

Efnisyfirlit

1. Inngangur	
1.1. Forsendur rannsóknarinnar	3
2. Lífsleikni - fræðilegt yfirlit	7
2.1. Hugtakið lífsleikni	7
2.2. Tilgangur lífsleikni og forsendur hennar	9
2.2.1. Lífsleikni og siðvit	11
2.2.2. Lífsleikni og sálfræðilegir þættir	12
2.3. Lífsleikni og námskrár	14
2.4. Forræði uppeldis og hlutverk skóla	19
2.5. Tilfinningalegt uppeldi og dæmi um lífsleikni	22
2.6. Rannsóknir á gildi og árangri lífsleikni	27
2.7. Lífsleikni og vandi íslensks skólakerfis	31
2.8. Gagnrýni á lífsleikni	33
2.9. Kennsluefni í lífsleikni	35
2.10. Stefnumótun einstakra skóla og lífsleikni	39
3. Aðferðafræði og framkvæmd rannsókna	45
4. Rannsóknarhluti	54
4.1. Megindlega rannsóknin	54
4.1.1. Samantekt úr spurningalistakönnun	79
4.2. Eigindlega rannsóknin – fyrri viðtöl	81
4.2.1. Jákvæðir þættir lífsleikni	81
4.2.2. Neikvæðir þættir lífsleikni	91
4.2.3. Samantekt úr fyrri viðtalsrannsókn	96
4.3. Eigindlega rannsóknin – seinni viðtöl	97
4.3.1. Samantekt – seinni viðtöl	104
5. Niðurstöður rannsókna, umræður og greining	105
6. Lokaorð	117
Heimildir	125
Fylgiskjöl	
Viðauki I – Spurningalisti: Lífsleikni í grunnskólum við Eyjafjörð	
Viðauki II - Námsefni í lífsleikni hjá Námsgagnastofnun	
Viðauki III – Spurningar fyrir seinna viðtal við kennara	
Viðauki IV – Bréf til skólustjóra	
Viðauki V - Leyfi frá Skóladeild Akureyrar	

1. Inngangur

Lífsleikni er viðfangsefni þessa ritverks og mun ég leitast við að gera grein fyrir hvað í því hugtaki felst. Sem sérstök námsgrein er lífsleikni tiltölulega ný í íslensku skólastarfi en hefur þó rutt sér til rúms á öllum skólastigum sem mikilvæg kennslugrein. Lífsleikninni er ætlað margvíslegt hlutverk og er ætlun mín að gefa yfirlit yfir helstu áhersluatriði lífsleikni en segja má að innan hugtaksins sé rúm fyrir fjölbreytilegar áherslur og stefnur. Þá mun ég greina frá lagamma skóla sem snýr að lífsleikni og hvernig hún birtist í almennum hluta námskrár og taka einnig dæmi í einstökum skólanámskrám.

Í megindegum og eigindlegum rannsóknarhluta verkefnisins kanna ég hvernig lífsleiknin er ástunduð sem kennslugrein í grunnskólum á Eyjafjarðarsvæðinu. Hvað kennt er í raun innan hennar, hvaða kennsluhættir eru notaðir og hvern hug kennarar bera til lífsleikni. Rannsóknarspurningin sem ég lagði upp með var: „Hvert er megininntak lífsleikni og framkvæmd í grunnskólum á Eyjafjarðarsvæðinu og hver eru viðhorf kennara til lífsleikni sem kennslugreinar?“

Í öðrum kafla þessa verks ræði ég nokkuð um kennslugreinina lífsleikni, upphaf og sögu og hugmyndafræðina sem að baki býr. Í þriðja kafla ræði ég um forsendur, aðferðafræði og framkvæmd eigin rannsóknar. Í fjórða kafla koma helstu niðurstöður annars vegar megindelegs hluta rannsóknar minnar og hins vegar eigindlegs. Í fimmta kafla ber ég niðurstöður mínar saman við fræðilega efnið úr kafla tvö. Ritgerðinni lýkur svo með lokaorðum mínum.

1.1. Forsendur rannsóknarinnar

Fyrst þegar ég heyrði hugtakið lífsleikni þá þótti mér það áhugavert. Þetta var sennilega um og uppúr 1998 þegar ég hóf nám í Háskólanum á Akureyri. Námsgreinin birtist mér við fyrstu sýn sem þjálfun í því að lifa mannlegu lífi og var helst að sjá sem væri búið að fella undir hugtakið ýmsar greinar er áður höfðu verið hluti svonefndra samfélagsgreina í skólum; en að auki virtist mér siðfræði og áherslur á ýmislegt sem tengist hinu daglega lífi vera fyrirferðarmestar. Frekari kynni við lífsleikni urðu gegnum nám við leikskólabraut H.A. og einnig hafði ég kynni af lífsleikni í starfi leikskóla er ég vann við og varð það til að virkja áhuga minn enn frekar til að skoða og rannsaka lífsleikni sem námsgrein í íslenskum skólaveruleika. Einkum beini ég þó sjónum hér að grunnskólastiginu og stafar sá áhugi af því að ég þekki það skólástig ekki svo mikið nema sem foreldri grunnskólabarna.

Markmiðið með þessu verkefni er að veita yfirlit yfir innihald lífsleikninnar sem námsgreinar í grunnskóla og þær fræðilegu forsendur er að baki hennar búa. Ég vil leitast við að greina hvaða sýn *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 1999 (með breytingum frá 2007) birtir og ekki síður rannsaka hvernig markmið *Aðalnámskrár* koma fram í skólanámskrám skóla. En markmiðið er líka að skoða framkvæmd lífsleikninnar á vettvangi.

Rannsóknarhópurinn sem ég valdi að afmarka eru grunnskólarnir við Eyjafjörð en þeir hafa til að bera nokkurn fjölbreytileika. Þar eru fjölmennir þéttbýlisskólar í bland við fámenna skóla, bæði í sveit og sjávarþorpum, og því taldi ég að þar væri að finna nokkuð góðan þverskurð af íslenskum skólaveruleika. Samkvæmt samráði við leiðbeinendur var ekki talið ráðlegt (vegna kostnaðar- og tímaramma) að leggja í stærri meginlega rannsókn en sem næmi Eyjafjarðarsvæðinu í þessari ritgerð. Rannsóknarspurning mín snýst um lífsleikni sem námsgrein, birtingarmynd hennar í skólastarfi og ekki hvað síst hvaða viðhorf má greina til hennar meðal kennara. Í því sambandi samþætti ég meginlega og eigindlega aðferðafræði. Ég notaði spurningarlista til að leitast við að svara ýmsum almennum spurningum um skipulag og framkvæmd kennslu, sem og viðhorf kennara en síðan viðtöl við kennara til að dýpka þekkinguna. Ég vildi greina hverjir annist lífsleiknikennslu og hversu mikilvæg námsgreinin sé í huga kennara og hvaða augum þeir líti á möguleika og tækifæri hennar en einnig beini ég sjónum að námsefni og hvaða hugmyndir kennarar hafa þar um. Ég glími einnig við þá

spurningu hvort lífsleikni sé að einhverju eða miklu leyti gamalt vín á nýjum belgjum eða nýung. Ljóst er að siðfræði og kristinfræði áður fyrr hafa náð yfir sumt af því sem lífsleikni er ætlað að spanna í dag. Það er því ekki úr vegi að spyrja hvort verið sé að leitast við að finna nokkurskonar afhelgaða fræðagerð úr tengslum við trúarbrögð til þess helst að kenna um mikilvæg gildi sem heiðra skuli í mannlegu samfélagi. Kristinfræðikennsla í skólum þótti áður sjálfsögð en telst nú ekki eins sjálfgefin og hefur þar án efa fjölmening, sem sprottið hefur af auknum samskiptum við aðrar þjóðir og vaxandi fjölda nýbúa hér á landi, kallað á endurskoðun og breytingar.

Vaxandi áhersla er á að færa trúarlega þætti inn á einkamálasvið af hinum opinbera vettvangi. Þetta hefur í för með sér að heimilinu er frekar ætlað að sjá um hið trúarlega uppeldi en ekki skóla og sumir ganga það langt að segja að taka beri allt trúarlegt tal úr skólum. Mörgum skólamanninum hefur hins vegar ekki þótt vanþörf á að skólinn haldi uppi kennslu í siðferðilegum gildum og breytni og erfitt er að sjá hvernig sú kennsla getur, í íslenskum veruleika, verið slitin fullkomlega úr samhengi við kristna lífssýn. Margt hefur verið ritað í gegnum tíðina um siðrof og hin stöðugt versnandi heim þar sem flestu fer aftur. Sumir sjá lífsleiknina sem bjargráð til að sporna við slíkri þróun, hún sé haldreipi í samfélaginu sem geti leitt samfélagsþegnana á betri og farsælli brautir. Af þeim sökum er fróðlegt og ekki síður mikilvægt að rannsaka viðhorf þeirra sem annast kennslu í lífsleikni í íslenska grunnskólanum. Hvaða sýn hafa lífsleiknikennarar á kennslu sína? Telja þeir lífsleikni vera bjargráð gegn siðrofi eða má greina þar eitthvað annað?

Hvers vegna áherslan á lífsleikni kemur fram í skólastarfi við ofanverða tuttugustu öld er spurning sem vert er að gefa gaum. Eflaust eru margar ástæður fyrir að þörf skapast innan skólakerfisins fyrir námsgrein er taki yfir það fjölþætta hlutverk sem lífsleikni hefur verið ætlað. Bæði má greina nokkrar augljósar ástæður í þessu sambandi og aðrar flóknari sem erfiðara er að henda reiður á. Innan lífsleikni hefur margt rúmast en þar má sjá áherslur sem hvíla á ýmsum hagnýtum upplýsingum um skólastarf og lífið almennt, nefna má fræðslu um fjármál og ýmislegt sem snýr að þegnskap í lýðræðissamfélagi og síðan má nefna forvarnir ýmsar og þætti sem taka yfir siðferðilega mótun þar sem lagt er uppúr kennslu um dygðir og gildi samfélagsins.

Handhæg skýring á tilkomu lífsleikni væri að benda á þær breytingar sem urðu á skólastarfi með aukinni vísinda- og tæknihyggju tuttugustu aldar. Vísindin áttu að efla alla dáð og mikil almenn tiltrú var á stöðuga getu mannkyns á tölvu- og tækniöld til að leysa flest mannleg vandamál. Nægir í því sambandi að minna á stórstígar framfarir í

heilbrigðismálum, í samgöngum sem breyttu heimsmyndinni, lok kalda stríðsins og þíðu í alþjóðastjórn málum svo fátt eitt sé talið. Í sögunni áður og fyrr voru það hinir eldri sem varðveittu þekkinguna og miðluðu frá kynslóð til kynslóðar. Á tuttugustu öld varð róttæk breyting þar á því þá er það unga fólkið sem hefur þekkinguna og vísar leiðina inn í veröld framtíðarinnar. Áhersla á fornmenntir minnkaði og ýmsar eldri námsgreinar birtust í skólastarfi undir nýjum heitum; má nefna þar t.d. samfélagsfræði sem tók yfir sögu og landafræði. Þá má nefna í því sambandi að hætt var að kenna fornmaal svo sem latínu í menntaskólum héraendis og áherslan hvíldi meira á þeim greinum sem vísuðu til framtíðar og þar lentu tækni og tölvuþekking öðru fremur í öndvegi.

Þá er rétt að minna á að menntun áður fyrr var aðeins á færi útvalins hóps og mætti tala þar um þrönga „þjóðarelítu“ sem gekk menntavegin en í samtímanum er menntun talin sjálfsgöð öllum til handa. Skólaskylda er til að mynda orðin almenn víða og hér á landi fara nær allir grunnskólanemendur í framhaldsskóla og þá hefur hópurinn sem sækir háskóla stækkað að mun. Hópurinn sem sækir skóla er breiðari í mörgu tilliti þar má greina með enn afgerandi hætti en áður ýmsan mun og má tala þar í senn um getu-, menningar- og einstaklingsmun. Hinum fjölþætta mun nemenda þarf að mæta með einhverjum hætti og brúa þarf bil milli einstaklinga og bæta samskipti einstaklinga og hópa innan skólastarfsins en þar fær hugtakið lífsleikni tilgang sinn öðru fremur.

Þá hafa samfélagsbreytingar á tuttugustu öld orðið verulegar. Tölvutækni kallaði á nýjar áherslur í menntun, veraldarvefurinn varð til að opna nýjan heim fræðslu og um leið tel ég að áhersla á ýmislegt sem telst til eldri gerðar menntunar hafi horfið eða í það minnsta minnkað verulega. Þannig var ekki lengur talin þörf á að læra helst neitt utanað, hægt var að fletta því upp í tölvunni. Glíma við siðferðileg vandamál var ekki svo knýjandi um tíma því margir álitu að lausn mannlegra vandamála fælist sjálfkrafa í tæknivæðingu samtímans. Aukin tækni og geta kallaði hins vegar á siðferðilega umræðu. Þegar vísindamenn fóru að geta flutt líffæri milli fólks, halda dauðvona fólki lifandi langa hríð, klónað lífverur eða erfðabreytt, svo nokkuð sé nefnt, kallaði það á siðferðilega umræðu. Varð þá hugsandi mönnum ljóst að einhver umræða þyrfti að fara fram um hvað væri siðlegt í þessum efnunum. Því er leitað í smiðju til hinnar gömlu heimspeki og siðfræði, ljóst verður að reglur þurfa að gilda á öllum sviðum mannlífsins. Þá hefur almennari og lengri skólaganga í flestum samfélögum, sem leiddi af sér fjölmennari og stærri skóla, kallað á úrbætur í hegðun og agamálum nemenda. Einnig má telja að samfélagið hafi orðið flóknara í mörgu tilliti með aukinni tækni.

Ungu fólki bjóðast fleiri valkostir en áður var og eru valkostirnir bæði góðir og slæmir. Hið jákvæða er að margir eiga möguleika á góðri menntun og um leið möguleika á góðu starfi og ásættanlegum lífskjörum. Hins vegar leggur samfélagið miklar kröfur á ungt fólk og stundum rís einstaklingurinn ekki undir slíkum kröfum og bugast að einhverju leyti. Þess sér m.a. stað í að eiturfjandandi hefur stóraukist víða og þá má nefna að atvinnuleysi í sumum samfélögum hefur verið viðvarandi og hefur leitt til ákveðinnar uppgjafar meðal ungs fólks og tilgangsleysis.

Lífsleiknin íslenska er viðbragð við ýmsum þeim sögulegu forsendum sem hér hafa verið raktar. En hvað felst í henni og hvernig tengist hún stefnum og straumum utan landsteinanna?

2. Lífsleikni - fræðilegt yfirlit

Í þessum kafla mun ég fjalla um hugtakið lífsleikni, skilgreiningu þess og uppruna. Segja frá rannsóknum á gildi lífsleikni í skólastarfi og gera grein fyrir birtingarformum lífsleikni í skólum og því kennslufni sem í boði er. Þá mun ég greina frá gagnrýni sem komið hefur fram á lífsleikni.

2.1. Hugtakið lífsleikni

Á enskri tungu er talað um hugtakið „life skills“ sem yfirheiti yfir lífsleikni en Alþjóða heilbrigðismálastofnunin mun hafa notað það heiti yfir forvarnir og lífsháttafræðslu sem stofnunin hvatti aðildarríki sín til að viðhafa. Hugtakið lífsleikni var notað í þýðingum á þekktu kennslufni sem bar heitið Lions Quest og hefur sú þýðing að líkindum innleitt þetta hugtak á okkar tungu (Kristján Kristjánsson, 2002).

Hugtakið mun fyrsta hafa birst hér á prenti í kringum árið 1990 í skýrslu menntamálaráðuneytis um það efni sem ætlað var til að styrkja heilbrigða lífshætti og lífsleikni líkt og segir í skýrslunni. Með tilkomu *Aðalnámskrár* frá 1999 festist hugtakið í sessi sem sérstakt heiti á námsgrein. Þá má segja að grunnur lífsleikni hafi verið lagður nokkru áður með því efni sem ætlað var til að styrkja félags- og tilfinningalega hæfni nemenda (Aldís Yngvadóttir, 2002).

Auk þess að tala um „life skills“ er einnig talað um „life skills education“ en lífsleikni hefur verið skilgreind svo af Alþjóða heilbrigðismálastofnuninni (WHO): „Lífsleikni er geta til að laga sig að mismunandi aðstæðum og breyta á jákvæðan hátt. Sú geta gerir okkur kleift að takast á við kröfur og áskoranir daglegs lífs“ (Erla Kristjánsdóttir ofl., 2004, bls. 7). Hér má greina tvo þætti, annars vegar er það aðlögunarhæfni einstaklingsins og hins vegar hæfni til að breyta á jákvæðan hátt. Lífsleikni virðist því byggja á því að nokkru leyti að einstaklingurinn sætti sig við ákveðnar aðstæður. Það er verið að upplýsa hann um stöðu og ástand til að skapa sátt og samþykki en um leið er hvatning til breytinga.

Í alþekktri bæn sem kennd er við Frans frá Assísí tel ég að komi fram samskonar viðhorf um sátt og samþykki en um leið vilji til breytinga en þar segir. „Guð gefi mér æðruleysi til að breyta því sem ég get breytt og sætta mig við það sem ég fæ ekki breytt og vit til að greina þar á milli“. Að öðlast vit og speki hefur verið talið ákjósanlegt frá

alda öðli. Meðal Ísraelsmanna var konungurinn Salómon t.d. gæddur mikilli speki sem var guðsgjöf og segir um það: „og menn komu af öllum þjóðum til þess að heyra speki Salómóns, frá öllum konungum jarðarinnar, er heyrðu speki hans getið“ (Biblían, 1981, bls. 360). Talað er um Salómónsdóm en það er sá dómur sem tekur öðru fram í réttsýni og visku. En spekin eða hagnýta viskan (*fronesis*) hefur í gegnum aldirnar verið lofuð sem ein höfuðdygd manneskjunnar, speki sem býður mannum réttsýni og visku til að takast á við breytileg atvik lífsins. Þeir menn sem framfarir stóðu í visku urðu þannig öðrum lærimeistarar og fyrirmyndir, kennarar í speki og um leið hornsteinar alls skólafarfa.

Þegar grannur er að gáð er ljóst að lífsleikni á sér langa sögu. Hafa bæði forvígismenn hennar og aðrir sem um hana hafa fjallað gjarnan leitast við að rekja upphaf ýmissa þátta hennar til hinna fyrstu heimspekinga og siðfræðinga svo sem Aristótelesar. Kristján Kristjánsson segir t.a.m.: „Viðtekið er að líta svo á að gullöld lífsleikni (í merkingunni „character education“) hafi staðið sleitulítið frá dögum Platóns og Aristótelesar fyrir 2300 árum fram á miðja 20. öld“ (Kristján Kristjánsson, 2002, bls. 53). Eins og fram kemur síðar er ekki samkomulag um hvort lífsleikni sem skapgerðarmenntun („character education“) falli fremur undir verkswið siðfræði eða sálfræði; en eðlilegt er að beina hér fyrst sjónum að siðfræðinni vegna sögulegrar stöðu hennar.

Siðfræði er gamalt hugtak yfir þá kennslu og fræðigrein sem fæst við hvað sé rétt og rangt í mannlegri hegðun, gott og vont, hvernig góður maður skuli vera og hvernig gott samfélag skuli líta út. Til grundvallar hugtakinu siðfræði liggur gríska orðið „ethos“ sem þýða má sem siðvenja eða siður. Úr latínu kemur hins vegar hugtakið „moral“ sem þýða má sem siðvenja. Algennt er að gera greinarmun á þessum hugtökum á þann veg að „ethos“ tákni siðfræði eða fræðilega þætti um hlutaðeigandi mál en „moral“ tákni framkvæmdina og þá er gjarnan notað hugtakið siðferði og vísar það fremur til framkvæmdarinnar eða breytni í siðferðilegum eignum (Bexell o.fl.,1997, bls. 20).

Siðfræði hefur verið mikilvægur þáttur í trúkennslu kristinnar kirkju um aldir og hér á landi var fram eftir öldum kirkjan í burðarhlutverki þegar kom að menntun og menntamálum. Fermingarfræðsla hefur t.a.m. verið á hendi hinnar lútersku kirkju hér á landi í árhundruð og þar hafa hin kristnu siðferðisgildi verið mótandi en meginþorri barna í dag og nánast allir fyrr á öldum gengu til slíkrar fræðslu. Má greina þar áherslur á ákveðna grundvallarþætti í siðfræði svo sem boðorðin 10, fræði Lúthers ásamt boðskap Biblíunnar en margar dæmisagna Jesú færa siðferðilegan boðskap, t.d. sagan um miskunnsama Samverjann. Hin kristilega siðfræði greinir sig frá annarri siðfræði að

Því leyti að hún byggir algjörlega á því að Kristur sé þungamiðja trúarinnar samanber orðin: „Ég er vegurinn sannleikurinn og lífið, enginn kemur til föðurs nema fyrir mig“ (Biblían, 1981, bls. 132).

Í hinni svonefndu opinberunarsíðfræði er boðað að öll rök kristinnar síðfræði grundvallist á opinberuninni í Kristi og að kristin Guðstrú sé nauðsynleg forsenda síðferðis. Guðfræðingurinn Karl Barth talaði um að síðfræðin sé hluti af kenningunni um Guð. Það sem geri breytni rétta sé að hún samræmist vilja og kröfum Guðs og til að skera úr um hvað sé gott og rétt þurfi maðurinn að þekkja hver sé krafa Guðs (Bexell ofl., 1997). Burtséð frá því hvort maður leggur svo strangan skilning í kristna síðfræði eða ekki er ljóst að síðaboð kristinnar hafa mótað vestræna sýn á síðferðileg gildi, þar á meðal hér á landi, um aldir.

2.2. Tilgangur lífsleikni og forsendur hennar

Hlutverk skóla frá öndverðu hefur verið að miðla þekkingu frá einni kynslóð til annarrar. Þekkingin var af margvíslegum toga, bæði handverk sem og þekking á himintunglum, heiminum, mannum sjálfum eða af síðferðilegum atriðum. Hér má því tala um þekkingu í þeirri merkingu að hún sé það sem eykur íhugun um mannlega breytni og hegðan og hefur það að leiðarljósi að bæta lífsskilyrði manneskjunnar að nokkru marki. Af framansögðu virðist ljóst að hlutverk lífsleikni er af ýmsum toga. Í bókinni *Lífsleikni* er talað um að megintilgangur lífsleikni sé að byggja upp sjálfstraust nemenda, en sjálfstraust byggist að mati höfunda á þremur þáttum það er sjálfsímynd, sjálfsmati og sjálfsvirðingu. Þar er gengið það langt að fullyrða að sjálfstraust sé undirstaða lífsleikninnar og efling þess sé forsenda alls hins (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004). Þetta er nokkur annar skilningur en fram kemur í grein Kristjáns Kristjánssonar (2002); en í raun er þó ekki víst að mótsögn sé þarna á milli heldur bæti þessi tvenns konar skilningur hvorn annan upp og hlutverk lífsleikninnar, samkvæmt *Aðalnámskrá*, sé að efla bæði sálrænan og síðferðilegan styrk. Ég vík betur að því síðar.

Sú gagnrýni hefur komið fram að síðfræðin sé bara ein leið valdhafa til að beita valdi sínu og beina mönnum í þá átt sem þeir vilja (Bexell o.fl., 2001). Ljóst má vera að öllum valdhöfum hlýtur að vera í mun að viðhalda ákveðnu skipulagi og völdum en það breytir ekki því að til séu raunveruleg algild sammannleg síðferðileg gildi sem mikilvægt sé að allir virði. Þar má nefna t.d. bann við að skaða aðra, kröfu um virðingu og umburðarlyndi, svo að nokkuð sé nefnt.

Þegar litið er til hlutverka skóla er ljóst að áður fyrr, en vísast er svo einnig nú, fólst það meðal annars í að styrkja innræti nemenda með markvissum hætti og ala upp í góðum siðum. Siðviti er þá jafnvel ætlað engu minna hlutverk en bók- og verksviti. Um miðja tuttugustu öld varð nokkuð greinanleg breyting í uppeldismálum sem á sér ýmsar forsendur sem eru þó misveigamiklar. Má þar helst telja að menn fóru að telja að dygðir barna væru svipular og aðstæðubundnar, vaxandi einstaklings- og afstæðishyggju tók að gæta í siðferðilegum efnum, ótti við forræðishyggju, tæknihyggja, hefðahvörf hippatímans, tortryggni trúarhópa gagnvart afhelgaðri siðfræði, minni bjartsýni byggð á rannsóknnum sálvísinda og einnig í kjölfar kaldastríðsátaka sem minnkuðu tiltrú á siðferðilegum samræðum. Hin skipulega siðfræðifræðsla í skólum lagðist smám saman af með formlegum hætti en áfram voru þó til margir kennarar sem leituðust við að búa nemendur sína slíku vegarnesti í einhverjum mæli (Kristján Kristjánsson, 2002). Eflaust hefur það alltaf gilt að einhver hluti kennara hafi litið á það sem mikilvægan þátt í allri kennslu að ala upp og vera fyrirmynd.

Sem sérstök grein kom lífsleikni inn í námskrá hér á landi árið 1999, eins og áður hefur verið nefnt. Þar kemur fram að hún eigi að efla „alhliða þroska nemandans“ til að hann „verði heilsteyptari einstaklingur“ og geti betur tekist á við ýmsar áskoranir daglegs lífs (*Aðalnámskrá grunnskóla*, 1999).

Bent hefur verið á að ákveðnar forsendur lífsleikni líkt og hún birtist í sinni algengustu mynd í samtímanum sé að finna í kenningum þeirra Howards Gardner um fjölgreindir og Daniels Goleman um sérstaka tilfinningagreind. Hugmyndir þeirra hafa orðið grundvöllur mikillar umræðu þar sem ný sýn hefur skapast á skólakerfið og áherslur þess, ásamt því að breyta að nokkru hugmyndum um mannlega greind og hæfni (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004). Hvað sem því líður þá er ljóst að lífsleikni sem hugtak yfir sérstaka námsgrein er tiltölulega nýtt hugtak í skólaumræðu, þar sem tilvist þess spannar aðeins um áratug eða svo, en skólar á hinn bóginn eiga sér árhundraða- eða frekar árpúsundasögu. Sama er að segja um ýmsar námsgreinar líkt og stærðfræði, málfræði eða heimspeki svo nokkuð sé nefnt. Spurningin er hins vegar hvort lífsleiknin sem slík sé svo ný þegar kemur að inntaki og viðfangi greinarinnar. En benda má á að margt innan lífsleiknihugtaksins felur í sér eldri námsgreinar svo sem heimspeki og þá kannski sérstaklega siðfræði og það sem flokka má sem almenna skynsemi og hagsýni jafnvel, ásamt síðari áherslum sem felist í því að hlúa að tilfinningum og líðan nemenda.

2.2.1. Lífsleikni og siðvit

Meðal trúarbragða hefur sem fyrr segir jafnan ríkt rík áhersla á siðferðilega þætti og hefur kristni sem barst hingað til lands fyrir meira en þúsund árum ekki látið sitt eftir liggja í að boða ákveðin siðferðisgildi sem eru kristileg. Þar er mikilvægt að manneskjan er fyrir augliti Guðs og undir hans dómi. Hegðun, orð og gjörðir ráða miklu um eilífðarvistina sem framundan er í lífi hins kristna manns. Þannig var kristin siðfræði boðuð bæði í skólum, í kirkjum og þá ekki hvað síst af predikunarstólnum fyrir munn prestanna sem leituðust við að leiðbeina alþýðunni á hrakviðrasömum tímum þar sem syndin lá í leyni og bauð mönnum að stunda fremur ódygð en dygð.

