



Aldís Yngvadóttir

## Ruslakista eða raunhæf menntun?

### Viðhorf skólastjórnenda og kennara til lífsleikni í grunnskólum

Í greininni er sagt frá niðurstöðum rannsóknar sem gerð var vorið 2008 á kennslu og viðhorfum skólastjórnenda og kennara til lífsleikni í grunnskólum. Skólastjórnendur voru 20 að tölu og kennararnir 41 og störfuðu þeir við 61 grunnskóla. Við söfnun gagna og úrvinnslu þeirra var bæði eigindleg og megindleg aðferð notuð. Gagnaöflun fór fram með símaviðtölum þar sem notast var við spurningalista og hálfopin viðtöl. Niðurstöður 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 þótt ákveðið efni virðist algengast. Svo virðist sem minnihluti skóla geri lífsleikniáætlun eins og mælt er til í aðalnámskrá. Í rannsókninni kemur fram góð 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.

Höfundur er ritstjóri hjá Námsgagnastofnun en rannsóknin var liður í meistaranámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

#### Rubbish or a realistic part of education?

#### Attitudes of principals and teachers towards life skills instruction in schools

This article presents conclusions of a research study that was conducted in the spring of 2008 on the teaching of the subject life skills and views towards it in Icelandic compulsory schools. Both quantitative and qualitative methods were used and data collection was made by telephone interviews and semi-structured interviews. Results, that are based on answers from head teachers or teachers from 61 compulsory school, indicate that the subject life skills is taught at least one lesson per week in each grade level in most of the schools and that a rather broad variety of teaching and learning materials are used even though certain titles seem to be more common. It also seems to be the case, that only a minority of the schools has generated a plan for the teaching of life skills as recommended 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 author is an editor at the National Centre for Educational Materials. The research study was a part of a graduate programme at the University of Iceland, School of Education.

### Inngangur

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að kanna lífsleiknikennslu í grunnskólum, kortleggja notkun á því námsefni sem til er og kanna viðhorf kennara til námsgreinarinnar. Að auki hafði 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 tengjast velgengni í kennslu greinarinnar að mati kennara og skólustjóra í þeim skóla. Tilgangur rannsóknarinnar var fyrst og fremst sá að safna upplýsingum um lífsleikni og lífsleiknikennslu í grunnskólum í þeirri von að niðurstöður gætu nýst í tengslum við fjölbætta þróun greinarinnar í nánustu framtíð, svo sem í tengslum við námskrágerð, námsefnisgerð og kennaramenntun.

## Fræðileg umfjöllun

### Lífsleikni í aðalnámskrá

Námsgreinin lífsleikni var gerð að sjálfstæðri skyldunámsgrein í grunn- og framhaldsskólum hér á landi og einni af meginstöðum í starfi leikskóla með nýrri aðalnámskrá sem menntamálaráðuneytið gaf út fyrir þessi skólastig árið 1999. Í **Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni** (1999) segir að námsgreininni sé ætlað að „koma til móts við kröfur um aukið uppeldishlutverk skóla“ (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. 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 ungmönnum. 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 sé aukin áhersla á umfjöllun um mannréttindi, borgaravitund, fjármálafræðslu, auk náms- og starfsfræðslu.

### Hugmyndir að baki lífsleikni

Lífsleikni leitar fanga víða og byggist á hugmyndum sem sóttar eru til ýmissa fræðigreina eins og heimspeki, siðfræði, sálfræði, félagsfræði og menntunarfræði svo nokkrar séu nefndar. Í sögulegu ljósi séð eru viðfangsefni lífsleikninnar síður en svo ný af nálinni. Siðfræði og sjálfsþekking hafa verið viðfangsefni menntunar um aldir og mörg af helstu siðferðisgildum okkar byggjast meðal annars á hugmyndum Platóns og Aristótelesar (Kristján Kristjánsson, 2001). Charles Darwin fjallaði um þróun tilfinninga hjá mönnum og dýrum í bók frá síðari hluta 19. aldar. Bandaríski sálfræðingurinn Edward Lee Thorndike setti fram hugtakið félagsgreind árið 1920 (Bar-On, 2001; Cohen, 2006). Landi hans Howard Gardner kom fram með kenningu um fjölgreindir árið 1983 þar sem hann taldi sjálfsþekkingar- og samskiptagreind tvær af sjö greindum mannsins (síðar bætti Gardner við áttundu greindinni). Fram til ársins 1990 var tvíhyggja allsráðandi þar sem litið var á vitsmuni og tilfinningar sem tvö aðskilin svið. Árið 1990 settu Mayer og Salovey fram kenningu um sérstaka tilfinningagreind sem náði miklum hljómgrunni um víðan völl með umfjöllun Daníels Goleman (1995) í bók hans **Emotional Intelligence – Why it Can Matter More Than IQ**. Taugafræðingurinn Antonio Damasio (sjá t.d. Immordino-Yang og Damasio, 2007) hefur síðan ásamt samstarfsfólki fært rök fyrir skörun milli vitsmuna og tilfinninga þar sem tilfinningar gegna mun meira hlutverki í mannshuganum en vitsmunir. Til að sýna fram á þessa skörun nota þau hugtakið tilfinningahugsun (e. emotional thought). Áhrif kenningar um

tilfinningagreind og fjölgreindakenning hafa sett glögg merki á inntak lífsleikni (sjá t.d. Erlu Kristjánsdóttur, Jóhann Inga Gunnarsson og Sæmund Hafsteinsson, 2004). Að auki má finna þræði sem eiga rætur í siðfræði og pólitískum stoðum (Kristján Kristjánsson, 2008). Frumkvöðlar jákvæðrar sálfræði, þeir Martin Seligman og Mihaly Csikszentmihalyi (2000) hafa einnig á allra síðustu árum sett mark sitt á þær áherslur sem sjá má í lífsleikni. Þar ber hæst skírskotun til áhrifa jákvæðra tilfinninga á líf og hamingju.

Ýmsir erlendir straumar og stefnur hafa haft áhrif á tilurð og þróun lífsleikni sem námsgreinar hér á landi. Hér skal fyrst nefna skapgerðar- eða persónumennt (e. **character education**) í anda Thomasar Lickona sem varð áberandi í kringum 1990 (sjá t.d. Kristján Kristjánsson, 2001; 2006). Um svipað leyti lagði Alþjóðaheilbrigðismálastofnunin (WHO, 1993) áherslu á „life skills“ sem er án efa fyrirmynd íslenska orðsins lífsleikni (Aldís Yngvadóttir, 2002). Á svipuðum tíma birtist áhersla á félags- og tilfinningatengda þætti í menntun – „social and emotional learning“, skammstafað SEL (sjá t.d. Elias o.fl, 1997). Í kjölfarið kom hugtakið SEAL (e. **social, emotional, and academic learning**) þegar samhengi milli markvissrar lífsleiknikennslu og námsárangurs varð ljóst (Zins, Weissberg, Wang og Walberg, 2004). Skammstöfunin SEEAE hefur einnig verið notuð yfir „social, emotional, ethical and academic education“ þar sem áhersla á hinn siðferðilega þátt hefur verið aukin (sjá Cohen, 2006). Hin síðari ár hefur áhersla á borgaravitund (e. **citizenship eða civic education**) einnig orðið nokkuð áberandi.

Leiða má að því sterkar líkur að aðrir áhrifavaldar í þróun lífsleikni hér á landi hafi verið þróunarvinna á vegum menntamálayfirvalda á árabílinu 1974 til 1984 sem beindist að því að samþætta námsgreinar eins og sögu og landafræði í eina heild undir merkjum samfélagsfræði (sjá t.d. Erlu Kristjánsdóttur, 2008). Þar var til að mynda áhersla á að efla félags- og vitsmunaproska sem og félagslega leikni og ábyrgð (Wolfgang Edelstein, 1988). Hugmyndir samfélagsfræðinnar byggðust meðal annars á áherslum þroskasálfræðinnar, kenningum Jeans Piaget um vitsmunaproska og Lawrence S. Kohlberg um siðgæðisprosa. Enn annar áhrifavaldur var án efa aukin þörf og áhersla á forvarnarstarf í skólakerfinu í kjölfar hraðra þjóðfélagsbreytinga sem leiddu meðal annars til ýmissa erfiðleika og vandamála hjá börnum og unglingum.

