel úr því en ekki að það sé grunnatriði. Mér finnst að allir eigi að geta verið mann-  
eskjur. Mér finnst það bara eiginlega það mikilvægasta.

Um þetta sagði Hugborg:

Þannig að við viljum gjarnan sinna nemendum dálítið vel að þessu leyti. Okkur finnst ekki nóg að kafa í þekkinguna í bókunum.

Þessi ríka áhersla skólans á sjálfstyrkingu og umhyggju fyrir nemendum kom í viðtölunum einnig fram í því að skólinn hyggst bjóða tilteknum nemendum upp á sérstök námskeið á vegum utanaðkomandi sérfræðinga.

## **5.16 Áhrif lífsleikni á skólastarf og nemendur**

Þegar þær Hugborg og Vera voru spurðar hvaða áhrif lífsleiknikennslan hefði haft á skólastarfið og hegðun og þroska nemenda má af svörum þeirra ráða að þær treysti sér ekki til að alhæfa í þessum efnum. En báðar nefna þær Olweusar-áætlunina og bekkjarfundina í tengslum við hana sem hafi haft jákvæð áhrif á hegðun og samskipti nemenda. Hugborg hafði þetta að segja:

Sko, ég get ekki beint sagt að ég merki miklar breytingar, nema ég þykist þó alveg merkja það að eftir að við förum að hafa bekkjarfundi, það er hluti af Olweusar-verkefninu, að þá hefur orðið svona breyting hjá nemendum. Þau gera sér betur grein fyrir, já, hvað það skiptir miklu máli að leyfa öðrum að hafa skoðanir sínar í friði, sem sagt að virða aðra

...

Vera sagðist ekki vera viss hvort það væri lífsleiknin eða hvað, það væri góður andi í skólanum, fólk væri góðir vinir, lítið um starfsmanna-breytingar. „Þannig að hvort að það er lífsleiknin eða bara viðhorfið í skólanum almennt, ég geri mér ekki grein fyrir því hvort er,“ sagði Vera.

Báðar voru þær Hugborg og Vera þeirrar skoðunar að lífsleikni hefði ekki haft bein áhrif á kennsluhætti í öðrum námsgreinum í skólanum. Af orðum Veru mátti þó ráða að hún teldi að slíkt gæti verið hugsanlegt meðal kennara sem pældu mikið í lífsleikni og þá jafnvel á árum áður þegar námsgreinin var ný og meira framandi.

### **5.17 Sérstakur lífsleiknikennari**

Í símaviðtali við Hugborgu skólastjóra kom fram að ákveðið hefði verið, eftir fyrirmynd úr öðrum skóla, að hafa sérstakan lífsleiknikennara í unglingadeild og var spurt nánar út í það atriði í djúpvíðtali, hvers vegna ráðist hafði verið í það og hvernig það hefði gengið. Svar Hugborgar fer hér á eftir:

Já, við ákváðum það nú kannski bara af því að við höfðum kannski aðeins á tilfinningunni að þessari grein væri ekki sinnt nógu markvisst í unglingadeild þrátt fyrir þessa áætlun og þá gæfist ekki tími til þess að fara yfir þetta efni en við vildum að börnin fengju þetta. Og á þessu þriggja ára tímabili þá myndu þau fá þetta svona örugglega alla þessa efnisþætti og fengum fyrirlestur frá námsráðgjafa í öðrum skóla sem hefur verið með svona sem sagt á unglingastigi bara – tekið þetta alveg og okkur fannst þetta svolítið spennandi hugmynd, að prófa, og þetta er fyrsti veturinn. Og ég, alla vega, er mjög ánægð eftir þennan vetur. Mér finnst þetta hafa gengið mjög vel. Þetta hefur verið gríðarleg vinna hjá þeirri sem tók þetta að sér að koma þessu öllu heim og

saman og með stóra hópa en það hefur bara gengið og við ætlum að halda þessu þess vegna áfram.

Ef rýnt er í viðtöl við Hugborgu og Veru má af þeim ráða að þær telji framkvæmd lífsleiknikennslu að einhverju leyti auðveldari á yngri stigum en í unglíngadeild. Á yngsta og miðstigi sé meiri sveigjanleiki þar sem bekkjarkennari sjái um kennsluna að miklu leyti og kennsluhættir byggist nokkuð á aðferðum sem einnig eru notaðar í lífsleikni. Greinakennsla sé hins vegar mun almennari í unglíngadeild og því erfiðara um vik. Um þetta atriði sagði Hugborg:

... ég held að það sé svo mikið verið að vinna í þessum anda kannski í öllu starfi þar [í yngri bekkjum], öllu þessu hópastarfi, teyrum og umræðum um einstaklingsmiðað nám að þá komi þetta mikið inn. Og auðvitað er verið að því líka á unglíngastigi en við erum samt hræddari um að það gleymist.

Vera hafði þetta að segja:

En það eru náttúrulega alltaf vandræði með tímana, það er að segja að fá tímana, ef við tökum unglíngastigið og svona [...] Þannig að lífsleikni hefur stundum verið svolítill hornreka og bara fer eftir kennurum voðalega mikið. Þar til ... nema, sko, á yngsta og miðstiginu þá er þessi hópavinna og svona. En svo þegar kemur upp á elsta stigið þá vildi það vera svona – þessi kannski kenndi eitthvert fag og hann kannski stal af tímanum og svona, af því að hann var ekki eyrnamerkur alveg sem lífsleiknitími. Heldur var þetta svona, jú, lífsleiknitími en það var kannski umsjónarkennari sem sá um það og þar af leiðandi kannski var það svona hips um haps, stundum vel gert og stundum ýtt svona svolítið til hliðar.

Heyra mátti bæði á Veru og Hugborgu að þær voru ánægðar með þennan fyrsta vetur þar sem sérstakur lífsleiknikennari var í unglíngadeild en Vera, sem einmitt var þessi lífsleiknikennari, taldi þetta hafa verið mjög mikla vinnu og mun meiri en hún átti von á, en að hún hygðist halda starfinu áfram. Hugborg nefndi þó einn ókost við þessa tilhögun.

Hann var sá að umsjónarkennari sem iðulega kenndi lífsleikni í unglingsdeild, en í skólanum kenna umsjónarkennarar lífsleikni í öllum öðrum bekkjum, missti þar með þessa kennslustund með sínum umsjónar-nemendum.

Í viðtölunum kom einnig fram að nemendur væru upp til hópa ánægðir með þessa tilhögun og væru langflestir áhugasamir um námið.

### **5.18 Viðhorf kennara og nemenda til lífsleikni**

Bæði Hugborg og Vera telja að viðhorf nemenda til lífsleikni sé jákvætt og að þeir sjái langflestir tilgang með lífsleikninámi. Hugborg taldi jafnvel að skýringa á því væri að leita í því að lífsleiknin væri ólík hefðbundnu námi eða eins og kemur fram í orðunum:

Ég hef á tilfinningunni að þau séu jákvæð fyrir henni af því að þetta er stundum svolítið öðruvísi.

Þá nefndu þær báðar að nemendur gengju á eftir því að bekkjarfundir í tengslum við Olweusar-áætlun væru haldnir, þeir vildu alls ekki missa af þeim.

Viðhorf kennara í skólanum almennt til lífsleikni taldi Hugborg skólastjóri sömuleiðis vera jákvæð eins og eftirfarandi orð hennar bera með sér:

Það sem ég hef heyrt þá eru þau almennt bara jákvæð, mér finnst það. Mér finnst fólk almennt jákvætt fyrir þessari grein og þykir þörf á að hún sé. Ég heyri ekkert annað. En eins og ég segi við fengum þarna sér kennara af því að okkur þótti kannski ekki alveg – fólk var ekki alveg öruggt með sig hvernig það ætti að tækla þetta, þennan eina tíma í viku. Kannski er umsjónarkennari sem kennir bara náttúrufræði í fjóra tíma í viku og svo einn lífsleikni, – bíddu hvernig á ég, hvað á ég að gera? Fannst þetta kannski ansi mikill undirbúningur, alltaf nýtt og nýtt og tiltölulega lítið efni fyrst. En ég held að fólk sé jákvætt gagnvart greininni sem slíkri.

Í ofangreindum orðum felst enn nánari rökstuðningur fyrir þeirri ákvörðun að hafa einn lífsleiknikennara í unglingsdeild. Jafnframt má

merkja að sumir kennarar virðast óöruggir gagnvart lífsleiknikennslu, einkum greinakennarar á unglingsstigi.

### 5.19 Framtíð lífsleikni

Þær Hugborg og Vera voru spurðar að því hvernig þær sæju fyrir sér þróun lífsleikninnar í framtíðinni. Báðar töldu þær að vægi greinarinnar myndi aukast þegar fram liðu stundir og Hugborg taldi að aukið framboð námsefnis í greininni myndi auðvelda kennurum og skólamönnum að sinna þessari kennslu. Hennar eigin orð voru:

Ég held alls ekki að það dragi úr því. Ég myndi nú halda frekar að það ykist heldur en hitt, ekki síst með tilkomu meira námsefnis, og auðveldara fyrir fólk jafnvel þó að það hafi enga áætlun að fara eftir að þá er bara til fullt af bókum og sífellt að koma fleiri og fleiri sem er hægt að nýta í þetta þannig að ég hef trú á því að það aukist frekar en hitt.

Af orðum Veru má ráða að hún virðist ekki jafn bjartsýn á að það námsefni sem til er í greininni dugi til þess að vinna henni sess. Hún gagnrýnir ekki tiltækt efni sem slíkt en finnst sárlega vanta handbók sem leiðbeinir kennurum um efnisval og kennslu:

... ég held að þetta eigi eftir að verða betra. En við þurfum náttúrulega að hafa góða handbók. [...] Mér finnst vanta góða handbók sem væri með einhverjum verkefnum í sem hægt væri að hafa svona sem bara unglingsstigið og jafnvel kaflaskipt eða einhvern veginn – samskipti og tilfinningar og eitthvað svona þú veist. Þannig að það sé bara svona gagnabrunnur sem ég gæti gengið í, það finnst mér.

Hugborg hafði einnig eftirfarandi að segja um framtíðarhorfur lífsleikninnar:

... ég held að minnsta kosti næstu árin eða áratuginn eða hvað við getum sagt, að þá sé gott að hafa þetta svona. Ég held við þurfum að festa það í hugum allra að þessir hlutir sem þarna er verið að ræða skipta bara miklu máli og ég er svolítið hrædd um, og ennþá er það unglingsstigið sem ég er

hræddust um, að þetta myndi kannski gleymast í kapphlaupi við það að komast yfir bækurnar. En ég vil hafa þetta áfram í öllum bekkjum.

Greinilegt er að Hugborg vill halda áfram því starfi sem nú er unnið undir merkjum lífsleikni en jafnframt virðist hún meðvituð um að ennþá eigi lífsleikni í vök að verjast og geti farið halloka í glímu við rótgrónar námsgreinar sem byggjast á ríkri bóknámshefð.

## 5.20 Lífsleiknikennslan í skólanum

Eins og komið hefur fram hér að framan byggist markviss lífsleiknikennsla í skólanum þar sem þær Hugborg og Vera starfa á lífsleikniáætlun sem unnið hefur verið eftir um nokkurra ára skeið. Þar eru sett fram markmið og áherslur fyrir alla árganga og tilgreint hvaða námsefni eða önnur gögn stuðst er við í kennslu og starfi.

Í viðtölum við þær Hugborgu og Veru kom fram að skólinn leggur mikla rækt við lífsleiknikennslu. Það lýsir sér til að mynda í því að kenndar eru tvær kennslustundir í viku hverri og jafnvel þrjár á köflum því reynt er að taka ekki lífsleiknitíma í þeim tilvikum þar sem gestafyrirlesarar koma í heimsókn til að ræða við nemendur um lífsleiknitengd málefni.