Kristján Kristjánsson rekur lífsleiknina sem fyrr segir til grísku spekinganna og sér hana sem einkonar ræktun persónulegra dygða athafna og tilfinninga og að ætla megi að hinn kennilegi hvati lífsleikninnar sé framsókn svonefndra dygðafræða (*virtue ethics*) í samtímanum þar sem höfuðmarkmiðið sé að einstaklingur öðlist farsæla skaphöfn. Hann segir dygðafræðin fremur villandi heiti á sérstakri *núttíma*kenningu þar sem margir helstu siðfræðingar sögunnar hafi lagt dygðir til grundvallar í kerfum sínum, samanber Aristóteles og John Stuart Mill. Kristján talar um lífsleiknina sem rækt við siðvit og siðferðisþroska eða mannrækt. Hann bendir á hin sammannlegu gildi og ræðir um svokallaða „beinabera lífsleikni“ í því sambandi, þar eru gildi sem flestir ættu að geta verið sammála um svo sem heiðarleiki, friður o.fl. Þar talar hann um tvö einkenni beinaberrar lífsleikni sem sé annars vegar siðferðileg alþjóðahyggja sem grundvallast á að til séu sammannleg siðferðisgildi, óháð tíma og stað, og hitt einkennið er siðferðileg inntakshyggja sem leggur áherslu á að inntak hinna siðlegu sanninda sem nemendur eiga að tileinka sér sé mikilvægara en kennsluáferðin sem slík. Hin siðferðilega alþjóðhyggja greinir hina beinaberu lífsleikni frá því er nefna má siðferðilega afstæðishyggju en þar verða siðferðileg gildi afstæð, út frá hópum, menningu, samfélögum eða hreinlega smekk. Kristján telur einnig að sú hugmyndafræði sem birtist í námskrám um íslensku lífsleiknina flokkist sem „beinaber“ í þessum fræðilega skilningi (Kristján Kristjánsson, 2002).

Dygðakenningar, sem einatt einkenna beinabera lífsleikni, fjalla um hvers konar maður er æskilegt að vera. Það sem einkennir góða menn er dygð. Dæmi þar um eru jákvæðir eiginleikar svo sem hugrekki, örlæti eða heiðarleiki. Dygð er mannlegur skapgerðarþáttur, varanlegur og áunninn, og hún skapar mönnum hneigð til að aðhafast það sem rétt er. Dygðin gerir manninn hæfan fyrir hið mannlega líf og hún er að sama skapi lundernisþáttur sem er æskilegur og eftirsóknarverður (Bexell o.fl., 1997).

Lífsleiknitalismaðurinn Nel Noddings segir að grundvallarþáttur í kennslu gegnum tíðina hafi verið að hver kennari sé siðfræðikennari. Kennarinn er ákveðin fyrirmynd og að því leyti er hann leiðbeinandi nemandans leynt og ljóst. Hlutverkið er óumflýjanlegt og jafnvel þó kennarinn telji sig ekki vilja það þá sé þetta hlutverk eitt af hlutverkum kennara er honum beri því að rækja eins vel og kostur er (Noddings, 1997, bls. 10). Þessi skoðun tengist að mínu viti hugtakinu fagmennska, það er hvernig kennari lítur á sig sem leiðtoga í að kenna og í senn þroska og efla nemanda vitsmunalega og tilfinningalega. Fagmennska kennara á ekki að snúa aðeins að einum afmörkuðum þætti eða námsgrein heldur á hún að taka yfir heildarmyndina, þá heildarmynd sem hugtakið menntun nær að mínu viti nokkuð vel. Menntun í þeim skilningi að einstaklingur mannist, það er verði í senn vitrari, hæfari og siðferðilega þroskaðri sem einstaklingur og líka sem hópvera. Annar talsmaður lífsleikni, bandaríski fræðimaðurinn Thomas Lickona, útskýrir mikilvægi þess að kenna lífsleikni og nefnir í því sambandi að við þurfum góðan, traustan persónuleika til að vera fyllilega mennsk, í annan stað eru skólar betri staðir til náms og dvalar þegar þeir eru samfélag dygða og góðra gilda og í þriðja lagi má nefna það verkefni að byggja upp siðlegt samfélag (Lickona, 1997). Persónuleikinn er Lickona hugleikinn enda er sú lífsleikni sem hann leggur áherslu á gjarnan nefnd skapgerðarmótun. Þar má grein ákveðna áherslu á mótun og eflingu persónuleikans með markvissum hætti þar sem leitast er við að efla og rækta siðferði og dygðir sem verði inngrónir þættir í persónuleika nemandans.

Rétt er hjá Kristjáni að klárlega má greina áherslu innan lífsleikni á kennslu dygða og mótun ákveðinna siðferðilegra þátta sem einstaklingur skuli tileinka sér. Þetta kemur fram síðar þar sem ég ræði betur um íslensku námskrárnar. En innan þeirrar lífsleikni sem einkennir þær námskrár má einnig greina önnur viðhorf. Má nefna áherslur á sálfræðilega þætti og rækt við ákveðna greindarþætti.

2.2.2. Lífsleikni og sálfræðilegir þættir

Nafn Daniels Goleman kemur hvað fyrst upp varðandi sálfræðilega þætti lífsleikni en hann skrifaði metsölubók þar sem hann lagði sterka áherslu á sérstaka greind á sviði tilfinninga. Hefur sú sýn er hann birtir stuðlað að áherslu og umræðu í skólum um tilfinningar nemenda og mikilvægi þess að þjálfar þann þátt hjá börnum í gegnum lífsleiknikennsluna. Þjálfar má nemandann og efla tilfinningagreindina samkvæmt Goleman og hægt er að samþætta slíkt öðru námi eða fást við það beint í gegnum

lífsleiknikennsluna. Hugtakið tilfinningalæsi skiptir hér miklu máli en það merkir að einstaklingur sé læs á eigin tilfinningar og um leið annarra (Goleman, 2000).

Bók Golemans hefur haft allnokkur áhrif hér á landi og hann er e.t.v. hvað þekktastur af talsmönnum lífsleikni og þeirrar áherslu sem hún ber með sér í skólastarfi ásamt Howard Gardner sem setti fram kenningu um svonefndar fjölgreindir; en þar flokkar hann greind niður á nokkur svið sem leggja ber alúð við og hlúa að með sérstökum hætti. Kenningar Golemans um sérstaka tilfinningagreind og Gardner's um fjölgreindir urðu án efa til að efla áhuga skólamanna fyrir því að gefa gaum að þeim þáttum sem renna saman í hugtakinu lífsleikni. Samkvæmt Goleman er næsta áreiðanlegt að lífsleiknikennsla styður við og bætir námsárangur í öðrum kennslugreinum ásamt því að efla félags- og tilfinningaþroska; en þetta sanni víðtækar rannsóknir. Þá getur hann um að rannsóknir á starfsemi heilans hafi leitt í ljós að hæfileikar mannsins séu mun fjölbættari en hefðbundið skólastarf miðar jafnan að og að tilfinningar skipti miklu máli fyrir velgengi í námi og starfi (Goleman, 2000).

Gardner talar um greind sem sál-líffræðilega hæfni til að nýta kunnáttu og hæfni á tiltekinn hátt við að leysa úrlausnarefni eða skapa eitthvað það sem samfélagið kann að meta. Hann telur manninn hafa margar aðskildar greindir s.s. mál-, rök og stærðfræði-, rýmis-, líkams- og hreyfi-, tónlistar-, samskipta-, sjálfsþekkingar-, umhverfis- og tilvistargreind. Samspil þeirra er flókið og margrætt en samfélagið hefur veruleg áhrif á hvernig einstaklingur nær að þroska greind sína (sjá Goleman, 2000). Augljóst er hvernig samskipta- og sjálfsþekkingargreind í skilningi Gardner's tengist tilfinningagreind í skilningi Golemans og þeirri áherslu sem lögð er í íslensku námskránum á tilfinningalega þætti.

Goleman talar um tilfinningagreind sem persónulega færni en þar er um að ræða þrjá þætti a) sjálfsvitund, b) sjálfsstjórn, og c) áhugahvöt. Félagfærni samkvæmt honum er færni í að þekkja tilfinningar annarra og hæfni í samskiptum við aðra og geta til að ráða við nánin sambönd (Goleman, 2000). Framlag hans hefur orðið til að breyta áherslum hvað varðar greind og tilfinningar þar sem meiri áhersla færir á hið síðarnefnda og meðvitund hefur um leið vaxið um samhengi þessara þátta. Í íslensku handbókinni um lífsleikni er tekið undir með þeim Goleman og Gardner en þar segir: „Í lífsleikni viljum við kenna visst tilfinningalæsi, kenna börnum að nefna tilfinningar og skilja þær“... ..Lykilatriði í sjálfsstjórn er að geta nefnt tilfinningar bæði til að efla eigin tjáningarmöguleika og geta skilið aðra“ (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004, bls. 54).

Sumir fræðimenn leggja áherslu á að siðferði tilfinninga á unga aldri hafi áhrif á uppbyggingu sjálfsmyndar, þar talar t.d. fræðimaðurinn Damon um ákveðna félagslega handleiðslu sem hjálpi börnum að „hreinsa“ tilfinningarnar sem sé mjög mikilvægt. Börn upplifa siðferðilegar tilfinningar sem þau prófa og það leiðir til ákveðins endurmats á siðferðilegum gildum sem aftur leiðir af sér prófun í gegnum hegðun og breytni og nýjar tilfinningar í framhaldi af því en þetta er meginferlið í siðferðilegum þroska barna (Damon, 1988).

Eins og þegar hefur komið fram má greina ákveðinn greinarmun innan lífsleikninnar hérlendis og erlendis; en þar er annars vegar sá hópur er leggur áherslu á sálfræðilega þætti svo sem sjálfstraust, tilfinningar og tilfinningalegt uppeldi en þar myndu Damon, Goleman, Gardner o.fl vera innanborðs og í þann flokk skipa Erla Kristjánsdóttir og samhöfundar hennar sér einnig og síðan er hinir er leggja vilja aukna áherslu á siðvit og siðferðisþroska en í þann flokk myndi Kristján Kristjánsson skipa sér ásamt Lickona, Noddings, ofl. Kristján telur þó að í íslensku námskránum frá 1999 fyrir leik- og grunnskóla hafi náðst gott jafnvægi milli þessara áhersluþátta en gagnrýnir handbók Erlu Kristjánsdóttur o.fl. fyrir að einblína um of á sálfræðilegu þættina (Kristján Kristjánsson, 2006).

2.3. Lífsleikni og námskrár

Víkjum þá frá hinni alþjóðlegu umræðu um stund og skoðum Ísland sérstaklega. Í grunnskólalögum er rætt um hin almennu markmið með starfi grunnskóla og lagðar ákveðnar meginlínur en þar segir:

Grunnskólinn skal leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við eðli og þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, heilbrigði og menntun hvers og eins. Grunnskólinn skal veita nemendum tækifæri til að afla sér þekkingar og leikni og temja sér vinnubrögð sem stuðli að stöðugri viðleitni til menntunar og þroska. Skólastarfið skal því leggja grundvöll að sjálfstæðri hugsun nemenda og þjálfá hæfni þeirra til samstarfs við aðra (Lög um grunnskóla, 1995).

Hér má greina áherslu á að skólinn mæti þörfum allra og það séu þarfir barna en ekki þarfir samfélags, foreldra eða einhverra pólitískra afla hvers tíma sem móti starfið. Þetta er grundvallarþáttur, að mínu viti, þ.e. að þörf hvers barns sé mætt. Reyndar er þetta ein af höfuðforsendum hins einstaklingsmiðaða náms sem er nú efst á baugi í skólaumræðu samtíðar hér á landi og víðar. En þar er áherslan hvað sterkust á að hver einstaklingur fái notið sín og geti eft þekkingu sína, þroska og þjálfun á margvíslegum sviðum. Að efla sjálfstæða hugsun er grundvallaratriði í skólum samkvæmt grunnskólalögum og eins hitt

að þjálfra hæfni til samstarfs. Hér tel ég að sé að finna grundvöllinn að lífsleiknikennslu skólanna í lögnum og að sérstaða lífsleikninnar komi hér strax fram. Hún felist einkum í að hún sem námgrein stuðli að meiri eflingu í sjálfstæðri og ígrundandi hugsun en aðrar greinar skólans ásamt hinni ríku áhersla á sambandi einstaklingsins við aðra. En það er nokkuð sem nefna má „ég og þú“ samband. Virðist sem allir þættir lífsleikni leggi áherslu á slíkt samband við aðrar manneskjur og eflingu í átt að bættum samskiptum. Slíkt á sér bæði stað með siðferðilegum kröfum og gildum ásamt með sjálfstyrkingu einstaklinga og um leið með því að efla tilfinningalæsi og vitund um það sem er í umhverfinu. Þannig tvinnast saman hinir siðferðilegu og sálfræðilegu þættir sem áður voru nefndir. Í *Aðalnámskrá grunnskóla*, hinum almenna hluta, er hnykkt enn fastar á slíku en þar segir:

Grunnskólinn á að skila af sér sjálfstæðum nemendum sem hafa öðlast sjálfstraust og öryggi. Þeir eiga að kunna að læra, hafa kjark til frumkvæðis og sjálfstæðra vinnubragða, geta unnið með öðrum og kunna að tjá sig skýrt og skilmerkilega í töluðu og rituðu máli. Á þessa þætti ber að leggja áherslu í öllu starfi skólans allt frá upphafi skólagöngu. Val á kennsluáðferðum og skipulag skólastarfs verður að miðast við þá skyldu grunnskóla að sjá hverjum nemanda fyrir bestu tækifærum til náms og þroska. Kennslan verður að taka mið af þörfum og reynslu einstakra nemenda og efla með nemendum námfýsi og vinnugleði. Kennsluáðferðir mega ekki mismuna nemendum eftir kynferði, búsetu, uppruna, litarhætti, fötun, trúarbrögðum eða félagslegri stöðu (*Aðalnámskrá grunnskóla*, 1999).

Aðalnámskráin frá 1999 sem lagði grunn að lífsleikni hér á landi skipti viðfangsefnum lífsleikni í tvo flokka. Annars vegar er flokkur sem inniheldur sjálfsþekkingu, samskipti, sköpun og lífsstíl og hins vegar flokkur með samfélag, náttúru, umhverfi og menningu. Þá kemur fram að í fyrri flokknum birtist kjarni lífsleikninnar og meginviðfang. Þar má greina markmið til mannræktar og sjálfsþekkingar auk markmiða sem stuðla að því að efla frumkvæði, sjálfstæða og skapandi gagnrýna hugsun, aðlögunarhæfni og siðvit til að efla nemendur til að taka ákvarðanir í síbreytilegum veruleika (*Aðalnámskrá – Lífsleikni*, 1999).

Síðari flokkurinn, samfélag náttúra, umhverfi og menning, býður upp á meira val hvað kennara snertir og einnig er varðar efnisval og áherslur. Fyrri markmiðin eða kjarna lífsleikni er ætlað að tengja saman á heildstæðan hátt tilfinningar, skilning og hegðun nemenda. Þar er mikilvægt að nemandinn leitist við að þekkja eigin tilfinningar og af hverju þær stafi og skilja þær, vera læs á líðan og tilfinningar annarra og skilji samspil tilfinninga og hegðunar. Að nemendur læri að líta á sig sem hluta af hópi, bekk eða fjölskyldu og að verða betur fær um að takast á við daglegar áskoranir. Þetta hefur í

för með sér endurskoðun kennsluhátta þar sem nemendur verði virkari um eigið nám og beri meiri ábyrgð á því (Aldís Yngvadóttir, 2002).

Í lífsleiknihluta núverandi *Aðalnámskrár* kemur fram að lífsleikninni sé ætlað að mæta ýmsum þeim skuldbindingum, bæði innlendum og erlendum, er snúa að fræðslu barna utan hefðbundinna námsgreina. Kemur þar fram að námsgreininni sem slíkri sé ætlað að auðvelda skólum að bregðast við slíku á heildstæðan hátt og mæta um leið kröfunni um aukið uppeldishlutverk skóla. Einnig er þess getið að aukin áhersla hvíli nú á fjármálafræðslu, náms- og starfsfræðslu, mannréttindum og eflingu borgaravitundar (Aðalnámskrá grunnskóla – Lífsleikni, 2007). Í raun má segja að eina veigamikla breytingin sem varð frá námskránni í lífsleikni frá 1999 til 2007 sé sú að auka veg borgaravitundar, sérstaklega á efri stigum grunnskólans.

Í skilgreiningu menntamálaráðuneytisins á lífsleikni segir:

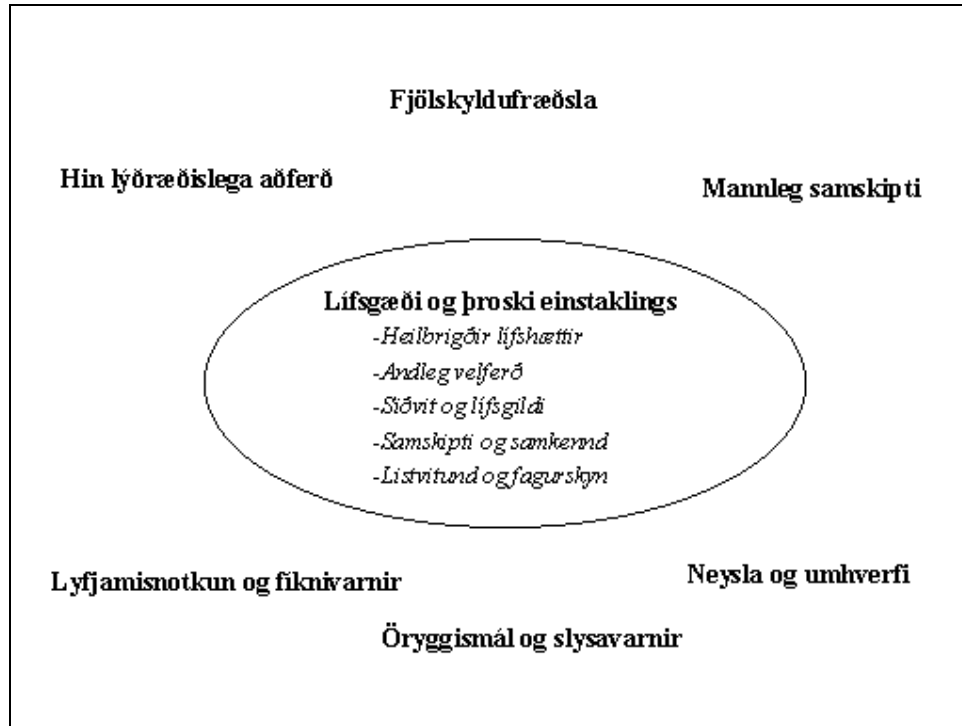
Námsgreinin lífsleikni felur í sér viðleitni til að dýpka skilning nemandans á sjálfum sér og umhverfi sínu og stuðla þannig að persónulegri hæfni hans til að takast á við lífið í nútíma samfélagi með þeim réttindum, skyldum og ábyrgð sem því fylgir, og að gera nemendur hæfa til að nýta sér þau tækifæri sem bjóðast (Menntamálaráðuneytið, 1998).

Hér birtist sterk áhersla á sjálfskilning eða sjálfsþekkingu nemandans og getuna til að lesa í umhverfið. Að þekkja réttindi skyldur og ábyrgð eru þau höfuðatriði sem einstaklingurinn á að byggja líf sitt og framgöngu á. Að gera nemendur hæfa til að nýta þau tækifæri sem bjóðast býður upp á mjög uppbyggjandi sýn á skólastarf. Við erum að horfa þar til virkra og áhugasamra nemenda sem sjá tækifæri lífsins og kunna að grípa þau.

Yfirvöld menntamála setja skólakerfinu markmið í gegnum *Aðalnámskrá*; þar er að finna leiðbeinandi viðmið er beri að fylgja í menntamálum almennt. Sett eru fram ýmis markmið bæði til lengri og skemmri tíma þar sem koma fram ýmis áfanga- og þrepamarkmið sem benda á hvar hver nemandi skuli staddur á tilteknum tíma í námi en að jafnaði er þar miðað við lok hvers bekkjar. *Aðalnámskráin* setur fram viðmið hvað varðar leik-, grunn- og framhaldsskóla, með tilliti til þroska og þekkingarmöguleika og ekki síður áherslu á þekkingaratriði og færni í tilteknum námsgreinum á efri stigum skólakerfisins. Hlutverk kennarans er síðan að útfæra námskrána í eigin kennslu og þá ber að huga að bekknum í heild, námsefninu sem í boði er og öðrum þeim þáttum sem máli skipta við kennsluna í heild. Hér erum við komin að hugtökunum skólanámskrá og bekkjarnámskrá en það vísar til þess hvernig hver einstakur skóli hyggst útfæra kennisetningar *Aðalnámskrár* í sínu eigin starfi. Nánari útfærsla á *Aðalnámskrá* og

skóla- og bekkjarnámskrá er svo gerð einstaklingsnámskrár en þar komum við að þætti viðkomandi nemanda, möguleikum hans til náms, námsstöðu og getu og hvernig staða hans kemur heim og saman við það sem aðal- og skólanámskrá vísa til.

Mynd 1. Eftirfarandi mynd sýnir efnisþætti lífsleikni og viðföng hennar:



(Menntamálaráðuneytið, 1998).

Talað er um ákveðna grundvallar efnisþætti í lífsleikni en þeir eru að gera nemendur færa um að rækta hin persónulegu lífsgæði sem fylgja þeim ævina á enda og eru grunnur að alhliða þroska þeirra.

Áhersluatriðin þar eru:

- Áhersla á hollar neysluvenjur og heilsurækt.
- Áhersla á sjálfsþekkingu, sjálfsvirðingu, sjálfstraust og sjálfstjórn.
- Áhersla á trúar- og siðferðisgildi, tilgang, markmið og lífssýn nemenda.
- Áhersla á virka hlustun og tjáningu, kurteis og samkennd með öðrum, umburðarlyndi og réttisýni.
- Efla áræði nemenda að njóta og beita tjáningarmáta listarinnar við að móta eigin ímynd og kynningu hugmynda.

Þroskaverkefni nemandans eru:

- Gera nemendum betur grein fyrir hlutverki fjölskyldunnar og að styrkja þá til að taka ábyrga og sjálfstæðar ákvarðanir í eigin málefnum sem lúta að framtíð þeirra.
- Gera nemendur meðvitaða um rétt sinn og getu til að móta umhverfi sitt með máli.
- Gera nemendur færari um að bera ábyrgð á eigin lífi og taka ábyrga afstöðu til neyslu fíkniefna og misnotkunar á lyfjum t.d. á sterum.
- Gera nemendur meðvitaða um margbreytileika mannlegra samskipta og þroska með þeim hæfileikann að geta haft eðlileg samskipti við einstaklinga af ólíkum uppruna, kyni, búsetu, stétt, trú eða fötlun.
- Gera nemendur meðvitaða um réttindi sín og skyldur sem neytendur, hafa reiður á eigin fjármálum, vera meðvitaða um áhrifamátt og þýðingu auglýsinga og vera meðvitaða um áhrif einkaneyslu á samfélag og náttúru.
- Gera nemendur meðvitaða um ýmsar hættur og slysagildrur í umhverfi þeirra og viðbrögð við þeim, má þar nefna: í umferðinni, á heimilum, og hættur í náttúrunni (Menntamálaráðuneytið, 1998).

Nemendur eru iðulega misvel á vegi staddir námslega í samanburði við jafnaldra sína og hætt er við að þeir lakar stöðu missi móðinn gagnvart þeim kröfum sem gerðar eru til þeirra af hálfu skólans og þeir finni til vanmáttar síns. Mikilvægt er því að fylla þá baráttuþreki og hjálpa þeim til að halda áfram á námsbrautinni frekar en að árar séu lagðar í bát. Einstaklingsnámskrá er tæki sem ætlað er til að vera slík hvatning og efling þar sem sjónum er beint að raunhæfum markmiðum fyrir hvern einstakling. Lífsleiknimarkmið eru iðulega nokkuð sem einstaklingsnámskráin tekur yfir og er ætlað að stuðla að árangri sem tekur ekki aðeins til þekkingaratriða nemandans heldur einnig færni en á því sviði er lífsleikni á sínum heimavelli.

Einstaklingsnámskrá er rökstudd áætlun fyrir nemendur sem þurfa námslega og/eða félagslega aðstoð umfram það sem almennt er og kemur fram í námskrá árgangs (bekkjar/hóps). Einstaklingsnámskrá getur spannað mjög vítt svið, allt frá því að vera fyrir nemendur sem þurfa aðstoð í einstökum námsþáttum til þeirra sem þurfa aðstoð og/eða sérúræði á öllum sviðum. Munurinn á þessum námskrám er fyrst og fremst umfangið og hversu nákvæmar þær eru. Eftir því sem sérþarfir nemenda aukast þeim mun ítarlegri verður námskráin og langtímamarkmiðin brotin niður í smærri skammtímamarkmið (Heimasíða Grundaskóla).

Hlutverk *Aðalnámskrár* er að skapa samræmt viðmið yfir allt skólakerfið sem er mjög mikilvægt svo skólakerfið haldist heildstætt, bæði hvað varðar samanburð milli einstakra skóla og eins hvað varðar samfelluna í gegnum skólakerfið frá leikskóla og áfram í gegnum grunn- og framhaldsskóla. Þýðing *Aðalnámskrár* er því geysimikil en tala má um að hún sé í senn ákveðin kjölfesta í öllu skólasterfi og um leið leiðarljós sem

lýsir upp víðan völl. Skóla/bekkjarnámskráin er mikilvæg til að hver einstakur skóli geti sett fram áherslur sínar og markmið náms og námsleiðir, þar er komið tæki fyrir skólann til að beita ígrundun og rýna í heildarstefnuna og setja sínar eigin áherslur með jafnvel breytilegum útfærslum sem rúmast innan aðalnámskrár. Skóla/bekkjarnámskrá er í senn vinnuþagð kennara, hvert stefna beri og hvernig og um leið upplýsing til nemenda og foreldra hvað varðar verkefni sem nemandanum eru búin í nánustu framtíð innan skólans.

Einstaklingsnámskrá er ætlað að útfæra enn frekar þær leiðir sem færar eru viðkomandi nemanda til að auka þroska, þekkingu eða getu á hinum ýmsu sviðum náms og færni. Við gerð einstaklingsnámskrár fer fram greining á stöðu nemandans með ítarlegum hætti, þar er velt upp möguleikum til að ná fram þeim þáttum sem hin stærri viðmið telja að beri að stefna að. Sett eru fram markmið sem eiga að vera raunhæf fyrir viðkomandi og viðeigandi leiðir. Að slíkri vinnu er mikilvægt að nemandinn komi sjálfur og fái að lýsa eigin vonum og væntingum til námsins. Kennari er vissulega verkstjóri og síðan foreldrar og aðrir sem nemandann þekkja og geta veitt góð ráð í verkefninu sem allt stefnir að sama marki, auka þroska, þekkingu og færni.

Áhugavert er að kanna hvernig námskrá í lífsleikni er útfærð í skólum, hvernig hún birtist í skólanámskránni og hvort kennarar hafi útfært námskrá í lífsleikni í einstaklingsnámskrá fyrir nemendur sína. Í rannsóknarhluta þessa verks mun ég leitast við að greina hvort og þá hvernig lífsleikni er útfærð í gegnum þetta ferli, *Aðalnámskrá*, skólanámskrá og einstaklingsnámskrá og ekki síst skilning og framkvæmd kennarans.

2.4. Forræði uppeldis og hlutverk skóla

Forræði uppeldis er á hendi foreldra í samfélagi okkar en hlutverk skóla er einnig að koma þar að og virðist það hlutverk aukast jafnvel. Samfélagsyfírvöld eru ábyrgðaraðilar skólans og um leið hafa þau eftirlit með að uppeldisskyldum sé sinnt og setja jafnvel reglur þar um. Goleman er afdráttarlaus hvað varðar uppeldishlutverk skólans og birtir mjög ákveðinn boðskap þess efnis að skólar eigi að taka virkan og aukinn þátt í uppeldi barna og hafa með höndum tilfinningalegt uppeldi (Goleman, 2000, bls. 277). Þetta kemur beint inn í skólaumræðu sem tekur yfir hlutverkaskiptingu skóla annars vegar og uppeldis forræði foreldra hins vegar.