Fáar þjóðir virðast hafa stigið það skref sem tekið hefur verið hér á landi og gert nám og kennslu um félags-, siðferðis- og tilfinningaproska að sérstakri námsgrein. Höfundur greinarinnar er aðeins kunnugt um sambærilega námsgrein í Bretlandi. Þar er reyndar, samkvæmt námskrá frá 1999, um tvær námsgreinar að ræða, PSHE eða „personal, social and health education“ auk borgaravitundar. Í nýrri námskrá Breta fyrir yngsta stig (e. **primary**) sem taka á gildi 2011 er áfram áhersla á þessar námsgreinar og að auki á samþættingu þeirra við aðrar greinar og þá undir kjarna sem nefnist „physical development, health and well being“. Í inngangi að þeim kjarna segir í lauslegri þýðingu höfundar:

Til að lifa heilbrigðu og athafnasömu lífi og njóta lífsfyllingar þurfa börn að geta brugðist við áskorunum á jákvæðan hátt, vera áræðin og takast á við áhættu, öðlast sjálfstraust og líkamlegan styrk. Þetta námssvið leggur grunn að heilbrigði og vellíðan til lengri tíma litið og stuðlar að andlegum, félagslegum, tilfinningalegum, fjárhagslegum og líkamlegum þroska barna. Það er lykilatriði í þroska þeirra sem sjálfsörugggra einstaklinga. (National Curriculum, á.á.) [\[1\]](#)

Með hliðsjón af umfjöllun hér að framan um fjölþætt inntak og áherslur í lífsleikni er rétt að taka fram að hugtakið lífsleikni er í þessari grein bæði notað yfir afmarkaða námsgrein og einnig yfir kennslu og þjálfun í ýmsum þáttum félags-, siðferðis- og tilfinningaproska og er það reyndar algengara þar sem

námsgreinin á sér fáar hliðstæður eins og fram hefur komið. Til skýringar er reynt að gera grein fyrir hvaða áherslur búa að baki í umfjöllun hverju sinni.

## Áhrif og árangur af lífsleiknikennslu

Ýmsar rannsóknir hafa verið gerðar sem benda til gagnsemi og jákvæðra áhrifa af markvissri lífsleiknikennslu (sjá t.d. Elias og Arnold, 2006; Zins, Weissberg o.fl., 2004).

Þegar árið 1993 sýndu rannsóknir íslenskra fræðimanna fram á tengsl milli samskiptahæfni og námsárangurs (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 1993). Niðurstöður rannsóknar Sigrúnar Aðalbjarnardóttur á íslenskum skólabörnum í verkefninu „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“ benda til að nemendur sem fengu sérstök tækifæri til að fjalla um ýmis félagsleg, tilfinningaleg og siðferðileg mál í samskiptum reyndust sýna meiri þroskaframfarir bæði í hugsun og hegðun í daglegu bekkjarstarfi en nemendur í samanburðarhópi sem ekki nutu sams konar þjálfunar (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1993; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Wilson og félagar (2001, í Zins, Bloodworth o.fl. 2004), sem gerðu greiningu á 165 birtum rannsóknarniðurstöðum á áhrifum af forvarnanámsefnisáætlunum (e. program) fyrir skóla, komust að því að þær áætlanir þar sem áhersla var á lífsleikni (nám um félags- og tilfinningatengda þætti) virtust hafa áhrif í þá veru 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.

Á árabílinu 1999 til 2002 fór fram sænsk langtímarannsókn á tengslum lífsleikniþjálfunar (e. **social and emotional training**) og geðheilsu skólanemenda. Niðurstöður bentu almennt til jákvæðra áhrifa á þætti eins og sjálfsmynd og vellíðan. Áhrifin voru einnig í þá veru að draga úr árásarhneigð, einelti og áfengisneyslu (Kimber, Sandell og Bremberg, 2008).

Cohen (2006) bendir á, og vísar í því sambandi til nokkurra fræðimanna, að langtímarannsóknir bendi til þess 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 víkur einnig að því að rannsóknir bendi til að félags- og tilfinningatengd hæfni sé alveg jafnháð starfsemi heilans og færni í stærðfræði og tungumálum og að rannsóknir hafi undirstrikað að meirihluti barna getur lært að verða betri bæði félags- og tilfinningalega.

## Íslenskar rannsóknir á lífsleiknikennslu

Í þeirri rannsókn sem hér er greint frá var leitast við að kanna stöðu námsgreinarinnar lífsleikni; kennslu hennar í grunnskólum á landinu öllu og viðhorf skólanna til hennar. Sambærileg rannsókn (Ingibjörg Jóhannsdóttir, 2008) sem náði til tólf grunnskóla á Eyjafjarðarsvæðinu benti til þess að viðhorf kennara til greinarinnar væri mjög jákvætt. Þeir töldu greinina hafa fest sig í sessi og hafa haft jákvæð áhrif á skólastarf að ýmsu leyti. Þá kom einnig fram að það voru í flestum tilvikum bekkjar- eða umsjónarkennarar sem kenndu lífsleikni. Er það samhljóða niðurstöðum úr spurningalistakönnun sem menntamálaráðuneytið (2008) sendi grunnskólum árið 2005. Þar kom einnig fram að ánægja ríkti með greinina innan skólanna en að kennslan virtist ekki nægilega markviss. Í rannsókn Kristínar Heiðu Jóhannsdóttur (2010) um sýn ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum, þar sem tekin voru hálfopin viðtöl við sex nemendur úr jafnmörgum framhaldsskólum, kom fram að tveir þeirra upplifðu lífsleiknikennslu í grunnskóla ómarkvissa.

## Markmið og rannsóknarspurningar

Í ljósi fræðilegrar umræðu að framan og þess að fáar rannsóknir hafa verið gerðar í tengslum við hina

nýju námsgrein þótti höfundu brýnt að afla frekari vitneskju um lífsleiknikennslu í grunnskólum og kanna viðhorf kennara til greinarinnar. Áhugaverðar spurningar sem reynt var að leita svara við í rannsókninni og greint er frá í þessari grein eru til að mynda: Hverjir kenna? Hvaða námsefni er notað? Hve margar stundir eru kenndar í viku? Hverjar ættu megináherslur greinarinnar að vera? Hver er sýn kennara á greinina og hvað stuðlar að árangursríkri kennslu hennar? Þar sem lífsleikni er tiltölulega ný námsgrein í íslensku skólakerfi, þó að viðfangsefnið sé í raun mun eldra, er mikilvægt að afla vitneskju um hvernig tekist hefur að festa hana í sessi og kanna álit og viðhorf kennara. En það er jafnan í þeirra höndum að framfylgja þeim áherslum greinarinnar sem birtast í aðalnámskrá. Meginmarkmið rannsóknarinnar var að kanna lífsleiknikennslu í grunnskólum, kortleggja notkun á því námsefni sem til er í greininni sem og að kanna viðhorf kennara til hennar. Að auki hafði rannsóknin það að markmiði að kanna hvað mótaði áherslur lífsleiknikennslu í einum grunnskóla þar sem vel hafði tekist til við kennslu greinarinnar og hvaða þættir hefðu helst áhrif á velgengni í kennslu hennar. Nýlunda rannsóknarinnar felst einkum í þeirri tilraun sem gerð var til að öðlast heildarsýn á kennslu greinarinnar og viðhorf til hennar á landsvísu. Slíkar upplýsingar eru mikilvægar, ekki síst í ljósi þess, að um unga námsgrein er að ræða og viðbúið að hún eigi eftir að þróast í tímans rás. Vonir voru einnig bundnar við að niðurstöður gætu nýst í tengslum við námskrár- og námsefnisgerð fyrir greinina sem og kennaramenntun.