Í skólanum er notað fjölbreytt námsefni og þar er unnið eftir hugmyndum Olweusar-áætlunar gegn einelti, auk þess sem umhverfis-mennt og menntun til sjálfbærrar þróunar er gert hátt undir höfði þar sem skólinn er Grænfánaskóli.

Í viðtölum greindi Hugborg skólastjóri einnig frá því að allir nemendur fengju svokallaða ferilmöppu sem þeir safna í ýmsum gögnum í tengslum við námið, sjálfsmynd sína og ýmsa atburði svo fátt eitt sé nefnt.

Skólinn leggur einnig ríka áherslu á að mæta þörfum nemenda sem standa höllum fæti hvað snertir félags- og tilfinningaþroska, með því að bjóða völdum hópi upp á sérstök sjálfsstyrkingarnámskeið, auk þess sem námsráðgjafi hefur sérstakt auga með þeim nemendum. Til viðbótar mun skólinn næstu árin taka þátt í þróunarverkefni um borgaravitund og lýðræði.

Greining og úrvinnsla djúpvíðtala bendir til þess að í viðkomandi skóla fari fram afar fjölþætt og metnaðarfullt starf í tengslum við

lífsleikni þar sem áhersla er á að skapa samfellt lífsleikninám og stjórnendur hika ekki við að feta nýjar slóðir með hagsmuni nemenda að leiðarljósi.

## 6 Samantekt niðurstaðna

Í þessum kafla verða teknar saman helstu niðurstöður úr símaviðtölum, sem byggjast á svörum frá 61 grunnskóla, og niðurstöður djúpvíðtala við skólastjóra og kennara úr einum skóla.

### 6.1 Samantekt niðurstaðna úr símaviðtölum

Meirihluti eða 87% þeirra sem svöruðu spurningalista í símaviðtali voru konur. Flestir svarenda voru kennarar á unglingsstigi en af þeim 61 sem svaraði voru 20 skólastjórnendur. Athygli vekur að enginn af þeim sem svöruðu fyrir hönd skóla voru fagstjórar í lífsleikni sem virðist benda til þess að ekki sé algengt að skólar hafi á að skipa slíku stöðugildi. Alls sögðust 22 svarenda hafa sótt 17 mismunandi símenntunarnámskeið í lífsleikni. Í þremur tilvikum höfðu fleiri en einn sótt sams konar námskeið og reyndist í öllum þeim tilvikum um að ræða námskeið um sérstaka hugmyndafræði eða kerfi sem innleidd höfðu verið í skólana til að mynda gegn einelti eða til agastjórnunar.

Flestir skólanna sem voru í úrtaki reyndust fámennir, þ.e. með nemendafjölda á bilinu 100 eða færri, 100 til 199 og 200 til 299. Alls voru 21 með fleiri en 300 nemendur og enginn með fleiri en 700. Athygli vekur að um helmingur skólanna hafði innleitt sérstaka hugmyndafræði eða kerfi og þar af 25 Olweusar-áætlun gegn einelti. Tveir þessara skóla höfðu innleitt annað kerfi að auki. Svo virðist sem flestir svarenda hafi litið á þessa þætti í skólastarfinu sem lið í lífsleikni þar sem þeir nefndu þá að fyrra bragði. En ekki var spurt um þá í spurningalista.

Niðurstöður sýna að lífsleikni var kennd í öllum árgöngum í langflestum skólanna eða 54 og að kennd væri ein stund eða 40 mínútur í viku í hverjum árgangi. Nokkuð var um samþættingu við aðrar greinar og einnig samkenndu árganga. Einn skóli skar sig úr þar sem mun fleiri vikustundir, allt upp í sex, voru kenndar í sumum árgöngum einkum yngri barna. Ekki kom fram munur á kenndu eftir landshlutum. Langalgengast var að umsjónarkennarar kenndu lífsleikni í umsjónarþekkjum eða í 77% tilvika. Aðeins tvö dæmi voru um að sérstakur lífsleiknikennari sæi um kennsluna. Nokkuð var um að námsráðgjafi og skólahjúkrunarfræðingur kæmu að lífsleiknikennslu, aðallega á unglingsstigi. Fram kom að ýmislegt sem tengdist umsjón bekkja í unglingsdeild fór fram í lífsleiknitímum í 21 skóla af þeim 51 sem svöruðu, sem bendir til þess að

Þessi eina vikustund sem algengast er að kenna sé stundum skert. Í 49 skólum voru sett fram markmið og áherslur í lífsleikni í skólanámskrá og var langalgengast að áherslurnar byggðust á aðalnámskrá grunnskóla og eigin áherslum skólans. Aðeins hafði verið gerð lífsleikniáætlun í 12 skólanna sem er athyglisvert með hliðsjón af því að til þess er beinlínis mælst í aðalnámskrá þar sem slík áætlun eykur líkur á markvissri kennslu greinarinnar. Þessi niðurstaða er eftirtektarverð, ekki síst í ljósi þess að 87% svarenda sögðust mjög eða frekar sammála því að gerð lífsleikniáætlunar væri lykilatriði í sambandi við markvissa lífsleiknikennslu.

Almennt virðast notaðar fjölbreyttar kennsluaðferðir í lífsleiknikennslu og þá aðferðir þar sem nemendur eru virkir í náminu. Langalgengasta aðferðin í kennslu voru umræður. Aðrar aðferðir sem reyndust nokkuð notaðar voru hópvinna, hlutverkaleikir, leikir eða orkugjafar ásamt klípusögum. Heimspékilegar samræður voru einnig taldar nokkuð mikið notuð aðferð. Fyrirlestrar voru notaðir í fremur litlum mæli og sjálfboðavinna (e. service learning) í mjög litlum mæli. En í Bandaríkjunum Norður-Ameríku er rík hefð fyrir að tengja slíkt nám við lífsleikni. Nokkuð skýr samsvörun reyndist milli þeirra aðferða sem svarendur töldu mest og minnst notaðar og kennsluaðferðanna sem þeir töldu að höfðu mest og minnst til nemenda.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að viðhorf kennara og skólastjórnenda til lífsleikni eru mjög jákvæð. Námsgreinin er talin mikilsverð, hafa jákvæð áhrif á námsárangur og vera vænlegasta leiðin til að efla samskiptafærni nemenda. Langflestir svarenda töldu mikilvægt að lífsleikni væri sjálfstæð námsgrein og margir, eða um helmingur, voru þeirrar skoðunar að hana ætti einnig að samþætta öðrum greinum. Þá sögðust langflestir á þeirri skoðun að allir kennarar væru lífsleiknikennarar sem fyrirmyndir í samskiptum.

Tæplega 60% svarenda voru sammála því að nægt framboð væri af fjölbreyttu námsefni en 28% voru því ósammála. Marktæk fylgni reyndist vera milli þess að telja ekki vera nægilegt framboð af námsefni og þess að telja sig og samkennara ekki hafa næga yfirsýn yfir námsefni sem í boði er.

Viðhorf til foreldrasamstarfs virðast mjög jákvæð meðal svarenda, langflestir töldu mikilvægt að fá foreldra til samstarfs og að brýnt væri að kynna foreldrum markmið og áherslur lífsleiknikennslunnar.

Svör við fullyrðingum sem sneru að grunn- og símenntun kennara á sviði lífsleikni benda til þess að gera mætti betur í þeim efnum. Af þeim 28 sem tóku afstöðu til fullyrðingar um námsframboð í grunnmenntun taldi meirihluti svarenda það ekki hæfilegt og 30 af þeim 44 sem tóku afstöðu til framboðs á símenntun töldu það ekki hæfilegt. Þá benda niðurstöður til þess að stofnun fagfélags lífsleiknikennara sé ekki mjög brýnt forgangsmál meðal kennara og skólastjórnenda.

Í niðurstöðum kemur greinilega fram sterk samsvörun milli megináhersluþátta lífsleikni eins og þeir birtast í aðalnámskrá gunnskóla og þess sem svarendur telja að leggja beri höfuðáherslu á í lífsleiknikennslu. Þannig sögðust langflestir sammála því að leggja bæri megináherslu á að efla siðferðisþroska, félagsþroska, tilfinningaþroska og samskiptahæfni auk þess að ýta undir heilbrigðan lífsstíl. Þessi niðurstaða, sem og sú að um 60% þeirra sem tóku afstöðu töldu ekki vanta áhersluatriði í námsgreinina, bendir til þess að sátt ríki um inntak hennar og áherslur. Það atriði sem svarendur vildu leggja minnsta áherslu á í lífsleiknikennslu reyndist vera að kenna nemendum hegðunareglur til að halda uppi aga í skólastarfi.

Góð samskiptahæfni, áhugi og skilningur gagnvart nemendum eru þeir eiginleikar sem svarendur telja mikilvæga í fari lífsleiknikennara ef marka má forgangsstöðun þeirra á fimm gefnum möguleikum. Áhugi kennara lendir einnig ofarlega og reyndar langefst í forgangsstöðun atriða sem svarendur töldu stuðla að árangursríkri kennslu. Ekkert annað atriði komst í hálfkvísi við áhugann en það sem kom næst í röðinni var fagleg færni kennara. Athygli vekur að fagleg forysta og stuðningur skólastjórnenda lendir í sjötta og neðsta sæti forgangsstöðunar.

Niðurstöður símaviðtala sýna að skólar virðast hafa úr talsvert fjölbreyttu úrvali að moða við val á námsefni til lífsleiknikennslu í fyrsta til tíunda bekk grunnskóla. Á yngsta stigi voru nefndir 28 titlar af prentuðu námsefni, 27 á miðstigi og 23 á unglingsstigi. Ákveðnir titlar virðast hafa mesta útbreiðslu á þessum þremur aldursbilum. Svo er að sjá sem mjög mikið af ýmsu öðru efni sé notað í kennslunni sem bendir til þess að mikil breidd sé í nálgun og útfærslu. Það efni sem reyndist mest notað á yngsta stigi var *Spor 1*, þar á eftir *Samvera* og svo *Að vaxa úr grasi*. Á miðstigi reyndist *Ég er bara ég* hafa mesta útbreiðslu, því næst *Samvera* og því næst *Að ná tökum á tilverunni*. Á unglingsstigi var *Að ná tökum á tilverunni* mest notað og deildu nokkrir titlar næstu sætum.

Nokkuð var um að ekkert námsefni væri notað og á unglingastigi virtist fremur títt að hjúkrunarfræðingur skóla kæmi inn í bekkinn með fræðslu. Áhersla á forvarnaþátt virtist einnig talsvert áberandi á unglingastiginu. Rafrænt efni eða fræðslumyndir virðist ekki mikið notað efni í lífsleiknikennslu af svörum að dæma.

## 6.2 Samantekt á niðurstöðum viðtala

Í viðtölunum tveimur sem tekin voru við skólastjóra og kennara úr einum grunnskóla var stuðst við viðtalsramma (sjá fylgiskjal 2). Viðtölin voru því hálfopin. Báðir viðmælendur voru konur.

Fram kemur í viðtölunum að leiðarljós skólans við skipulag lífsleiknikennslunnar sé *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni* (1999; 2007) og að ekki hafi verið tekið mið af sérstakri hugmyndafræði eða kenningum. Hins vegar hafi skólinn sett sér einkunnarorð, sem séu nokkurs konar leiðarljós í starfinu, auk þess sem skólinn sé Grænfána-skóli og hafi innleitt Olweusar-áætlun gegn einelti. Hvort tveggja byggist á ákveðnum hugmyndum og áherslum.