Áhersla síðari ára hefur fremur hvílt á því að beina sjónum að því sem sameinar og forðast aðgreiningu sem leiðir til stimplunar viðkomandi einstaklinga. Hlutverk skólans er að láta í té almenna kennslu en um leið mismunandi fyrir hvern og einn.

Menntunarfræðingurinn Michael Gerber talar um „að skólar kenni öllum börnum en um leið hverju og einu“ (Sigríður Einarsdóttir, 2002, bls. 128). Þetta eru mjög góð orð og lýsa vel því markmiði skólastarfs að viðhalda fjölbreytileika en um leið að mæta hverjum og einum svo kostir hans og hæfileikar fái komið í ljós. Hér er því mikilvægt að horfa á einstaklinginn en einblína ekki stöðugt á heildina og gildir það um allar manneskjur hvernig svo sem samfélagið leitast við að flokka þá í einhverskonar hópa.

Börn eru mjög næm á tilfinningar og enginn vafi á að þau skynja skólaumhverfið mjög sterkt, því ber að leggja höfuðáherslu á að sú upplifun sé jákvæð þar verður allt að hjálpast að hús, búnaður og starfsfólk. Í leikskólastefnu Kennarasambands Íslands kemur fram að í samskiptum kennara og barns fer fram miðlun á ákveðnum menningarlegum lífsgildum. Þessi miðlun á sér ekki eingöngu stað í samræðu og töluðum orðum heldur líka í framgöngu og líkamstjáningu. Þegar samskipti kennara og barns einkennast af gagnkvæmri viðurkenningu er stuðlað að frumkvæði, tillitssemi, sköpunarhæfni, sjálfsvirðingu og virðingu fyrir öðrum. Sameiginleg jákvæð reynsla barna og kennara skapar forsendur fyrir áframhaldandi námi og þroska þeirra beggja. Ef samskiptin einkennast ekki af virðingu dregur það úr möguleikum beggja til aukins náms og þroska (Skólastefna KÍ). Þetta á að sjálfsögðu ekki síður við um grunnskólastigið.

Hér á landi er margt að breytast; þjóðin sem var einsleit fyrir fáum árum er nú samsett þar sem fjöldi nýbúa hefur stórauðist og hér þarf að mæta þörfum allra hver svo sem hópurinn er. Blöndun er nú lykilhugtak í skólaumræðu en samfara blönduninni þarf að eiga sér stað ákveðin umræða eða efling tengsla til að takast á við ýmiss konar mun sem stafar af trúarlegum og menningarlegum fjölbreytileika. Þörfin sýnir að vinna þarf gegn tortryggni í samskiptum og þar kemur lífsleikni til sögunnar. Lífsleikni hefur það hlutverk öðru fremur að byggja upp samfélag á jákvæðum samskiptagrunni, tala má um lífsleikni sem brúarsmíði milli einstaklinga og hópa. Skóli er án efa mikilvægasta stofnun hvers samfélags í uppeldismálum en með skólaskyldu er öllum börnum gert að sækja uppeldisreynslu og um leið menntun í sameiginlegan heim skólastofnana sem að sönnu geta verið breytilegar. Mótunarþættir skóla geta verið allnokkrir en helst er þar talað um samfélagið sjálft, það er umhverfi skólans, foreldra og fjölskyldur, nemendur, kennara og starfsfólk ásamt með þeim opinberu aðilum sem setja skólum ákveðna stefnu og markmið.

Á Íslandi er leikskólinn skilgreindur sem fyrsta skólastigið í menntakerfinu en er samt sem áður ekki skyldunám, yfirgnæfandi fjöldi barna á Íslandi sækir þó leikskóla í

dag. Samkvæmt lögum nr. 78/1994 bera sveitarfélög meginábyrgð á leikskólarekstri. Menntamálaráðuneyti mótar uppeldisstefnu leikskóla og sér um að mat á leikskólastarfinu fari fram. Grunnskólinn sem er annað skólastigið og er í dag sömuleiðis á hendi sveitarfélaga þó yfirvöld menntamála hafi þar ákveðið forræði hvað varðar stefnumörkun og eftirlit. Framhaldsskóli er þriðja skólastigið en þar fer ríkisvaldið með húsbóndavald sem og á háskólastigi sem er fjórða stig skólakerfis okkar. Þjóðfélagið setur skólastarfinu ramma og ytri skilyrði en þau áhrif koma t.d. fram í lagasetningum þeim tengdum og fjármunum sem menntakerfið sem heild hefur til umráða ásamt hugmyndafræðinni sem að baki býr.

Sýn fullorðinna á barnið hefur breyst í tímans rás. Nýjar kenningar í uppeldis- og menntamálum koma fram og þjóðfélagið er í stöðugri þróun. Þjóðfélagsbreytingarnar endurspeglast í skoðunum og gildismati fólks, t.d. kennara og foreldra. Breytingar á skilningi og gildismati hafa í höfuðatriðum fjallað um jafnvægi milli fullorðinna og barna og áhrif fullorðinna á þroska barna. Starfsfólkið er að ég tel hvað mikilvægasta stoðin í starfi hvers skóla og hefur mjög mótandi áhrif á staðblæ hans. Hver starfsmaður er mikilvægur hlekkur í þeirri keðju er tengir starf og starfsemi og birtist það í framkomu starfsfólks við börn og foreldra í ólíkum aðstæðum daglegs starfs og í viðhorfum tengdum samskiptum í starfsmannahópnum og starfinu sjálfu. Þá kemur það einnig fram í áformum starfsfólks varðandi markmið og starf með börnunum.

Skólamenningin, staðblærinn eða stofnanabragurinn skiptir miklu máli fyrir nám almennt innan skólans og hvað varðar hið einstaklingsmiðaða nám, sem nú er efst á baugi í skólaumræðu, hafa skólastjórnendur mikil áhrif. Skólastjórnendur eru lykilaðilar í að skapa kennurum og nemendum starfsvettvang á sviði náms.

Þá þarf að vera fyrir hendi áhugi og hvatning eigi að halda út á braut einstaklingsmiðunar þar sem leitast er við að greina þörf einstaklingsins og mæta henni. Mikilvægt er að kennarinn fái þar stuðning og að tilfinning hans sé jákvæð gagnvart því að í skólanum sé eitt samhent samfélag þar sem leitast er við að viðhalda frumkvæði og sköpunarkrafti og aðferðir kennslu séu í stöðugri endurskoðun.

Rannsóknir í Bandaríkjunum (Moos, 1978) hafa leitt í ljós að þær aðstæður sem gefast best eru þær sömu og gerast á góðum heimilum. Þar er andrúmsloftið afslappað, hlýja einkennandi, en ákveðni og regla á öllu, persónuleg samskipti eru sett í öndvegi og barnið fær tækifæri til að vera þátttakandi og tjá sig og fá jákvæða örvun frá kennara sínum, of mikil stjórnun og skipulagning leiddi til þess að börnin urðu taugastrekt, óánægð og áhugalaus (Steinberg, 1993 bls. 203).

Hér tel ég mikilvægt að greina í rannsókn minni hvernig kennarar upplifi skólastjórnendur og viðhorf þeirra gagnvart lífsleikninni. Ríkir þar áhugi fyrir lífsleikni eða áhugaleysi eða má greina jafnvel andstöðu við námgreinina? Hvar standa foreldrar í þessu sambandi eða samkennarar og hvaða viðhorf telja lífsleiknikennarar sig finna í garð lífsleikni í samfélaginu almennt? Þetta eru atriði sem vert er að skoða en ljóst er af framansögðu að viðhorf umhverfisins, stofnanabragur og aðrir þættir skipta væntanlega máli um lífsleiknikennsluna. En um áhrif þeirra þátta vil ég grafast fyrir um í rannsóknarhluta verksins.

2.5. Tilfinningalegt uppeldi og dæmi um lífsleikni

Daniel Goleman leggur sem fyrr segir áherslu á tilfinningalegt uppeldi og hvernig skólar geti nýtt ýmsar aðferðir til að þjálfa og efla nemendur til bættra samskipta. Hann talar um kennslu í svonefndum sjálfsvísindum en þar liggja að baki hugtök eins og félagsþroski, lífsleikni og félags- og tilfinningafræði. (Goleman, 2000).

Goleman nefnir að nýjar námsgreinar og námskrár séu stöðugt að birtast í skólastarfinu og kennarar telji sig gjarnan störfum hlaðna og því erfitt um vik að bæta nokkru við það sem fyrir er. Því hefur á stundum verið brugðið á það ráð að blanda tilfinningahæfni við aðrar kennslugreinar með góðum árangri. Child Development áætlunin er þannig úr garði gerð t.d. að þar er hvorki gert ráð fyrir sérstöku námsefni eða sérstökum tíma til kennslu, heldur er fræðslan samofin öllu skólastarfi en verið er að gera tilraunir með þetta verkefni og þá helst í skólum þar sem mikið er um félagsleg vandamál. Ljóst er að margar skynsamlegar aðferðir eru til í þeim tilgangi að leysa úr ágreiningi, láta t.d. börn sem deila um í hvaða röð þau eigi að vera giska á tölu og sá er getur rétt verður fyrstur. Að setja upp póstkassa þar sem börnin koma orðsendingum fyrir um málefni sín, sem síðan eru rædd af bekknum er líka gagnlegt og skapar umræðugrunn í hópnum (Goleman, 2000).

Lickona rekur sögu af samskiptum kennarans og nemandans Markusar en kennarann brast þolinmæði vegna óhlýðni drengsins og greip aftan í háls hans, gagnkvæm reiði ríkti milli þeirra. Lickona kannaði líðan drengsins og spurði hann út í ástæður gerða kennarans og möguleg úræði er kennari hefði. Datt Markusi þá ekkert annað í hug en valbeiting, ef ekki grípa í háls þá berja. Valdbeiting var eina leiðin sem hann virtist þekkja og er svo eflaust með mörg börn en því þarf að breyta því slíkir eru sjálfum sér og öðrum hættulegir. Kennslustofan býður upp á fjölda möguleika til að benda á aðrar og betri leiðir; þar má nefna bekkjafundi sem áhrifaríka leið til að takast á við vandamál

og ræða og í framhaldinu finna lausn. Lickona talar um fimm þætti í þessu sambandi: námskrá sem miði að þessu markmiði, skipulagða þjálfun er takist á við verkefni og finni lausnir, bekkjafundi, málamiðlun eða íhlutun þegar mál koma upp og að nemandi vinni úr eigin málum án aðstoðar fullorðins. Einnig má nefna PREPARE Ontario námskrána sem dæmi um námskrá sem sé miðuð við lausnir á vandamálum. Þar er t.d. kafli um átök, og í efninu eiga nemendur að greina ástæður þess að átök áttu sér stað í tilteknum sögum, eða segja frá er þeir forðuðust sjálfir átök. Þetta er því hálfgerðar klípusögur sem nemendur ýmist greina eða botna eftir atvikum, í öllu falli setja þeir sig inn í aðstæður og reyna að skilja forsendur persónanna (Lickona, 1997, bls. 287-290).

Bekkjarfundir eru ein þeirra aðferða sem gagnlegar hafa talist bæði til að kenna aðferðir siðferðisþjálfunarinnar sem og til að taka á málefnum sem upp koma í bekk. Aðferð sem kennd er við Kaminsky byggir á að kennari skrifar hjá sér athugasemdir barnanna hvert um annað yfir daginn og fjallar svo um þær á bekkjarfundi næsta dags án þess að nafngreina eða persónugera, ræðir líðan og viðbrögð og setur í samhengi og leitar lausna, lætur jafnvel leika atvikið með sjálfboðaliðum. Eftir að niðurstaða er fengin spyr hann hvort lausnin muni virka í raunveruleikanum og hvað þurfi þá til. Lickona bendir á að miklar tilfinningar innan hóps skapi oft vanda við að ræða mál og því komi til kasta kennarans að útskýra sjónarmið, finna sanngirni og aðstoða börnin við að nota hegðunarþætti sem gagnist til lausnar fremur en að auka á vanda (Lickona, 1997, bls. 292-293).

Þessar atriði sem ég hef hér minnst á tel ég að komi í góðar þarfir í lífsleiknikennslu og skólastarfi. Ég tel þar gagnlegt að kennarinn fari yfir atburðarás dagsins með nemandanum og ræði lífsreynslu hans út frá tilteknum atburðum. Það er mjög mikilvægt að hjálpa barninu til að skilja eigin veruleika og líðan og koma á tengingu milli athafna barnsins og hugarástands þess.

Goleman bendir á að til sé annað orð yfir það sem felist í tilfinningagreind en það er staðfesta. Félagsfræðingurinn Amitai Etzioni talar um að staðfesta sé: „sálrænn eiginleiki sem er forsenda siðrænnar hegðunar“ (Goleman, 2000, bls. 283). Goleman sér mótun staðfestu sem hornstein í lýðræðisþjóðfélagi og þar sé sjálfsagi ákveðinn forsenda. Dygdugt líferni grundvallist á sjálfstjórn öðru fremur en um það vitni m.a. hinir elstu heimspekingar. Að finna sér tilgang og hlíta eigin reglum er líka mjög mikilvægt. „Til að koma vel fram við aðra þurfum við að hafa stjórn á okkur sjálfum – á hvötum okkar og ástríðum“ segir Lickona samkvæmt Goleman (Goleman, 2000, bls. 284). Goleman nefnir að Amitai Etzioni tali um að skólar gegni meginhlutverki í að

rækta viljastyrk með börnum með því að innræta þeim sjálfsaga og samkennd sem síðan leggi grunn að viðhaldi samfélagslegra gilda. Ekki dugi að predika yfir börnunum heldur þurfi þau að láta reyna á gildin sjálf en það gerist með því að þau tileinki sér grunnhæfni í félags- og tilfinningalífi. Tilfinningalæsi helst að þessu leyti í hendur við mótun heilsteypis persónuleika, siðferðisþroska og ábyrgð gagnvart samfélaginu í heild (Goleman, 2000, bls. 284).

Hjá Lickona kemur fram áhersla á siðrof samtímans en þar skellir hann einkum skuldinni á einstaklingana sem brugðust í því að iðka dygð. Hann vill byrja á einstaklingnum til að efla hann og til að styrkja hann í að iðka dygðir við allar þær ólíku aðstæður er á vegi hans verða. Lokamarkið miðar að bættu samfélagi, að veröldin verði betri heimur að búa í. Spyrja má hvort hin öra þróun þekkingar hafi leitt af sér einskonar afstæðishyggju þar sem gildi og skoðun urðu nánast eitt og hið sama. Ekki er til neitt lengur sem heitir siðferðilega rétt eða rangt heldur fremur „þinn og minn“ sannleikur. Allt verður að skoðun þar sem „mér finnst“ viðhorfið leiðir til þess að allt og hvaðeina krefst þess að vera tekið gilt í þessum efnum (Lickona, 1991).

Spyrja má hvort foreldrar hafi brugðist í því að kenna börnum sínum gildi og dygðir í okkar samtíð. Ennfremur má leiða hugann að áreiti fjölmiðla með miklu ofbeldisefni og þá hvort það leiði ekki til þess að skólakerfið verði að bregðast við auknum hegðunarerfiðleikum og almennu virðingarleysi nemenda gagnvart samfélaginu og öðrum einstaklingum. Að kenna gildi er mögulega mikilvægur þáttur þess að lýðræði í samfélaginu fái staðist til lengdar. Ef við ætlum að búa saman sem fjölskylda og sem síðað fólk í samfélagi manna þá þarf að ríkja ákveðin grundvallarsátt í þessum efnum. Sáttin þarf að vera um gildi og dygðir sem þurfa að ríkja í samskiptum okkar, við getum ekki byggt lýðræðissamfélag nema slík sátt sé til staðar. Hér komum við að hlutverki foreldra sem uppalenda en þar liggur frumskyldan augljóslega. Síðan hjá skólanum sem gengur inn í það hlutverk að nokkru leyti með umboð sitt í senn frá foreldrum og samfélaginu í heild sem opinber stofnun á þess vegum

Virðing og ábyrgð eru tvö lykilhugtök sem Lickona leggur mikla áherslu á, hann vill kenna sammannleg gildi sem eru óumdeild líkt og heiðarleika, þegnskap, lýðræði og virðingu fyrir sannleika svo nokkuð sé talið. Um sé að ræða sammannlegan grunn er samfélagsgerðin hvíli á og sé nauðsynlegur (Lickona, 1997, bls. 20). Hann er hér um að ræða það sem Kristján Kristjánsson (2002) nefnir beinabera lífsleikni, eins og fyrr var getið. Lickona leggur áherslu á að mennta til að skapa góðan persónuleika sem hann skilgreinir þannig: „Góður persónuleiki byggir á að þekkja hið góða, girnast hið góða og

vinna það sem gott er. Við viljum að börn okkar geri það sem er rétt og geri það sem þau telji að sé rétt” (Lickona, 1997, bls. 21).

Lickona bendir á hagnýtar aðferðir til að kenna gildi í skólastofunni. Hann leitast þar við að leiða kennarann þrep fyrir þrep í aðferðafræði „gilda-“ menntunar. Hann leggur þar áherslu á virðingu, samúð, ást og umhyggju sem ríkjandi þætti í samskiptunum og að kennarinn leiði nemendur að vissu marki, hrósi og verðlauni fyrir góða hegðun. Hjálpi til með því að benda á sjónarhorn, gildi og leiðir sem feli í sér skynsamlega niðurstöðu sem grundvallist á sátt og ígrundun viðfangsefnis. Kennarar geti í þessu samhengi beitt ýmsum aðferðum svo sem sögum, barnabókum, klípusögum, hlutverkaleik, orðræðu og rökræðu ásamt bekkjarfundum, samvinnunámi og fleiri aðferðum kennslufræða (Lickona, 1997, bls. 50-51). Lickona vill sjá nemendur er breyti heiminum til betri vegar og að því leyti er hugsjón hans mjög háleit og göfug.

Lickona hefur rætt um kennslu álitamála, málefna sem eru umdeild í samfélaginu og meðal nemenda. Hann bendir á að ekkert nái jafnmikilli athygli og álitamál en samt forðist margir skólar þau sem heitan eldinn. Kennarar óttast að missa þar tókin á umræðunni og jafnvel sitja uppi með mótmæli foreldra. Álitamálum er því gjarnan ýtt út úr námskrá. Hann mælir þó ekki með því að skólar ani út í álitamálin í upphafi þegar verið er að koma á fót kennslu um gildi og dygðir. Einnig bendir hann á að fjölmörg gildi séu án ágreinings og auðvelt sé því að fást við þau, t.d. virðingu, skyldu eða heiðarleika. Slík gildi eigi að vera í fararbroddi en álitamál komi í kjölfarið. Mörg grunngildi sem sammælast má um líkt og líf og frelsi, traust, réttlæti, tryggð o.fl. leiða gjarnan til álitamála. Hér má sjá fyrir sér afstöðu til fóstureyðinga, réttinda minnihlutahópa o.fl. Hann spyr hvernig við getum ætlast til að þegar samfélagsins geti fellt skynsamlega dóma varðandi siðferðilega erfið mál ef nemendur læri aldrei að hugsa á gagnrýninn hátt um flókin málefni (Lickona, 1997, bls. 45).

Lickona ræðir um afstöðu kennara, á hann að vera hlutlaus eða ber honum að lýsa skoðun sinni? Ljóst er að kennari hefur hér lykilstöðu sem hann gæti misbeitt. Hann telur rétt af kennara að segja: „Ég hef skoðun á þessu sem ég skal segja ykkur síðar, en núna vil ég vera hlutlaus svo þið getið tekist á við efnið og lært af því.” Góðum kennara er í mun að kynna ólíkar hliðar og skoðanir fremur en móta eina skoðun. Álitamálin eru endalaust nánast og hægt að finna mál sem hæfa flestum og tengist þetta efni ýmsum námsgreinum svo sem sögu landafræði, jarðvísindum o.s.fr.v. Lickona telur að skólar ættu að hafa skriflega stefnu samþykkt af skólanefnd til að ákvarða leiðir í kennslu

álitaefna. Hér er þá einskonar meginlína er fylgja ber og hjálpar þá kennurum að halda sig við aðalatriði – og hinn vísi fer meðalveginn (Lickona, 1997, bls. 269-271).

Hér á Íslandi er þessu öðruvísi farið þar sem meginlína er lögð af ráðuneyti en ekki skólanefnd. Vekur þetta spurningar um fjölbreytileika. Er ekki íslenskt skólakerfi of einsleitt? Ég tel reyndar svo vera en nýjar tilraunir sem gerðar hafa verið, samanber í Áslandsskóla, sættu mikilli tortryggni. Hvað leikskólann varðar er raunin hins vegar önnur. Þar er meira frelsi til sérhæfingar í menntunarstefnu og leikskólar eru að skilgreina stefnumið sín út frá tilteknum fræðimönnum og hugmyndafræði, samanber: Hjallastefna, Waldorfskóli og þeir er fylgja John Dewey að málum. Og virðist nú jafnvel eftirsóknarvert af hálfu yfirvalda að fá einkarekna skóla er byggja á skilgreindum uppeldismarkmiðum til að annast rekstur einkarekinna leikskóla. Hér má benda á Hólmasól og Hlíðarból hér á Akureyri og leikskóla á gamla vallarsvæðinu í Keflavík í því sambandi.

Ýmsir fræðimenn hafa bent á hve miklir möguleikar felist í því að nota sögur af einstaklingum til að kenna lífsleikni. Fortíð og nútíð bera með sér slíkar sögur af áskorunum, bæði sigrum fólks og ósigrum í baráttu við erfiðar aðstæður í mörgu tilliti. Mistök eru líka til að læra af þeim. Í sögunum er líklegt að finna kveikju að áhuga nemenda og þannig vekja þær umhugsun og jafnvel umræður um mikilvæg lífsgildi sem koma nemandanum til góða í því lýðræðissamfélagi sem honum er ætlað að verða þátttakandi í. James Lemig talar um að slíkar upplýsingar úr sögu þjóðar og menningar verði til að nemandinn verði að meta samtíma gildi og hvernig þau tengist þeim sjálfum og þeirra lífi og þá um leið framtíðinni (Sanchez, 2007, bls. 80).

Þeir Alan Lockwood og David Harris nefna að sannar dramatískar frásagnir sem hafi til að bera siðferðilegar spurningar feli í sér einstakt tækifæri til að kenna um gildi og siðferði. Slíkar sögur skapa sterkar tengingar þar sem nemandinn lærir um mikilvægar ákvarðanir og gildi svo sem sannleika, heiðarleika, vináttu og trúfesti. Slíkar frásagnir hjálpi nemendum þar sem þeim skiljist að aðrir hafi lent í erfiðum aðstæðum og sigrast á þeim með því að taka réttar ákvarðanir og það sem komi einnig fram er að góður og heill persónuleiki er ekki bundinn einhverjum ákveðnum stað eða tíma (Sanchez, 2007, bls. 79).

Tala má um það að segja sögu sem ákveðna list, það krefst þolinmæði, ögunar, æfingar og þekkingar af sögumanninum og þegar vel tekst til er árangurinn sýnilegur. Þegar kennarinn segir sögu verður hún að greinanlegri og persónulegri gjöf sem hann deilir með nemanda sínum og í slíkri gjöf felst mikið undur (Sanchez, 2007, bls. 81).

Tala má um að tvö sjónarmið hafi verið uppi hvað varðar framkvæmd lífsleiknikennslu í skólum; annað gerir ráð fyrir lífsleikni sem afmarkaðri námgrein með sérstaka lífsleiknitíma og sérstakt kennsluefni eða viðfang á meðan hitt sjónarmiðið gerir ráð fyrir ákveðinni samþættingu lífsleikni við aðrar greinar skólans. Hér á landi er hvorutveggja til samþætting og afmörkun og stundum er um það að ræða að kennarar kenni eingöngu lífsleikni, einkum á unglingsstigi, á meðan aðrir kennarar hafa lífsleikni sem aukagrein (Aldís Yngvadóttir, 2002).

2.6. Rannsóknir á gildi og árangri lífsleikni

Daniel Goleman bendir á að þeim börnum fjölgi nú sem eigi ekki traustan bakhjarl á heimilinu en þar sé skólinn eina samfélagsstofnunin sem vænta megi að bæti úr skorti á tilfinningalegri og félagslegri hæfni hjá börnunum. Hann leggur áherslu á að þetta eigi að vera hlutverk skóla, aðferðafræðin sem slík frekar aukaatriði. Nefnir hann að erfitt geti reynst að fá kennara til starfa við lífsleikni; þeir séu meira bundnir föstum námsgreinum sínum, sumir hafi ekki færni eða getu og í undirbúningi kennara vanti á fræðslu og þjálfun í þessum efnum. Í New Haven voru 31% kennara í upphafi með tregðu gagnvart áformum um kennslu í tilfinningalæsi en eftir árið var 90% kennara ánægðir með verkefnið og vildu halda því áfram (Goleman, 2000, bls. 277-278).

Goleman nefnir að þar sem gerðar hafi verið samanburðarrannsóknir á námsárangri barna með þjálfun í tilfinningalæsi og engri þjálfun hafi komið fram ótvírætt gildi og gagnsemi þjálfunar í tilfinningalæsi. Þar ténir hann til allnokkra þætti, svo sem tilfinningalega sjálfsvitund sem feli í sér aukið læsi á eigin tilfinningar, innsæi gagnvart tilfinningum annarra og greinarmunur sé gerður á tilfinningum og athöfnum. Einnig má nefna aukið þol gagnvart vonbrigðum og bætt reiðistjórnun, minni árásargirni o.s.fr.v. Þá sé að finna aukna ábyrgðarkennd, betri eftirtekt og betri einkunnir og bætta getu í nánnum samböndum, svo fátt eitt sé nefnt. Goleman staldrar hér sérstaklega við bættann árangur í bóklegum greinum eins og til að sannfæra hina vantrúðu um að þjálfun í tilfinningalæsi stuðli einnig að betra bókviti á öllum sviðum (Goleman, 2000, bls. 280-283).

Hér tel ég að sé að finna áhugavert atriði en sannarlega er ekki auðvelt að sýna fram á betri námsárangur í öðrum greinum með lífsleiknikennslu en fróðlegt er þó að greina hvaða viðhorf kennarar hafa til þessa atriðis. Telja kennara sig finna þar einhvern merkjanlegan mun í íslenskum skólum á námárangri samhliða lífsleikniumfjöllun?

Bandarísk rannsókn var gerð meðal 5600 nemenda í sjö skólaumdæmum víðsvegar um Bandaríkin og náði eingöngu til skóla sem höfðu tekið upp áætlanir byggða á svonefndu CSC kerfi (Caring School Community en það hét áður The Child Development Project). Það kerfi byggir á skólaumbótum þar sem lagt er upp með bekkjarfundi, áætlanir um félagatengsl ólíkra aldurshópa, tengsl við heimili og áherslu á skólasamfélagið svo nokkuð sé nefnt. En allt eru það þættir sem flokkast til aðferða og áherslna lífsleikni. Í rannsókninni kom fram að markverður munur var greinanlegur er sneri að bættari hegðun nemenda, ekki sjáanlegur munur hvað varðar þekkingu, viðhorf eða gildi og ekki heldur þegar litið var á námsárangur (U.S Department of Education, 2006, bls 1-2).