Rannsóknarspurningarnar voru fimm. Í fyrri hluta rannsóknarinnar voru þær þrjár:

- Hver er staða lífsleiknikennslu í íslenskum grunnskólum með tilliti til kennslu og inntaks?
- Hvaða námsefni er notað?
- Hver eru viðhorf kennara til lífsleikni?

Í síðari hluta rannsóknar voru tvær spurningar:

- Hvernig mótast námsgreinin lífsleikni og kennsla hennar í einum grunnskóla?
- Hvaða þættir eru það sem stuðla að árangursríkri kennslu greinarinnar?

Til að fá sem gleggst svör við rannsóknarspurningum var notuð blönduð aðferðafræðileg nálgun (megindleg og eigindleg).

## Aðferð

### Þýði og úrtak

Þýði í rannsókninni var allir heildstæðir grunnskólar á Íslandi, þ.e. grunnskólar sem höfðu nemendur í fyrsta til tíunda bekk. Fjöldi skóla í þýði var 130 sem var, samkvæmt tölum Hagstofu Íslands (2008), fjöldi heildstæðra grunnskóla á Íslandi þegar gagnasöfnun fór fram. Notað var lagskipt slembi- eða tilviljunarúrtak þar sem skólar voru flokkaðir eftir átta landshlutum og síðan valinn annar hver skóli í hverjum landshluta. Landshlutarnir voru 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. Úrtakið var 65 heildstæðir grunnskólar. Með því að nota lagskipt tilviljunarúrtak var reynt að tryggja að niðurstöður rannsóknarinnar endurspegluðu stöðu lífsleikni í grunnskólum á landinu öllu. Þátttakendur voru skólástjórnenndur og kennarar í þeim grunnskólum sem lentu í úrtaki. Alls 20 skólástjórnenndur og 41 kennari.

## Framkvæmd og mælingar

Rannsóknin var tvískipt. Í fyrri og aðalhluta hennar svöruðu skólastjórnendur eða kennarar spurningalista í símaviðtali (megindleg gagnasöfnun) einn úr hverjum þeirra skóla sem voru í úrtaki. Síamaviðtöl eru hentug aðferð því með þeim má komast nálægt því að taka viðtöl augliti til auglitis við viðmælanda. Aðrir kostir aðferðarinnar eru lægri kostnaður, hraðari framkvæmd og hærra svarhlutfall heldur en fæst með hefðbundnum spurningalistakönnunum (Ary, Jacobs, Razavieh og Sorensen, 2006). Helstu ókostir síamaviðtala eru þeir að nánd við viðmælanda er minni en í hefðbundnum viðtölum og að ekki er unnt að hafa spurningar mjög flóknar eða í mörgum liðum (sama heimild). Í síðari hluta rannsóknarinnar voru tekin djúpviðtöl við skólastjóra og einn kennara í einum skóla (eigindleg gagnasöfnun). Viðtöl sem heyra undir eigindlega rannsóknarhefð eru tekin í nálægð við viðmælanda og auka líkur á að fá fram þokkalega 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; Flick, 2006). 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.

## Síamaviðtöl

Við framkvæmd síamaviðtala var byrjað á að hringja í skóla í úrtaki og óska eftir viðtali við skólastjóra eða aðstoðarskólastjóra. Viðkomandi var 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 sammælst 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 síamviðtalskönnun byggðist á samþykki þeirra og það sama gildi um þá sem tóku þátt í djúpviðtölum. 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.

Af þeim 65 grunnskólum sem voru í úrtaki fengust svör frá 61. Svarhlutfall var því 93,8%.

Síamviðtöl fóru fram á tímabilinu 25. apríl til 5. júní 2008. Lengd viðtala var frá 20 mínútum upp í 60. Viðtölin voru skráð í spurningalista á blaði og niðurstöður skráðar í gagnagrunn. Í spurningalista voru 40 spurningar, flestar lokaðar og sumar margliða. Viðhorfaspurningar voru á fimm bila Likert-kvarða.

## Djúpviðtöl

Síðari hluti rannsóknarinnar byggðist á eigindlegri aðferð. Tekin voru hálfopin djúpviðtöl við skólastjóra og einn kennara úr einum grunnskóla þar sem tekist hafði að festa lífsleikni vel í sessi. Viðtölin fóru fram sama dag í júníbyrjun 2008. Stuðst var við viðtalsramma. Skólinn er á höfuðborgarsvæðinu og nemendafjöldi á bilinu 400 til 499. Val á þessum tiltekna skóla byggðist á mati rannsakanda að loknum síamviðtölum þar sem ýmislegt, sem kom fram í viðtali við talsmann skólans, benti til þess að vel hefði tekist til með mótun, skipulag og þróun lífsleiknikennslu í skólanum

sem vert væri að fá nánari vitneskju um.

## Greining

Úr niðurstöðum símaviðtala voru unnir lýsandi tölfræðilegir útreikningar. Í einu tilviki var gerður fylgniútreikningur á raðbreytum og þá notaður raðfylgnistuðull Spearman's (rs), eða Spearman's rho og t-marktektarpróf tveggja háðra úrtaka.

Spurningar í spurningalista voru flokkaðar eftir efni og inntaki og úrvinnsla byggð á þeirri flokkun.

Djúpvíðtölin tvö voru tekin upp og afrituð orðrétt í tölvu. Texti viðtala var síðan greindur og lyklaður eftir þemum sem tóku mið af viðtalsramma sem hafður var til hliðsjónar þegar viðtöl voru tekin.

## Niðurstöður

### Símaviðtöl

Meirihluti eða 87% þeirra sem svöruðu spurningalista í símaviðtali voru konur. Flestir svarenda voru kennarar á unglíngastigi en af þeim 61 sem svaraði voru 20 skólastjórnendur. Enginn þeirra sem svaraði fyrir hönd skóla voru fagstjórar í lífsleikni sem virðist benda til þess að ekki sé algengt að skólar hafi á að skipa slíku stöðugildi.

Flestir skólanna í úrtakinu eða 66% reyndust með nemendafjölda undir 300. 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; ekki var spurt um þá í spurningalista.

Niðurstöður bentu til þess að lífsleikni væri kennd í öllum árgöngum í tæplega 90% skólanna sem voru í úrtaki. Engar upplýsingar lágu fyrir um kennsluna í þremur skólanna. Í einum skólanna var ekki kennd lífsleikni í fyrsta og öðrum bekk og í öðrum skóla ekki í fjórða til og með sjötta bekk. Langalgengast var að kennd væri ein stund (40 mínútur) í viku í hverjum árgangi frá fyrsta upp í tíunda bekk. Reyndist því þannig háttáð í 30 skólanna eða 49%. Í einum skóla voru kenndar tvær stundir í viku í öllum árgöngum, í öðrum tvær í samkenndu og í þriðja skólanum tvær stundir í öllum nema fyrsta og öðrum bekk. Í fimm af skólunum var lífsleikni kennd í tvær stundir í viku í unglíngadeild eingöngu en í þremur skólum 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.