Í máli beggja viðmælenda kom skýrt fram að gerð lífsleikniáætlunar, fljótlega eftir að lífsleikni varð skyldunámsgrein, hafi verið mikilvægt haldreipi og leiðarljós fyrir skipulega og markvissa lífsleiknikennslu í skólanum. Áætlunin hafi stuðlað að því að afmarka vel viðfangsefni greinarinnar og komið í veg fyrir að litið væri á hana sem „ruslakistu“. Báðar töldu skólann hafa sinnt viðfangsefnum á sviði félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska nemenda fyrir tilurð aðalnámskrárinnar en að með tilkomu hennar hafi starfið orðið markvissara. Einnig töldu báðar að lífsleikni væri undirstöðuþáttur í námi og skólastarfi. Veigamestu atriði lífsleikni töldu þær vera sjálfsmynd og sjálfsstyrkingu nemenda, samskipti og umhyggju fyrir nemendum en líðan þeirra var þeim mikið hjartans mál.

Viðmælendur treystu sér ekki til að alhæfa um áhrif lífsleikni á skólastarfið og hegðun og þroska nemenda. Það væri góður andi í skólanum og hvort það væri lífsleikninni að þakka eða öðru væri erfitt að segja til um. En bekkjarfundir í tengslum við eineltisáætlun hafi haft jákvæð áhrif á hegðun og samskipti nemenda. Þá töldu báðar að lífsleikni hefði ekki haft bein áhrif á kennsluhætti í öðrum námsgreinum.

Til að tryggja enn frekar markvissa lífsleiknikennslu í unglingadeild ákvað skólinn að hafa sérstakan lífsleiknikennara þar. Var um að ræða

fyrsta veturinn með slíku fyrirkomulagi og reynslan afar góð og nemendur ánægðir. Þetta var mjög mikil vinna hjá kennaranum sem tók þetta að sér (sú var annar viðmælenda). Fram kom að þegar hefði verið ákveðið að halda áfram á þessari braut. Athyglisvert er að viðmælendur virðast þeirrar skoðunar að meiri sveigjanleiki á yngri aldurstigum geri lífsleiknikennslu auðveldari þar en í unglingsáldri, auk þess sem þar sé meiri greinakennsla, en að kennslan og starfið á yngri stigum sé meira í anda lífsleikni.

Að mati viðmælenda eru viðhorf nemenda til lífsleikni jákvæð og töldu báðar að þeir sæju tilgang með lífsleikninámi. Þá töldu þær einnig að kennarar væru almennt jákvæðir gagnvart greininni en að það gætti stundum óöryggis gagnvart kennslu hennar.

Þegar spurt var um sýn á framtíð lífsleikni og þróun hennar töldu báðir viðmælendur að vægi greinarinnar myndi aukast. Kennarinn taldi að aukið framboð námsefnis í greininni myndi auðvelda kennurum að sinna þessari kennslu. Hún taldi nokkuð mikið vera til af efni en fannst vanta handbók sem leiðbeinir kennurum um kennslu og val á efni. Þá virtist hún hafa af því vissar áhyggjur að lífsleikni gæti orðið undir í samkeppni við hinar hefbundnu bóknámsgreinar, einkum á unglingsstigi.



## 7 Umræða um niðurstöður

### 7.1 Lífsleikni hefur áunnið sér sess í skólastarfi

Af niðurstöðum þessarar rannsóknar, sem náði til um helmings heildstæðra grunnskóla á landinu, má draga þá ályktun að lífsleikni hafi áunnið sér sess í skólastarfi og hugum skólamanna. Viðhorf kennara og skólastjórnenda til greinarinnar og inntaks hennar eins og það birtist í aðalnámskrá grunnskóla virðast afar jákvæð og staðfestir það niðurstöður fyrri rannsókna á viðhorfum til greinarinnar (sjá t.d. Ingibjörg Jóhannsdóttir, 2008). Að áliti langflestra svarenda í símaviðtölum hefur lífsleikni jákvæð áhrif á námsárangur og þykir vænlegasta leiðin til að efla samskiptafærni nemenda. Námsgreinin er kennd í allflestum skólum í eina stund eða 40 mínútur í viku hið minnsta. Hins vegar benda ummæli nokkurra viðmælenda í símaviðtölum til þess að ekki sé allt sem sýnist í þessum efnum. Lífsleiknitímar „ekki nýttir sem skyldi“, kennslan „í skötulíki í skólum“, „kjarninn verður útundan“ og lífsleiknitímar virðast „oft vera hálfgerðar ruslakistur“ eru ummæli kennara úr þremur skólanna sem lýsa þeirri tilfinningu sem þeir hafa fyrir stöðu greinarinnar í sínum skólum en einnig almennt. Hvort þetta sé vísbending um að veruleg brotalöm sé í framkvæmd lífsleiknikennslu, þrátt fyrir góðan vilja, er erfitt að fullyrða nokkuð um. En þessi orð gefa í það minnsta tilefni til þess að kanna lífsleiknikennsluna í reynd og gera nánari og ítarlegri úttekt á framkvæmd og skipulagi hennar.

### 7.2 Lífsleiknikennsla og lífsleikniáætlun

Þrátt fyrir efasemdir kennara, sem reifaðar eru hér að framan, er athyglisvert hve hátt hlutfall svarenda reyndist þeirrar skoðunar að lífsleiknikennsla í þeirra skóla væri yfirleitt í góðu lagi, en 30 kennarar af 61 töldu svo vera. Reyndar töldu einungis fjórir kennsluna mjög góða. Þessi mynd af stöðunni færir enn sterkari rök fyrir nauðsyn þess að fara betur í saumana á framkvæmd lífsleiknikennslu, en einkum tvær vísbendingar úr niðurstöðum þessarar rannsóknar benda til þess að lífsleiknikennsla sé í heild ekki nægilega skipuleg og markviss. Í fyrsta lagi hafði lífsleikniáætlun eins og mælst er til í aðalnámskrá grunnskóla aðeins verið gerð í 12 skólanna. Slík áætlun er mjög mikilvæg til að tryggja markvissa og heildstæða kennslu allan grunnskólann. En fræðimenn á þessu sviði hafa margsinnis bent á nauðsyn þess að

skipuleggja lífsleiknikennslu á heildstæðan hátt og til langs tíma (Cohen, 1999; Elias o.fl., 1997; Weare, 2000; Zins, Weissberg, o.fl., 2004). Niðurstöður úr síma- og djúpvíðtölum rannsóknarinnar renna mjög styrkum stoðum undir þá staðhæfingu að mikilvægt sé að skólar geri lífsleikniáætlun. Í annan stað virðist sem kennsla á unglíngastigi sé síður markviss en á yngri stigum sem sést einkum af því hve mikil breidd kom fram í efnistöfum og notkun á námsefni. Að auki komu fram í djúpvíðtali vissar áhyggjur af að unglíngastigskennarar ættu ekki eins hægt um vik þar sem greinakennsla er þar almennari og kennarar jafnvel „ekki öruggir með sig“ í lífsleiknikennslu. Þó erfitt sé að alhæfa nokkuð um kennslu á unglíngastigi út frá þessu álitu vekur þetta engu að síður upp spurningar hvort heppilegra kunnir að vera að sérstakur lífsleiknikennari sjái um kennsluna á unglíngastigi. Því er við þetta að bæta að í þessum tiltekna skóla, þar sem djúpvíðtöl voru tekin, var í raun verið að fylgja fordæmi úr öðrum skóla þar sem slíkt fyrirkomulag tíðkaðist og hafði gefið mjög góða raun.

Í þessari rannsókn kom fram, eins og í öðrum rannsóknum og athugunum sem sagt var frá í kafla um fyrri rannsóknir, að langalgengast er að umsjónarkennarar kenni lífsleikni í sínum umsjónarþekkjum. Það er ef til vill besti kosturinn á yngri stigum en umhugsunarefni hvers vegna fleiri skólar hafa ekki valið þann kost að hafa sérstaka lífsleiknikennara á unglíngastigi þar sem það virðist gefa góða raun.

Eins og fram kom í kaflanum lífsleiknikennsla – aðferðir og framkvæmd hafa fræðimenn bent á samhengi markvissrar lífsleiknikennslu og góðra kennsluhátta (t.d. Elias o.fl., 1997; Lovat og Toomey, 2007). Rannsókn Ingibjargar Jóhannsdóttur (2008) um lífsleikni í grunnskólum í Eyjafirði styður þetta. Um þetta atriði var ekki spurt í símaviðtölum þessarar rannsóknar, aðeins í djúpvíðtölum, en niðurstöður eru ekki afgerandi í þessa veru sem kann að skýrast af því álitu viðmælenda að kennsluhættir allir á yngsta og miðstigi í þeirra skóla séu mjög í anda lífsleikni. Það bendir þá til þess að kennsluhættirnir séu góðir, en þess má geta að starfið í viðkomandi skóla þykir mjög farsælt.

Af niðurstöðum símaviðtala að dæma virðist sem notaðar séu allfjölbreyttar og virkar kennsluáðferðir í lífsleikni þar sem umræður eru langalgengasta áðferðin. Staðfestir þetta fyrri rannsóknir. Hins vegar benda niðurstöður ekki til þess að fyrirlestrar, þar sem nemendur eru síður virkir, séu svo ýkja algeng kennsluáðferð eins og raunin var í

könnun Guðbjargar Leifsdóttur (2006). Ef til vill er nauðsynlegt að slá varnagla í sambandi við niðurstöður um kennsluaðferðir þar sem einn svarandi var beðinn að svara fyrir hönd alls skólans og því hugsanlegt að niðurstöður séu ekki eins nákvæmar og ella.

Athygli vekur í niðurstöðum að svarendur virðast telja að fagleg forysta og stuðningur skólastjórnenda skipti litlu máli í tengslum við árangursríka lífsleiknikennslu. En þetta atriði, sem vanalega er talið afar þýðingarmikið þegar verið er að innleiða nýjungar í skólastarfi (Fullan, 2007, bls. 167), lenti í neðsta sæti af sex atriðum sem talin voru stuðla að árangursríkri kennslu og svarendur voru beðnir að forgangsraða. Að baki þessu kunna að liggja ýmsar ástæður sem vert væri að athuga nánar. Ef til vill er þetta vísbending um að kennarar séu sjálfstæðir og sjálfbjarga í kennslu lífsleikninnar og hafi ekki þörf fyrir slíkan stuðning, styðji hver annan innbyrðis eða þá að þeir kjósi að fara sínar eigin leiðir í kennslunni.

Svo virðist sem námsráðgjafar og skólahjúkrunarfræðingar komi nokkuð að lífsleiknikennslu, aðallega á unglíngastigi. Einnig er hugsanlegt að gestafyrirlesarar séu að einhverju leyti fengnir í skóla í tengslum við lífsleikni en svarendur úr 25 skólanna töldu það nokkuð mikið notaða kennsluaðferð. Í því sambandi er vert að hafa í huga mikilvægi þess að skipuleggja slíkar heimsóknir af kostgæfni og vera sér meðvitaður um hvenær þær eru æskilegar og hvenær heppilegra er að bekkjar- eða greinakennari sjái um kennsluna. En bent hefur verið á að til að mynda þegar fjallað er um kynhneigð sé betra að bekkjar- eða greinakennari sjái um kennslu og leiðsögn en ekki sérstakir einstaklingar (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004, bls. 144).