Aðrar bandarískar rannsóknir sýna einnig svipaðar niðurstöður, þarlend menntamálayfirvöld segja í skýrslu frá athugunum á 18 lífsleikni kennsluprógrömmum eða aðferðum innan skólakerfisins og þar var leitast við að mæla hversu lífsleikniáðferðirnar hefðu mikla virkni. Þar eru sviðin þrjú sem leitast var við að greina. Í fyrsta lagi hegðun, í öðru lagi þekking, viðhorf og gildismat og í þriðja lagi akademískan árangur. Þegar litið er á fyrsta þáttinn hegðun þá er virkni lífsleikninnar mest en þar sýndu sex þessara aðferða markverð og mælanleg áhrif á bætta hegðun. Þegar kom að öðrum þætti, það er þekking, viðhorf og gildismat, þá sýndu þrjár aðferðirnar mælanlegar framfarir hjá nemendum og þegar kom að mælanlegum akademískum árangri voru aðeins tvær hinna átján sem sýndu mælanlegan árangur (U.S Department of Education, 2007, bls 1-2).

Þegar slíkar rannsóknir eru skoðaðar ber þó að hafa í huga hversu erfitt er að mæla beinan árangur af lífsleiknikennslu. Nægir að benda á að þar eru mælitækin ekki einfaldrar gerðar og breytturnar margar sem áhrif hafa. Námsárangur á prófum er t.a.m. ekki gott mælitæki á virkni lífsleikni því ætla má að bætt hegðun, sem almennt má þó segja að leiði af lífsleikni, sé nokkra stund að skila sér í bættum námsárangri. Það er og erfitt að gera samanburð milli skóla eins og t.d. í Bandaríkjunum því samfélagsgerðin þar er afskaplega fjölbreytileg, þá koma augljósir þættir við sögu eins og ólík stjórnun skóla, ólíkir fjölskylduhagir nemenda, ytri þættir líkt og mismunur á heimilum og samfélagsþróun sem er ekki hin sama allstaðar og fleira er áhrif hefur á mælingar.

Í rannsókn sem gerð var meðal ungra liðsforingja í Bandaríkjunum þar sem kannað var sambandið á milli persónuleika og námsárangurs kom fram að verulegt sambandi var þar á milli. Þeir er höfðu tamið sér það sem nefna má ákjósanlega persónuleikaþætti og ýmislegt sem flokka má til dygða í fari manns sýndu meiri samviskusemi og ögun

gagnvart námi og stóðu sig markvert betur í námi en þeir sem ekki höfðu til að bera slíka jákvæða þætti persónuleikans. Slíkir einstaklingar tóku þátt í viðbótarnámi og báru meiri ábyrgð á eigin árangri í ríkari mæli en aðrir. Ekki reyndist munur á kynjum í þessum eignum né heldur munur á þeim sem lokið höfðu aðeins einni önn eða þeim sem lengra voru komnir í námi. Þá kom fram að siðferðileg hegðun nemenda var þáttur sem stóð í samhengi við gildi persónuleika og tileinkun á dygðum, og þar með tengdist hún einnig árangri í námi. Siðferðileg hegðan var sá eiginleiki sem sýndi mest tengsl og forspárgildi hjá nemendum gagnvart persónuleikaprófi þar sem leitast var við að meta til einkunnar jákvæðra eðlisþátta, í öðru sæti forspárgildis var ábyrgð og þriðja sæti var heiðarleiki (Kariuki og Williams, 2006, bls. 17-19).

Þeir Hamilton og Osvald, í rannsókn frá 1998, töldu að siðferðileg hegðan tengist beint sjálfsmýnd einstaklinganna. Hin siðferðilega hegðan er mun ápreifanlegri en sjálfsmýndin og því auðveldara fyrir nemendur að tengja siðferðilega hegðan jákvæðum persónuleikaþáttum en finna tengslin til óljósrar sjálfsmýndarinnar (Kariuki og Williams, 2006, bls. 21).

Í rannsókn sem þau Demmon, Rice og Warble gerðu frá árinu 1996 og sneri að því hvort skólar ættu að kenna gildi og það sem flokkast mætti sem skapgerðarmótun kom fram með afgerandi hætti að samræmi sé milli þess sem skólar kenna í siðferðilegum eignum og árangurs nemenda. Þar kom fram að 93,5% svarenda sem voru kennarar töldu að siðferðileg menning skólans væri mikilvæg í að móta og leggja grunn að matskerfi barna á hvað væru góð og sönn lífsgildi. 79,5% svarenda sögðu að beint samhengi væri á milli lífsleiknikennslu og árangurs í námi og 84% voru þeirrar meiningar að bæði skóli og foreldrar ættu að koma að því að móta með kennslu persónuleika nemenda. Þá kom fram að þegar nefndar voru fimm mikilvægustu dygðirnar að efst á blaði var ábyrgð, síðan heiðarleiki, þá virðing og loks trygglyndi. Þá kom fram mikilvægi jákvæðrar sjálfsmýndar sem áhrifaþáttar er auki líkur á góðri siðferðilegri breytni (Kariuki og Williams, 2006, bls. 4).

Í rannsóknarniðurstöðum þeirra Grubb og Fasko frá árinu 1998 var leitast var við að meta hversu mikilvæg ýmis gildi væru í huga nemenda og kennara. Spurt var um 43 gildi eða siðferðilegar staðhæfingar og hvort nemendur teldu þau mikilvæg. Á sama hátt voru kennarar spurðir en ekki hvort þeir tryðu á gildi sjálfir heldur hvort þeir teldu að gildin væru mikilvæg í augum nemendanna. Í niðurstöðum kom fram að bæði nemendur og kennarar lögðu áherslu á hugtakið heiðarleiki en kennurum sýndist að nemendurnir væru ekki eins tengdir eða helgaðir hugtakinu og nemendurnir töldu sjálfir. Þegar spurt

var um ábyrgð voru bæði nemendur og kennara sammála um að nemendur nútímans væru sjálfsefskari en fyrr og tækju síður ábyrgð á því að leiðrétta ranglæti. Viðhorf kennara og nemenda fóru saman þegar spurt var um frelsi og lýðræði og eins í trúmálum utan einnar undantekningar en það varðaði þá staðhæfingu „að trú væri mikilvægari en ástæða eða skynsemi.“ Þar töldu kennarar að nemendur myndu afdráttarlaust neita staðhæfingunni en nemendur svöruðu henni hins vegar almennt játandi. Mikill greinarmunur var þegar kom að hegðan nemenda en þar töldu kennarar að nemendur notuðu bæði áfengi og eiturlyf og stunduðu kynlíf en nemendur höfnuðu algjörlega notkun eiturlyfja og voru varfærni þegar kom að áfengi og kynlífi. Kennarar töldu að jafningjar hefðu mikil áhrif á aðra unglunga en nemendur höfnuðu því afdráttarlaust. Nemendur töldu foreldrana hafa mikil áhrif í að kenna að greina rétt frá röngu en þar voru kennarar óvissir í viðhorfi sínu (Kariuki og Williams, 2006, bls. 6).

Í þessari rannsókn finnst mér hvað mikilvægast að kennarar líta nemendur öðrum augum en nemendur sjálfir. Þeir ætla jafnvel á stundum nemendunum neikvæðari hegðun en raun er. Mjög mikilvægt er að gera sér grein fyrir að munur sé til staðar á afstöðu nemenda og kennara og að kennarar þurfi að átta sig á hverjum augum nemandinn líti á nám sitt og nánasta umhverfi. Vakandi vitund hér um myndi verða til að bæta kennslu og auðvelda kennara margvíslega vinnu í skólastofunni. Eins er það áhyggjuefni ef viðhorf kennara birtir neikvæða sýn á nemendur, þar sem því er jafnvel trúað að nemendur séu á valdi fiknar og óæskilegrar hegðunar. En þar er ég þess fullviss að neikvæð sýn á nemendur dregur úr möguleika kennarans til að leiðbeina og kenna og hefur áhrif á uppeldishlutverk skólans sem heildar.

Í grein eftir Skaggs og Bodenhorn (2006) er rætt um lífsleiknina og gagnsemi hennar en þar kemur fram hversu mikilvægt sé að skólar skoði í upphafi hvaða markmiðum lífsleikni eigi að þjóna og eins þá hvernig ætlunin sé að mæla árangur hennar í starfi skólans. Mikilvægt sé að markmiðin séu í samræmi við verkefnið sem lagt er upp með. Að innleiða lífsleikni einvörðungu til að bæta námsárangur sé ekki raunsæ hugmynd, hinsvegar sé innleiðing lífsleikni í skólann afar viðeigandi til að bæta hegðun nemenda og andrúmsloftið eða staðblæinn í skólanum almennt (Skaggs og Bodenhorn, 2006. bls. 113).

Rannsókn í framhaldskólum hér á landi tók til viðhorfa lífsleiknikennara gagnvart greininni. Unnið var út frá tuttugu og átta spurningalistum sem svarað var í rannsókninni og svarhlutfall taldist vera 90%. Helstu niðurstöður eru að 55% svarenda taldi lífsleikni hafa náð fótfestu í skólanum. Þegar spurt var um framboð símenntunar skiptust svör í

tvö horn og voru 38% því frekar ósammála að framboðið væri nægilegt á meðan 34% voru því frekar sammála að það væri nægjanlegt. Þegar spurt var um tíma sem ætlaður væri til lífsleiknikennslu voru 51% á því að hann væri nægilegur. Ekki var sátt um að umsjónarkennari væri best til þess fallinn að kenna lífsleikni og voru 38% svarenda á því að svo væri ekki. 52% svarenda voru frekar sammála því að nemendur væru ánægðir með lífsleiknikennsluna og 59% töldu lífsleikni njóta almennrar virðingar í samfélaginu og 65% er mjög sammála að lífsleikni sé mikilvæg í nútímaskólastarfi. Þá voru 76% mjög sammála eða frekar sammála að lífsleikni eigi að vera þverfagleg grein og 79% voru frekar ósammála eða mjög ósammála að hún þurfi ekki að vera sérstök grein. Þegar spurt var um samþættingu lífsleikni við aðrar námsgreinar voru skoðanir mjög skiptar, 44% voru því frekar sammála en 31% frekar ósammála. Og þegar spurt var um mikilvægi samstarfs heimilis og skóla voru 48% því frekar ósammála að efla bæri það (Könnun á lífsleikni í framhaldsskólum e.d.).

Í rannsókninni úr íslenskum framhaldsskólum kom fram að snar þáttur í lífsleiknikennslu framhaldskólanna séu ferðir, starfskynningar og skóla- og námskynningar. Þá kom fram að þeir sem eru að kenna lífsleikni er í flestum tilvikum sérstakir lífsleiknikennarar og þá námsráðgjafar en einnig er nokkuð algengt er að fá sérfræðinga eða gestafyrirlesara til kennslunnar en sjaldgæfara er að umsjónarkennari annist slíka kennslu. Þá kom fram að þeir fjórir efnisflokkar sem mest voru notaðir við lífsleiknikennslu voru fræðslubæklingar, myndbönd, og veraldarvefurinn ásamt með efni frá skólunum sjálfum, efni frá Námsgagnastofnun var hins vegar mjög óverulegt (Könnun á lífsleikni í framhaldsskólum e.d.). Í námskrá fyrir lífsleikni á framhaldsskólastigi koma fram nokkuð önnur áhersluatriði en á grunnskólastiginu, með meiri áherslu á hagnýta þætti svo sem náms- og starfsfræðslu en mannkostþætti. Því er erfitt að yfirfæra niðurstöður þessarar könnunar á grunnskólastigið.

2.7. Lífsleikni og vandi íslensks skólakerfis

Nokkur hópur nemenda á við verulegan hegðunarvanda að glíma. Virðist sá hópur jafnvel fara stækkandi innan grunnskólakerfisins. Þegar litið er til þess sem Menntamálaráðuneyti hefur tekið saman um skólamál í grannlöndum okkar þar sem leitað var upplýsinga um erfiðustu tilfelli sérþarfa kemur ekki á óvart að svörin séu samhljóma og áþekk frá þeim löndum. Hegðunarvandamál, félagsleg og/eða tilfinningaleg vandamál eru hér um bil alls staðar nefnd sem erfiðustu þættirnir varðandi nám án aðgreiningar fyrir nemendur með sérþarfir. Þessu fylgir vandi varðandi

nemendur sem sýna óvild og afneitun og eru því ekki vel í stakk búnir til að taka þátt í því starfi sem blöndunarhugtakið byggir á það er að allir séu saman hverjar svo sem forsendurnar eru (Menntamálaráðuneytið, 1998).

Það læðist að manni sú hugsun þegar við lestur á greinum Bandaríkjamanna um lífsleikni að henni sé einkum ætlað að fást við erfið tilvik hegðunar því að iðulega koma þar upp hugtök eins og fordómar og óvild sem virðist ríkja bæði milli einstaklinga og hópa, félagsleg vandamál eru undirliggjandi en ekki endilega námserfiðleikar og lítil áhersla er á að huga að þeim börnum sem nefnd hafa verið bráðger. Í íslensku skólakerfi hefur hegðunarvandkvæðum gjarnan verið mætt með sérkennslu, einangra nemendur og taka út úr bekk. Áður voru nemendur sendir í aðra skóla og þá jafnvel vistaðir í afskekktum sveitaskólum fjarri auga almennings og fjarri foreldrum og heimili og hafa fjölmargir nú nýverið komið fram og lýst þjáningum sínum vegna slíkra aðgerða mennta- og barnayfirvalda.

Þegar við lítum til þess hvað sérkennsla er að fást við í skólum hér á landi kemur í ljós að sviðið sem hún spannar er ákaflega fjölbreytt. Hún tekur til nemenda með mjög miklar fatlanir, sem geta í senn verið af líkamlegum eða andlegum toga eða hvort tveggja. Einnig er sérkennsluúrræðum beitt þegar börn eiga í verulegum erfiðleikum með hegðun eða félagsleg samskipti án þess þó að beint sé hægt að tala um fötlun eða skerðingu í því sambandi. Það er einkum þetta síðastnefnda sem ég sé tengjast lífsleiknikennslu traustum og mikilvægum böndum, hér á landi er líkt og í Bandaríkjunum verið að nýta kosti lífsleikni sem mótunaráhalds til að styrkja persónuleika nemenda og bæta félagsfærni. Ég skynja á almennri umræðu um skólamál bæði í fjölmiðlum og fræðiritum að mikill vandi er á ferð í íslenskum skólaveruleika þar sem erfið hegðunarvandkvæði barna hafa aukist að mun. Huga þarf að andlegri líðan barna í skólum og þar er gagnlegt að ræða hinar ýmsu tilfinningar sem tengjast mjög líðan en þar skiptir máli að vera læs á tilfinningar og kunna að bregðast við með góðum og uppbyggjandi hætti. Hér má sjá lífsleikni gegna mikilvægu hlutverki og tel ég að tilfinningatengd líðan hafi ekki fengið þá athygli og vægi í starfinu sem æskilegt væri og byggji ég það á reynslu minni og samtölum við gamla nemendur sem margir hafa lýst erfiðri reynslu unglings og æskuára og hversu skólinn var vanbúinn að bæta líðan þeirra. Fróðlegt er að sjá viðhorf grunnskólakennara til þessa efnis.

Hér á Akureyri má nefna að starfræktur er sérskóli sem ætlað er m.a. það markmið að kenna nemendum sem ekki ná tókum á skólavist í hverfisskóla, önnur sveitarfélög hafa slík skólaúrræði einnig. Að baki slæmri hegðun liggja án efa fjölmargir þættir en ég

er þeirrar skoðunar að markviss umræða og kennsla á siðfræðilegum grunni sé ein þeirra lausna sem sérkennsla barna með mikil hegðunarvandkvæði eigi að taka mið af, enda tengist sú skoðun þeim niðurstöðum um árangur lífsleikni sem raktar voru hér að framan. Innan þeirrar greinar er sú áhersla og nálgun gagnvart einstaklingnum og um leið fjölskyldunni sem ég tel að stuðlað geti að bættri hegðan og um leið vitund manneskju um eigin tilfinningar og farveg þeirra og þar með læsi á eigin aðstæður sem opni skilning að aðstæðum, líðan og veruleika annars fólks. En þar tel ég að sé að finna mikilvæga forsendu þess að virða aðrar manneskjur og mæta þeim í bætum samskiptum.

2.8. Gagnrýni á lífsleikni

Ýmsir hafa orðið til að gagnrýna áherslur lífleikninnar. Þekkt er rannsókn þeirra Hartshorne og May sem gerð var á þriðja áratugnum í Bandaríkjunum og sneri að lífsleikni en tengdist að nokkru líka trúarbragðakennslu. Eitt af því sem rannsóknin leiddi í ljós var að börnum var ekki hægt að skipta í heiðarleg og óheiðarleg og að heiðarleiki á einu sviði hafði ekki endilega í för með sér heiðarleika á öðru, heiðarleiki virtist því vera aðstöðubundinn hjá börnum. Ennfremur bentu niðurstöður til þess að áherslur kennarans á heiðarleika og gildi gerði takmarkað gagn í raun og veru og jafnvel ógagn. Almennt hefur verið litið á þessa rannsókn sem gagnrýna niðurstöðu á lífsleikni áherslu í menntun barna (Leming, 1997, bls. 34).

Gagnrýni á lífsleikni sem menntastefnu hefur einkum beinst að því að stefnan beini sjónum að félagslegum vandamálum samtímans og sjái forsendur siðrofs samtíðar í að einstaklingar haldi ekki í heiðri siðleg gildi. Að telja að neikvæð félagsleg áhrif verði yfirunnin með hinum frjálssa vilja og persónuleikastyrkingu sé nokkuð mikil einföldun svo ekki sé fastar að orði kveðið. Slagorð lífsleikninnar sé „að laga börnin“ (to fix the kids) en það sé í hnotskurn nálgun lífsleikninnar og feli í sér að of mikil áhersla fari af hinum samfélagslegu þáttum sem móta hegðun manna og skipti meira máli yfir á einstaklingssvið persónunnar. Bent er á að sé einstaklingur færður úr stórborg í lítið samfélag þá hafi rannsóknir sýnt að líklegra sé að hann hjálpi öðrum í neyð og hafi það miklu meira með samfélagslegar aðstæður að gera en gildi eða persónuleika (Kohn, 1997, bls.155-156).

Þetta finnst mér vera ágætur punktur en það er vissulega mikilvægt í skólstarfi að leggja áherslur á dygðir og þar erum við að byrja á einstaklingunum að móta huga þeirra og afstöðu og síðan eru það þessir einstaklingar sem mynda hópa er móta

samfélagsgerðina með því að þrýsta á aðra einstaklinga og hópa. Einhvers staðar verður að byrja í þessu efni og nærtækast er að fást við einstaklinginn, hins vegar felst í því ofureinföldun að rekja allt sem miður fer í samfélaginu svo sem glæpatíðni siðrof o.fl. nær eingöngu til þess að einstaklingarnir hafi ekki tileinkað sér gildi eða dygðir í gegnum uppeldið.

Kohn bendir einnig á að áherslan á að gera við börnin, laga þau, birti neikvæða sýn á börn og einstaklinga þar sem fyrirfram sé gengið að því sem vísu að eitthvað sé bilað sem þurfi að laga. Þarna er að baki einhverskonar hugmynd um fullkomleika. En hann telur að hik kæmi á uppallendur ef þeir áttuðu sig á hugmyndafræðilegum tengslum slíks viðhorfs við kenninguna um erfðasyndina (Kohn, 1997, bls. 156). En þar er gengið út frá því að maðurinn sé fallin vera sem verði ekki heill aftur nema fyrir réttlæti Guðs og náð hans í Jesú Kristi. En hér komum við að grundvallarþætti að mínu viti hvað varðar Lickona og e.t.v. fleiri forvígismenn lífsleikninnar í Bandaríkjunum, þeir eru kristnir og byggja umfjöllun sína á kristnum grunni og gildum. Um er að ræða heimspekihefð Grikkjanna í bland við gyðingdóm sem síðan samlagast í hinni kristnu hefð aldanna innan kirkjunnar. Ég sé hér hinn kristna mannskilning sem byggir á sambandi Guðs og manns. Maðurinn er sköpuð vera til samfélags við Guð og aðra menn. Samanber tvöfalda kærleiksboðorð Jesú er segir: “Elska skaltu Drottinn Guð þinn af öllum mætti þínum og náungann eins og sjálfan þig”. Þung áhersla hvílir á breytni mannsins sem siðferðisveru og maðurinn sé skapaður í Guðsmynd, sálin beri í sér neista af Guði, samvisku sem sér rödd dyggðanna hið innra með honum. Sé þetta raunin með lífsleiknina þá komum við að spurningum um möguleika hennar í samfélagsgerðum sem eru ekki kristnar og byggja ekki á kristnum gildum eða mannskilningi.

Annað atriði sem hefur verið gagnrýnt í aðferðafræði lífsleikninnar er að þar er beinlínis gert ráð fyrir að nemandinn sé leiddur áfram að tiltekinni niðurstöðu. Hvort sem um er að ræða gildi eða dygð eða jafnvel skoðun í álitamáli. Aðferðafræðin sem slík sé of skoðanamótandi fyrir einstaklinginn sem taki þá ekki ákvörðun á eigin forsendum heldur sé honum gert að tileinka sér eitthvert viðtekið sjónarmið, kennarinn plantar skoðunum í nemandann sem er líkt og ósáinn akur er bíður síns tíma og ber réttan ávöxt í fyllingu tímans með réttum aðferðum (Kohn, 1997, bls. 158).

Hér sé með öðrum orðum um að ræða ákveðna skoðanamótun eða innrætingu sem sumum hugnast alls ekki. Ég á reyndar erfitt með að sjá fyrir mér samfélög er ekki leggi áherslu á að kenna einhverjar grunnreglur eða dygðir er allir skuli fara eftir. Þeir Goleman og Lickona myndu benda á í þessu sambandi að allir nemendur eru hluti af því

samfélagi sem þeir eru staddir í því hljóti samfélagið að hafa nokkuð um að segja hvernig uppeldismótunin eigi að fara fram. Lickona myndi leggja áherslu á ábyrgð og skyldur einstaklingsins gagnvart samfélaginu og því bæri að leggja rækt við grunnildi samfélagsins sem séu sameiginlegt hagsmunamál allra að væru virt. Goleman myndi hins vegar horfa meira á að hlutverk kennara væri að laða fram tilfinningar nemandans og gera honum kleift að komast í samband við þær og þannig væri kennarinn ekki innrætandi heldur styðjandi á ákveðinni lífs- og menntunarleið.

Hvað varðar fyrstu spor lífsleiknikennslu hér á landi hefur komið fram að kennarar litu svo á að þeir væru að stela af öðrum námgreinum með lífsleiknikennslu, lífsleikni tæki tíma frá öðrum námgreinum (Aldís Yngvadóttir, 2002).

2.9. Kennsluefni í lífsleikni

Þegar litið er á hvað Námsgagnastofnun býður uppá í kennsluefni í lífsleikni er ljóst að lengi vel var ekki af svo ýkja miklu að taka en það hefur breyst á allra síðustu árum. Má þar nefna fræðslumyndir, bækur, spil og efni sem aðgengilegt er á vefnum. Á heimsíðu Námsgagnastofnunar má sjá skema yfir kennsluefnið sem í boði er og fylgir það í Viðauka II.

Um efnið er að segja að myndbönd eru þarna nokkur en þau eru mörg um starfsgreinar og kynningar á námsleiðum í menntakerfinu en einnig má sjá efni sem beinist gegn einelti og fordómum. Aðallega er þó um að ræða bækur og er nokkuð stórt hlutfall þeirra um umferðarfræðslu en hún er, samkvæmt *Aðalnámskrá*, þáttur lífsleikni. Annar nokkuð viðamikill hluti er um það að vaxa úr grasi, þá er nokkuð efni um heilsufræði og líkamshreysti og þar undir fellur kynfræðsla en efni sem beinlínis leggur áherslu á siðfræði eða heimspeki er ekki fyrirferðarmikið og sama má segja um efni sem snýr að tilfinningum og í því sem flokka má undir sál- og tilfinningaþroska. Ef við lítum til síðustu tveggja ára kemur fram að árið 2006 komu aðeins út tvær bækur, önnur um stelpur og stráka og hin um kynlíf og stúlkur, og eiga þær báðar við um unglíngastigið. Árið 2005 kom út bók um fjármál fyrir unglíngastig og einar þrjár bækur fyrir yngsta stig sem fjalla um það verkefni að vaxa úr grasi. Á árinu 2007 hafa komið út fimm bækur fyrir yngsta stig sem fjalla um það að vaxa úr grasi.

Meðal efnis í lífsleiknikennslu er bókin *Klárari en þú heldur* er eftir Dr. Thomas Armstrong sem kom fyrst út árið 2003 og svo í íslenskri þýðingu 2005. Bókin er þýdd og staðfærð af Erlu Kristjánsdóttur en hún hefur verið einn af talsmönnum lífsleikni hér á landi og talað fyrir fjölgreindarkenningu Gardner og sálfræðilegum áherslum. Bók

Armstrong byggir á fjölgreindakenningu Howard Gardners og segja má að útgangspunktur hennar sé að útskýra greindarflokkana og styrkja og styðja lesandann til að efla sína eigin þætti. Á kápusíðu eru lesendur hvattir til að nota bókina í þeim tilgangi að: Læra um átta mismunandi greindir og hvað þær merkja. Komast að því hverjar þeir hafa – en reyndar hefur hver og einn þær allar, en í mismiklum mæli. Nýta sterkustu greindir sínar til hins ýtrasta og styrkja aðrar greindir sínar. Nota allar greindirnar átta í skólanum, heima og hvar sem er. Uppgötva enn frekar hverjir þeir eru og hverjir þeir geta orðið. Skilja og lynda enn betur en áður við þá sem þeir umgangast. Horfa til framtíðar og huga að því hvernig þeir geta notað allar greindir sínar þegar þeir verða eldri (Armstrong, 2005, kápusíða).

Segja má að höfuðeinkenni bókarinnar sé hversu sálfræðilega styrkjandi hún er, áherslurnar eru á jákvæðni og að hver og einn hafi nokkuð til sín ágætis og jafnvel töluvert meira en það. Útgangspunkturinn er að lýsa því að þú sért frábær og ef þú vissir það ekki nú þegar þá mun bókinni öðru fremur ætlað að kynna þér að svo sé sbr. „Það er frábært ef þú býrð nú þegar yfir málsnilld. En gettu hvað? Þú getur orðið enn betri“ (Armstrong, 2005, bls. 21). Mörg slík dæmi má tína til, málfar bókarinnar er einfalt og læsilegt unglíngum. Áherslur eru á margvíslega möguleika einstaklingsins til náms, að gera eitthvað gott úr lífi sínu og nýta hæfileika sína og getu til hins ýtrasta. Meginmarkmið bókarinnar er að gefa nemendum tækifæri til að styrkja sjálfa sig, öðlast betra sjálfstraust og skilja betur margbreytileika mannlegra hæfileika.

Í bókinni eru stuttar kannanir sem hjálpa nemendum að greina hve klárir þeir eru. Ýmsan fróðleik er að finna í stuttum köflum sem kallast Vissir þú? og svo er í bókinni fjöldi hugmynda um leiðir til að byggja upp allar greindir (Heimasíða Námsgagnastofnunar). Punktarnir sem bera yfirskriftina Vissir þú? eru sniðug gullkorn sem birta stuttan fróðleik um ýmisleg mál allt frá hugleiðslu Kínverja yfir í ýmsar uppfinningar vísindanna, þá er einnig vísað á fjölda vefslóða þar sem er að finna bæði fróðleik og skemmtun. Átta kaflar bókarinnar fjalla um hina átta greindarflokka og hvernig einstaklingurinn geti eflt sig innan þeirra og bætt hverja greind í sínu eigin lífi.