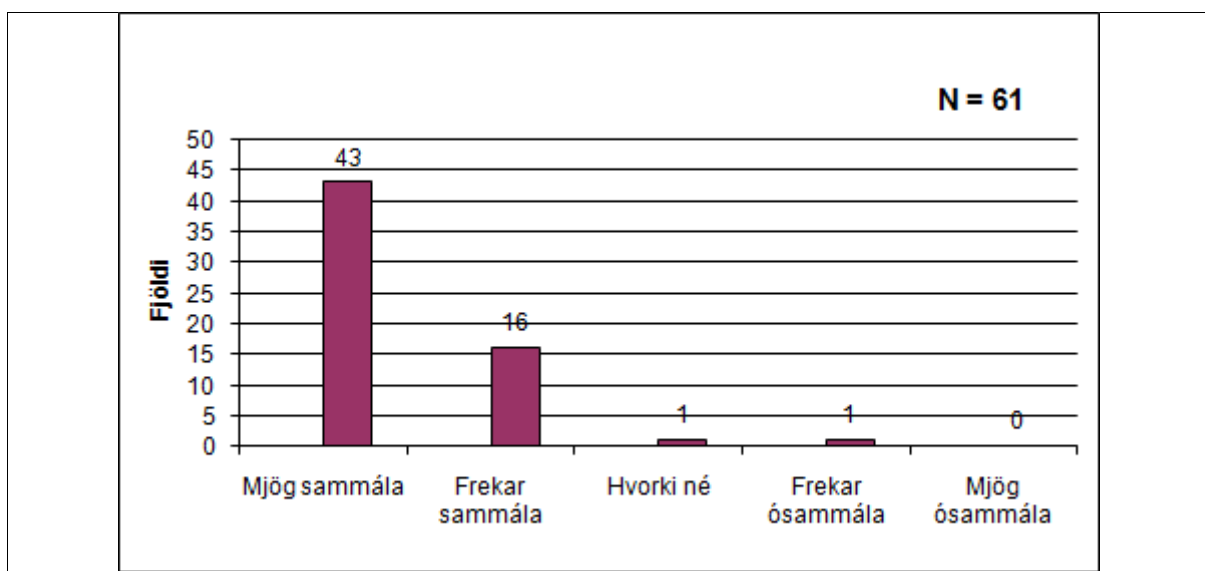
Langalgengast var að umsjónarkennarar kenndu lífsleikni í umsjónarbekkjum eða í 77% tilvika. Aðeins tvö dæmi voru um að sérstakur lífsleiknikennari sæi um kennsluna. Nokkuð var um að námsráðgjafi og skólahjúkrunarfræðingur kæmu að lífsleiknikennslu, aðallega á unglíngastigi. Var því þannig háttáð í tólf (20%) af skólunum. Fram kom að ýmislegt sem tengdist umsjón bekkja í unglíngadeild fór fram í lífsleiknitímum í 21 skóla (41%) af þeim 51 sem svöruðu, sem bendir til þess að þessi eina vikustund sem algengast er að kenna sé stundum skert. Í 49 skólum (84%) voru sett fram markmið og áherslur í lífsleikni í skólanámskrá og var langalgengast að áherslurnar byggðust á

aðalnámskrá grunnskóla og eigin áherslum skólans (61%). Aðeins hafði verið gerð lífsleikniáætlun í tólf skólanna (20%) sem er athyglisvert með hliðsjón af því að til þess er mælt í aðalnámskrá þar sem slík áætlun eykur líkur á markvissri kennslu greinarinnar (sjá t.d. Aldísi Yngvadóttur, 2009; Elias o.fl. 1997; Weare, 2000). 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. Þá kom fram að 49% töldu lífsleiknikennslu yfirleitt í góðu lagi í sínum skóla en aðeins 6% töldu hana í heild mjög góða og 34% í meðallagi. Einn taldi kennslunni mjög ábótavant og fimm (8%) í mörgu áfátt.

Ýmsar viðbótarupplýsingar komu fram í símaviðtölum þar sem þátttakendur lýstu persónulegri skoðun sinni á lífsleiknikennslu í þeim skóla þar sem þeir störfuðu eða þá almennt. Ummæli sem fram komu voru til að mynda að lífsleiknitímar væru „ekki nýttir sem skyldi“, kennslan í skólum væri í „skötulíki“ eða „afgangs“, að kjarni greinarinnar yrði útundan og að kennslustundir í lífsleikni virtust á köflum vera „hálfgerðar ruslakistur“.

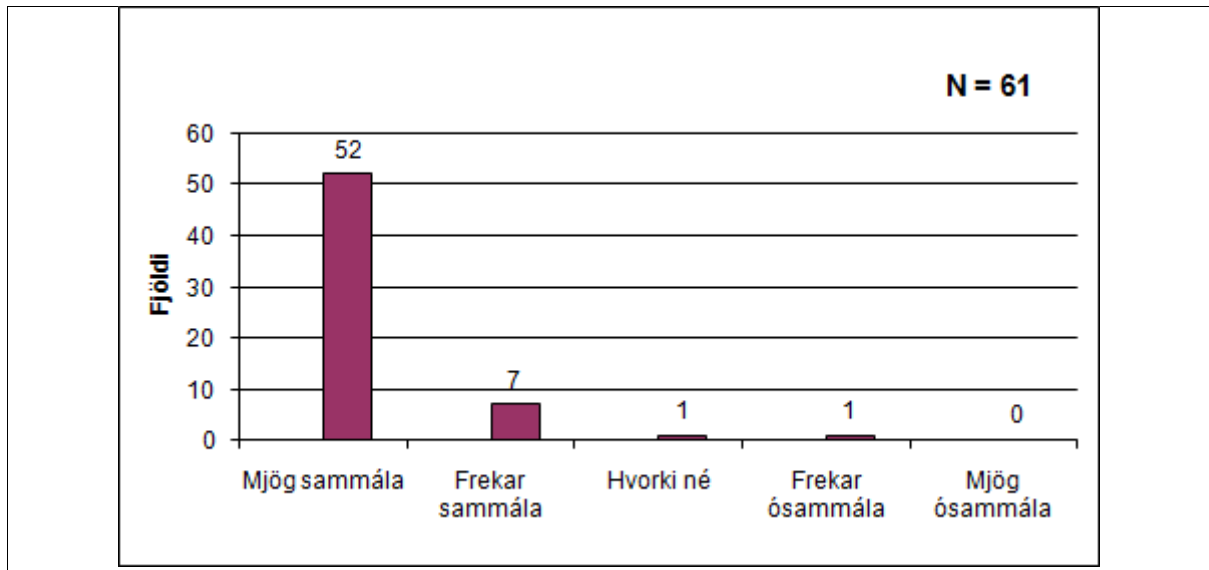
Almennt virðast notaðar fjölbreyttar kennsluaðferðir í lífsleiknikennslu og þá aðferðir þar sem nemendur eru virkir í náminu. Niðurstöður sýndu að langalgengasta aðferðin í kennslu reyndist vera umræður (90%). Fast á hæla þeirra komu klípusögur (80%). Aðrar aðferðir sem reyndust talsvert notaðar voru hópvinna (67%), hlutverkaleikir (65%) og leikir eða orkugjafar (60%). Heimspekilegar samræður voru einnig taldar talsvert notuð aðferð (62%) og 41% taldi gestafyrirlestra nokkuð mikið notaða. Fyrirlestrar voru notaðir í fremur litlum mæli, en 77% töldu þá lítið notaða aðferð. Alls töldu 52% sjálfboðavinna (e. **service learning**) ekkert notaða og 34% lítið.

Niðurstöður bentu til að viðhorf kennara og skólastjórnenda til lífsleikni væru mjög jákvæð. 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. Þessa niðurstöðu má sjá á **Mynd 1**. Eins og sjá má á **Mynd 2** reyndust jafnmargir eða 59 mjög eða frekar sammála því að lífsleikni væri mjög mikilvæg námsgrein í skólastarfi.