Í þeim skólum sem voru í úrtaki rannsóknarinnar er ljóst að talsverð áhersla er á alhliða forvarnir í tengslum við lífsleiknikennslu, einkum á unglíngastigi, enda beinlínis gert ráð fyrir því í aðalnámskrá. Svarendur í þessari rannsókn töldu enda flestir að í lífsleikni ætti að fjalla um ýmis vandamál í lífinu. Lítið er vitað um framkvæmd við forvarnaþátt lífsleiknikennslu og var það atriði utan við markmið og umgjörð þessarar rannsóknar. Engu að síður er vert að benda á nauðsyn þess að skipuleggja forvarnaþátt lífsleikninnar út frá jákvæðum forsendum og forðast hræðsluáróður (Weare, 2000, bls. 109) en byggja þess í stað á uppbyggilegri mannrækt. Einnig má benda á nauðsyn þess að skipuleggja vel inntak forvarna í tengslum við alhliða skipulag lífsleiknikennslu og gæta

Þess að jafnvægi sé í umfjöllun um erfiðleika, hættur og vandamál til að slík umræða beri hina jákvæðu áherslu ekki ofurliði. Eða með öðrum orðum ætti að forðast að „vandamálavæða“ námsgreinina og hafa í huga að kjarni hennar, sem birtist í markmiðum sem lúta að félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska, er í raun sá grundvöllur sem forvarnir þurfa að byggjast á.

### **7.3 Hlutverk aðalnámskrár grunnskóla**

Þrátt fyrir að 44 skólanna hafi ekki gert lífsleikniáætlun höfðu í meirihluta þeirra eða 49 talsins verið sett fram markmið og áherslur í lífsleikni í skólanámskrá. Í rannsókninni kom jafnframt í ljós að aðalnámskráin lá þar til grundvallar og reyndar að auki áherslur skólans í mjög mörgum tilvikum. Ingibjörg Jóhannsdóttir (2008) kemst hins vegar að því í sinni rannsókn að aðalnámskrá grunnskóla sé ekki leiðarhnoða kennara við kennslu og markmið ekki útfærð ítarlega. Þetta vekur upp ýmsar spurningar sem vert væri að rannsaka nánar. Hvað ræður áherslum í kennslunni og hvers vegna telja kennarar sig ekki bundna af því að fylgja opinberum markmiðum og áherslum greinarinnar? Þá er einnig athyglisvert í þessu sambandi að 19 af þeim sem svöruðu símaviðtali teystu sér ekki til þess að segja til um hvort þeir teldu vanta einhver áhersluatriði í aðalnámskrá þar sem þeir töldu sig ekki hafa næga innsýn í aðalnámskrána.

### **7.4 Ólíkar leiðir**

Í símaviðtölum komu fram ýmsar viðbótarupplýsingar sem voru utan við spurningalistann sem lagður var til grundvallar í rannsókninni. Þessar upplýsingar benda til þess að talsverð breidd sé í útfærslu á kennslu og inntaki lífsleikninnar og að skólar fari ólíkar leiðir. Það er í raun í anda aðalnámskrár, sérstaklega í tengslum við markmið sem heyra undir kjörordin samfélag, umhverfi, náttúra og menning. Engu að síður voru svarendur mjög samdóma um hverjar megináherslur greinarinnar ættu að vera eins og fram hefur komið.

Viðbótarupplýsingarnar gefa einnig til kynna að mismunandi getur verið milli skóla hvaða skilningur er lagður í hugtakið og námsgreinina lífsleikni. Í sumum skólum er allt starfið talið vera eða miða að lífsleikni. Í öðrum er áherslan þrengri. Talsvert var um að innleiðing sérstakra kerfa eða áætlana í skóla væri skilgreint sem liður í lífsleiknikennslu. Dæmi um

slíkt var til að mynda agastjórnunarkerfi eins og SMT, áætlun gegn einelti kennd við Olweus og ART reiðistjórnun. Eflaust má færa gild rök fyrir því að slíkar sértækar útfærslur geti verið liður í lífsleiknikennslu en þær komi hins vegar ekki í staðinn fyrir hana eða leysi hana af hólmi. Á það má einnig benda að aðferðir og fræðilegt sjónarhorn er mjög ólíkt í þeim verkfærum sem nefnd voru hér að ofan og vert að hafa þennan mun í huga með tilliti til útfærslu á lífsleiknikennslu í skólum. Þannig bendir Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007, bls. 484–485) með vísan til Solomons, Watson og Battistich (2001) á muninn á milli þess sem hún nefnir hefðbundið sjónarhorn í kennslu, sem byggist á námskenningum um beina kennslu, og þess sem hún kallar framfarastefnu eða framsækna menntun þar sem áhersla er á að örva og efla sjálfstæða hugsun nemenda. Í hefðbundna sjónarhorninu er gjarnan notast við ytri umbun í kennslu þar sem kennarinn stjórnar og skilgreinir sjálfur gildi og reglur og áhersla er á að styrkja jákvæða hegðun með einhvers konar efnislegri umbun eða verðlaunum. En framfarastefnan byggist á þeirri grundvallarhugmynd að menntun eigi að gefa nemendum færi á að fjalla og hugsa um ýmis málefni eins og til að mynda reglur, dygðir og gildi og að kennarinn laði fram sjónarmið nemenda með umræðum og opnum spurningum. Þannig byggist hegðun nemenda á skilningi á tengslum hegðunar og afleiðinga hennar fyrir þá sjálfa og aðra og vilja þeirra til að sýna ábyrga hegðun.

Rannsóknir þar sem þessi tvö sjónarhorn eru borin saman benda til þess að leiðir þar sem stuðst er við framfarastefnu hafi í för með sér opnari skóla og virkari þátttöku nemenda í bekkjar- og skólaumhverfinu. Þar er í fyrsta lagi áhersla á samskipti og samvinnu nemenda og sameiginlegar lausnir. Í öðru lagi áhersla á virkni nemenda í eigin námi og félagslífi skóla og bekkjar. Í þriðja lagi minni stjórnun kennara og í fjórða lagi fá nemendur aukin tækifæri til að sýna sjálfstæði, taka þátt í umræðum og eiga hlutdeild í ákvörðunum. Að auki er beint og óbeint lögð áhersla á bekkjarumhverfi sem einkennist af stuðningu, gagnkvæmri virðingu og umhyggju (Solomon o.fl., 2001, bls. 581–582).

Þá má einnig benda á ákveðna hættu sem getur verið samfara því að telja umfjöllun um hvað eina sem við kemur lífinu og tilverunni lífsleikni, þar sem það kann að torvelda nægilega afmörkun og markvissa áherslu á það sem mestu máli skiptir og er kjarni greinarinnar samkvæmt aðalnámskrá.

## 7.5 Námsefni

Eins og fram kom í þessari rannsókn virðast skólar nýta sér fjölbreytt efni við lífsleiknikennslu, að stærstum hluta efni útgefið af Námsgagnastofnun. Erfitt er að fullyrða nokkuð um að hve miklu leyti það efni sem notað er hefur stýrandi áhrif á lífsleiknikennslu þó að sýnt hafi verið fram á það í rannsóknum að námsefni stýri kennslu í fremur ríkum mæli (sjá t.d. Englund, 1999; Ingvar Sigurgeirsson, 1992). Ef til vill má gera sér í hugarlund að vel útfært námsefni sé ákveðið haldreipi fyrir kennara sem finnst þeir óöruggir í kennslunni, en vísbendingar eru um slíkt í þessari rannsókn. Nú eða þá að kennarar „nýti“ sér frelsi í kennslu greinarinnar, ef marka má þá niðurstöðu í rannsókn Ingibjargar Jóhannesdóttur (2008), þar sem þeir telji sig síður bundna af markmiðum aðalnámskrár í lífsleikni en öðrum greinum. Hitt er svo annað að ekkert er vitað um hvernig það efni sem til er er í raun notað.

Meirihluti þeirra sem tóku þátt í þessari rannsókn telur framboð af fjölbreyttu námsefni nægilegt en 34% voru sammála fullyrðingu þess efnis en 17% ósammála. Fram kom að þeir sem töldu framboðið ekki nægilegt álitu sig og samkennara sína ekki heldur hafa næga yfirsýn yfir það efni sem í boði er. Reyndist fylgni hér á milli tölfræðilega marktæk. Þessi niðurstaða bendir til þess að kennarar fylgist ekki nægilega vel með því efni sem stendur til boða og því þurfi að efla kynningarstarf á námsefni meðal þeirra.

Í djúpvíðtali við kennara kom fram að þrátt fyrir að ýmislegt væri til af námsefni vantaði handbók sem kennarar gætu notað í lífsleiknikennslu því mikill tími færi í að raða saman efni úr ýmsum áttum. Þetta er umhugsunarvert atriði og vekur ýmsar spurningar, svo sem hvort slík handbók ætti að vera einhvers konar leiðarvísir um notkun og niðurröðun á því efni sem tiltækt er. Eða hvort hún ætti að bjóða upp á heildarlausn í útfærslu. Þá vaknar jafnframt sú spurning hvort raunhæft sé að þjappa svo efnismikilli námsgrein í eina allsherjar bók eða hvort betri kostur sé að hafa kjarna greinarinnar um félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska saman í heildstæðum námsefniseiningum, eins og nú er vísir að, og ýmsa sértækari þætti í stöku efni eina og sér. Eflaust verður erfitt að finna hér lausn sem öllum líkar.

## 7.6 Horft til framtíðar

Ef marka má niðurstöður úr þessari rannsókn og rannsókn Ingibjargar Jóhannsdóttur (2008), um jákvæð viðhorf skólamanna til lífsleikni, má vænta þess að námsgreinin eigi eftir að eflast í skólum í náninni framtíð. Niðurstöður beggja rannsókna benda einnig sterklega til þess að kennaramenntunarstofnanir þurfi að auka námsframboð í lífsleikni þar sem þau virðast ekki mæta þeim þörfum sem fyrir hendi eru hjá kennurum og skólastjórnendum. Æskilegt hefði verið að kennurum og kennaraefnum hefði gefist kostur á að sérhæfa sig í lífsleiknikennslu. Einnig að allir kennarar sem lokið hefðu kennaramenntun til grunnskólakennslu hefðu hlotið lágmarksinnsýn í námsgreinina þar sem allir kennarar eru lífsleiknikennarar ef marka má niðurstöður rannsókna. Þetta er ekki síður þýðingarmikið í ljósi þess hve mikilvægt er að kennslan sé heildstæð í hverjum skóla. Upp úr slíkum jarðvegi gæti sprottið enn ríkari áhugi og þörf á að stofna fagfélag lífsleiknikennara í grunnskólum hliðstætt Félagi lífsleiknikennara í framhaldsskólum (FLÍF). En athygli vekur að í rannsókninni töldu aðeins 56% svarenda að stofna ætti slíkt fagfélag. Stofnun slíks félags myndi þó án efa efla lífsleikni sem námsgrein og auðga orðræðu um hana meðal skólamanna. Þá er einnig nauðsynlegt að efla símenntun á vettvangi lífsleikni og lífsleiknikennslu. Í þessum efnun er þó ástæða til bjartsýni þar sem gefinn verður kostur á námi á meistarastigi í lífsleikni og jafnrétti við menntavísindasvið Háskóla Íslands frá og með haustinu 2010.

Greinilegt er að vinda þarf bráðan bug að því að styðja við bakið á skólum við gerð lífsleikniáætlana og hlýtur það að vera í verkahring skóla- eða fræðsluskrifstofa sveitarfélaga að hvetja og aðstoða skóla í þeim efnun. Þetta er einn af lykilþáttum í að stuðla að markvissri kennslu í lífsleikni.