Bókin er vissulega ekki samín með tilliti til námsmarkmiða í lífsleikni en hún fellur þó ágætlega að ýmsum markmiðum *Aðalnámskrár* þar sem kveðið er á um sjálfsstyrkingu, greindarþroska og umburðarlyndi. Þessi bók er að mínu mati jákvæð og styrkjandi og líka skemmtileg aflestrar en hins vegar set ég spurningamerki við sumar lausnirnar. Ég er ekki viss um að unglíngar upptendrist svo við lestur bókarinnar að það hafi afgerandi áhrif á greindarþroska þeirra. Þá vil ég einnig nefna að þessar hugmyndir

um greindir eru fyrst og síðast hugmyndir og ekki óumdeildar sem slíkar. Að sjá í þeim jafn víðtækar lausnir og sumir talsmenn fjölgreindarkenningarinnar vilja vera láta tel ég einkennast af of mikilli einföldun og bjartsýni.

Margt er um að velja er heiti á starfsfræðslubók fyrir efstu bekki grunnskólans. Þar er á ferð greinasafn eftir nokkra höfunda sem ræða um ýmis mál er snúa að menntun og atvinnulífi. Bókin er í fimm köflum sem bera yfirheitin vinnumarkaðurinn, þróun verkmenningar og atvinnulífs, skólakerfið, þróun íslenska skólakerfisins, sjálfsþekking og lífsmarkmið. Í kaflanum um vinnumarkaðinn er fjallað á hagnýtan hátt um hvernig samið er um kaup og kjör, hve löng vinnuvika sé og um ýmis réttindi og skyldur launafólks. Þróun verkmenningar og atvinnulífs rekur þá þróun hvernig samfélagið hefur breyst úr bændasamfélagi í iðnvætt og nú síðast tölvuvætt samfélag þar sem sífellt er krafist meiri þekkingar. Í kaflanum um skólakerfið er íslenska skólakerfinu gerð all ítarleg skil og kynnt hvaða möguleikar eru í boði til náms að grunnskóla loknum. Kaflinn um þróun skólakerfisins gerir það sem yfirskrift hans vísar til og greinir frá því hvernig skólakerfið á Íslandi hefur breyst og þróast og virðist mér mikilvægast hér að bent sé á mikilvægi menntunar í samtíðinni. Þessir kaflar eru síðan studdir með ýmsum línuritum og tölfræðilegum gögnum sem sýna þróun og stöðu skóla og vinnumarkaðar. Þetta eru að mínu álit nokkuð góðir sögulegir kaflar sem gefa gott yfirlit yfir menntun og atvinnulíf á Íslandi og benda nemendum á leiðir í því sambandi og upplýsa um mikilvægi menntunar fyrir samfélagið og einstaklinginn til að hann fá lifað við þokkaleg lífskjör. Þetta er allt liður í svonefndri starfskynningu eða starfsfræðslu sem er einn þeirra þátta sem lífsleikni hefur verið falið að taka yfir. Síðasti kaflinn Sjálfsþekking og lífsmarkmið er nokkuð annarrar gerðar því hann kemur inn á hina sálfræðilegu mótun eða sálfræðilegu styrkingu fremur. Þar er áherslan á að þekkja sjálfan sig og vitnað þar til véfréttarinnar í Delfi og Sókratesar. Kemur fram að mikilvægt sé á efri unglingsárum að setja sér markmið og spyrja spurninga eins og: „Hvað er það sem ég vil? Hvað get ég? Hvað kann ég? Er ég ánægðu/ur með þá stefnu sem líf mitt er að taka?“ (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 1996, bls. 77).

Í bókinni er einnig sjónum beint að áhugahvöt manneskjunnar eða áhugamálum en áhugahvötin er mikilvæg til að stuðla að því að viðkomandi finni sig í því sem hann tekur sér fyrir hendur og einkenna lífsmátann. Þá er fjallað um kenningar um manngerðir svo sem raunsæja, íhugula, listræna, félagslynda, athafnasama eða vanafasta manngerð. Og að ákveðnar manngerðir leiti í ákveðin störf. Í vinnubók sem fylgir með eru æfingar sem ætlað er að sýna fram á áhugasvið og gefa vísendingar um manngerð

viðkomandi til að auðvelda starfsvalið. Þá er fjallað nokkuð ítarlega um markmið og ferli ákvarðanatöku m.a. með greiningarlíkani en tala má um þessa umræðu alla sem sálfræðilega styrkingu í því að greina áhugasvið sitt og að taka upplýsta ákvörðun um nám og starfsval. Sannarlega gagnleg bók við lok grunnskóla þar sem ákveðin kaflaskipti verða á þroskaferli einstaklingsins, fullorðinsárin framundan og það styttist í að einstaklingurinn þurfi að velja sér starfsgrein og lífsstefnu og því mikilvægt að þekkja hvað er í boði á þeim vettvangi.

Spor bækurnar eftir Elínu Jóhannsdóttur eru ætlaðar til lífsleiknikennslu í grunnskólum. Litrík fremur þunn hefti í stóru broti (A4) með fjölda mynda og minna fremur á tímarit en námbók í framsetningu mynda og textans. Tilgangurinn með útliti og framsetningu bókana er án efa að leitast við að vekja áhuga og hafa hlutina einfalda og aðgengilega fyrir nemendur. *Spor 1* er ætluð fyrsta bekk en þar er gert ráð fyrir að kennari lesi bókina fyrir börnin og tali um myndir og viðfangsefni lesmáls jafnóðum. Í bókinni eru fallegar myndir sem flytja ýmsan boðskap. T.d. fjölmargir bangsar sem hafa ýmislegt að segja og birta viðhorf sem ætla má að ríki í samskiptum barnanna. Þá eru fjölmörg falleg og auðskilin ljóð sem eru sniðug og skemmtileg með góðum boðskap. Í bókinni er tekið á ýmsum reglum sem gilda í samskiptum fólks, t.d. umferðarreglur þá er fjallað um siðferðilega breytni og hegðun, t.d. að borða matinn sinn, ekki að heimta nammi, ekki að stríða, ekki slást, vera sáttfús o.s.frv.. Stuttar örsögur færa siðferðilegan boðskap, áhersla er á að fólk er ólíkt og hugað er að tilfinningum líkt og sorg, reiði, hræðslu o.fl. Segja má að siðfræðin fái hér hvað mest vægi og áherslan á siðferðilega breytni og hegðun ásamt því að huga að tilfinningum. En fram kemur í markmiðum bókar að meginþættir hennar snúi að því að efla tilfinningaþroska og samskiptahæfni. Greinilegt er og að markmið *Aðalnámskrár* eru til grundvallar við gerð bókarinnar.

Ef við lítum á *Spor 4* þá kemur fram á kápusíðu að hún sé miðuð við markmið 4. bekkjar í lífsleikni og sýnist mér það vera nærri lagi. Fjallað er um tillitssemi og hvernig einstaklingurinn geti stjórnað eigin lífi. Klípusögur fjalla um líðan nemenda í skóla. Örsögur af ýmsum atvikum lífsins vekja siðferðilegar spurningar og þá er rætt um mikilvægi þess að sýna góðvild, tala vel um aðra og sýna hófsemi og kurteis og sýna viðeigandi eða óviðeigandi hegðun en tala má um þennan þátt sem mjög markvissa dygðakennslu. Allt er þetta mjög í anda markmiða *Aðalnámskrár* og greinilegt að hún liggur hér til grundvallar við samningu bókarinnar. Annað þema er greinilega samkvæmt námskrá en það er að kenna nemendum að leita í símaskrá og lesa af korti en það má flokka sem hagnýta kennslu um lífið en lokapema er að fjalla um náttúrvernd og

endurvinnslu. Bókin er myndum prýdd og lesmál fremur lítið, bókin er stutt ekki nema 17 bls. og af þeim sökum er henni ekki ætlað að gera skil öllum þeim markmiðum sem *Aðalnámskrá* setur fram.

Af þessari umfjöllun um nokkrar af bókum sem í boði eru í lífsleikni er ljóst að ýmist er um að ræða efni sem beinlínis er samið út frá markmiðum *Aðalnámskrár grunnskóla* eða efni sem fellur allvel að hluta þeirra markmiða. Þá er efni sem byggir og á ákveðinni fræðasýn og nálgun líkt og bókin *Klárari en þú heldur* þar sem fjölgreindarkenning Gardners er grundvallandi. Starfstengda efnið er líka tengt *Aðalnámskrá* að nokkru leyti þar sem slík markmið koma fram og eins efni sem fjallar um forvarnir, umferðarfræðslu eða heilsufarsþætti en allt eru þetta þættir sem *Aðalnámskrá* getur um. Hins vegar sýnist mér nokkuð ljóst að ekki hafa verið gerðar heildstæðar kennslubækur sem byggja á markmiðum *Aðalnámskrár* og taki yfir öll markmið hvers bekkjar. *Spor* bækurnar eru reyndar greinilega miðaðar við markmið hvers bekkjar en þær eru hins vegar afar þunnar og efnislitlar þó ágætar séu. Virðist mér að vöntun sé á slíkum heildstæðum bókum sem hafi töluvert efni að geyma og geri skil þeim mörgu atriðum sem markmiðssett eru fyrir hvert bekkjarár. Slíkar bækur eru til í öðrum greinum svo sem stærðfræði, samfélagsfræði og náttúrufræði. Virðist mér því ljóst að þegar kennari stendur frammi fyrir því að taka til efni fyrir vetrarstarfið í sínum bekk þá þurfi hann að tína til bækur og bókarkafla úr ýmsum áttum sé stefnan sett á að ná flestum markmiðum *Aðalnámskrár*.

2.10. Stefnumótun einstakra skóla og lífsleikni

Þegar litið er til einstakra skóla í Eyjafirði kemur nokkuð greinilega fram að hver skóli leitast við að marka sér einhvers konar sérstöðu með tilteknum áherslum. Gjarnan birtast þær áherslur í ákveðnum kjörorðum sem miðla tiltekinni sýn á uppeldi eða uppeldisstefnu. Virðist mér nokkuð ljóst að lífsleikni sé allstaðar í einhverjum mæli á dagskrá, mismikið þó en greinilegt er að sumir skólar leggja mikið upp úr skilgreindum lífsleikni-markmiðum. Dæmi um kjörorð sem eiga að einkenna skólastarf eru t.a.m. kjörorð Oddeyrarskóla: virðing, vinátta, víðsýn (Heimasíða Oddeyrarskóla). En þar ber að hafa í huga að skólanum er ætlað það sértæka hlutverk að vera móttökuskóli fyrir nýbúa og ljóst að þessi kjörorð eru ekki valin af handahófi heldur vísa þau með sterkum og ákveðnum hætti á umburðarlyndi þar sem leitast er við að mæta ólíkri menningu af virðingu og víðsýni. En mikilvægt er að börn læri að allt er ekki alls staðar eins og í heimahögunum og menning er fjölbreytileg, hins vegar sé margt sem sameini fólk og

eitt af því er vináttan en það hugtak vísar með sterkum og afgerandi hætti til sáttar og tengsla milli einstaklinga.

Allir skólar sem skoðaðir voru hafa heimasíðu þar sem kjörorð þeirra og markmið koma fram. Þar er gjarnan að finna ágríp af sögu skólans, yfirlit yfir starfsfólk og nemendur og ýmsar hagnýtar upplýsingar um skólastarfið sem gjarnan birtast í sérstökum námsvísi, skólareglur eru til staðar auk áður nefndrar skólustefnu. Skólareglurnar grundvallast á siðareglum sem leggja áherslu á virðingu og umburðarlyndi og rétt hvers einstaklings til ákveðinna þátta en um leið skyldur gagnvart skólasamfélaginu. Í skólustefnunni er að finna ýmis uppeldismarkmið sem skarast við margt af því sem lífsleikni tekur yfir í skólastarfinu. Má því með sanni halda fram að ýmis af markmiðum lífsleikni svo sem virðing, hlýðni við reglur, góðir samskiptahættir o.fl. sé sett fram með afgerandi hætti sem grunnildi í starfi skólanna. Þá má og nefna að sumir skólar hafa leitt inn svonefnd umbunarkerfi til að bæta aga og skólastarf á meðan aðrir hafa áætlanir gegn einelti og óæskilegri hegðan af ýmsum toga. Því má fullyrða að lífsleikni sé mikið á dagskrá í skólunum, í það minnsta er hún greinilega til staðar þegar kemur að markmiðum skólanna, reglum og inntaki skólastarfsins. Ekki er hér rúm til að fjalla ítarlega um alla skólana á svæðinu en ég get þó um áherslur nokkurra skóla sem rekja má beint til lífsleikniumræðu undangenginna ára.

Á heimasíðu Giljaskóla er að finna stefnu skólans og þar kemur fram með berum orðum að fleira sé mælikvarði á árangur í námi en háar einkunnir og að nemendur hafi margvíslegt gagn af ýmsum þáttum skólaveru svo sem bætt samskipti, styrkari sjálfsmynd o.fl. Svonefnd uppbyggingarstefna er sögð mótandi fyrir skólastarfið. En hún byggir á aðferðafræði sem leggur áherslu á sjálfskoðun, uppbyggileg samskipti, kennslu sjálfsaga og sjálfstjórn í samskiptum. Áhersla hvílir á því að stjórnast frekar af innri hvötum en ytri, að skoða hvað við viljum vera frekar en hvað við erum að gera, læra af mistökum og bæta fyrir þau. Fram kemur að uppbyggingarstefnan á samhljómi í *Aðalnámskrá grunnskóla*. Hvatningarorð Giljaskóla eru: „gerum okkar besta“, en talað er í námsvísi skólans um ákveðin lífsgildi sem leggi grunn að árangri en þau eru ábyrgð, metnaður og víðsýni; þá eru nefnd önnur lífsgildi sem leggi grunn að farsælum samskiptum og félagsþroska en þau eru kærleikur, virðing lífsgleði. Með því að hafa þessi lífsgildi að leiðarljósi og fjalla um þau í kennslu og láta þau stýra vinnubrögðum og viðmóti starfsmanna og nemenda verður Giljaskóli framsækinn og góður skóli, segir einnig í sama námsvísi og einnig segir: „Í samræmi við stefnumótun og sýn er leitað að fjölbreyttum leiðum sem stuðla að bættum árangri. Leiðirnar geta verið margvíslegar og

tengst öllum þáttum skólastarfsins. Lífsleikni, kennsluhættir, agamál, veggspjöld, námsefni, foreldrasamstarf og fleira verður til skoðunar“ (Heimasíða Giljaskóla).

Hér vekur athygli að lífsleikni er tilgreind fremst í upptalningu og kemur svo sem ekki á óvart því lífsgildin svonefndu sem skólinn heiðrar sérstaklega í námsvísi eru markmið sem falla undir lífsleikni almennt og má segja að áherslur lífsleikni séu mjög mótandi fyrir yfirlýsta stefnu og markmið skólans. Í viðmiðunarstundaskrá á heimasíðu skólans kemur fram að í skólanum er ein kennslustund á viku í öllum bekkjum frá 1-10 ætluð lífsleikni. Á vorönn er að jafnaði lögð áhersla á vinnu með eina dygd með nemendum. Í skólanum er og til staðar aðgerðateymi sem fjallar um eineltismál og eins skilgreindir verkferlar þegar slík mál koma upp (Heimasíða Giljaskóla).

Oddeyrarskóli hóf haustið 2006 undirbúning við innleiðslu SMT-skólafærni (School management training) en það kerfi byggir á „jákvæðum stuðningi við hegðun nemenda.“ Um er að ræða útfærslu á bandarísku aðferðinni Positive Behavior Support/PBS og er SMT hliðstæð aðferð og PMT – foreldrafærni (Parent management training). Markmið SMTskólafærni er að skapa gott andrúmsloft í skóla og leitast við að tryggja öryggi og velferð nemenda og starfsfólks. Aðferðin leggur höfuðáherslu á leiðir til að draga úr og helst að koma í veg fyrir hegðunarvanda með því að kenna og þjálfra félagsfærni. Þá er mikilvægt að umbuna fyrir æskilega hegðun og samræma viðbrögð starfsfólks gagnvart nemendum sem sýna óæskilega hegðun. Allt starfsfólk skólans fær fræðslu og æfingu í notkun SMT og foreldrar einnig, þá er stofnað sérstakt SMT teymi við skólann til að halda utan um starfið (Heimasíða Oddeyrarskóla). Hér má ljóst vera að lífsleikni er til grundvallar og er ætlað það hlutverk að móta starfshætti með heildstæðum hætti til bættra samskipta og til að skapa betri líðan og er ætlað það hlutverk að móta staðblæ skólans með afgerandi hætti.

Í Síðuskóla er til dæmis verið að innleiða SMT kerfið en um það segir:

Markmið SMT er að skapa gott andrúmsloft í skólum og tryggja öryggi og velferð nemenda og starfsfólks. Aðferðin leggur áherslu á leiðir til að koma í veg fyrir og draga úr hegðunarvanda með því að kenna og þjálfra félagsfærni, umbuna fyrir æskilega hegðun og samræma viðbrögð starfsfólks gagnvart nemendum sem sýna óæskilega hegðun. Nemendur sem hafa góða félagsfærni sýna síður óæskilega hegðun, eiga auðveldara með að eignast vini og leysa farsælega úr vandamálum og ágreiningsefnum. Innleiðsla SMT skólafærni tekur þrjú til fimm ár (Heimasíða Síðuskóla).

Á heimasíðu Dalvíkurskóla kemur fram að lífsleikni á þar ákveðið rúm og þar er verið að vinna að Olweusarverkefni gegn einelti en það má vissulega flokka undir lífsleikni þar sem leitast er við að greina neikvæða hegðun og beina henni í betri farveg

með ákveðinni aðferðafræði sem skólastarfið allt tekur mið af (Heimasíða Dalvíkurskóla).

Í Árskógarskóla kemur fram í námsvísi ákveðin fjórskipting þroska sem er þá flokkaður niður og gengur sú flokkun í gegnum námskrá íþróttakennslunnar sérstaklega. En þar eru flokkarnir eftirfarandi: a) Skyn og hreyfiþroski, b) Líkams- og fagurþroski, c) Félags-, tilfinninga- og siðgæðisþroski og d) Vitsmunarþroski. En þar er lýst hver markmið skuli vera innan hvers flokks og hvaða atriði skuli leggja áherslu á í þjálfun og námi.

Í 7. og 8. bekk sama skóla koma fram eftirfarandi markmið í lífsleikni sem ætla má að séu um margt lýsandi fyrir innihald lífsleiknikennslu í grunnskólum: Að nemandinn: a) öðlist færni í mannlegum samskiptum, b) geti staðið fyrir framan bekkinn sinn lýst skoðunum sínum, lesið sögur og ljóð og leikið stutta leikþætti með eða án orða, b) geri sér grein fyrir hvernig tilfinningar hafa áhrif á hegðun og samskipti, c) átti sig á að einstaklingar eru stöðugt að miðla tilfinningum sín á milli og láta þannig í ljós líðan sína og hugarástand, d) öðlist styrk í að segja frá og bregðast rétt við misbeitingu og neikvæðu áreiti í samskiptum. e) átti sig á líkamlegum, andlegum, tilfinningalegum og félagslegum breytingum sem verða í lífi einstaklings við það að breytast úr barni í ungling, f) geti sett sameiginlegar leikreglur með öðrum í tengslum við viðfangsefni, g) sé meðvitaður um gildi jafnréttis og hvernig það tengist mannréttindum, h) geti tjáð og fært rök fyrir hugsunum, skoðunum, tilfinningum og væntingum gagnvart öðrum, i) geti lært að nýta sér fjölbreytilegar aðferðir í samskiptum við aðra s.s að geta sýnt sanngirni, j) auðsýni réttlæti og kurteisi, k) leysi ágreining á farsælan hátt, l) geti staðist neikvæðan þrýsting frá jafningjum, m) gera sér grein fyrir að mismunandi siðir og reglur geta gilt innan fjölskyldna án þess að það hafi áhrif á gagnkvæma virðingu og samskipti fjölskyldumeðlima, n) geti vegið og metið á gagnrýninn hátt kosti og galla mismunandi möguleika, hugmyndir og svara og dregið ályktun út frá því, o) geti nýtt sér skapandi vinnubrögð við að útfæra eigin hugmyndir og lausnir, p) geti sett sér markmið í glímu við viðfangsefni innan skóla sem utan, q) tileinki sér holla neysluhætti og svefnvenjur, r) geta lagt mat á fréttáflutning um málefni barna og unglunga, s) geri sér grein fyrir áhrifum fyrirmynda í mótun lífsstíls t) geri sér grein fyrir áhættu samfara tóbaks- og áfengisneyslu, u) þekki til helstu atriða slysavarna og viðbragða við slysum í heimahúsum, v) hafi tileinkað sér helstu umferðareglur og þekki helstu umferðamerki, x) þekki helstu tilboð um tómsunda- og íþróttastarf, þjónustu og menningarstarfsemi í heimabyggð (Heimasíða Árskógarskóla).

Hrafnagilsskóli hefur getið sér orð fyrir að þar sé hugað að mannrækt og unnið með skipulögðum hætti að eflingu hverskonar dygða og siðgæðis en á heimasíðu skólans er afdráttarlaus yfirlýsing um mikilvægi lífsleikni og hvernig hún tengist starfinu í heild en þar segir:

Markmið og tilgangur lífsleiknináms er að nemendur efli með sér sjálfsþekkingu, jákvæð lífsviðhorf, áhuga og hæfileika til að njóta sín í námi og starfi. Þessum þætti er sinnt jafnhliða vinnu með skólastefnuna. Hún byggir á umfjöllun um dyggðir í ljósi mannræktar sem eflir skilning meðal fólks og hvetur til óeigingirmi og hjálpsami. Lífsleikninám byggir á fjórum hornsteinum skólastefnunnar sem eru dyggðir og manngildi, að gera allt framúrskarandi vel, þjónusta við mannkynið og að efla skilning. Mikilvægt er að hafa í huga að allar námsgreinar og skólastarfið í heild fela í sér lífsleikni (Heimasíða Hrafnagilsskóla).

Hér eru sannarlega á ferð margþætt markmið og ítarleg sem miða að bættri hegðan og líka að eflingu almenns þroska og athyglivert er að fram kemur að allar námsgreinar og skólastarfið feli í sér lífsleikni.

Í Brekkuskóla hafa markmið skóla verið skilgreind svo sem einboðið er og skylt raunar samkvæmt opinberum viðmiðum. Þar segir:

Einkennisorð skólans eru menntun, gleði, umhyggja, framfarir. Lögð er áhersla á að þessi hugtök setji mark sitt á allt starf í skólanum.

o Menntun; Við leggjum metnað í nám og kennslu. Við viljum að námið sé fjölbreytt og skapandi. Öll þurfum við að finna tilgang með vinnu okkar, fá tækifæri til að hafa áhrif og láta ljós okkar skína.

o Gleði; Skólinn er ekki bara undirbúningur undir lífið, heldur hluti af lífinu sjálfu. Því er lögð áhersla á að lífsgleði og starfsgleði setji mark sitt á allt skólastarfið. Til þess að svo megi verða þurfum við að vera örugg og okkur þarf að líða vel á vinnustaðnum.

o Umhyggja; Brekkuskóli er samfélag þar sem við stöndum saman og sýnum umhyggju. Við dæmum ekki og erum tilbúin til að aðstoða hvert annað.

o Framfarir; Allir sem innan skólans starfa stefna að því að þroskast og dafna í námi, starfi og sem persónur og aðstoða aðra við það. Ekki þurfa allir að taka jöfnum framförum heldur er tekið mið af stöðu hvers og eins (Heimasíða Brekkuskóla)

Í námsvísi Glerárskóla er rætt um lífsleikni og sett fram markmið fyrir hvern bekk. Þegar litið er til markmiða í 1. bekk er áhersla á að efla tilfinningaþroska barnanna og samskiptahæfni. Þá kemur fram að áhersla er á að kynna barninu skóla við upphaf skólagöngunnar og þær reglur sem þar gilda. Þá er lagt uppúr að huga að tilfinningum og líðan barnanna og samskiptum þeirra við aðra. Þá er þjálfun í líkamsnuddi, slökun og teygjum. Einnig fær umferðarfræðsla sitt rúm sem og það kemur fram að kennsla byggir á umræðum, hlutverkaleikjum og verklegri þjálfun (Heimasíða Glerárskóla).

Í lífsleikni markmiðum skólavísis í 6. bekk kemur fram að þar skuli unnið í bættum samskiptum og mikilvægi góðrar framkomu, fjallað um réttindi og skyldur og gera nemendum ljóst að mikilvægt sé að hafa ákveðin gildi og dyggðir og þeir fá fræðslu um mannúðarhugsjónina. Áhersla er á að kynna nemendum að kostnaður fylgir ýmsum áhugamálum, þá er umferðarfræðsla og áhersla á að nemendur læri að nýta sér upplýsingar úr leiðabókum, handbókum og fjölmiðlum þá kemur fram að umræðutímar með bekkjarfundaformi séu stór hluti kennslunnar. Einnig má nefna að það kemur fram að lífsleikni sé að einhverju leyti samþætt öðrum námsgreinum. Í markmiðum 10. bekkjar er áhersla á siðferðileg málefni og spurningar er snúa að hvernig lífi nemandinn vilji lifa og hvaða lífsleiðir séu í boði. Þá er þar fræðsla um fjármál, skattkerfið og fjármálastofnanir auk þess sem nemendur sækja námskeið í skyndihjálp (Heimasíða Glerárskóla).

Af þessu er ljóst að lífsleiknin líkt og komið hefur verið inn á áður felur í sér margvíslega þætti. Það eru þó alltaf hinir siðferðilegu þættir sem leggja áherslu á góða hegðan og breytni í samskiptum við aðra sem eru í ákveðnu öndvegi. Síðan eru atriði eins og líðan og tilfinningar og þá að einstaklingurinn sé meðvitaður um eigin tilfinningar og sé um leið læs á tilfinningar annarra. Þriðja stóra atriðið innan lífsleikninnar er svo fræðsla og forvarnir um ýmis hagnýt mál, bæði atriði sem snúa að öryggi og heilsu líkt og umferðarfræðsla, forvarnir, fikniefna og skyndihjálp en einnig atriði er tengjast afkomu svo sem fjármál. Umferðarfræðslan fær nokkuð rúm einkum hjá yngri börnum á meðan starfskynningar og fræðsla um möguleika í framhaldsnámi fá hvað mest rúm beinu fræðsluþáttanna hjá eldri nemendum. Allt virðist þetta í góðu samræmi við ákvæði *Aðalnámskrár*.

Eins og fram kom fyrr í þessum kafla liggur fyrir rannsókn á lífsleiknikennslu í íslenskum framhaldsskólum. Engin sambærileg rannsókn liggur fyrir um grunnskólana. Rannsókn þeirri sem hér er lýst á eftir er ætlað að brúa það bil.

3. Aðferðafræði og framkvæmd rannsóknar

Rannsóknin sem ég framkvæmdi náði til grunnskóla í Eyjafjarðarsýslu frá Grunnskóla Ólafsfjarðar í norðri og til Hrafnagilsskóla í suðri en þar leitaðist ég við að kanna hvernig lífsleikni birtist í starfi skólanna og hvern hug kennarar bera til kennslu í lífsleikni. Ég vildi greina hvernig lífsleikni birtist í yfirlýstum markmiðum og starfi. Áhugavert var að skoða hvort um sé að ræða sérstaka námsgrein eða samþættingu með öðrum greinum. Hverjir eru t.d. að kenna lífsleikni og hver er sýn þeirra á möguleika og þá einnig takmarkanir námsgreinarinnar?