**Mynd 1 – Kennarar í skólanum eru almennt á þeirri skoðun að mikilvægt sé að skólinn efli félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska nemenda.**

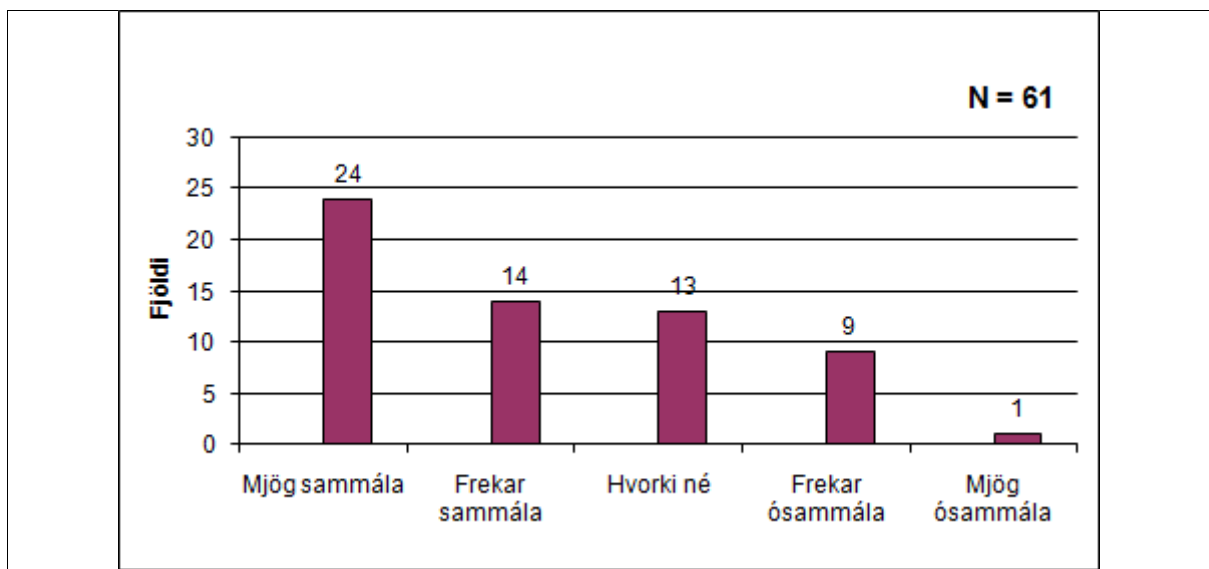




**Mynd 2 – Lífsleikni er mjög mikilvæg námsgrein í skólastarfi.**

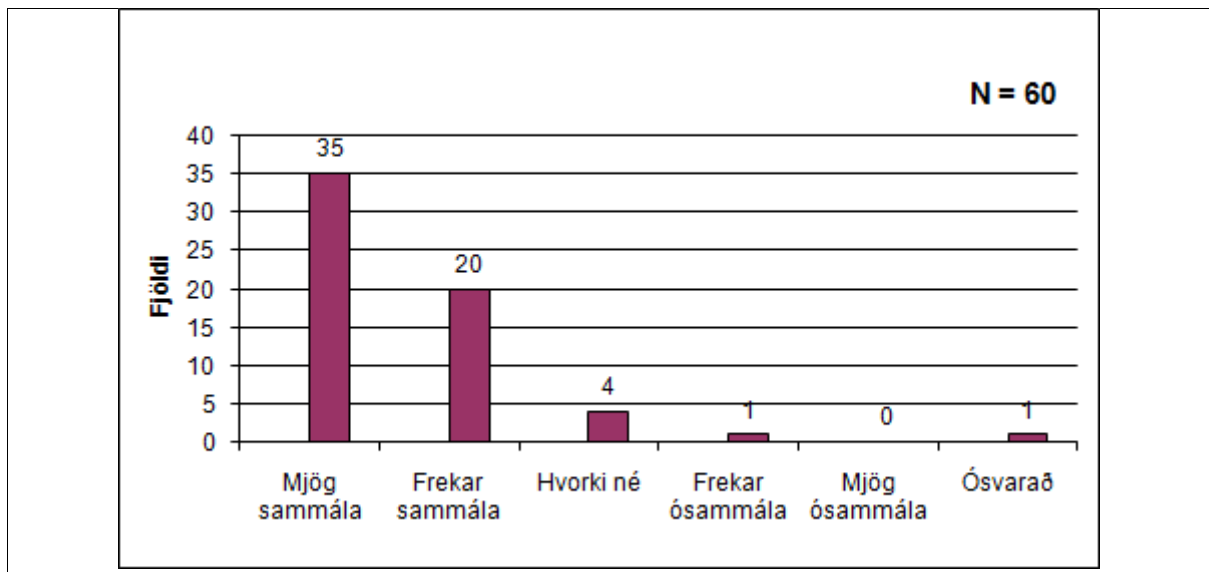
Langflestir svarenda eða 84% töldu mikilvægt að lífsleikni væri sjálfstæð námsgrein og margir, eða ríflega helmingur (62%), voru þeirrar skoðunar að hana ætti einnig að samþætta öðrum greinum. Þá voru, eins og sjá má á **Mynd 3**, 38 (62%) mjög eða frekar sammála því að auka ætti veg lífsleikni í skólastarfi umfram núverandi áherslur í aðalnámskrá grunnskóla. Þó sögðust tíu (16%) frekar eða mjög ósammála því og taldi einn af þeim sem þannig svöruðu að frekar ætti að „ganga á eftir því að greinin væri almennilega sinnt“. Talsvert margir eða 13 tóku ekki afstöðu til fullyrðingarinnar.

Langflestir eða 98% voru þeirrar skoðunar að allir kennarar væru lífsleiknikennarar sem fyrirmyndir í samskiptum.



**Mynd 3 – Í nánustu framtíð ætti að auka veg lífsleikni í skólastarfi umfram það sem nú er samkvæmt aðalnámskrá.**

Niðurstöður sýna afdráttarlausu afstöðu í þá veru að lífsleiknikennsla er talin hafa jákvæð tengsl við námsárangur en alls voru 55 eða 92% mjög eða frekar sammála fullyrðingu um það efni. Þessa niðurstöðu má sjá á **Mynd 4**.



**Mynd 4 – Góð og markviss lífsleiknikennsla skilar sér í betri námsárangri.**

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,  $t(16) = -3,4$ ,  $p > 0,5$ .

Viðhorf til foreldrasamstarfs virtust mjög jákvæð meðal svarenda, langflestir töldu mikilvægt að fá foreldra til samstarfs (92%) og að brýnt væri að kynna foreldrum markmið og áherslur lífsleiknikennslu (95%).

Af þeim 28 sem tóku afstöðu til fullyrðingar um námsframboð í grunnmenntun sagðist meirihluti svarenda (86%) sammála því að það væri ekki hæfilegt og 68% af þeim sem tóku afstöðu til framboðs á símenntun sögðust ósammála því að það væri hæfilegt. Þá sögðust 56% sammála fullyrðingu um að stofna ætti fagfélag lífsleiknikennara í grunnskólum og 19% sögðust ósammála en 25% tóku ekki afstöðu í þessum efnum.

Í Töflu 1 koma fram niðurstöður um þætti sem svarendum finnst að leggja þurfi áherslu á í lífsleiknikennslu. Segja má að samsvörun komi fram milli megináhersluþátta lífsleikni eins og þeir birtast í aðalnámskrá gunnskóla og þess sem svarendur telja að leggja beri höfuðáherslu á í lífsleiknikennslu en svarmöguleikar byggðust á áherslum aðalnámskrár. Þannig sögðust allir þátttakendur (100%) mjög eða frekar sammála því að leggja bæri megináherslu á að efla siðferðisþroska, félagsþroska og samskiptahæfni og tilfinningaþroska og auk þess 98% 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 þokkaleg sátt ríki um inntak hennar og áherslur. Það atriði sem svarendur vildu leggja minnsta áherslu á í lífsleiknikennslu reyndist vera að kenna nemendum hegðunarreglur til að halda uppi aga í skólastarfi og umhverfismál. Aðeins einn svarenda bætti við atriði undir svarmöguleikanum annað og vildi aukna áherslu á námstækni.