Þá er vert að spyrja hvort auka ætti vægi lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla með því að auka við það kennslumagn sem nú er til viðmiðunar úr 40 mínútum á viku í 80 mínútur. Svigrúmið er vissulega fyrir hendi nú þegar í þeim ógreinabundnu stundum sem til ráðstöfunar eru en bóknámshefðin sem ríkir hér á landi hefur að líkindum áhrif á að fremur fáir skólar kenna meira en lágmarksviðmið segir til um. Vissulega er gert ráð fyrir samþættingu við aðrar greinar en ef ráðuneyti menntamála setur viðmiðin í 80 mínútur felur það í sér ákveðnari

skilaboð og þunga. Lífsleikni er sú námsgrein sem hefur fæstar stundir af öllum námsgreinum í viðmiðunarstundaskrá.

Ýmsir fræðimenn hafa bent á að lífsleikni sé „týndi hlekkurinn“ í skólastarfi (t.d. Elias o.fl., 1997, bls. 1; Lovat og Toomey, 2007, bls. 166) og vísa þar til þeirra áhrifa sem vönduð lífsleiknikennsla hefur á árangur í námi og lífi nemenda. Leita ætti allra leiða til að efla skóla í þeirri viðleitni að stuðla að markvissri lífsleiknikennslu. En með markvissri kennslu er átt við að byggja upp heildstæða áætlun um kennsluna frá upphafi til loka grunnskóla, áætlun sem nær til alls skólans (e. whole school approach) þar sem leitast er við að byggja kerfisbundið ofan á það sem á undan hefur verið gert.

Það eru ef til vill engar ýkjur að halda því fram að lífsleiknikennsla standi og falli með kennaranum sem kennir. Áhugi hans og fagmennska er forsenda þess að góður árangur náist. En kennslufræðileg og uppeldisfræðileg þekking ein og sér er ekki nægileg í þessum efnum. Til að kennarar séu sem best í stakk búnir til að kenna lífsleikni þurfa þeir sjálfir á lífsleikninámi að halda því að félags- og tilfinningaþroski eykst ekki endilega með aldri og ekki er víst að kennarar búi sjálfkrafa yfir færni til að kenna lífsleikni (Weare, 2000, bls. 131).

## 8 Lokaorð

Í þessari ritgerð hef ég leitast við að varpa ljósi á stöðu námsgreinarinnar lífsleikni í íslenskum grunnskólum. Þó námsgreinin hafi vart slitið barnsskónum innan skólakerfisins má halda því fram að hún hafi áunnið sér sess í íslenskum skólaveruleika. Samt sem áður virðist hún ekki njóta sömu virðingar í skólastarfi og hefðbundnar bóknámsgreinar og því er nauðsynlegt að hlúa betur að henni í ýmsu tilliti.

„Lífsleikni (e. well-being of students með tilvísun til emotional intelligence, citizenship, character education, safe schools) er nokkuð sem við vitum öll af en nýtum illa ...“ segir einn virtasti sérfræðingur heims á sviði menntaumbóta, Michael Fullan (2007), „... jafnvel þó að hún sé undirstaða nánast alls annars“ (bls. 46). Fullan skilgreinir tíu þætti í árangursríkum menntaumbótum. Einn þessara þátta lýtur að því að leggja rækt við hinar þrjár meginstöðir í skólastarfi en þær eru: læsi, talnalæsi og lífsleikni nemenda. Lífsleikni telur Fullan að gegni tvöföldu hlutverki þar sem hún styðji bæði við læsi og talnalæsi því sterk tengsl séu á milli tilfinningalegrar vellíðunar og árangurs á vitsmunalega sviðinu (sama heimild).

Orð Fullans og ýmis fræðileg rök sem reifuð hafa verið hér að framan gefa fullt tilefni til þess að leitað verði allra leiða til að efla lífsleikninám og -kennslu í grunnskólum hér á landi. Öll rök hníga í þá átt að með því að styrkja félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska nemenda skapist vænlegur jarðvegur fyrir árangursríkt nám. Þó að niðurstöður rannsóknarinnar sem greint hefur verið frá í þessari ritgerð gefi til kynna að lífsleikni-kennsla í grunnskólum sé á heildina lítið ekki nægilega markviss skal ekki gert lítið úr því blómlega og metnaðarfulla starfi sem unnið er í mörgum skólum á þessu sviði. En betur má ef duga skal. Þó er full ástæða til bjartsýni og góðar horfur á að lögð verði meiri rækt við lífsleikni í skólum hér á landi ef tekið er mið af áhuga og jákvæðum viðhorfum kennara til greinarinnar. Þennan meðbyr er sjálfsagt að virkja skólastarfi til framdráttar. En til þess að svo geti orðið þarf ef til vill að skapa betri skilyrði. Þau skilyrði snúa bæði að innra starfi skóla og menntaþólitískum ákvörðunum og hef ég bent á nokkur atriði í þessu sambandi í umræðu um niðurstöður rannsóknarinnar.

Að endingu er rétt að benda á að með niðurstöðum þessarar rannsóknar hefur aðeins fengist innsýn í lítinn hluta af raunverulegri

stöðu lífsleikninnar nú um stundir. Brýnt er að fylgja eftir þeim upplýsingum sem safnast hafa með víðtækari og ítarlegri rannsóknum á inntaki og framkvæmd lífsleiknikennslu hér á landi.

## Heimildaskrá

- Að ná tökum á tilverunni: Handbók kennara* (2000). Ný og endurbætt útgáfa. (Íslensk þýðing: Bogi Arnar Finnbogason). Reykjavík: Námsgagnastofnun. (Upphaflega gefið út 1990).
- Aldís Yngvadóttir (2002). Lífsleikni: Gamalt vín á nýjum belgjum? *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*, grein birt 17. desember 2002. Sótt 13.1. 2009 af <http://netla.khi.is/greinar/2002/016/prent/index.htm>.
- Aldís Yngvadóttir (2008). Einstaklingsmiðað námsefni: Tilraun til skilnings og skilgreiningar. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*, grein birt 4. apríl 2008. Sótt 4.1. 2009 af <http://netla.khi.is/greinar/2008/001xx/index.htm>.
- Amalía Björnsdóttir (2003). Útskýringar á helstu tölfræðihugtökum. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Armstrong, T. (2000). *Fjölgreindir í skólastofunni*. (Íslensk þýðing: Erla Kristjánsdóttir, 2001). Reykjavík: JPV.
- Armstrong, T. (2005). *Klárari en þú heldur*. (Íslensk þýðing: Erla Kristjánsdóttir). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A. og Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education* (7. útgáfa). Belmont, Kaliforníu o.v.: Thomson Wadsworth.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. Í J. Chiarrochi, J. Forgas og J. D. Mayer (ritstj.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- Bechara, A., Tranel, D. og Damasio, A. (2000). Poor judgement in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence. Í R. Bar-On og D. A. Parker (ritstj.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (3. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. (1990). Principles for reflecting on the curriculum. *The Curriculum Journal*, 1, 307–314.
- Cohen, J. (1999). Social and emotional learning past and present: A psychoeducational dialogue. Í J. Cohen (ritstj.), *Educating mind and hearts: Social and emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review* 76(2), 201–237.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun*. (Íslensk þýðing: Gunnar Ragnarsson). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefið út 1933).
- Elias, M.J. (2006). The Connection between academic and social-emotional learning. Í M. J. Elias og H. Arnold (ritstj.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elias, M.J. og Arnold, H. (ritstj.). (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elias, M.J., Hunter, L. og Kress, J.S. (2001). Emotional intelligence and education. Í J. Chiarrochi, J. Forgas og J. D. Mayer (ritstj.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey K. S., Greenberg M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. og Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Englund, B. (1999). Lärobokkunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(4), 327–348.

- Erla Kristjánsdóttir (2007). Hvernig ert þú klár? Rannsókn á hugmyndum unglunga um eigin greind – greindir. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum VIII*. Erindi flutt á ráðstefnu í desember 2007. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Erla Kristjánsdóttir (2008, nóvember). *Saga lífsleikninnar*. Erindi flutt á ráðstefnunni „Lífsleikni í skólum: Forsendur, framkvæmd, framtíð“ sem haldin var 1. nóvember á vegum menntavísindasviðs Háskóla Íslands og Siðfræðistofnunar Háskóla Íslands, Reykjavík.
- Erla Kristjánsdóttir, Gísli Árni Eggertsson og Árni Guðmundsson (1988). *Ekki ég, kannski þú – Vinnubók*. Reykjavík: Íþrótt- og tómstundaráð Reykjavíkur.
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson (2004). *Lífsleikni – sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd: Handbók fyrir kennara og foreldra*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*, (3. útgáfa). London o.v.: Sage.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (4. útgáfa). London og New York.: Routledge og Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York o.v.: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence. The revolutionary new science of human relationships*. New York: Bantam Books.
- Good, T. L. og Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms*. (9. útgáfa). Boston o.v.: Allyn and Bacon.
- Guðbjörg Leifsdóttir (2006). *Að læra er að læra að hugsa: Um lífsleikni í grunnskólum*. Lokaverkefni til B.Ed.-prófs. Kennaraháskóli Íslands, grunnskólabraut.

- Gunnar Karlsson (1984). Sögukenndsluskammdegið 1983–84. *Tímarit Máls og menningar*, 45(4), 405–415.
- Hagstofa Íslands (2008a). *Hagtölur*. Sótt 3.3. 2008 af <http://www.hagstofa.is/Hagtolur/Skolamal/Grunnskolar>.
- Hagstofa Íslands (2008b). *Starfsfólk í grunnskólum haustið 2007*. Sótt 2.10. 2008 af <http://www.hagstofa.is/Pages/95?NewsID=3236>.
- Immordino-Yang, M. H. og Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Ingibjörg Jóhannsdóttir (2008). *Lífsleikni í grunnskólum við Eyjafjörð*. Meistaraprófsritgerð. Akureyri: Háskólinn á Akureyri. Sótt 10.1. 2009 af <http://skemman.khi.is/handle/1946/2019>.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. [Án staðar]: Rannsóknastofa í kvenna- og kynjafræðum við Háskóla Íslands.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2007). Fjölmennning og sjálfbær þróun: Lykilatriði skólastarfs eða óþægilegir aðskotahlutir? *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*, grein birt 30. desember 2007. Sótt 27.2. 2008 af <http://netla.khi.is/greinar/2007/018/prent/index.htm>.
- Ingvar Sigurgeirsson (ritstj.). [Án ártals]. *Samskipti – „Sinn er siður í landi hverju“*. Ríkisútgáfa námsbóka.
- Ingvar Sigurgeirsson (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms*. Doktorsritgerð lögð fram við Sussex-háskóla.
- Ingvar Sigurgeirsson (1999). *Litróf kennsluaðferðanna: Handbók fyrir kennara og kennaraefni*. Reykjavík: Æskan.
- Ingvar Sigurgeirsson (2005). Um einstaklingsmiðað nám, opinn skóla og enn fleiri hugtök ... *Uppeldi og menntun*, 14(2), 9–32.
- Kimber, B., Sandell, R. og Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: Results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International*, 23(2), 134–143.
- Kristín Jónsdóttir (2003). *Kennsluhættir á unglingsstigi, námsaðgreining og einstaklingsmiðað nám: Rannsókn á viðhorfum kennara við unglingsdeildir grunnskóla í Reykjavík*. Meistaraprófsverkefni lagt

- fram til fullnaðar M.Ed. gráðu í uppeldis- og menntunarfræði við Kennaraháskóla Íslands.
- Kristján Kristjánsson (2001). Lífsleikni í skólum: Saga, forsendur, flokkun, vörn. *Uppeldi og menntun*, 10, 81–104.
- Kristján Kristjánsson (2003). Þegnskaparmenntun. *Uppeldi og menntun*, 12, 31–42.
- Kristján Kristjánsson (2006a). “Emotional Intelligence” in the Classroom? An Aristotelian Critique. *Educational Theory*, 56(1), 39–56.
- Kristján Kristjánsson (2006b). Lífsleikni og tilfinningagreind. *Uppeldi og menntun*, 15(1), 25–41.
- Kristján Kristjánsson (2008, nóvember). *Lífsleikni í skólum: Fræðilegar forsendur og framkvæmd*. Erindi flutt á ráðstefnunni „Lífsleikni í skólum: forsendur, framkvæmd, framtíð“ sem haldin var 1. nóvember á vegum menntavísindasviðs Háskóla Íslands og Siðfræðistofnunar Háskóla Íslands, Reykjavík.
- Landlæknisembættið (2004). *Að koma í veg fyrir sjálfsvíg og sjálfsvígstilraunir meðal unglinga. Upplýsingarit ætlað kennurum og öðru starfsfólki í skólum*. [Án staðar]. Landlæknisembættið.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Shuster.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lovat, T. og Toomey, R. (ritstj.). (2007). *Values education and quality teaching. The double helix effect*. Australian Council of Deans of Education. Ástralíu: David Barlow Publishing.
- Lög um grunnskóla*, nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla*, nr. 66/1995.
- Lög um grunnskóla*, nr. 91/2008.
- Lög um námsgögn*, nr. 71. 2007.
- Martin, J. R. (1992). *The schoolhome: Rethinking schools for changing families*. Cambridge o.v.: Harvard University Press.
- Martin, J. R. (1996). There’s too much to teach: Cultural wealth in an age of scarcity. *Educational Researcher*, 25(2), 4–10.