Eftirfarandi grunnskólar eru í Eyjafjarðarsýslu og er fjöldi nemenda samkvæmt upplýsingum á heimasíðum skólanna þann 12. júní 2008 sem hér segir: Grunnskóli Ólafsfjarðar um 105 nemendur, Grunnskóli Dalvíkur um 290 börn en undir skólann heyra bæði skólinn á Dalvík og Árskógarskóli, Grunnskólinn í Hrísey um 20 nemendur, Þelamerkurskóli um 90 nemendur, Hlíðarskóli með 15 nemendur, Síðuskóli með 430 nemendur, Glerárskóli um 400 nemendur, Giljaskóli með um 400 nemendur, Oddeyrarskóli með 210 nemendur, Brekkuskóli 570 nemendur, Lundarskóli um 520 nemendur og Hrafnagilsskóli með um 200 nemendur. En alls eru þetta samkvæmt þessu um rúmlega 3000 nemendur í 1. – 10 bekk í þessum 12 skólum. Í samtölum við skólustjórnendur í nokkrum þessara skóla hefur það komið fram að á yngra sviði er lífsleiknikennsla iðulega fléttuð saman við aðra kennslu og umsjónarkennari bekkjar hefur þá séð um lífsleiknikennslu. Á mið- og eldra stigi er frekar um að ræða að ákveðnir kennarar annist lífsleikni og þá jafnvel oft námsráðgjafar í skólanum. Sýnist mér að sá fjöldi sem kennir lífsleikni sé á bilinu einn til fjórir í hverjum skóla þegar litið er á mið og eldra stigið en á yngra stigi geta allir kennarar skólans þess vegna verið lífsleiknikennarar að einhverju marki.

Námsvísar birta upplýsingar um starfið og kennslugreinar og því mikilvægt að skoða þá en heimasíður skóla eru nokkuð ítarlegar og má finna þar fjölbættar upplýsingar bæði um sögu skóla, nemendafjölda, starfsfólk, og áherslur skóla sem og námsvísa, áætlanir og ýmis verkefni þeirra .

Rannsóknin byggðist á tvenns konar aðferðafræði en þar er annarsvegar um að ræða spurningalistakönnun sem er megindlegar gerðar og hins vegar var beitt svonefndri eigindlegri rannsóknaraðferð en þar er um að ræða viðtöl við reynda kennara sem hafa haft með höndum lífsleiknikennslu. Tala má um að við gerð úrtaks í

spurningalistakönnun að þá sé heildarþýðið sem rannsóknin nær til allir þeir kennarar sem hafi með höndum lífsleiknikennslu í grunnskólum við Eyjafjörð. Ég taldi of seinlegt að fá fram nákvæma tölu frá skólunum um hversu margir nákvæmlega á þeirri stundu kæmu að lífsleiknikennslu en lét nægja að skoða námsvísa skólanna en þar komu iðulega fram upplýsingar um hverjir eru að fást við lífsleiknikennslu langoftast umsjónarkennarar. Þjó ég því út lista með nöfnum allra umsjónarkennara í grunnskólunum sem rannsókn tók til en á listann bætti ég einnig sérkennurum og var heildarfjöldi þýðisins sem ég áætlaði að gæti komið að lífsleiknikennslu 238 einstaklingar. Í stað þess að senda spurningalista á allt þýðið valdi ég að hafa úrtakið nokkru minna eða um 70 manns. Af 70 útsendum listum til kennara og skiluðu sér til baka 44 listar sem er um fimmtungur af heildarþýðinu. Ástæða þess að ég valdi úr umsjónarkennara er að í samtölum við kennara og skólastjórnendur kom fram að umsjónarkennarar hefðu iðulegast með höndum lífsleiknikennslu. Þá gáfu heimasíður skólanna nokkuð góða mynd af kennslugreinum kennara og nýtti ég þær upplýsingar við að velja úrtak í rannsóknina. Tala má um að sú úrtaksaðferð sem ég valdi sé það sem fræðin nefna lagskipt slembiúrtak en það merkir að þýði er skipt í hópa og síðan valið úr hverjum hópi með slembiaðferð (Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson, 2003, bls. 58).

Valdi ég þá kennara sem ég sendi lista með eftirfarandi hætti. Í fyrsta lagi var um að ræða kennara sem skólastjórnendur bentu á að legðu sérstaklega rækt við lífsleikni, þá voru kennarar sem ég vissi að voru að fást við lífsleikni, í þriðja lagi kennarar sem viðmælendur í eigindlegri rannsókn bentu á að kenndu lífsleikni. Var hér um að ræða 11 kennara og valdi ég með slembiaðferð að senda 6 þeirra lista. Þá ákvað ég að flokka skólana þannig að senda kennurum í skólum með undir 100 nemendum 12 spurningalista í skóla með fleiri en 200 nemendum yrðu sendir 46 listar og til sérkennara kæmu 6 listar. Viðhorf sérkennara vildi vildi ég leitast við að fá fram í rannsókninni. En sérkennarar eru nokkur hópur innan kennarastéttar og sífelldlega að fást við námserfiðleika og nauðsyn að sjónarmiðum þeirra til lífsleikni væri haldið til haga. Ég tel það hafi verið mikilvægt að gæta þess að spurningarlistar færu í allar gerðir af skólum, bæði sérskóla, litla og stóra skóla, þannig að viðhorf kennara yrðu sem áreiðanlegust endurspeglun á skólaveruleikanum. Staðreynd er að konur eru í miklum meirihluta í hópi grunnskólakennara og varð það raunin líka þegar kom að úrtakinu, ég leitaðist við að hafa sjónarmið karla en hlutfall þeirra í útsendum listum var 25%. Gaf ég hverjum kennara ákveðið númer og valdi svo úr hverjum flokki með því að láta son

minn draga númer úr skál uns hver flokkur var fullskipaður. Einn helsti vandinn við spurningakannanir er úrtaksvilla en í lagskiptum slembiúrtökum skiptir máli hve líkir eða ólíkir einstaklingar innan hvers lags eru og eins milli laga. En þar gildir að því líkari sem einstaklingar eru í sama lagi og ólíkari einstaklingum í öðru lagi því minni verður úrtaksvillan (Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson, 2003, bls. 58). Hér ber þó að hafa í huga að könnunarúrtak mitt er ekki með hætti gert að því sé ætlað að verða það sem kalla má fyllilega marktækt samkvæmt fræðunum. Þar gildir að því stærra sem úrtak er þeim mun meiri líkur á að það endurspegli hin raunverulegu viðhorf þýðisins því minna úrtak því meira vægi hefur hvert einstakt svar og þar með líkur á að þeir er skeri síg úr með viðhorf hafi áhrif á heildarniðurstöður. Ég tel þó að með því að huga að þeim þáttum sem ég hefi nefnt hér að framan og því vali sem ég styðst við hafi ég gætt nægilega þeirrar kröfu sem gera ber við slíkar rannsóknir til að geta sett fram ákveðnar niðurstöður á fræðilegum grunni hvað varðar þau viðhorf sem ég leitast við að rannsaka.

Hinn eigindlegi þáttur, það er viðtölin við lífsleiknikennara, fór fram í febrúar 2008. Ég valdi þar að notast við svonefnt snjóboltaúrtak en það merkir að úrtakið er valið með þeim hætti að valinn er viðmælandi sem hefur reynslu af því sem ræða á um, hann eða aðrir benda síðan á aðra viðmælendur (Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson, 2003, bls. 62). Kostir þess að velja með þessum hætti felast í að þar má fá viðmælendur sem hafa reynslu af viðfangsefninu og geta því svarað spurningum þar að lútandi.

Um var að ræða fimm viðmælendur, bæði voru þar kennarar sem ég vissi að höfðu mikla reynslu af lífsleikni og eins kennarar sem ég fékk ábendingar um að væru í senn áhugasamir um greinina og hefðu viðað að sér þekkingu þar um og hefðu til að bera mikla reynslu í lífsleiknikennslu. Meginrannsóknarspurningin sem ég lagði upp með í viðtölunum var: „Hver er þín sýn á lífsleikni í skólum?“ Á grundvelli greiningar viðtalanna set ég fram ákveðnar niðurstöður sem birtast hér í sérstökum kafla. Samanburður á því er fram kom markverðast í viðtölum og niðurstöður spurningalistanna mynduðu síðan grunn að nýjum rannsóknarþáttum sem ég vildi skoða frekar og lagði það grundvöll að seinni viðtölum sem ég tók við þrjá af fyrri viðmælendunum fimm. Hópurinn samanstóð bæði af körlum og konum.

Hvað varðar meginlegan þátt rannsóknarinnar, spurningalistann, þá áleit ég að kostir þess að senda slíkan lista fælust í að þar fengist með nokkuð skjótum hætti yfirlit yfir hverjir eru að kenna lífsleikni og hvernig hún er útfærð og þá kæmu væntanlega fram mörg viðhorf og skoðanir á lífsleikninni. Má segja að gildi aðferðarinnar sé einkum fólgið í þeim margþættu upplýsingum sem könnunin skilar. Það fæst gróf skimun yfir

rannsóknarviðfangið og líklegt að flest þau viðhorf sem uppi eru skili sér. Gallar aðferðarinnar eru að hún býður ekki upp á mikla dýpt í umfjöllun. Hinar lokuðu spurningar sem slík könnun byggir að jafnaði á gefa ekki kost á að rannsaka nánar ýmis viðhorf sem koma fram og gagnlegt væri að rannsaka nánar en þann annmarka bætir upp viðtalsrannsóknin því í seinni viðtölum er hægt að koma að slíkum þáttum og krefja viðmælendur svara þar um.

Kostir viðtala eru að meiri dýpt fæst í viðfangsefnið og möguleikar á að spyrja ítarlegar út í einstök atriði. Annmarkarnir felast í takmörkunum á reynsluheimi viðmælendanna, viðmælandi miðlar aðeins sinni sýn og reynsluheimi sem er vitnisburður um hann en þarf ekki endilega að gefa örugga vissu um aðra í viðlíka aðstæðum. Ég taldi þó einboðið að viðtölin myndu gefa mér fyllri mynd af rannsóknarefninu og bjóða upp á öruggari gögn en spurningarlistarnir einir hefðu gert. Með vali á þessum tveimur aðferðum taldi ég mig hafa nokkuð góða rannsóknarmöguleika á viðhorfum kennara til lífsleikni hér í Eyjafirði. Rannsóknarspurningin sem ég lagði upp með var, eins og sagði í upphafi, „Hvert er megininntak lífsleikni og framkvæmd í grunnskólum á Eyjafjarðarsvæðinu og hver eru viðhorf kennara til lífsleikni sem kennslugreinar?

Þeir 70 listar sem getið var um voru sendir út í janúar 2008 og fylgdi þeim frímerkt svarumslag sem svarendur gátu sett listann í og má segja að svarhlutfallið 44 listar 62,9% sé sem má telja viðunandi í könnun sem þessari. Ýmsar ástæður kunna að liggja að baki því að ekki allir svari könnuninni, einhverjir kunna t.d. að hafa lítið svo á að þeir ættu ekki erindi í könnunina þar sem þeir væru ekki að fást við lífsleiknikennslu. Þá kann að ráða gleymaska og áhugaleysi eða einhver áhrif sem verða þess valdandi að könnunin tynist í verkefnabunka daganna. Þá kann að vera að þeir sem hafi ekki áhuga fyrir lífsleikni eða séu beinlínis á móti henni sem námgrein svari ekki en um það er erfitt að fullyrða. Líklegt má telja að þeir sem séu áhugasamir um kennslugreinina lífsleikni leitist fremur við að svara könnuninni og ef svo er þá hefur það áhrif á niðurstöðurnar og birtir þá kannski meiri jákvæðni til lífsleikni en innistæða er fyrir, en við því er lítið að gera. En ætíð er mikilvægt að huga að ýmsum fyrirvörum sem setja þarf þegar kemur að túlkun rannsóknargagna. Ekki kom til neinnar sérstakrar ítrekunar á svarsendingum. Með könnuninni fylgdi bréf með ósk um þátttöku og upplýsingar um tilgang könnunarinnar ásamt loforði um að vernda nafnleynd viðmælenda m.a. með eyðingu gagna að rannsókn lokinni. Svörin ná ekki þeim fjölda sem gera könnunina marktæka í þeim skilningi að hægt sé að alhæfa almennt um viðhorf kennara til lífsleikni en til þess

að svo væri hefði þurft að senda lista á alla kennara í eyfirkum skólum og hefði það orðið of viðamikild verkefni fyrir þessa rannsókn. Tilgangur rannsóknar minnar er að greina það sem áður hefur verið nefnt í rannsóknarspurningu en líka að vera efni og inntak meistaraþrófsritgerðar í menntunarfræðum þar sem hugtakið lífsleikni er undir og slík verkefni hafa ákveðin mörk. Ég ákvað því, í samráði við leiðsögukennara, að hafa úrtakið ekki stærra en 70 manns en með því áleit ég að ég fengi nógu haldbærar niðurstöður til að álykta út frá. Setja verður samt þá fyrirvara að hafa ber í huga að úrtakið er ekki mjög stórt þannig að það gefur ekki tilefni til víðtækra ályktana um almenn viðhorf kennara á Íslandi í garð lífsleikni en hins vegar er það nægilega viðamikild og þannig samsett að það gefi nokkuð líklega mynd af viðhorfum kennara í Eyjafirði sem tengjast lífsleiknikennslu til greinarinnar og ætla má að það gefi einnig nokkrar vísbendingar um viðhorf íslenskra kennara almennt til lífsleikninnar.

Við úrvinnslu úr spurningakönnuninni skráði ég niður svörin og umbreytti þeim í prósentuhlutföll en fyrir kom að svarendur slepptu spurningu og eru fæstu svarmöguleikar 42 við stöku spurningu en þó kom einnig fyrir í örfáum tilvikum að merkt var við tvo möguleika og urðu þá svarmöguleikar 46 við örfáar spurningar. Tel ég þetta litlu breyta og frekar en að ógilda slík svör taldi ég þau með en ég umbreytti öllum svörum í hlutföll af hundraði eða í prósentur. Í niðurstöðukafla megindelegu rannsóknarinnar birti ég svarniðurstöður sem prósentur og gætti þar almennra reglna um námundun og námundaði að heilli tölu. Ætla má að skekkjumörk séu nokkur í rannsókninni, allt að 10% til eða frá, og er það vegna þess hve lítið úrtakið er en benda má á að hvert einstakt svar vegur um 2% í 44 svörum og er þetta eitt af því er hafa ber í huga við túlkun á niðurstöðum. Má því segja að spurningakönnuninni sé einkum ætlað að draga fram grófustu drættina í þeirri mynd sem birtir sýn kennara á lífsleikni í Eyjafirði. Þá leitast ég við að túlka niðurstöður bæði í orðum og með myndrænum hætti í skífuriti til frekar glöggvunar.

Sem fræðilegan grunn í rannsóknarvinnu eigindlega hlutans horfi ég mest til hins svonefnda Vancouver-skóla í fyrirbærafræði en þeirri aðferðafræði kynntist ég við nám í eigindlegum rannsóknum við Háskólann á Akureyri. Þessi nálgun eða aðferðafræði byggir öðru fremur á að hver einstaklingur sjái heiminn með sínum eigin augum og sýn hans mótist af fyrri reynslu og eigin túlkun þeirrar reynslu. En sagt hefur verið að hvað mikilvægast í eigindlegum rannsóknum sé að finna viðmælanda sem hefur reynslu af því fyrirbæri sem er til rannsóknar. Rannsakandi þarf að eiga í samræðu við einstaklinga sem hafa upplifað tiltekna reynslu og þannig myndast síðan með

textagreiningaraðferðum viðtals heildstæð mynd af fyrirbæri því sem til rannsóknar er (Sigríður Halldórsdóttir, 2003, bls. 249). Hér er verið að skoða reynsluheim einstaklinga, í þessu tilviki kennara, og telst sá reynsluheimur fyllilega marktækur í fræðilegri umræðu um það viðfang sem hér átt við, það er að segja reynslu kennara af lífsleikni í skólum. Hér er því um að ræða sýn þessara fimm kennara á viðfangið lífsleikni í skólastarfi. Hér tel ég að viðtöl við kennara sem hafa reynslu af lífsleiknikennslu geti gefið ákveðna sýn á lífsleikni sem fyrirbæri og um leið sýnt hvaða augum reyndir lífsleiknikennarar líta lífsleikni sem námsgrein og það er sýn sem ég vil frá fram í rannsókninni. Ég tel að sú sýn gefi mynd af stöðu námsgreinarinnar og hafi einnig ákveðið forspárgildi um hvernig lífsleikni muni reiða af í íslenskum skólaveruleika sem námsgrein.

Gjarnan er talað um í eigindlegum rannsóknum að velja þurfi 5-10 samræðufélaga til að mettun náist það er að flest þau sjónarhorn sem uppi eru komi fram. Rannsóknarferlið innan Vancouver-skólans er í sjö þáttum en þeir eru: að vera kyrr, að ígrunda, að koma auga á, að velja, að túlka að raða saman, að sannreyna og að vera kyrr (Sigríður Halldórsdóttir, 2003, bls. 250-251). Þessari nálgun leitaðist ég við að beita í greiningu viðtalanna og þar var vandinn að sjá allt og heyra sem viðmælendur létu uppi og með því að margrýna í gögnin minnkar hættan á að nokkuð verði útundan þegar kemur að niðurstöðum rannsóknarinnar. Ég tel að fimm viðmælendur gefi nægilega mynd af rannsóknarefninu þar sem um er að ræða afar reynslumikið fólk og greinargott með öðrum orðum trausta og örugga viðmælendur. Ég hélt því reyndar opnu að hafa fleiri viðmælendur en eftir fyrri viðtölin við alla viðmælendur taldi ég rannsóknargögnin ekki gefa slíkt tilefni, þau væru fullnægjandi og byggja mætti á þeim haldbæra fræðilega greiningu á viðfangsefninu. Í úrvinnslu viðtalanna valdi ég að flokka niðurstöður í tvennt annars vegar jákvæða og hins vegar neikvæða þætti og í anda Vancouver-skólans vitna ég oft beint til viðmælendanna en varð þó oftar að samþætta mál þeirra og svör í greiningu minni í sameiginlegar ályktanir eða niðurstöður.

Ef við hugum að aðferðafræðinni við viðtölin þá er um það að segja að viðtölin eða samræðurnar eru lýsing á innri og ytri reynslu meðrannsakanda en það er það heiti sem viðmælandi í rannsókn hefur. Tekið var eitt viðtal í upphafi við hvern viðmælanda sem var undirbúið og farið nokkuð djúpt í hlutina eða eins djúpt og hægt er án þess að fara yfir velsæmis- og trúnaðarmörk. Viðtalið var óstaðlað einstaklingsviðtal sem hefur þann tilgang að lýsa og veita skilning á fyrirbærum í tilveru fólks. Eftir viðtalið sem tekið var upp á stafrænt upptökutæki var það vélritað orðrétt upp og þá kom að greiningunni sem

byggir á þeirri aðferðafræði sem áður er lýst. Greiningin byggir á því að tína út aðalatriði og stikkorð sem birta kjarna viðtals og leitast síðan við að setja allar greiningar viðtalanna fram í samfelld mál í niðurstöðukafla þessa verkþáttar.

Í óstöðluðum viðtölum er talað um að viðtalsrammi sé ekki í föstum skorðum fyrir utan eina aðal rannsóknarspurningu. Síðan bætast við spurningar eftir því sem viðtalið þróast (Guðrún Pálmadóttir, 2001, bls. 454). Ég lagði upp með slíkt og hafði eina aðalspurningu í upphafi hvers viðtals en hún var „Hver er reynsla þín af lífsleikni í skólum?“ Það var síðan aðeins mismunandi í hvaða átt viðtölin þróuðust. Ég hafði hins vegar í huga ákveðin leiðarstef sem ég vildi koma að í fyrra viðtali, þar má nefna hvernig lífsleikni er háttað í skóla viðmælandans með tilliti til skipulags og framkvæmdar, spurði um námskrár, reynslu af hvort lífsleikni skilaði bættu skólustarfi, áhuga kennara almennt og foreldra á lífsleikni og hver væri sýn nemenda. Þetta eru hin sameiginlegu stef viðtalanna fimm. Í seinna viðtali fór ég með nokkrar niðurskrifaðar spurningar sem ég bar upp við viðmælendur mína.

Helstu kostir þess að vera með spurningakönnun eru að þar má safna fjölbreytilegum upplýsingum á skömmum tíma. Þá hefur það einnig styrkt slíkar kannanir að þær eru réttmætar í þeim skilningi að sterk tengsl eru milli þess sem fólk segist gera og þess sem það gerir. Helstu vandkvæðin við spurningalista snúa að því að spyrja réttu spurninganna þannig að áreiðanlegt mælitæki verði til í þeim tilgangi að mæla það sem áætlanir gera ráð fyrir. Spurningar þurfa að vera einfaldar og auðskildar, valmöguleikar sömuleiðis einfaldir skýrir og framsetning og uppsetning spurningalista með þeim hætti að auðvelt sé fyrir svarendur að svara. Þá er sjálfsagt að forprófa spurningalista áður en hann er notaður sem rannsóknartæki (Þorlákur Karlsson, 2003).

Um siðfræðilegan þátt rannsóknarinnar er það að segja að ég hafði tilkynnt Persónuvernd um væntanlega rannsókn mína en hún telst ekki leyfisskyld heldur aðeins tilkynningarskyld. Þá hafði ég leitað leyfis hjá skóladeild Akureyrarbæjar fyrir rannsókninni og var það auðsótt. Leita þurfti síðan leyfa hjá viðkomandi skólastjórum til að leggja fram listakannanir í skólum þeirra og það gerði ég með tölvupósti og sendi þá sýnishorn af spurningalistanum, þá leitaði ég leyfa hjá viðmælendum vegna viðtalanna. Ljóst er að spurningakönnunin mun verða órekjanleg að mestu en þó ekki algjörlega. Einu persónuupplýsingar sem spurt er um eru aldur og kyn en einnig stærð skóla en einmitt það atriði gerir þó mögulegt að greina svör einstakra kennara því ljóst er að fáir lífsleiknikennarar eru í litlum skólum sem eru heldur ekki margir á rannsóknarsvæðinu.

Mun ég eyða spurningalistunum að rannsókn lokinni en í rannsóknarniðurstöðum gæti ég þess að ekki verði unnt að rekja viðhorf til einstakra starfsmanna skóla.

Réttmæti og áreiðanlegi eru lykilhugtök í rannsókn sem þessari. Þessi hugtök snúa að því að rannsóknin sé hlutlaus og lýsandi á viðfanginu, að hún mæli það sem henni sé ætlað að mæla með þeim tækjum sem eru viðeigandi út frá vísindalegum sjónarhóli og viðurkenndum aðferðum. Ég skynjaði þegar þann mikla vanda sem sneri að því að semja spurningar í megindegum þætti rannsóknarinnar, þar eru vandkvæði eins og að spyrja réttu spurninganna, hafa skýra svarmöguleika, spyrja um eitt í einu og gæta þess að láta ekki vera skörun milli spurninga. Úrvinnsla gagnanna var ekki snúin þegar kom að því að telja saman svarmöguleika og reikna þá yfir í prósentur en hins vegar þegar kemur að því að segja frá niðurstöðunum í orðum þarf ákveðna túlkun. Tölurnar einar og sér eru óyggjandi, það er þegar 23 einstaklingar merkja við þennan eða hinn valmöguleikann svo dæmi sé tekið. En það sem spurningalistanum og svarmöguleikunum er ætlað að mæla er viðhorfin og þau þarf að túlka þegar kemur að því að setja fram niðurstöður megindegrar rannsóknar því tölurnar einar og sér eru nokkuð hráar. Hér mætast krafa um hlutleysi og trúmennsku við gögnin og krafa um ákveðið innsæi sem leggur grundvöll að ályktun út frá viðeigandi gögnum.

Bent hefur verið á fjóra þætti sem ógnað geti hvað þetta varðar í eiginlegum rannsóknum en það er: Að rannsakanda vanti fyllri og heildstæðari mynd af því sem verið er að rannsaka, þetta gerist þegar tekin eru of fá viðtöl eða að viðmælendur eru of fáir. Að meðrannsakendur séu of líkir og gefi þar af leiðandi ekki sanna og rétta mynd af rannsóknarviðfanginu. Að rannsakandi hafi ekki haldið nægri fjarlægð frá meðrannsakanda sínum og geti því ekki gagnrýnt á það efni sem er til umfjöllunar á réttan hátt. Að rannsakandi hafi lokið gagnagreiningu of snemma og nái ekki að klára rannsóknina sem sannarlega felur í sér ótímabær lok og líkur á rangri niðurstöðu. Innan Vancouver-skólans er mikilvægt atriði að litið er svo á að niðurstöður rannsókna séu framlag til þekkingarsamfélagsins og því er afar mikilvægt er að framsetning á niðurstöðum standist fræðilegar kröfur til þess að rannsóknin geti talist trúverðug, það byggir raunar allt á því (Sigríður Halldórsdóttir, 2003).

Hvað siðferðilega þætti varðar er mikilvægt að skaða ekki viðmælandann og er nafnleyndin afar mikilvæg og að breyta hlutum svo gögnin séu ekki auðrekanleg. Algjör leynd hvílir yfir nöfnum viðmælenda í viðtölum og mun ég leitast við að afmá þar öll persónueinkenni eða atriði sem gera unnt að þekkja hverja rætt var við, þar hef ég t.d. sett alla viðmælendur í karlkyn þó hópurinn sé blandaður körlum og konum. Sama

gildir um spurningalistana þeir eru ekki persónugreinanlegir en þó má hugsanlega sjá svör karla sem kenna við lítinn skóla þar sem úrtakið er ekki það stórt og fámennir skólar afar fáir á svæðinu og karlar í þeim enn færri. En við slíku er erfitt að gera í rannsókn sem tekur til jafn afmarkaðs svæðið og hér var. Það er grundvallaratriði í öllum rannsóknum að trúnaður ríki í sambandi rannsakanda gagnvart viðmælanda eða þeim er leggur lið rannsókn með því að svara spurningum. Loforð um að öllum rannsóknargögnum yrði eytt þegar vinnu með þau lyki var gefið bæði þeim sem svöruðu spurningalistum og viðmælendum viðtalsrannsóknar og við það loforð hef ég staðið.

4. Rannsóknarhluti

4.1. Meginlega rannsóknin – niðurstöður spurningakönnunar

Alls voru póstsendir 70 spurningalistar á jafn marga kennara sem ætla mætti að kæmu að einhverju eða að allnokkru leyti að lífsleiknikennslu í grunnskólum. Ég skilgreini hugtakið lífsleiknikennari sem svo að það eigi við þá kennara sem að einhverju leiti eða jafnvel verulegu kenni lífsleikni í skólum.¹ Til baka skiluðu sér 44 listar og það svarhlutfall 62,9% slíkt og áður sagði og má telja það allviðunandi í slíkri könnun. Spurningar snúast í fyrsta lagi um bakgrunnsupplýsingar svo sem kyn, stærð skóla og kennslu meðal tiltekinna bekkja. Síðan koma spurningar þar sem boðið er uppá ýmsar fullyrðingar um lífsleikni og svar möguleikarnir að jafnaði fimm. Hægt er að lýsa sig mjög ósammála, fremur sammála, hvorki né, fremur sammála og mjög sammála. Hér koma í prósentuhlutföllum svör þeirra sem tóku þátt í spurningakönnunin og birti ég svörin með einum aukastaf.

Í fyrstu spurningu er spurt um kyn en þar kemur fram að hlutfall karla meðal svarenda er 29,5% en kvenna er 70,5%. Án þess að ég hafi gert á því ítarlega könnun þá er ljóst að hlutfall kvenna er umtalvert hærra en karla í grunnskólakennslu þannig að ég leyfi mér að ætla að þessi hlutföll sem hér koma fram milli kynja gefi nokkuð raunsanna mynd af kennarastéttinni.

Í annarri spurningu er spurt um stærð skóla en þar kemur fram að um 9% eru starfandi í skólum þar sem nemendur eru færri en 100, 9% eru í skólum þar sem nemendafjöldi er á bilinu 100-200, 27,3% starfa í skólum þar sem fjöldinn er á bilinu 200-300, 20,5% í skólum sem hafa fjölda á bilinu 300-400 og stærsti hópur svarenda er í fjölmennustu skólunum en þar er hlutfall kennara 34,2%.