**Tafla 1  
Hvað telur þú að leggja ætti höfuðáherslu á í lífsleiknikennslu?  
Svarendur fengu svarmöguleika gefna og tóku afstöðu til þeirra.**

**Tölur sýna fjölda svara.**

	<b>Mjög sammála</b>	<b>Frekar sammála</b>	<b>Hvorki né</b>	<b>Frekar ósammála</b>	<b>Mjög ósammála</b>	<b>Samtals</b>
<b>a) Að efla siðferðisproska nemenda?</b>	54	7				61
<b>b) Að efla félagsproska og samskiptahæfni nemenda?</b>	58	3				61
<b>c) Á forvarnir gegn reykingum og vímuefnum, s.s. áfengi og ólöglegum efnum?</b>	42	16	2	1		61
<b>d) Að efla tilfinningaþroska nemenda, þ.m.t. að vera læs á eigin tilfinningar og annarra?</b>	59	2				61
<b>e) Að efla borgaravitund og fjalla um lýðræði og hina lýðræðis-legu aðferð?</b>	35	23	2	1		61
<b>f) Að efla heilbrigðan lífsstíl nemenda?</b>	53	7	1			61
<b>g) Að kenna nemendum hegðunarreglur til að halda uppi aga í skólstarfi?</b>	30	13	6	11	1	61



<b>Vera hugmyndaríkur</b>	2	3	9	15	28	2	59
<b>Hafa góða samskiptahæfni</b>	31	16	8	3	3	0	61
<b>Vera sveigjanlegur</b>	0	3	9	25	23	0	60
<b>Vera áhugasamur</b>	17	17	13	11	3	0	61
<b>Vera skilningsríkur gagnvart nemendum</b>	10	22	19	6	2	0	59
<b>Annað</b>	1	0	2	1	0	1	5

Þátttakendur voru einnig beðnir að forgangsraða gefnum atriðum sem stuðluðu að árangursríkri lífsleiknikennslu. Þar hafnaði áhugi kennara í efsta sæti. Ekkert annað atriði komst í hálfkvisti við áhugann en það sem kom næst í röðinni var fagleg færni kennara. Þar á eftir röðuðust áhugi nemenda, gott námsefni og kennsluaðferðir. Athygli vekur að fagleg forysta og stuðningur skólastjórnenda lendir í sjötta og neðsta sæti forgangsröðunar. Í Töflu 3 má sjá þessa skiptingu nánar.

**Tafla 3**  
**Forgangsröðun eiginleika sem stuðla að árangursríkri kennslu í lífsleikni að mati svarenda. Fjöldi.**

	1. sæti	2. sæti	3. sæti	4. sæti	5. sæti	6. sæti	Alls
<b>Fagleg færni kennara</b>	12	16	13	10	6	2	59
<b>Gott námsefni</b>	4	4	8	17	18	9	60
<b>Áhugi</b>	5	15	12	8	8	11	59

<b>nemenda</b>							
<b>Áhugi kennara</b>	32	11	12	4	0	0	59
<b>Kennslu-aðferðir</b>	1	9	6	14	17	12	59
<b>Fagleg forysta og stuðningur skólustjórnenda</b>	5	6	8	6	1	24	50

Niðurstöður símaviðtala benda til að skólar hafi 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 unglíngastigi. Ákveðnir titlar virðast hafa mesta útbreiðslu á þessum þremur aldursstigum. Svo er að sjá sem 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** (Elín Elísabet Jóhannsdóttir, 2003), en það var notað í fyrsta bekk í þriðjungi skólanna eða 21. Næst mesta útbreiðslu á yngsta stigi hafði námsefnið **Samvera** (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992, 2008) sem notað var í fyrsta bekk í fimm skólum, öðrum bekk í sjö skólum, þriðja bekk í átta skólum og í fjórða bekk í tíu skólum. Þar á eftir kom efnið **Að vaxa úr grasi** (Jenný Guðrún Jónsdóttir og Þóra Elísabet Kjeld, þýð., 2005, 2007, 2008). 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. Á miðstigi reyndist **Ég er bara ég** (Ásdís Olsen og Karl Ágúst Úlfsson, 2000) hafa langmesta útbreiðslu, var notað í fimmta bekk í 17 skólum og sjötta bekk í 13 og í sjö skólum í sjöunda bekk. Því næst **Samvera** sem notað var í tíu skólum í fimmta bekk, sjö í sjötta bekk og þremur í sjöunda bekk. Þar á eftir kom **Að ná tókum á tilverunni** (Bogi Arnar Finnbogason, þýð., 2000, 2001, 2002) sem notað var í ellefu skólum í sjöunda bekk, þremur í sjötta og tveimur í fimmta bekk. Á unglíngastigi var **Að ná tókum á tilverunni** mest notað eða í tíu skólum í áttunda bekk, sex í níunda og þremur í tíunda. Nokkrir titlar deildu næstu tveimur sætum. Dæmi voru um í öllum árgöngum, fyrsta til tíunda bekk, að ekkert námsefni væri notað. Áhersla á forvarnaþátt virtist einnig talsvert áberandi á unglíngastiginu. Það kemur til að mynda fram í notkun á tóbaksvarnaefni sem notað er í 21 tilviki á áttunda til tíunda bekk og ýmiss konar fræðslu skólahjúkrunarfræðings sem nefnd er í níu tilvikum. Stafrænt efni, þ.e. gagnvirkir námsvefir og kennsluvefir ætlaðir kennurum, auk fræðslumynda, virðist ekki mikið notað í lífsleiknikennslu af svörum að dæma. Sex vefir voru tilgreindir í 18 tilvikum og þrjár fræðslumyndir voru tilgreindar í jafnmörgum skólum.

## Djúpvíðtöl

Víðtölin tvö voru tekin við skólustjóra og kennara úr einum grunnskóla. Báðir viðmælendur voru konur. Fram kemur í viðtölunum að leiðarljós skólans við skipulag lífsleiknikennslunnar sé **Aðalnámsskrá grunnskóla: Lífsleikni** (1999; 2007) og að ekki hafi verið tekið mið af sérstakri hugmyndafræði eða kenningum við mótun kennslunnar. Aftur á móti hafi skólinn sett sér einkunnarorð, sem séu nokkurs konar leiðarljós í starfinu, auk þess sem skólinn sé Grænánaskóli 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 lítið væri á hana sem „ruslakistu“. Báðar töldu skólann hafa sinnt viðfangsefnum á sviði félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska nemenda fyrir tilurð aðalnámskrárinnar en 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 viðmælendur að lífsleikni hefði ekki haft bein áhrif á kennsluhætti í öðrum námsgreinum.

Til að tryggja enn frekar markvissa lífsleiknikennslu í unglíngadeild 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 aldursstigum geri lífsleiknikennslu auðveldari þar en í unglíngadeild, þar sé meiri greinakennsla og kennarar ekki eins öruggir með sig í lífsleiknikennslu, 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 meðal kennara 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 góða handbók sem leiðbeinir kennurum um kennslu og val á efni og með verkefnum aðallega fyrir unglíngastig. Þá virtist hún hafa af því vissar áhyggjur að lífsleikni gæti orðið undir í samkeppni við hinar hefðbundnu bóknámsgreinar, einkum á unglíngastigi.

## Umræða

### Viðhorf til lífsleikni

Af niðurstöðum þessarar rannsóknar, sem náði til um helmingis heildstæðra grunnskóla á landinu, má draga þá ályktun að lífsleikni hafi áunnið sér sess í skólastarfi og sé í hugum skólamanna mikilvæg og þörf námsgrein. Viðhorf kennara og skólastjórnenda til greinarinnar og inntaks hennar eins og það birtist í aðalnámskrá grunnskóla virðast jákvæð og staðfestir það niðurstöður fyrri rannsókna á viðhorfum til greinarinnar (sjá t.d. Ingibjörgu Jóhannsdóttur, 2008). Rétt er þó að geta þess að í spurningunni sem lá til grundvallar niðurstöðum í þessu efni voru þátttakendum gefnir svarmöguleikar sem byggðust á aðalnámskrá. Það kann að hafa dregið úr líkum á að aðrir þættir væru nefndir. Að áliti langflestra svarenda í símaviðtölum hefur lífsleikni jákvæð áhrif á námsárangur.