- Mayer, J. D. (2001). *A Field Guide to Emotional Intelligence*. Í J. Chiarrochi, J. Forgas, og J. D. Mayer (ritstj.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- McLaughlin, T. H. og Halstead, J. M. (1999). Education in character and virtue. Í J. M. Halstead og T. H. McLaughlin (ritstj.), *Education in Morality*. London: Routledge.
- Menntamálaráðuneytið (1989). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (1990). *Að ná tökum á tilverunni: Skýrsla um Lions-Quest verkefnið, samstarfsverkefni um útgáfu kennsluefnis til notkunar í grunnskólum*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (1999) *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Kristin fræði, siðfræði og trúarbragðafræði*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Samfélagsgreinar*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2008). *Mannréttindafræðsla á Íslandi – tillögur um mannréttindafræðslu í grunn- og framhaldsskólum*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in Schools: An alternative approach to education* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn in the 1980s*. Ohio: Charles E. Merrill.
- Salovey, P. og Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Scholastic Early Childhood Today* (2000). ECT Interview. Thomas Lickona Talks about Character Education. 14 (7), 48–49. Sótt 11.1.

2009 af <http://proquest.umi.com/pqdlink?index=29&did=62925776&SrchMode=3&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1231602843&clientId=58117&aid=1>

- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Sigríður Þorgeirsdóttir (1999). Siðfræðikennsla í skólum: Boðun lífsgilda eða efling siðferðilegs sjálfræðis. Í Jón Á. Kalmansson (ritstj.) *Hvers er siðfræðin megnug?*, (bls. 71–92). Reykjavík: Siðfræðistofnun Háskóla Íslands.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (1993). Promoting children's social growth in the schools: An intervention study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 461–484.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. [Án staðar]: Heimskringla.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir (2008) *Samvera* [bókaflokkur]. Reykjavík: Námsgagnastofnun. (Upphaflega gefið út 1992.)
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal (1993). Námsárangur 11 ára barna: Tengsl við vitsmunahæfni, félagshæfni og persónuþætti. *Uppeldi og menntun*, 2, 25–40.
- Solomon, D., Watson, M. S. og Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/social development. Í V. Richardson (ritstj.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Taylor, G. J. (2001). Low emotional intelligence and mental illness. Í J. Chiarrochi, J. Forgas og J. D. Mayer (ritstj.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2002). *SAMHSA model programs: Model prevention programs supporting academic achievement*. Sótt 13.1. 2009 af [http://www.pde.state.pa.us/svcs\\_students/lib/svcs\\_students/AcadAchievement.pdf](http://www.pde.state.pa.us/svcs_students/lib/svcs_students/AcadAchievement.pdf)

- Vilhjálmur Árnason (1997). *Broddflugur: Siðferðilegar ádeilur og samfélagsgagnrýni*. Reykjavík: Háskólaútgáfan, Rannsóknarstofnun í siðfræði.
- Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional + social health: A whole school approach*. Oxon o.v.: Routledge.
- Wolfgang Edelstein. (1988). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Iðunn.
- World Health Organization (1993). *Life skills education in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Genf: WHO – Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.
- Zins, J. E., Weissberg, R.P., Wang, M. C. og Walberg, H. J. (ritstj.), (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York o.v.: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. og Walberg, H. J. (2004). The Scientific base linking social and emotional learning to school success. Í J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang og H. J. Walberg (ritstj.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York o.v.: Teachers College Press.
- Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson (2003). Um úrtök og úrtaksaðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

# Fylgiskjöl

## Fylgiskjal 1

### Spurningalisti fyrir símaviðtöl

---

1. Kyn þess sem svarar?

- Kona
- Karl

2. Sá sem svarar er:

- Skólastjórndandi
- Kennari

3. Ef svarandi er kennari – Á hvaða aldurstigi kennir þú?

- Yngsta stigi (1.–4. bekk)
- Miðstigi (5.–7. bekk)
- Unglingastigi (8.–10. bekk)

4. Hvaða námsgrein kennir þú mest?

---

5. Hve margir nemendur stunda nám við skólann skólaárið 2007–2008?

- Færri en 100
- 100–199
- 200–299
- 300–399
- 400–499
- 500–599
- 600–699
- 700 eða fleiri

6. Í hvaða árgöngum er lífsleikni kennd í skólanum? [merkja í töflu](#)

7. Hve margar kennslustundir í viku er lífsleikni kennd í hverjum árgangi?

[merkja í töflu](#)

8. Hvaða námsefni er notað í 1. til 10. bekk? (hér verður talið upp námsefni ef þarf) [merkja í töflu](#)

	6. sp. kennsla	7. sp. st/viku	8. sp. námsefni
1. bekkur			
2. bekkur			
3. bekkur			
4. bekkur			
5. bekkur			
6. bekkur			
7. bekkur			
8. bekkur			
9. bekkur			
10. bekkur			

9. Hverjir kenna lífsleikni í skólanum?

- Umsjónarkennarar kenna sínum umsjónarbekk
- Sérstakir lífsleiknikennarar/kennari
- Aðrir, hverjir

---

10. Er sérstakur umsjónartími auk lífsleiknitíma í unglingadeild?

- Já
- Nei

11. Fer ýmislegt sem tengist umsjón bekkja fram í sérstökum umsjónartímum eða fer slíkt fram í lífsleiknitímum?

- Í umsjónartímum
- Í lífsleiknitímum

12. Eru sett fram markmið og áherslur í lífsleikni í skólanámskrá skólans?

- Já
- Nei

Ef já, byggjast þau markmið og áherslur á aðalnámskrá grunnskóla?

- Já
- Já, að einhverju leyti
- Já og að auki á eigin áherslum skólans
- Nei

13. Hefur skólinn gert lífsleikniáætlun?

- Já
- Nei

14. Hve mikið eða lítið telur þú að eftirtaldar kennsluaðferðir sé notaðar í lífsleiknikennslu í skólanum?

	Mjög mikið	Nokkuð mikið	Fremur lítið	Mjög lítið	Ekkert
Fyrirlestrar kennara					
Gestafyrirlestrar og heimsóknir					
Kennsla frá töflu eða með glærum					
Umræður í öllum bekknum					
Samræðuaðferð / heimspekileg samræða (stýrð umræða)					
Hópvinna og -umræður þar sem hópar gera grein fyrir niðurstöðum					
Púslaðferðin					
Hlutverkaleikir					
Leikir eða orkugjafar					
Verkefnavinna (prójekt)					
Sjálfböðavinnunám (service learning)					
Söguaðferðin, skoska aðferðin (Story-line)					
Vettvangsferðir og					

vettvangsathuganir					
Siðferðilegar klípusögur og umræður e. verke					
Fræðslumyndir og umræður á eftir					
Fleiri, hvaða?					

15. Hefur þú sótt símenntunarnámskeið í lífsleikni eða öðru henni tengdri sl. tvö ár?

- Já, í hverju eða hvaða námskeið? \_\_\_\_\_
- Nei

Nú langar mig að biðja þig að taka afstöðu til eftirfarandi fullyrðinga.

	Mjög sam- mála	Frekar sam- mála	Hvorki né	Frekar ósam- mála	Mjög ósam- mála
16. Kennarar í skólanum eru almennt á þeirri skoðun að mikilvægt sé að skólinn efli félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska nemenda.					
17. Mikilvægt er að lífsleikni sé sjálfstæð námsgrein.					
18. Lífsleikni ætti ekki að vera sjálfstæð námsgrein heldur ætti að samþætta hana öðrum greinum.					
19. Nemendur í skólanum eru hvattir til að ræða ólíkar skoðanir í lífsleiknitímum, færa rök fyrir máli sínu og komast að sjálfstæðum niðurstöðum um ýmis álitamál.					

20. Það er nægt framboð af fjölbreyttu námsefni til lífsleiknikennslu.					
21. Ég og samkennarar mínir höfum góða yfirsýn yfir allt það námsefni sem til er í lífsleikni.					
22. Það er lykilatriði í sambandi við markvissa lífsleiknikennslu að skóli geri lífsleikniáætlun.					
23. Það ætti að stofna fagfélag lífsleiknikennara í grunnskólum.					
24. Námsframboð í lífsleikni er hæfilegt í grunnnámi kennara (B.Ed.)					
25. Framboð á símenntun sem tengist lífsleikni er hæfilegt.					
26. Markviss og heildstæð kennsla í lífsleikni er vænlegasta leiðin til að efla samskiptafærni nemenda.					
27. Allir kennarar eru lífsleiknikennarar sem fyrirmyndir í samskiptum og framkomu.					
28. Ein kennslustund í viku er hæfilegur tími til að kenna lífsleikni í 4.–10. bekk.					
29. Góð og markviss lífsleiknikennsla skili sér í betri námsárangri					

30. Mikilvægt er að fá foreldra til þátttöku og samstarfs í tengslum við lífsleiknikennslu.					
31. Mjög mikilvægt er að kynna foreldrum rækilega markmið og áherslur í lífsleiknikennslu skólans					
32. Lífsleikni er mjög mikilvæg námsgrein í skólastarfi.					
33. Í nánustu framtíð ætti að auka veg lífsleikni í skólastarfi umfram það sem nú er samkvæmt aðalnámskrá.					

34. Hvað telur þú að leggja ætti höfuðáherslu á í lífsleiknikennslu?

	Mjög sammála	Frekar sammála	Hvorki né	Frekar ósammála	Mjög ósammála
a) Að efla siðferðisþroska nemenda?					
b) Að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda?					
c) Á forvarnir gegn reykingum og vímuefnum s.s. áfengi og ólöglegum efnum?					
d) Að efla tilfinningaþroska nemenda, þ.m.t. að vera læs á eigin tilfinningar og annarra?					

e) Að efla borgaravitund og fjalla um lýðræði og hina lýðræðislegu aðferð?					
f) Að efla heilbrigðan lífsstíl nemenda?					
g) Að kenna nemendum hegðunareglur til að halda uppi aga í skólalastarfi?					
h) Umfjöllun um jafnrétti og mannréttindi?					
i) Að fjalla um ýmis vandamál í lífinu (dæmi: þunglyndi, vímuefni, átröskun, sjúkdóma)?					
j) Á neytendavitund og fræðslu um fjármál?					
k) Á umferðarfræðslu?					
l) Á náms- og starfsfræðslu?					
m) Umhverfismál og menntun til sjálfbærrar þróunar?					
n) Annað, hvað?					