Þriðja spurning a) liður fjallar um hvar kennari kenni mest í vetur. En þar kemur fram að 25% eru að kenna í 1.-4. bekk, 31,8% eru að kenna í 5.-7. bekk en stærsti hópurinn er á unglíngastigi í síðustu þremur bekkjum grunnskólans 8.-10. bekk og er hlutfall kennara þar 43,2%.

Í þriðju spurningu b) lið er spurt hvar kennara hefðu kennt mest s.l. fimm ár og var niðurstaðan ekki ósvipuð og í spurningu fjögur. Hlutfall kennara sem kennt höfðu í 1.-4. bekk var þá 27,3% sama hlutfall hafði verið að kenna í 5.-7. bekk einnig 27,3% og

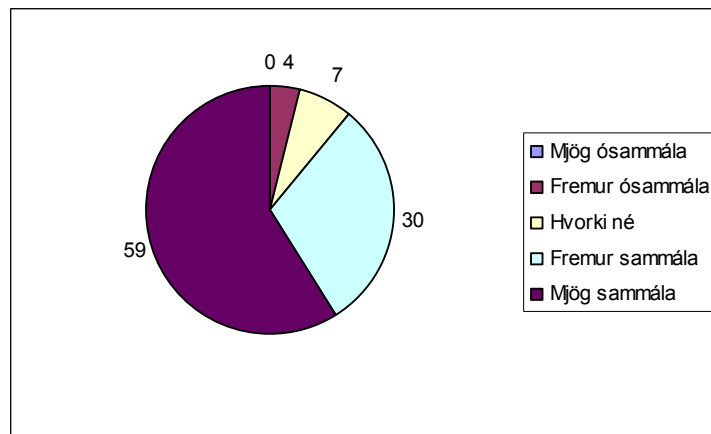
¹ Þegar ég nota hugtakið kennari í skrifum mínum um rannsóknina vísar það til hugtaksins lífsleiknikennari nema annað sé tekið fram.

hópurinn sem kennt hafði mest í 8.-10. bekk var 45,4%. Því má segja að nærri helmingur svarenda í könnuninni hafi reynslu af kennslu á unglingastigi og er það stærsti hópur svarenda. En einnig er ljóst að meðal svarenda eru kennarar með kennslureynslu úr öllum bekkjum grunnskólans og því ættu svörin að byggja á nokkuð breiðum og traustum reynslugrunni kennara sem þekkja til lífsleikni.

Fjórða spurning er í fimm liðum.

Í lið a) segir: „Lífsleikni er mjög mikilvæg námsgrein í skólastarfi.“

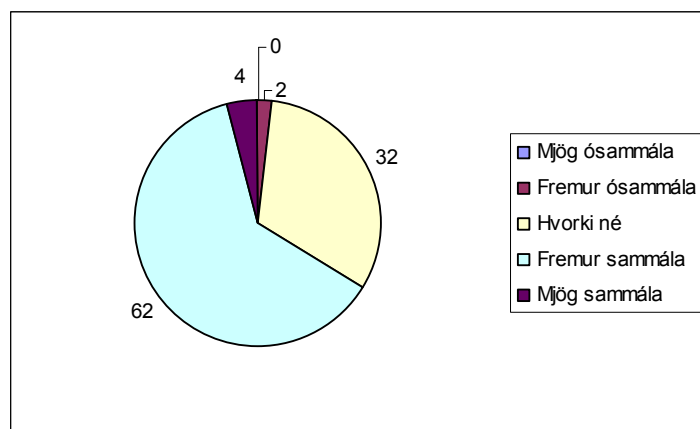
Mynd 1. Lífsleikni er mjög mikilvæg námsgrein í skólastarfi.



Hér ber hæst að engir lýsa sig mjög ósammála og þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru 4% og er það mjög lítil hluti, hlutlausir eru þeir sem segja hvorki né og er hlutfall þeirra 7% sem er enn fremur lítið. Fremur sammála fullyrðingunni eru 30% og mjög sammála eru 59%. Hér má því ætla að meginþorri kennara eða um 90% líti á lífsleikni sem mikilvæga námsgrein í skólastarfi.

Í lið b) segir: „Markmið *Aðalnámskrár* falla að þörfum grunnskólanema í lífsleikni.“

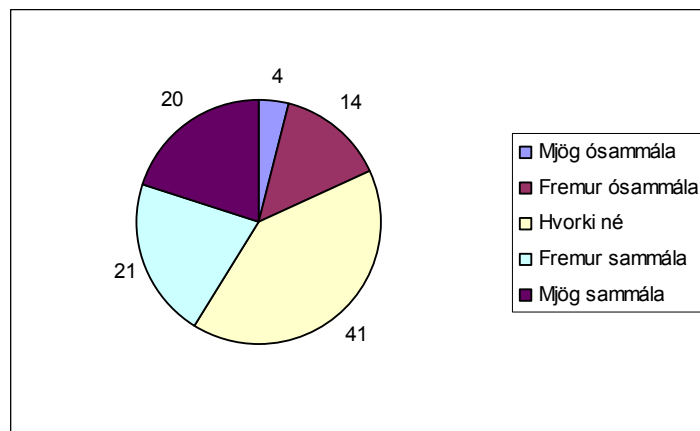
Mynd 2. Markmið *Aðalnámskrár* falla að þörfum grunnskólanema í lífsleikni.



Engir lýsa sig mjög ósammála og þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru 2% sem merkir að, hlutlausir eru þeir sem segja hvorki né og er hlutfall þeirra 32%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 62% og mjög sammála eru 4%. Um 66% er því fremur sammála og mjög sammála að *Aðalnámskrá* falli að þörfum grunnskólans en ljóst er að hópurinn sem er óákveðinn er nokkuð stór og bendir það annað hvort til að hluti kennara hafi ekki kynnt sér markmiðin nægilega vel eða treysti sér ekki til um að segja hvort markmiðin falli að þörf skólans.

Í lið c) segir: „Auka ber vægi lífsleikni í skólastarfi.“

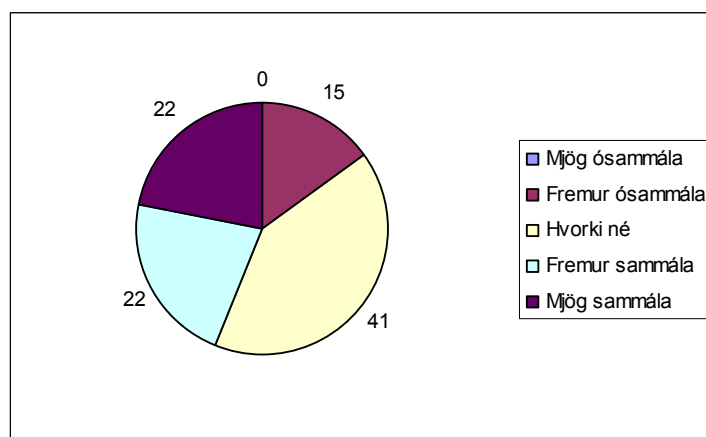
Mynd 3. Auka ber vægi lífsleikni í skólastarfi.



Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru 4% og fremur ósammála eru 14% sem merkir að mjög lítill hluti er andvígur að auka vægi lífsleikni. Hér er stærsti hópurinn óákveðinn en á móta hópur vill auka við lífsleiknikennslu svo segja má að um 40% kennara vilji auka lífsleiknikennslu og er það minnihluti kennara og er vert að skoða það í ljósi þess er fram kom fyrr að um 90% litu á lífsleikni sem mikilvæga grein í skólastarfi en aðeins hluti þeirra vill þó auka við hlut hennar.

Í lið d) segir: „Lífsleikni er best kennd með því að samþætta hana öðrum námgreinum.“

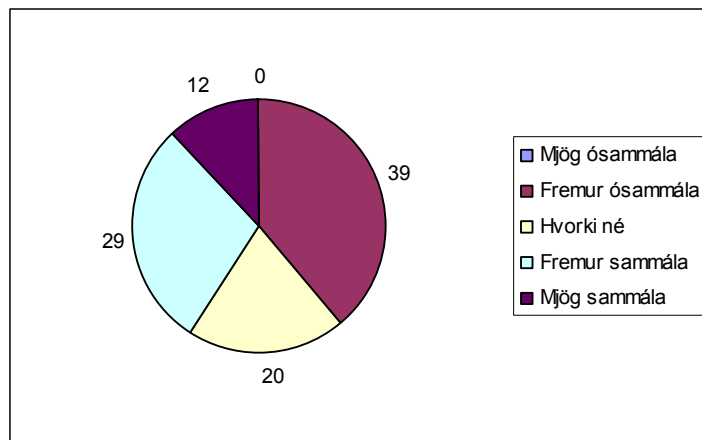
Mynd 4. Lífsleikni er best kennd með því að samþætta hana öðrum námgreinum.



Hér er stærsti hópurinn hlutlausir og er hlutfall þeirra 41%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 22% og mjög sammála eru 22%. Hér gætir nokkurrar óákveðni en rúmlega 40% vilja þó sambætta lífsleikni öðrum greinum.

Í lið d) segir: „Lífsleikni á að kenna sem afmarkaða námsgrein í stundatöflu bekkjar.“

Mynd 5. Lífsleikni á að kenna sem afmarkaða námsgrein í stundatöflu bekkjar.

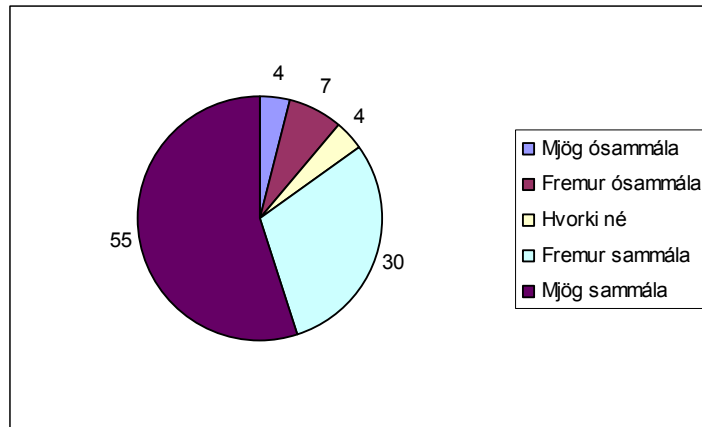


Þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru 39%, hlutlausir eru þeir sem segja hvorki né og er hlutfall þeirra 20%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 29% og mjög sammála eru 12%. Þessi spurning tengist beint liðnum á undan um sambættingu lífsleikni við aðrar greinar þar sem tæplega 40% vilja ekki kenna lífsleikni sem afmarkaða námsgrein en það er svipaður hópur og vildi sambættingu, hér eru óákveðnir helmingi færri en í liðnum á undan en þeir sem vilja sérstaka afmarkaða lífsleiknikennslu eru tæp 30%. Hér er skoðanir kennara greinilega nokkuð skiptar en það ber að hafa í huga að lífsleikni er bæði kennd með sambættingu við aðrar greinar og líka sem sjálfstæð grein og tel ég að sú staðreynd skýri ólíkar skoðanir kennara í þessum efnun. Viðhorf kennara kunna að mótast hér af hefð og vana en annað atriði sem kom skýrt fram síðar í rannsókninni er að kennarar líta á sig sem lífsleiknikennara og því leyti viðurkenna þeir ákveðna sambættingu lífsleikni við öll sín störf og þá um leið alla kennslu.

Fimmta spurning er hvað viðamest í 12 liðum alls en þar er spurt um áherslur lífsleikni og hljóðar spurningin svo: „Hvaða áherslur telur þú að lífsleikni eigi einkum að hafa?“ Athuga ber að svaendur gátu hér merkt við eins marga liði og þeir vildu, án forgangsröðunar.

Í lið a) segir: „Sálfræðilega mótun með áherslu á tilfinningar, t.d. læra að þekkja eigin tilfinningar og tilfinningar annarra.“

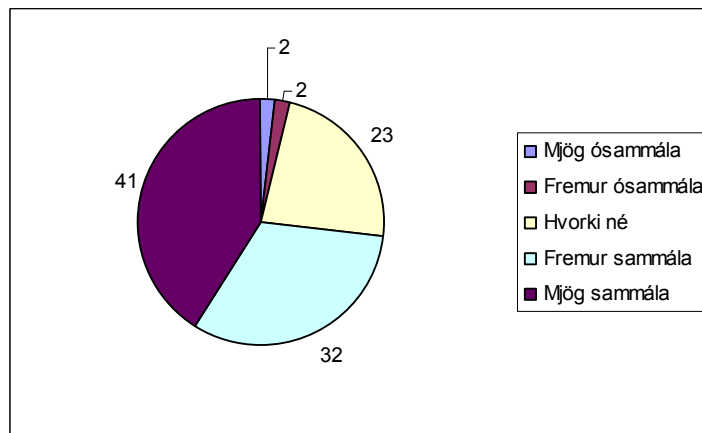
Mynd 6. Sálfræðilega mótun með áherslu á tilfinningar.



Hér vill meginþorri svarenda leggja áherslu á sálfræðilega mótun og er niðurstaðan mjög afdráttarlaus með 85% hlutfall þerra sem eru fremur sammála og mjög sammála.

Í lið b) segir: „Jafningjafræðslu um ýmis vandamál í mannlegu lífi.“

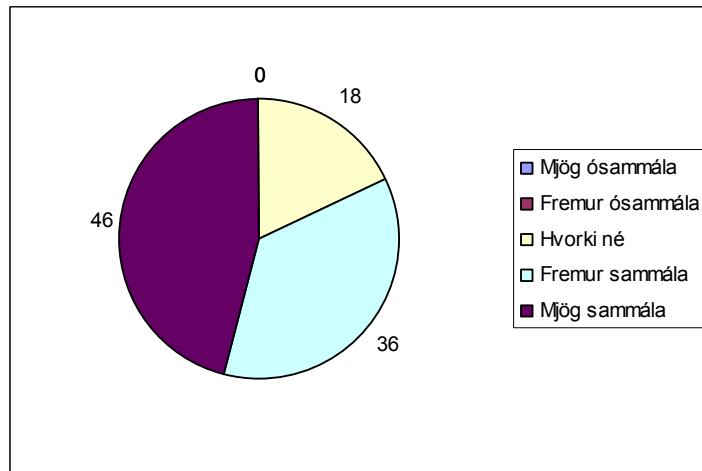
Mynd 7. Jafningjafræðslu um ýmis vandamál í mannlegu lífi.



Almennur vilji er til staðar gagnvart jafningjafræðslu eða um 73%. En slík fræðsla hefur hvað helst verið við lýði þegar kemur að ýmsum forvörnum t.a.m. gegn áfengi og fíkniefnum, en vert er að benda á að þetta atriði er með lægri áherslu en flestir þættir aðrir sem spurt var um í könnuninni.

Í lið c) segir: „Forvarnir gegn vímuefnum.“

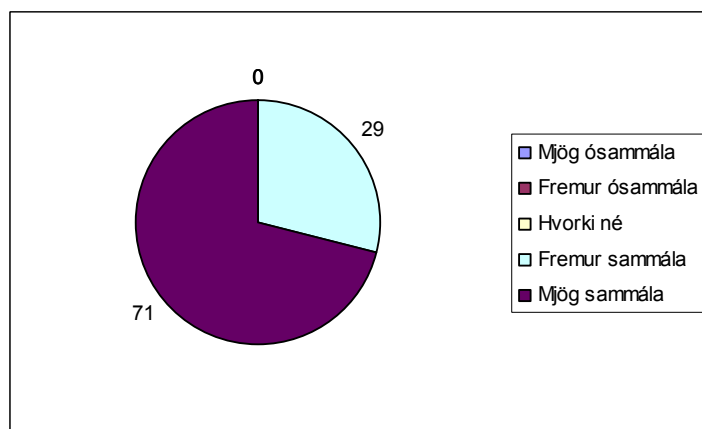
Mynd 8. Forvarnir gegn vímuefnum.



Hér kemur nokkuð á óvart hve stór hópur er óákveðinn þegar kemur að tengslum forvarnarstarfs og lífsleikni, en víða er það svo í skólastarfi að forvarnaþátturinn lendir innan marka lífsleikinnar. Spyrja mætti hvort þessi hópur vildi fremur sjá forvarnirnar sem sér flokk eða grein innan skólans. Hins vegar er meginþorri kennara eða um 82% sammála því að forvarnir séu hluti af lífsleiknikennslu.

Í lið d) segir: „Hagnýta kennslu um lífið.“

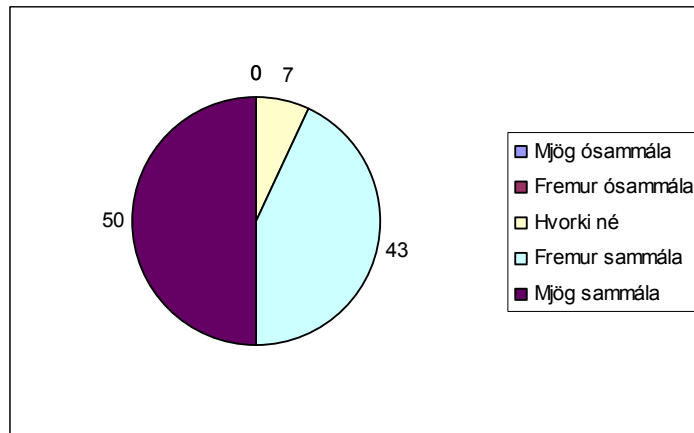
Mynd 9. Hagnýta kennslu um lífið.



Þar komu aðeins fram tvö svör annars vegar fremur sammála fullyrðingunni 29% og mjög sammála sem eru 71%. Hér birtist afdráttarlaus vilji til að kenna það sem kalla má hagnýta þætti en segja má að hugtakið lífsleikni vísi einmitt til slíkra þátta. Segja má að hér birtist e.t.v. hvað einbeittust afstaða til lífsleikni sem hagnýtrar kennslu um lífið.

Í lið e) segir: „Bætt samskipti og aga í skólastarfi.“

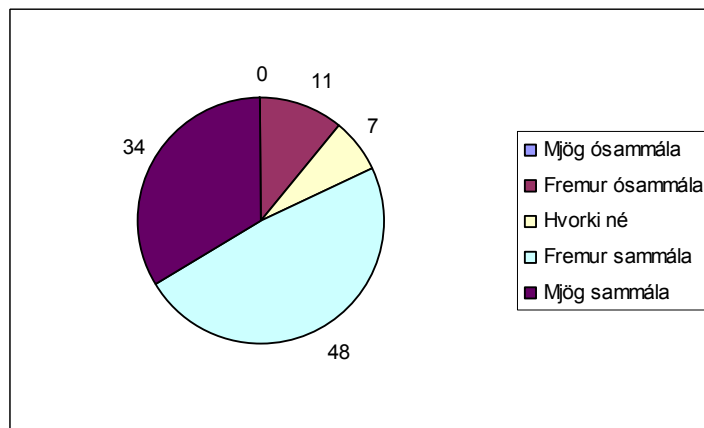
Mynd 10. Bætt samskipti og aga í skólastarfi.



Þessi niðurstaða gerir nokkuð ljóst að eitt meginverkefni lífsleikni er að mati kennara að bæta aga í skólastarfi og samskipti ásamt með hagnýtri kennslu um lífið líkt og áður hefur komið fram.

Í lið f) segir: „Fræðslu um fatlanir og skerðingar.“

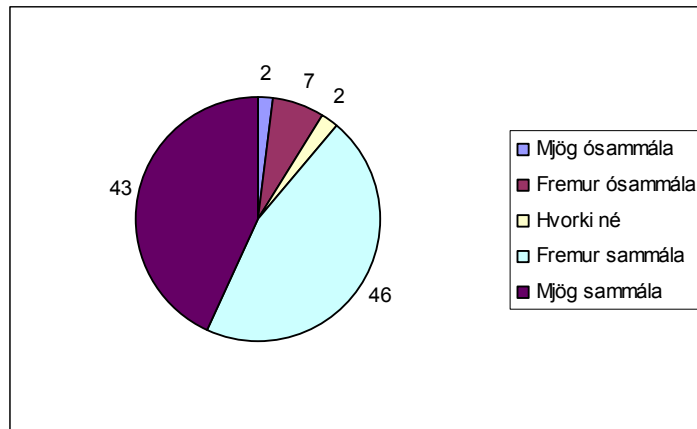
Mynd 11. Fræðslu um fatlanir og skerðingar.



Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru engir en þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru 11%, hlutlausir eru þeir sem segja hvorki né og er hlutfall þeirra 7%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 48% og mjög sammála eru 34%. Hér er nokkur hópur ósammála og hlutlaus er það eftirtektarvert í ljósi fyrirferðarmikillar umræðu um fatlanir og skerðingar og réttindi fólks með fötlun undanfarin ár. Hins vegar eru um 80% kennara fylgjandi því að slík fræðsla fari fram og lýsir það afgerandi vilja til að koma að þeim málum.

Í lið g) segir: „Fræðslu um fjármál.“

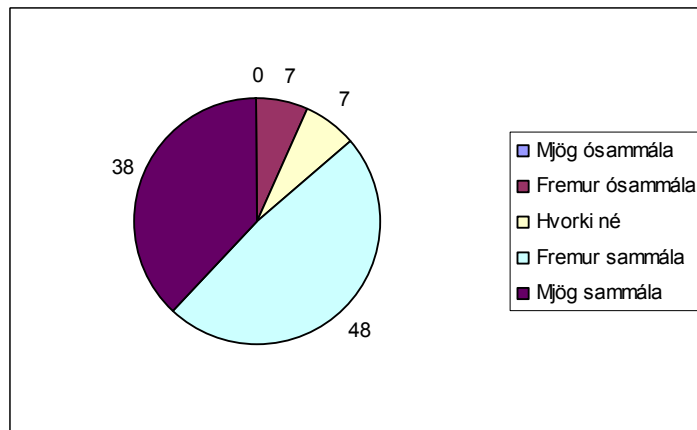
Mynd 12. Fræðslu um fjármál.



Fremur sammála fullyrðingunni eru 46% og mjög sammála eru 43%. og eru því um 90% sammála um að fjármál skuli falla undir lífsleikni en segja má að slík fræðsla rúmist undir því sem hér að framan var nefnt hagnýt fræðsla um lífið. Þá kann mikil umræða um fjármál í samfélaginu að kalla á það viðhorf að nauðsynlegt sé að fræða nemendur í þeim efnum.

Í lið h) segir: „Lýðræði og hina lýðræðislegu aðferð.“

Mynd 13. Lýðræði og hina lýðræðislegu aðferð.

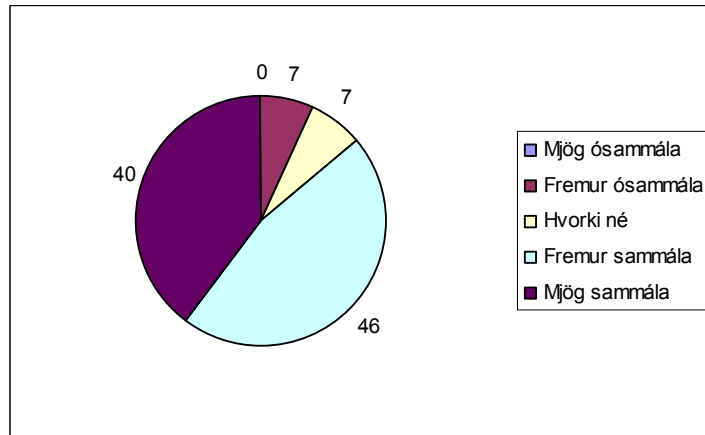


Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru engir. Þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru 7%, hlutlausir eru þeir sem segja hvorki né og er hlutfall þeirra einnig 7% og eru þetta lág hlutföll. Fremur sammála fullyrðingunni eru 48% og mjög sammála eru 38%. Hér vekur athygli hversu hátt hlutfall leggur áherslu á lýðræði og undirbúning nemandans undir þátttöku í lýðræðissamfélagi alls um 86% þó er tæplega helmingur sem tekur

valkostinn fremur sammála og vill því ekki leggja e.t.v. ofuráherslu á þetta atriði, en kannast við að það sé mikilvægt.

Í lið i) segir: „Neyslu og umhverfi.“

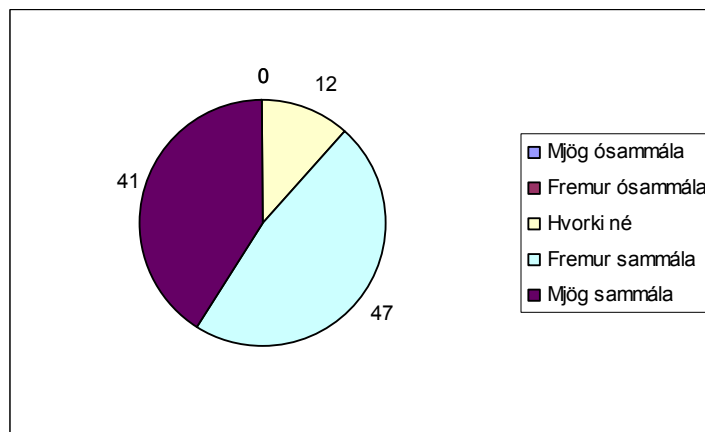
Mynd 14. Neyslu og umhverfi.



Stærstur hluti svarenda vill vera fremur sammála áherslunni en um 86% svarenda leggja uppúr því að frætt sé um neyslu og umhverfi og kemur það ekki á óvart í ljósi nokkurrar umræðu um náttúruvernd í samtímanum.

Í lið j) segir: „Fjölskyldumál.“

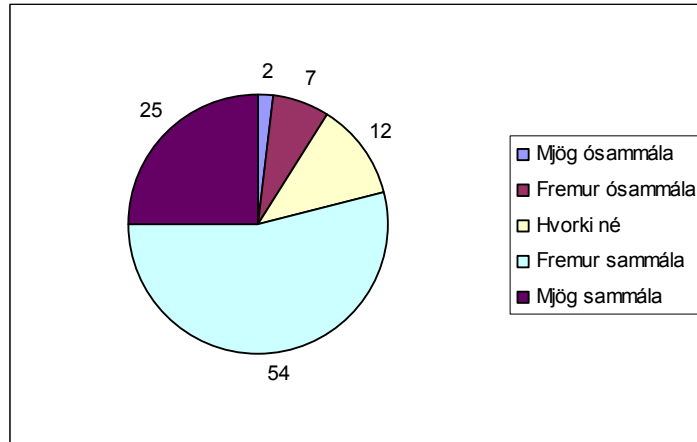
Mynd 15. Fjölskyldumál.



Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru engir né þeir sem lýsa sig fremur ósammála þannig að afstaða er nokkuð afdráttarlaus. Hlutlausir eru aðeins um 12%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 47% og mjög sammála eru 41%. Fjölskyldumálin fá rúmlega 85% áherslu en stærri hlutinn vill þó lýsa sig fremur sammála og vekur athygli hve svarendur eru hófstílltir í afstöðu sinni.

Í lið k) segir: „Öryggismál og slysavarnir.“

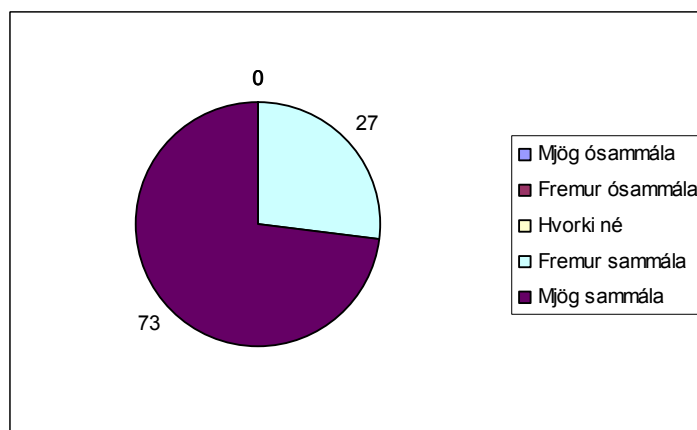
Mynd 16. Öryggismál og slysavarnir.