### Kennsla

Lífsleikni er kennd í allfestum skólum í eina stund eða 40 mínútur í viku hið minnsta. Ummæli

nokkurra viðmælenda í símaviðtölum benda aftur á móti til þess að ekki sé allt sem sýnist í þessum efnum. Lífsleiknitímar „ekki nýttir sem skyldi“, kennslan „í skötulíki í skólum“, „kjarinn 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. Erfitt er að fullyrða nokkuð um hvort þetta sé vísbending um verulega brotalöm í framkvæmd lífsleiknikennslu þrátt fyrir góðan vilja og áhuga á námsgreininni. 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.

Þrátt fyrir efasemdir kennara, sem reifaðar eru hér að framan, er athyglisvert hve hátt hlutfall, eða um helmingur svarenda, reyndist þeirrar skoðunar að lífsleiknikennsla í þeirra skóla væri yfirleitt í góðu lagi. Reyndar töldu einungis fjórir af 61 kennslu mjög góða. 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 mælt er til í aðalnámskrá grunnskóla, aðeins verið gerð í tólf skólanna af 61. Slík áætlun er mjög mikilvæg til að tryggja markvissa og heildstæða kennslu allan grunnskólann. 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 stoðum undir þá staðhæfingu að mikilvægt sé að skólar geri lífsleikniáætlun. Í annan stað virðist sem kennsla á unglingastigi sé síður markviss en á yngri stigum sem sést einkum af því hve mikil breidd kom fram í efnistöku og notkun á námsefni. Að auki komu fram í djúpvíðtali vissar áhyggjur af því að unglingastigskennarar ættu ekki eins hægt um vik þar sem greinakennsla er þar almennari og kennarar jafnvel „ekki öruggir með sig“ í lífsleiknikennslu. Þótt erfitt sé að alhæfa nokkuð um kennslu á unglingastigi út frá þessu áliti vekur þetta engu að síður spurningar um hvort heppilegra kunni að vera að sérstakur lífsleiknikennari sjái um kennsluna á unglingastigi. 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.

## Hver kennir?

Í þessari rannsókn kom fram, eins og í eldri rannsókn (Ingibjörg Jóhannsdóttir, 2008) að langalgengast er að umsjónarkennarar kenni lífsleikni í umsjónarþekkjum sínum. 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 unglingastigi þar sem það virðist gefa góða raun.

Svo virðist sem námsráðgjafar og skólahjúkrunarfræðingar komi nokkuð að lífsleiknikennslu, aðallega á unglingastigi. 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. Bent hefur verið á að þegar fjallað er um kynhneigð sé æskilegt að bekkjar- eða greinakennari sjái um kennslu og leiðsögn en ekki aðrir aðilar (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004).

## Kennsluhættir

Af niðurstöðum símaviðtala að dæma virðist sem notaðar séu allfjölbreyttar og virkar kennsluaðferðir í lífsleikni þar sem umræður eru langalgengasta aðferðin.

Fræðimenn hafa 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 áliti viðmælenda að kennsluhættir á yngsta og miðstigi í þeirra skóla séu í heild mjög í anda lífsleikni. Það bendir til þess að kennsluhættir séu góðir en þess má geta að starfið í viðkomandi skóla þykir mjög farsælt.

Athygli vekur í niðurstöðum að svarendur virðast telja að fagleg forysta og stuðningur skólustjórnenda skipti litlu máli í tengslum við árangursríka lífsleiknikennslu. Þetta atriði, sem vanalega er talið afar þýðingarmikið þegar nýjungar í skólasterfi eru innleiddar (Fullan, 2007), lenti í neðsta sæti af sex atriðum sem talin voru stuðla að árangursríkri kennslu og svarendur voru beðnir að forgangsraða. 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. Þriðji möguleikinn gæti verið að sumir þeirra átti sig ekki á hve fagleg forysta og stuðningur skólustjórnenda skipti miklu um skólaþróun og að leggja þurfi ríkari áherslu á þennan þátt í kennaramenntun.

## Viðfangsefni – áherslur

Ljóst er að í þeim skólum sem voru í úrtaki rannsóknarinnar er talsverð áhersla á alhliða forvarnir í tengslum við lífsleiknikennslu, einkum á unglingastigi, enda beinlínis gert ráð fyrir því í aðalnámskrá. Svarendur í þessari rannsókn töldu enda flestir að 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) 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 og jákvæðu lífsviðhorfi, er í raun sá grundvöllur sem forvarnir þurfa að byggjast á.

Þrátt fyrir að í 46 (75%) skólanna, af þeim 61 sem tóku þátt, hafi ekki verið gerð lífsleikniáætlun höfðu í meirihluta þeirra, eða 49, 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 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?

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 kjörorðin 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 var allt starfið talið vera eða miða að

lífsleikni. Í öðrum var áherslan þrengri. Talsvert var um að innleiðing sérstakra kerfa eða áætlana í skóla væri skilgreind 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 kerfum eða áætlunum sem nefndar voru hér að framan og vert að hafa þennan mun í huga með tilliti til útfærslu á lífsleiknikennslu í skólum. Þannig bendir Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) með vísan til Solomons, Watson og Battistich (2001) á muninn 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 er 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 stuðningi, gagnkvæmri virðingu og umhyggju (Solomon o.fl., 2001).

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; Hafstein Karlsson, 2009; Ingvar Sigurgeirsson, 1992). Ef til vill má gera sér í hugarlund að vel útfært námsefni sé ákveðið haldreipi fyrir kennara sem finnst þeir óruggir í kennslunni, en vísbindingar voru um slíkt í þessari rannsókn, eða þá að kennarar „nýti“ sér frelsi í kennslu greinarinnar, ef marka má þá niðurstöðu í rannsókn Ingibjargar Jóhannsdóttur (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.

Rífllega helmingur eða 57% þeirra sem tóku þátt í þessari rannsókn taldi framboð af fjölbreyttu námsefni nægilegt og voru sammála fullyrðingu þess efnis en 17 (28%) sögðust því 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. Þessi niðurstaða bendir til þess að sumir kennarar mættu fylgjast betur með því efni sem stendur til boða og því þurfi að efla kynningu 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; mikill tími færi í að raða saman efni úr ýmsum áttum. Þetta er umhugsunarvert 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 fela í sér heildarlausn í útfærslu á kennslu. 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 lausn sem öllum líkar.

## Veikleikar og styrkleikar rannsókna

Við úrtaksgerð rannsóknarinnar var lagt upp með að fá þversnið af öllu landinu og því valinn annar hver grunnskóli. Ef til vill hefði fengist heillegri mynd ef allir heildstæðir grunnskólar hefðu verið í úrtaki. Engu að síður verður að telja að þessi rannsókn gefi mikilsverða innsýn í stöðu lífsleikinnar í íslensku grunnskólakerfi og þær væntingar sem skólamenn hafa til greinarinnar.

## Framtíðarsýn

Ef marka má niðurstöður úr þessari rannsókn sem og rannsókn Ingibjargar Jóhannsdóttur (2008), um jákvæð viðhorf skólamanna til lífsleikni, má vænta þess að námsgreinin eigi eftir að eflast í skólum í nágrenni framtíð. Niðurstöður beggja rannsókna benda einnig mjög til þess að kennaramenntunarstofnanir þurfi að auka námsframboð í lífsleikni þar sem það virðist ekki mæta þeim þörfum sem fyrir hendi eru hjá kennurum og skólastjórnendum. Æskilegt er að kennurum og kennaraefnum gefist kostur á að sérhæfa sig í lífsleiknikennslu og einnig að allir kennarar sem lokið hafa kennaramenntun til grunnskólakennslu hljóti 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). Athygli vekur að í rannsókninni taldi aðeins rétt rúmur helmingur 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 efnum er ástæða til bjartsýni þar sem námsleið á meistarastigi í lífsleikni og jafnrétti var opnuð við Menntavísindasvið Háskóla Íslands haustið 2009.