35. Finnst þér vanta áhersluatriði í lífsleikni miðað við núverandi áherslur í aðalnámskrá grunnskóla?

- Já
- Nei

Ef já, hvaða

---

---

---

36. Hvað af eftirtöldu telur þú að eigi almennt við um viðhorf samkennara þinna til lífsleiknikennslu?

- Þeir telja hana mjög mikilvæga.
- Þeir telja hana ekki mjög mikilvæga.
- Þeir vilja gjarnan kenna hana.
- Þeir vilja helst ekki kenna hana.

37. Hvert er heildarmat þitt á kennslu lífsleikni í skólanum?

- Í heild mjög góð.
- Yfirleitt í góðu lagi.
- Í meðallagi.
- Í mörgu áfátt.
- Mjög ábótavant.

38. Hvaða eiginleika þarf góður lífsleiknikennari að hafa að þínum dómi?

Forgangsráða 1, 2, 3 ...

\_\_\_\_\_ Vera hugmyndaríkur.

\_\_\_\_\_ Hafa góða samskiptahæfni.

\_\_\_\_\_ Vera sveigjanlegur.

\_\_\_\_\_ Vera áhugasamur.

\_\_\_\_\_ Vera skilningsríkur gagnvart nemendum.

\_\_\_\_\_ Annað.

39. Hvaða kennsluaðferðir í lífsleikni höfðu mest til nemenda að þínum dómi?

	Mjög mikið	Nokkuð mikið	Fremur lítið	Mjög lítið
Fyrirlestrar kennara				
Gestafyrirlestrar og heimsóknir				
Kennsla frá töflu eða með glærum				
Umræður í öllum bekknum				
Samræðuaðferð / heimspekileg samræða (stýrð umræða)				
Hópvinna og -umræður þar sem hópar gera grein fyrir niðurstöðum				
Púslaðferðin				
Hlutverkaleikir				
Leikir eða orkugjafar				
Verkefnavinna (prójekt)				
Sjálfböðavinnunám (service learning)				
Söguaðferðin, skoska aðferðin (Story-line)				
Vettvangsferðir og vettvangsathuganir				
Siðferðilegar klípusögur og umræður e. verke				
Fræðslumyndir og umræður á eftir				

40. Hvað af eftirtöldu telur þú helst stuðla að árangursríkri kennslu í lífsleikni. Forgangsraða 1, 2, 3 ...

\_\_\_\_\_ Fagleg færni kennara.

\_\_\_\_\_ Gott námsefni.

\_\_\_\_\_ Áhugi nemenda.

\_\_\_\_\_ Áhugi kennara.

\_\_\_\_\_ Kennsluaðferðir.

\_\_\_\_\_ Fagleg forysta og stuðningur skólastjórnenda.

Kærar þakkir fyrir þátttökuna!

## Fylgiskjal 2

### Viðtalsrammi fyrir djúpvíðtöl

1. Hvað höfðuð þið að leiðarljósi þegar þið skipulögðuð lífsleikni í skólastarfinu?
2. Hvað höfðuð þið gert á þessu sviði í skólanum áður en lífsleikni varð sérstök námsgrein. Hvað breyttist? Hvað gerðuð þið öðru vísi?
3. Hvers vegna er mikilvægt að kenna lífsleikni að þínu mati?
4. Hver eru mikilvægustu áhersluatriði námsgreinarinnar að þínu mati?
5. Hvaða áhrif telur þú að lífsleiknikennslan hafi haft á skólastarfið og á hegðun eða þroska nemenda?
6. Telur þú að lífsleikni hafi haft áhrif á kennsluhætti og ef svo er hvaða eða hvernig?
7. Hvernig sérð þú fyrir þér þróun lífsleikninnar almennt í skólum – telur þú að vægi hennar muni aukast í framtíðinni, það verði óbreytt eða dragi úr því?



## Fylgiskjal 3

### Listi yfir námsefni í lífsleikni

Hér á eftir verður gerð grein fyrir nokkru af því námsefni sem grunnskólum stendur til boða að nýta sér við lífsleiknikennslu. Samantektin byggist að mestu á kynningarbæklingi Námsgagnastofnunar (2008) sem á, lögum samkvæmt, að sjá grunnskólanemendum fyrir námsgögnum hvers konar án endurgjalds. Einnig verður gerð grein fyrir öðru efni sem skólar geta keypt af öðrum útgefendum af sérstökum kvóta sem ríkið leggur til úr námsgagnasjóði. En með lögum um námsgögn nr. 71. 2007 er skólum gert kleift að kaupa námsgögn á almennum markaði. Fyrst verður gerð grein fyrir bókum og prentuðu efni og því skipt eftir aldurstigum í yngsta, mið- og unglíngastig. Þá verður sagt frá vefefni, fræðslumyndum og handbókum.

### Bækur og prentað efni

#### Yngsta stig

##### **Að vaxa úr grasi (Lions Quest)**

Heildstætt lífsleikniefni fyrir 1. til 5. bekk þar sem áhersla er á sjálfstraust, sjálfsaga, góða dómgreind og góð samskipti við aðra. Kennaramöppur fyrir 1.–4. bekk eru komnar út auk fimm vinnuhefta fyrir hvern árgang sem heita. *Allir saman*. Íslensk þýðing: Jenný G. Jónsdóttir og Þóra E. Kjeld. Útg. 2005–2008. Sækja þarf námskeið til að mega nota í kennslu.

##### **Gaman saman**

Kennaramappa með kennsluviðfangsefnum sem þjálfa félags- og tilfinningalega hæfni. Byggist á aðferðum atferlisstefnunnar. Íslensk þýðing: Margrét Tryggvadóttir og Snjólaug Elín Árnadóttir. Útg. 2002.

### **Spor 1–4**

Fjögur stutt hefti eftir Elínu Elísabetu Jóhannsdóttur þar sem áhersla er einkum á samskiptahæfni og tilfinningaþroska. Ítarlegar kennsluleiðbeiningar fylgja í vefútgáfu. Tekið er mið af kenningu um fjölgreindir. Útg. 2003.

### **Stig af stigi**

Þjálfun til að auka félags- og tilfinningaþroska barna á aldrinum 4–10 ára. Markmið efnisins eru m.a. að börnin læri að skilja aðra og láta sér lynda við þá, að börnin læri að leysa úr vanda og noti til þess félagslegan skilning, að börnin læri að umgangast reiði og draga úr æsingi. Íslensk þýðing: Þórir Jónsson. Útg. Reynir-ráðgjafastofa, 2002–2004.

### **Vinir Zippýs**

Aþjóðlegt forvarnaverkefni á sviði geðheilbrigðis fyrir 6–7 ára börn. Börnunum er kennt að ráða fram úr erfiðleikum sem þau mæta í daglegu lífi, að greina, þekkja og tala um tilfinningar sem þau bera í brjósti og kanna færar leiðir til að kljást við tilfinningar sínar. Efninu er einnig ætlað að hvetja börn til þess að aðstoða aðra sem eiga við vanda að stríða. Útg. Lýðheilsustöð, 2005.

### **Miðstig**

#### **Að ná tökum á tilverunni (Lions Quest)**

Sumir skólar kjósa að byrja að kenna þetta efni í sjötta bekk og halda áfram í sjöunda bekk. Heildstætt námsefni þar sem m.a. er lögð áhersla á samskiptahæfni, að skilja og ráða við tilfinningar og á heilbrigðan og jákvæðan lífsstíl. Handbók kennara. Sérstök foreldrabók, *Árin sem koma á óvart*. Lesbók fyrir nemendur, *Breytingar* (einnig til á hljóðbók) og vinnublöð til ljósritunar í handbók. Einingapróf til útprentunar eru á vef. Íslensk þýðing: Bogi A. Finnbogason. Útg. 2000 og 2001. Sækja þarf námskeið til að mega nota efnið í kennslu.

### **Ég er bara ég**

Fjallar um tilfinningar og samskipti með áherslu á jafnrétti, að allir séu jafnir óháð útliti, kyni, trú o.fl. Kennsluleiðbeiningar eftir Ásdísi Olsen og Lilju M. Jónsdóttur er í vefútgáfu. Höfundar nemendaheftis: Ásdís Olsen og Karl Ágúst Úlfsson. Útg. 2000.

### **Klárari en þú heldur**

Bókin er skrifuð fyrir börn og unglinga. Í henni er sagt frá fjölgreindakenningu H. Gardners og krakkar hvattir til að nota bókina m.a. í þeim tilgangi að læra um átta mismunandi greindir og komast að því í hvaða greindum þeir eru sterkastir. Stuttar kannanir í bókinni hjálpa nemendum að greina hve klárir þeir eru. Í bókinni er fjöldi hugmynda um leiðir til að byggja upp allar greindir. Kennsluleiðbeiningar á vef fylgja. Höfundur: Thomas Armstrong. Íslensk þýðing: Erla Kristjánsdóttir. Útg. 2005.

### **Samvera**

Fjögur nemendahefti: *Ræðum saman heima, Verum vinir, Verum saman í frímínútum, Vinnum saman í skólastofunni*. Aðaláhersla efnisins er þjálfun í samskiptahæfni þar sem m.a. eru notaðar klípusögur. Handbók fyrir foreldra og kennara og kennsluleiðbeiningar fylgja í vefútgáfu. Höfundar: Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir. Útg. 1992. Ný og endurbætt útgáfa 2008 og 2009.

### **Valur – heimspekilegar smásögur**

Safn tólf smásagna sem fjalla allar um strákinn Val. Í sögunum veltir hann fyrir sér ýmsu um lífið og tilveruna. Sögunum er ætlað að vera kveikja að umræðum um siðferðileg og heimspekileg málefni. Höfundur: Guðrún Eva Mínervudóttir. Útg. 2001. Kennarakver eftir Hrein Pálsson fylgir bókinni. Útg. 2002.

## **Unglingastig**

### **Að ná tökum á tilverunni (Lions Quest)**

Sjá miðstig. Oftast er þetta efni kennt í 7. og 8. bekk.

### **Hugsi – Um röklit og lífsleikni**

Heimspækileg samræða um siðferðisleg málefni og áttakamál samtímans í þeim tilgangi að þroska hugann og efla siðvit. Kennarakver fylgir. Höfundar: Matthías Viðar Sæmundsson og Sigurður Björnsson. Útg. 2000.

### **Í sátt og samlyndi (Lions Quest)**

Mappa með leiðbeiningum og vinnublöðum til ljósritunar. Efninu er ætlað að efla samskiptafærni og koma í veg fyrir ofbeldi þegar ágreiningur rís. Sérstaklega er fjallað um einelti og yfirgang. Bæklingur fyrir foreldra fylgir. Íslensk þýðing: Erla Kristjánsdóttir og Aldís Yngvadóttir. Útg. 1998.

### **Kynlega klippt og skorið**

Úrklippubók unglings sem er að velta fyrir sér málefnum kynjanna. Ýmis félagsmótandi öfl skoðuð í spéspegli. Efninu ætlað að vera kveikja að umræðum og verkefnum um málefnið. Kennsluleiðbeiningar eftir Ásdísi Olsen og Lilju M. Jónsdóttur fylgja í vefútgáfu. Höfundar nemendaefnis: Ásdís Olsen og Karl Ágúst Úlfsson. Útg. 2001.

### **Kynlíf – kynfræðsla fyrir ungt fólk**

Hefti í tímaritsformi þar sem fjallað er um kynlíf í víðustu merkingu orðsins – kynhvöt, kynhneigð, kynörvun, kynfæri o.s.frv. Heftinu er ætlað að svara ýmsum spurningum sem kunna að leita á unglinga í tengslum við kynþroskann og kynlíf og vekja þá til umhugsunar um þessi málefni og jafnvel vekja nýjar spurningar. Fræðslumyndin *Forfallakennarinn* fylgir á geisladiski, einnig er hægt að ná í myndina í niðurlagi af vef Námsgagnastofnunar. Kennsluleiðbeiningar með efninu eru á vef. Höfundar: Ásdís Olsen og Karl Ágúst Úlfsson. Útg. 2006.

### **Leið þín um lífið – Siðfræði fyrir ungt fólk**

Fjallað um ýmsa þætti mannegrar tilveru á forsendum siðfræði/heimspeki. Mörgum áleitnum spurningum beint til nemenda. Fjölbreytt verkefni og mikið myndefni. Einnig til á hljóðbók. Höfundar: Leonore Brauer, dr. Richard Breun, dr. Astrid Erdmann og Maritta Schöne. Íslensk þýðing: Stefán Jónsson. Útg. 2002. Verkefnablöð til útprentunar og ljósritunar voru gefin út í vefútgáfu 2008 í þýðingu Skúla Pálssonar.

### **Lífsgildi og ákvarðanir**

Samþætting líffræði og lífsleikni. Um er að ræða kynfræðsluefni sem tekur á siðfræðilegum og líffræðilegum þáttum kynlífs. Kennarabók, 13 stuttir þættir á myndbandi og foreldrabók. Ritstjóri íslenskrar þýðingar: Sóley S. Bender. Útg. 1989.

### **Um stelpur og stráka**

Bókin er ætluð nemendum á unglingastigi grunnskóla. Hún skiptist í fjóra kafla. Fjallað er um kynþroska og þær miklu breytingar sem verða á því tímabili ævinnar, jafnt líkamlegar, félagslegar sem og tilfinningalegar. Um ást og kynlíf, kynheilbrigði og barneignir. Kennsluleiðbeiningar á vef fylgja. Höfundar: Erla Ragnarsdóttir og Þórhalla Arnardóttir. Útg. 2006.

### **Vefefni**

#### **Allir eiga rétt**

Kennsluefni um mannréttindi ætlað efstu bekkjum grunnskóla gefið út í samstarfi við Unicef Ísland. Um er að ræða kennsluleiðbeiningar með verkefnum þar sem lögð er áhersla á virkar kennsluaðferðir. Efninu er ætlað að auka þekkingu á mannréttindum, draga úr fordómum og efla færni nemenda til að verða virkir þátttakendur í fjölmenningsamfélagi nútímans. Fjallað er um réttindi og skyldur og nemendur eru m.a. hvattir til að þroska umburðarlyndi og samstöðu með öðrum íbúum jarðar, friðarvilja, skilning á félagslegu réttlæti og meðvitund um umhverfið og verndun þess. Íslensk þýðing: Ólöf Magnúsdóttir og Ólöf Júlíusdóttir. Útg. 2007.

### **Álfur – saga og verkefni á vef**

Saga um strákinn Álf lesin upp. Á vefnum, sem er ætlaður nemendum á yngsta stigi, eru gagnvirk verkefni sem tengjast sögunni eða eru sjálfstæð. Áhersla er á tilfinningar og samskipti. Samþætting við íslenskukennslu. Höfundur sögu er Sigrún Edda Björnsdóttir og Kristín Gísladóttir gerði verkefni. Útg. 2005.

### **Borgaravitund og lýðræði**

Kennsluvefur með það meginmarkmið að vekja til umhugsunar um hvernig unnt sé að stuðla að borgaravitund, lýðræði og lýðræðislegri þátttöku í skóla- og félagsstarfi með börnum og ungmennum. Vefurinn er gefinn út í samvinnu við menntamálaráðuneytið. Meginefni vefjarins er þýðing á efni frá Evrópuráðinu. Íslensk þýðing: Árný Elíasdóttir. Útg. 2005.

### **Kynfræðsluvefurinn**

Samþætting lífsleikni og náttúrufræði. Fræðslu- og námsvefur fyrir mið- og unglíngastig þar sem fjallað er á skýran og myndrænan hátt um helstu atriði í tengslum við kynþroska, kynlíf og kynheilbrigði. Texta er stillt í hóf og hægt að velja hlustun. Vefurinn er ríkulega myndskreyttur með skýringamyndum og hreyfimyndum. Höfundur: Margrét Júlía Rafnsdóttir. Útg. 2008.

### **Fræðslumyndir**

#### **Adrenalínferð gegn rasisma**

Mynd fyrir unglíngastig grunnskóla sem greinir frá ferðalagi ungs fólks norður í land. Tilgangur ferðarinnar var að takast á við kynþáttafordóma og stuðla að jákvæðri og ánægjulegri samveru fólks af mismunandi uppruna við leik og störf. Kennsluleiðbeiningar fylgja með innan í hulstri myndarinnar. Framl. Úlfur Teitur Traustason. Útg. 2002.

#### **Einelti – helvíti á jörð**

Mynd fyrir mið- og unglíngastig grunnskóla sem lýsir nóturlegri reynslu nokkurra einstaklinga af því að vera lagðir í einelti. Henni er ætlað að

vekja áhorfandann til umhugsunar um alvarlegar afleiðingar eineltis og hve mikilvægt það er að hver og einn komi fram við aðra eins og hann vill að komið sé fram við sig. Framl. Sigurður H. Gunnarsson og Kristbjörn H. Björnsson. Útg. 2004.

### **Katla gamla**

Mynd gerð eftir sögu Iðunnar Steinsdóttur um gömlu konuna Kötlu sem segir krökkum sem hjálpa henni frá því að hún hafi lagt í einelti þegar hún var yngri. Útg. 2007.

### **Litla lirfan ljóta**

Teiknimynd fyrir yngsta stig grunnskóla sem fjallar um fiðrildalirfu sem á heima í garði við lítið hús. Myndin lýsir samskiptum lirfunnar við önnur dýr í garðinum. Með myndinni er vakin athygli á því hvernig viðhorf mótast og breytast og að útlit hvers og eins er ekki höfuðatriði, heldur er það hinn innri maður sem mestu máli skiptir. Höfundur: Gunnar Karlsson eftir sögu Friðriks Erlingssonar. Útg. 2003.

### **Saga Dóra**

Mynd fyrir unglingastig grunnskóla. *Saga Dóra* sviðsett og fjallar um 11 ára strák. Hann er ósköp venjulegur strákur sem lagður er í einelti af skólafélögum sínum. Markmið myndarinnar er fyrst og fremst að vekja nemendur til umhugsunar um alvarlegar afleiðingar eineltis. Með myndinni fylgja verkefni til umhugsunar sem heimilt er að ljósrita eftir þörfum. Útg. 1993.

### **Sagan af Sylvíu og Darra**

Leikin mynd fyrir unglingastig sem greinir frá Sylvíu og Darra, ungu fólki sem er að hefja sambúð. Fljótlega kemur í ljós að þau hafa ólíkar hugmyndir um verkaskiptingu á heimilinu. Þegar þau fá góða vinnu að loknu námi og eignast sitt fyrsta barn fer verulega að reyna á samband þeirra. Myndin hentar vel í tengslum við fræðslu um jafnan rétt kynjanna. Útg. 2000.

## **Handbækur**

### **Jafnréttishandbókin**

Umfjöllunarefni bókarinnar er jafnrétti í skólastarfi, skyldur skólans og ábyrgð í jafnréttismálum. Fjallað er um hvernig skólar setja sér jafnréttisstefnu og sjónum beint að jafnrétti kynjanna í námi og starfi. Í bókinni er meðal annars að finna gátlista fyrir kennara, eyðublöð og hugmyndir að verkefnum í kennslu. Höfundar: Hafsteinn Karlsson og Stefanía Traustadóttir. Útg. 2000.

### **Lífsleikni – sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd. Handbók fyrir kennara og foreldra**

Í þessari bók er leitast við að varpa ljósi á hugtakið lífsleikni og hvernig það tengist uppeldisstarfi og menntun. Auk fræðilegrar umfjöllunar hefur bókinn að geyma fjölda af ábendingum og hugmyndum sem gagnast kennurum jafnt sem foreldrum. Höfundar: Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson. Útg. 2004.

### **Saman í sátt – Leiðir til að fást við einelti og samskiptavanda í skólum**

Handbók sem fjallar um leiðir til að fást við einelti og samskiptavanda í skólum. Hér eru ýmis hagnýt ráð og ábendingar um hvernig koma má í veg fyrir einelti og samskiptavanda í skólum og hvernig má bregðast við ef einelti kemur upp. Í bókinni eru tvær gerðir spurningalista sem hægt er að leggja fyrir nemendur til að kanna stöðu mála. Spurningalistann *Skólabrag* má einnig prenta út af vef Námsgagnastofnunar. Höfundur: Erling Roland. Íslensk þýðing: Elín Einarsdóttir og Guðmundur Ingi Leifsson. Útg. 2001.

### **Snerting, jóga og slökun – Handbók fyrir leik og grunnskólakennara**

Bókin er hugsuð sem tækifæri til að nota snertingu, jóga- og slökunaræfingar á markvissan hátt í skólastarfi. Með því má stuðla að vellíðan nemenda og friðsæld og ró í umhverfi þeirra. Höfundar: Elín Jónasdóttir og Sigurlaug Einarsdóttir. Útg. 2003.

## **Annað efni sem fellur undir lífsleikni**

Ýmislegt annað efni fellur undir námsgreinina lífsleikni ef tekið er mið af markmiðum greinarinnar í aðalnámskrá. Hér er reynt að flokka eftir efnispáttum aðalnámskrár. Listinn er ekki tæmandi og aðeins er um upptalningu að ræða en ekki lýsingu. Hægt er að fá upplýsingar um þetta efni á vef Námsgagnastofnunar, [www.nams.is](http://www.nams.is).

### **Fjármálafræðsla**

Auraráð – Vinnuhefti um fjármál.

### **Mannréttindi**

- Barnasáttmálinn – bæklingar og veggspjöld.
- Kompás – Handbók um mannréttindafræðslu.
- Réttindi mín – þrjú hefti um Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna.

### **Náms- og starfsfræðsla**

- Margt er um að velja – þrjár bækur fyrir 8.–10. bekk auk kennsluleiðbeininga.
- Margt er um að velja – pdf vefefni til útprentunar þar sem efni þriggja bóka hefur verið stytta.
- Námsstækni – vefefni.
- Vinnuvernd – Fræðsla fyrir ungt fólk. pdf og ppt.

### **Neytendavitund**

- Ég er það sem ég vel fyrir 1.–4. bekk saman og sér fyrir 5.–10. bekk. pdf.

### **Skyndihjálp og slysavarnir**

- Við hjálpum.
- Æ, þetta er sárt.

### **Tóbaksvarnir**

- Tóbakið og þú.
- Reyklaus að sjálfsögðu.
- Vertu frjáls – reyklaus fyrir 8., 9. og 10. bekk.

**Umferðarfræðsla**

- Aðgát í umferðinni.
- Góða ferð.
- Umferðarverkefni 101–109.
- Vegfarandinn 1.–3. hefti.
- Veganesti í umferðinni.
- Hringvegurinn – Spil.

**Umhverfismennt – menntun til sjálfbærrar þróunar**

- Ein jörð fyrir alla.
- Heimurinn minn – vefur.