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 efnum. 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 lengja þann kennslutíma 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 þau áhrif 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; Lovat og Toomey, 2007) og vísa 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. 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. Kennslufræðileg og menntunarfræðileg þekking ein og sér er þó 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 ef til vill er ekki hægt að ætlast til þess að kennarar búi sjálfkrafa yfir færni til að kenna lífsleikni (Weare, 2000).

## Lokaorð

Í þessari grein hefur verið leitast við að varpa ljósi á stöðu námsgreinarinnar lífsleikni í íslenskum grunnskólum. Þótt 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.

Einn virtasti sérfræðingur heims á sviði menntaumbóta, Michael Fullan (2007), ætlar lífsleikni stóran hlut í árangursríkum menntaumbótum. Hann skilgreinir í bók sinni **The New Meaning of Educational Change** tíu þætti í því sambandi. Einn þessara þátta lýtur að því að leggja rækt við hinar þrjár meginstoðir í skólastarfi, en þær eru: læsi, talnaskilningur og lífsleikni. Lífsleikni telur Fullan gegna tvöföldu hlutverki. Hann segir (bls. 45–46):

... eitt af því sem ætti að leggja sérstaka rækt við er að börn hafi náð tökum á grundvallaratriðunum þremur í námi við tólf ára aldur. Þessi þrjú grundvallaratriði eru læsi, talnaskilningur og vellíðan/lífsleikni nemenda (stundum nefnd tilfinningagreind, borgaravitund, persónuleikamótun og öruggir skólar). Þetta eru hinir þrjú fætur umbótastólsins. Vellíðan/lífsleikni gegnir tvöföldu hlutverki. Hún stuðlar beint að læsi og talnaskilningi; það er, sterk tengsl eru á milli tilfinningalegrar vellíðunar og árangurs á vitsmunalega sviðinu. [2]

Og nokkru neðar segir Fullan: „Þriðja grundvallaratriðið, vellíðan/lífsleikni, er nokkuð sem við vitum öll af en nýtum illa, jafnvel þó að það sé undirstaða nánast alls annars.“ (bls. 46). [3]

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 og velfarnað í lífinu. Þó að niðurstöður rannsóknarinnar sem greint hefur verið frá í þessari grein gefi til kynna að lífsleiknikennsla 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. Full ástæða er 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. Til þess að svo geti orðið þarf ef til vill að skapa betri skilyrði. Þau skilyrði snúa bæði að innra starfi skóla og menntapólitískum ákvörðunum og hef ég bent á nokkur atriði í þessu sambandi í umræðu um niðurstöður rannsóknarinnar.

Að endingu má benda á að þó þessi rannsókn gefi nokkra mynd af stöðu lífsleiknikennslu skólaárið 2007–2008 og viðhorfum kennara og skólastjórnenda þá er ennþá ýmislegt á huldu um námsgreinina. Til að mynda er lítið sem ekkert vitað um afstöðu og sýn grunnskólanemenda á greinina og kennslu hennar. Það er brýnt og verðugt rannsóknarefni í nánustu framtíð.

## Aftanmálgreinar

1. „To enjoy healthy, active and fulfilling lives, children must learn to respond positively to challenges, be enterprising and handle risk and to develop self-confidence and physical capabilities. This area of learning lays the foundations for long-term wellbeing and contributes to children’s mental, social, emotional, economic and physical development. It is central to their development as confident individuals.“
2. „... the one set of things you absolutely should specialize in is to get the three basics right by age 12. The three basics are literacy, numeracy, and well-being of students (sometimes called emotional intelligence, citizenship, character education, safe schools). These are the three legs of the improvement stool. Well-being serves double duty. It directly supports literacy and numeracy; that is, emotional health is strongly associated with cognitive achievement.“
3. „The third basic, well-being, is one we all know about but do little to invest in, even though it unlocks just about everything else.“

## Heimildir

Aldís Yngvadóttir. (2002). Lífsleikni: Gamalt vín á nýjum belgjum? **Netla: Veftímarit 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. (2009). **Lífsleikni í grunnskólum – staða og horfur: Rannsókn á kennslu og viðhorfum vorið 2008**. Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Reykjavík: Höfundur.

Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A. og Sorensen, C. (2006). **Introduction to research in education** (7. útgáfa). Belmont, Kaliforníu o.v.: Thomson Wadsworth.

Ásdís Olsen og Karl Ágúst Úlfsson. (2000). **Ég er bara ég**. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

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** (bls. 82–97). Philadelphia: Psychology Press.

Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (1998). **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods** (3. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.

Bogi Arnar Finnbogason, þýð. (2000, 2001, 2002). **Að ná tókum á tilverunni – Ný og endurbætt útgáfa** [bókaflokkur]. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

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** (bls. 3–23). 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.

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., 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.

- Elín Elísabet Jóhannsdóttir. (2003). **Spor 1**. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Englund, B. (1999). Lärobokkunskap, styrning och elevinflytande. **Pedagogisk forskning i Sverige**, 4(4), 327–348.
- Erla Kristjánsdóttir. (2008). **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, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson. (2004). **Lífsleikni – sjálfstraust, sjálfsgafi 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.
- Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. New York: Bantam Books.
- Hafsteinn Karlsson. (2009). Kennsluaðferðir í íslenskum og finnskum grunnskólum. **Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun**, grein birt 20. febrúar 2009. Sótt 30.12. 2009 af <http://netla.khi.is/greinar/2009/001/index.htm>.
- Hagstofa Íslands. (2008). **Hagtölur**. Sótt 3.3. 2008 af <http://www.hagstofa.is/Hagtolur/Skolamal/Grunnskolar>.
- 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**. Reykjavík: Rannsóknastofa í kvenna- og kynjafræðum við Háskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1992). **The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms**. Doktorsritgerð lögð fram við Sussex-háskóla.
- Jenny Guðrún Jónsdóttir og Þóra Elísabet Kjeld, þýð. (2005, 2007, 2008). **Að vaxa úr grasi** [bókaflokkur]. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- 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 Heiða Jóhannsdóttir. (2010). **Sýn ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum**. Lokaverkefni til MA-gráðu við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Reykjavík: Höfundur.
- Kristján Kristjánsson. (2001). Lífsleikni í skólum: Saga, forsendur, flokkun, vörn. **Uppeldi og**

menntun, 10, 81–104.

Kristján Kristjánsson. (2006). Lífsleikni og tilfinningagreind. **Uppeldi og menntun**, 15(1), 25–41.

Kristján Kristjánsson. (2008). **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.

Lovat, T. og Toomey, R. (ritstj.). (2007). **Values education and quality teaching. The double helix effect**. Australian Council of Deans of Education. Terrigal: David Barlow Publishing.

Menntamálaráðuneytið. (1999). **Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni**. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Menntamálaráðuneytið. (2007). **Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni**. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Menntamálaráðuneytið. (2008). **Mannréttindafræðsla á Íslandi – tillögur um mannréttindafræðslu í grunn- og framhaldsskólum**. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

**National Curriculum**. [Án ártals]. Sótt 6.2. 2010 af <http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx>.

Seligman, M. og Csikszentmihalyi, M. (2000). **Positive psychology: An introduction**. *American Psychologist*, 55, 5–14.

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. (1992, 2008). **Samvera** [bókaflokkur]. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal. (1993). Námsárangur 11 ára barna: Tengsl við vitsmunahæfni, félagshæfni og persónuþætti. **Uppeldi og menntun**, 2, 25–40.

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.

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., 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.

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.

Prentútgáfa

Viðbrögð