Þeir sem lýsa sig mjög eða fremur ósammála eru aðeins um 9%, lágt hlutfall samsinnir hlutleysi. Fremur sammála fullyrðingunni eru 54% og mjög sammála eru 25%. Stærsta flokkinn fylla þeir sem eru fremur sammála en ætla má að þeir leggi ekki ofurkapp á þessa áherslu þó þeim þyki hún að nokkru leyti mikilvæg.

Í lið l) segir: „Dygðakennslu þar sem horft er á almennar dygðir líkt og heiðarleika, hófsemi, kurteisi o.þ.h.“

Mynd 17. Dygðakennslu þar sem horft er á almennar dygðir.

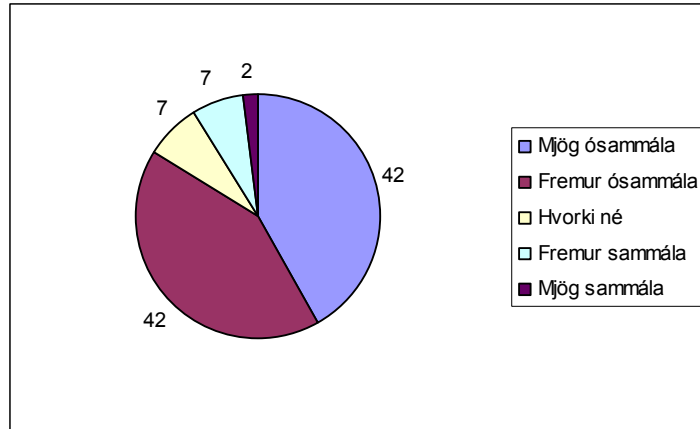


Hér komu aðeins fram tvö svör þeir sem merktu við að þeir væru fremur sammála fullyrðingunni 27% og mjög sammála sem var stór hluti eða 73%. Og vekur það athygli en af því má ráða að svarendur telji þetta vera eitt meginverefni lífsleikinnar og þarna er greinanleg mjög sterk áhersla á dygðakennslu - þegar aftur áhersla var minni t.d. varðandi fíkniefni, slysavarnir eða fjölskyldumál.

Í spurningu 6 eru þrír liðir sem snúa að árangri lífsleiknikennslu og viðhorfum til lífsleikni. Spurt er um viðhorf til fullyrðinga.

Í lið a) segir: „Lífsleiknikennsla tekur of mikinn tíma frá öðrum námgreinum.“

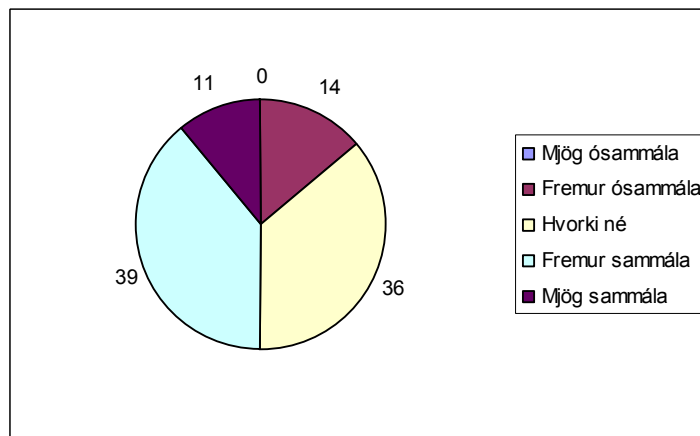
Mynd 18. Lífsleiknikennsla tekur of mikinn tíma frá öðrum námgreinum.



Meginþorri kennara eða um 84% telur lífsleikni ekki taka tíma frá öðrum námsgreinum. En þetta er áhugavert atriði í ljósi umræðna um tímaleysi kennara til að fara yfir námsefni almennt.

Í lið b) segir: „Lífsleiknikennsla hefur skilað sér með greinilegum hætti í skólastarfi.“

Mynd 19. Lífsleiknikennsla hefur skilað sér með greinilegum hætti í skólastarfi.

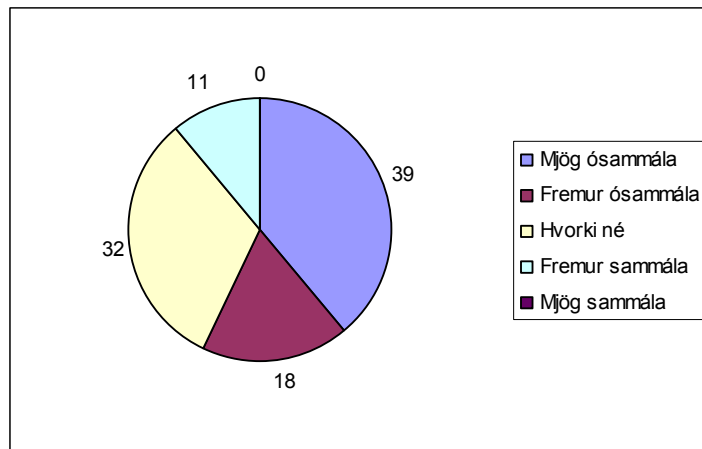


Hér kemur nokkur dreifing á svörum en um helmingur telur að lífsleikni skili árangri í skólastarfi. Hér vekur hvað mesta athygli sá stóri hópur sem er hlutlaus eða óviss í afstöðu sinni til árangurs lífsleikni og er rétt að minnst þess síðar í könnuninni þegar í ljós kom í spurningu 11 e að um 90% töldu lífsleikni hafa einstaka möguleika til að skilja eigin tilfinningar og litlu færri töldu lífsleikni bæta samskipti nemenda samanber spurningu 13 c og sama er hvað varðar spurningu 13 e hvað snertir árangur lífsleikni í að

sporna gegn einelti. En þetta bendir til að kennarar séu að einhverju marki óvissir um árangur skólastarfs og skilji þessa spurningu þannig að hún snúi meira að árangri á prófum en árangri í að bæta hegðun og samskipti en þar virðast þeir nokkuð vissir um árangur lífsleikni.

Í lið c) segir: „Lífsleikni ætti ekki að teljast sérstök námsgrein.“

Mynd 20. Lífsleikni ætti ekki að teljast sérstök námsgrein.

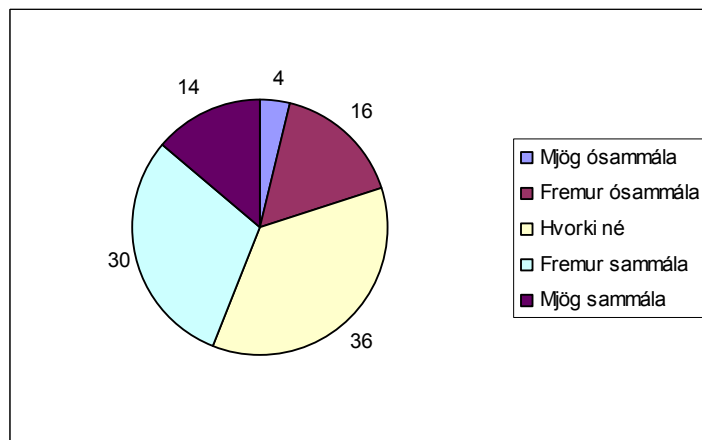


Ætla má af þessu að kennarar telji að lífsleikni eigi að flokkast sem sérstök námsgrein. Vert er að benda á hve svör dreifast en engir eru þó mjög sammála, hlutfall óákveðinna er nokkuð stórt en líta verður á þessa spurningu í samhengi við spurningar fyrir um samþættingu lífsleikni við aðrar greinar en þar hefur komið fram að um 40% vilja samþættingu við aðrar greinar. Þó svo hér sé ekki beint spurt um samþættinguna sem slíka heldur um hvort lífsleikni sé sjálfstætt fag eða grein og er meginþorri kennara á því að lífsleikni sé sérstök námsgrein.

Í sjöundu spurningu er spurt um markmiðsetningu og námskrá í tengslum við lífsleiknikennslu og þar sem fyrir eru gefnar nokkrar fullyrðingar og spurt um viðhorf til þeirra.

Í lið a) segir: „Ég skipulegg lífsleiknikennslu út frá *Aðalnámskrá*.“

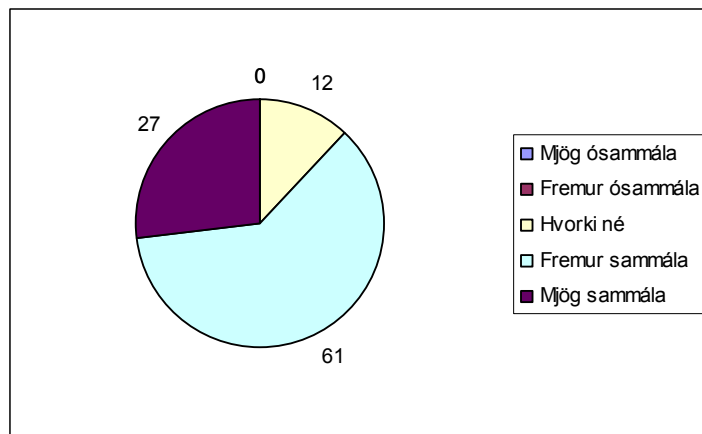
Mynd 21. Ég skipulegg lífsleiknikennslu út frá *Aðalnámskrá*.



Stærsti hópurinn er hlutlaus og virðist því ekki líta til *Aðalnámskrár* við skipulag lífsleiknikennslu og þeir sem virðast fylgja *Aðalnámskrá* ítarlega eru aðeins um 14% og þeir sem þá eru að horfa til hennar eru því um 44% og er þetta atriði mjög sláandi í niðurstöðunum.

Í lið b) segir: „Ég set mín eign markmið í lífsleiknikennslu.“

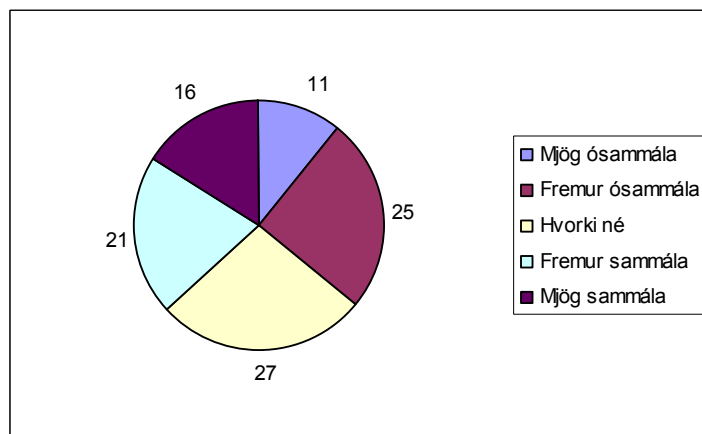
Mynd 22. Ég set mín eign markmið í lífsleiknikennslu.



Engir lýsa sig mjög ósammála né fremur ósammála og er það athygli vert, fáir eru hlutlausir. Fremur sammála fullyrðingunni eru 61% og mjög sammála eru 27%. Hér er það greinilegt að kennarar eru að setja sín eigin viðmið í lífsleiknikennslu og námskráin er ekki svo mjög leiðandi og má jafnvel álíta að hún sé meira til hliðsjónar.

Í lið c) segir: „Ég horfi lítið til námskrár þegar ég skipulegg lífsleiknikennslu.“

Mynd 23. Ég horfi lítið til námskrár þegar ég skipulegg lífsleiknikennslu.

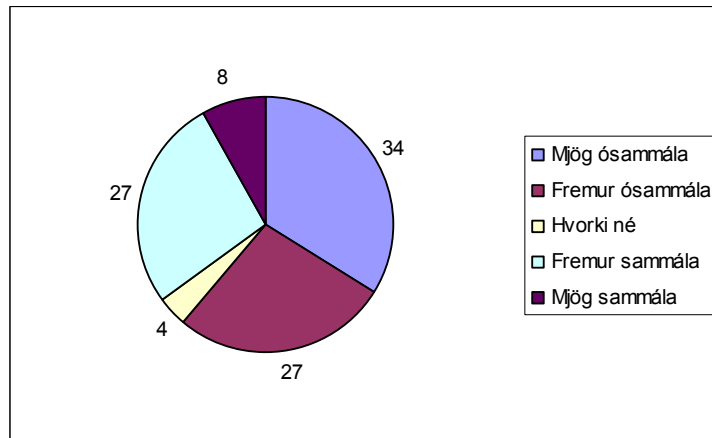


Hér er mikil dreifing svara og ýmis sjónarmið greinanleg en námskrá virðist þó ekki vera sá leiðarvísir sem allir eru að fylgja í hvívetna og er það umhugsunarefni fyrir þá er

setja námsmarkmið í skólum, en spyrja má um tilgang markmiða þegar ljóst sé að aðeins hluti kennara er að fylgja þeim.

Í lið d) segir: „Ég lít aldrei á lífsleiknikafla *Aðalnámskrár* eða önnur opinber markmið lífsleikni.“

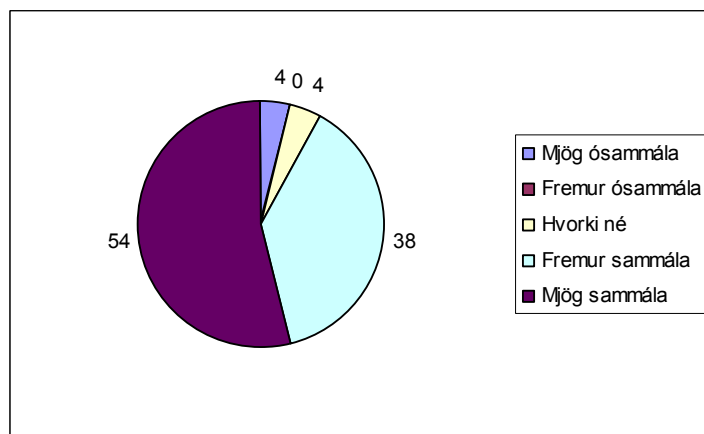
Mynd 24. „Ég lít aldrei á lífsleiknikafla *Aðalnámskrár* eða önnur opinber markmið lífsleikni.



Hér er ljóst að um helmingur kennara skoðar ekki námskrána og er það í samræmi við það sem áður hefur komið fram.

Í lið e) segir: „Ég leitast við að skipuleggja lífsleiknikennslu út frá þörf bekkjarins eða einstaklinga innan hans.“

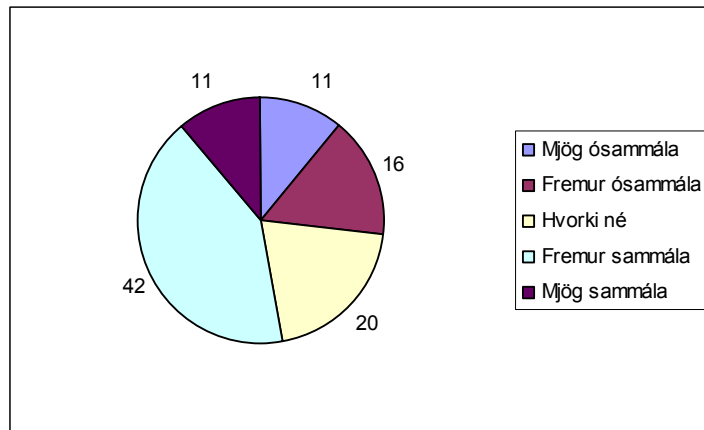
Mynd 25. Ég leitast við að skipuleggja lífsleiknikennslu út frá þörf bekkjarins eða einstaklinga innan hans.



Hér virðist raunin vera sú að lífsleikni taki langoftast eða í um 90% tilvika mið af aðstæðum og þörf bekkjarins og er það mjög sláandi niðurstaða en ætla má að slík nálgun sé vænlegri til árangur en þegar markmið komi utan frá og taki ekki mið af stöðu einstaklings eða hóps. Þetta atriði hlýtur þó að vera í senn umhugsunar- og áhyggjuefni fyrir yfirvöld menntamála þegar eitt aðalstjórnstækið, námskráin, er lítið notað.

Í lið f) segir: „Ég leita samstarfs við aðra lífsleiknikennara um hvernig ég skipulegg kennsluna.“

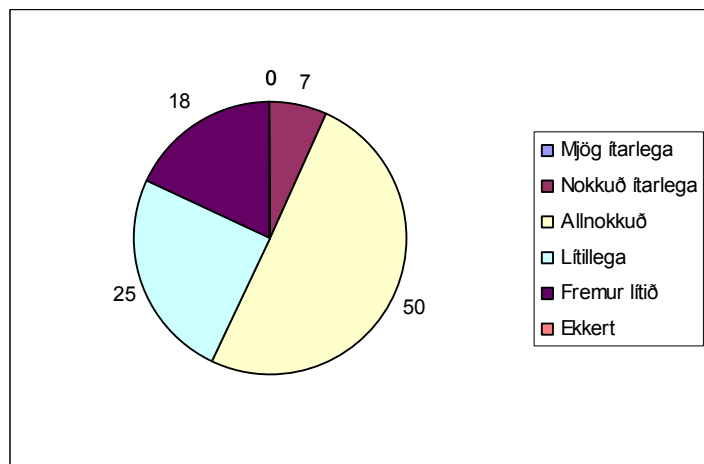
Mynd 26. Ég leita samstarfs við aðra lífsleiknikennara um hvernig ég skipulegg kennsluna.



Hér er nokkur dreifing á svörum og þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru 11% Þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru 16% sem þýðir að um fjórðungur kennara er ekki að leita samstarfs. Fremur sammála fullyrðingunni eru 42% og mjög sammála eru 11%. Um helmingur kennara kannast við að leita samstarfs við aðra í lífsleiknikennslu.

Í 8. spurningu er spurt: „Hafa námsmarkmið *Aðalnámskrár* verið útfærð í skólanámskrá í þínum skóla.“

Mynd 27. Hafa námsmarkmið *Aðalnámskrár* verið útfærð í skólanámskrá í þínum skóla.

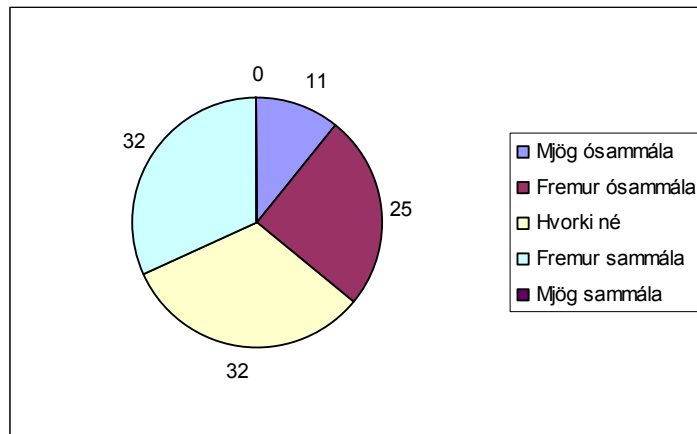


En hér eru gefnir upp svarmöguleikarnir: mjög ítarlega sem enginn merkti við, nokkuð ítarlega sem 7% merktu við, allnokkuð sem flestir völdu eða 50% svarenda, fjórði valkostur var lítillega og merktu þar við 25%, fremur lítið völdu síðan 18% og valkostinn ekkert völdu engir. Virðist þetta benda til að markmiðin hafi ekki verið svo

ítarlega útfærð að mati kennara og þar sé jafnvel verk óunnið svo ekki sé meira sagt en sú ályktun væri í samræmi við fyrri niðurstöður um notkun *Aðalnámskrár*.

Í 9. spurningu er sjónum beint að námsefni innan lífsleikni. En þar var spurt: „Hvaða fullyrðing telur þú að lýsi best því efni sem í boði er til lífsleiknikennslu?“ Í lið a) segir: „Ég tel námsefnið gott og afar hentugt.“

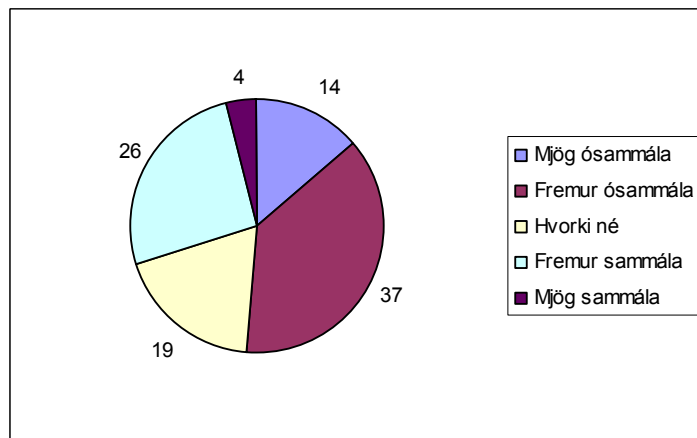
Mynd 28. Ég tel námsefnið gott og afar hentugt.



Má því ætla að ekki sé almenn ánægja með námsefni í lífsleikni þar sem um 36% taka ekki undir að efnið sé gott og hentugt og fjórðungur svarenda hefur ekki skoðun eða er hlutlaus í afstöðu sinni.

Í lið b) segir: „Erfiðara er að hanna námsefni í lífsleikni en í flestum öðrum námsgreinum.“

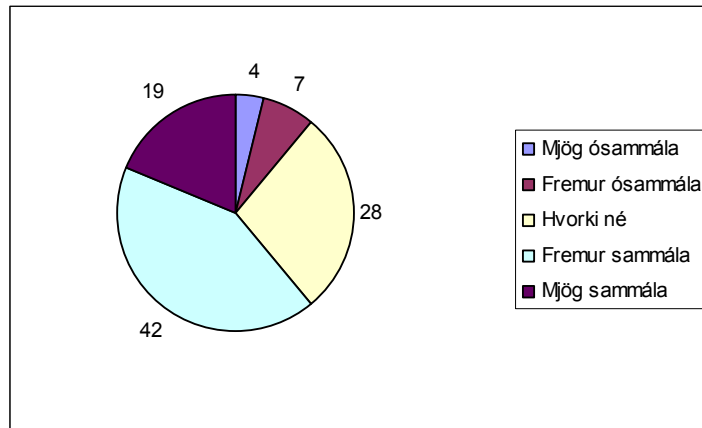
Mynd 29. Erfiðara er að hanna námsefni í lífsleikni en í flestum öðrum námsgreinum.



Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru 14% Þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru 37%, hlutlausir eru þeir sem segja hvorki né og er hlutfall þeirra 19%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 26% og mjög sammála eru 4%. Ljóst er að skiptar skoðanir eru um þetta efni.

Í lið c) segir: „Námsefni í lífsleikni á að taka til ýmissa álitamála sem eru umdeild í samfélaginu.“

Mynd 30. Námsefni í lífsleikni á að taka til ýmissa álitamála sem eru umdeild í samfélaginu.

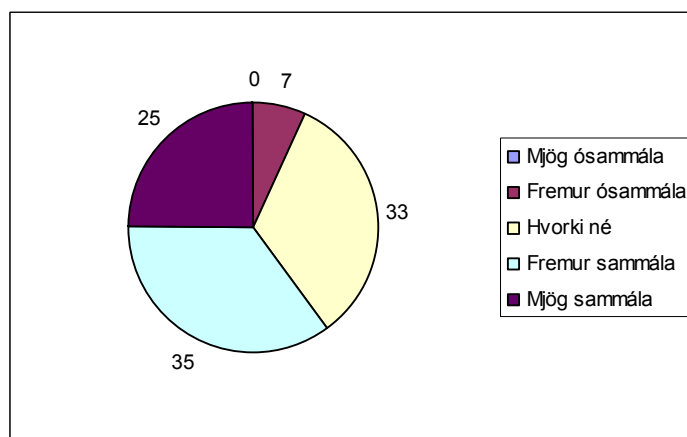


Hér er meirihlutinn eða um 60% á því að huga að álitamálum en sá hópur er nokkuð stór sem að líkindum vill sneiða hjá umdeilanlegum málefnum samtímans.

Í 10. spurningu er leitað svara við spurningum sem kanna viðhorf kennara til lífsleikni og hvort efla beri menntun þeirra með tilliti til lífsleikni og eins hvort kennara telji að leita þurfi álits foreldra á lífsleikni. Spurt er þér hvað finnst þér um eftirfarandi viðhorf.

Í lið a) segir: „Kennarar eru jákvæðir í garð lífsleikni.“

Mynd 31. Kennarar eru jákvæðir í garð lífsleikni.

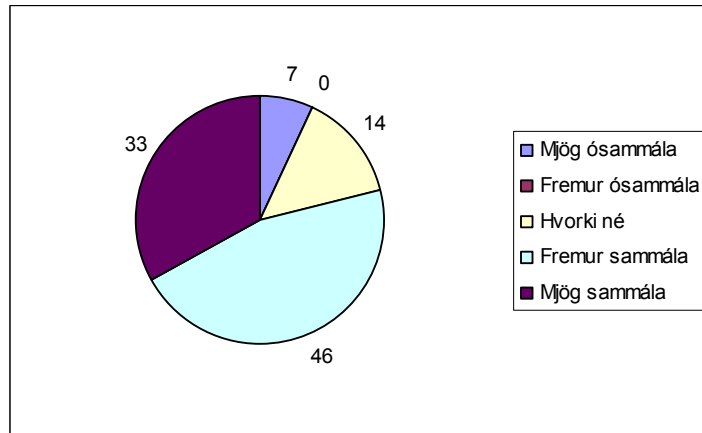


Hér vekur athygli hve svarendur eru óákveðnir þegar spurt er um almenn viðhorf kennara til lífsleikni og sá hópur sem lýsir sig mjög sammála að kennarar sé jákvæðir í garð lífsleikni er ekki nema fjórðungur. Ber að minna hér á það sem kom fram varðandi árangur lífsleikni t.d. í að bæta líðan og hegðun nemenda og virðist hér vera ákveðið

ósamræmi, þar sem kennarar sjálfir hafa trú á lífsleikni en telji þá að aðrir hafi mögulega ekki eins jákvæða sýn.

Í lið b) segir: „Auka þarf fræðslu kennara um lífsleikni.“

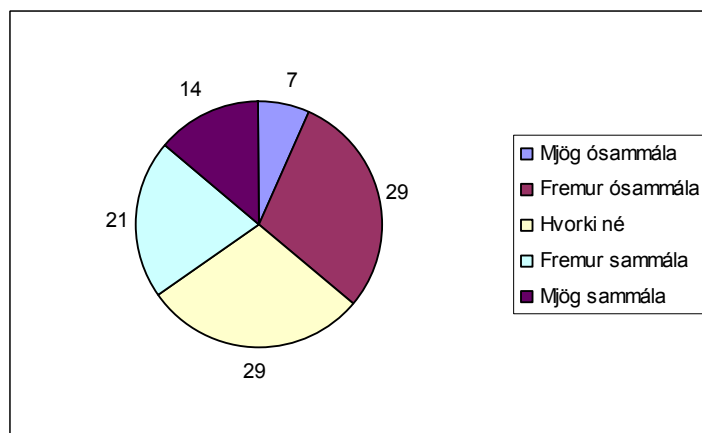
Mynd 32. Auka þarf fræðslu kennara um lífsleikni.



Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru 7%. Þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru engir en hlutlausir með hvorki né eru 14%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 46% og mjög sammála eru 33%. Almennt má segja að svarendur séu jákvæðir gagnvart því að fræðsla kennara um lífsleikni sé eflid.

Í lið c) segir: „Mikilvægt er að foreldrar samþykki það sem lífsleikni er ætlað að kenna.“

Mynd 33. Mikilvægt er að foreldrar samþykki það sem lífsleikni er ætlað að kenna.

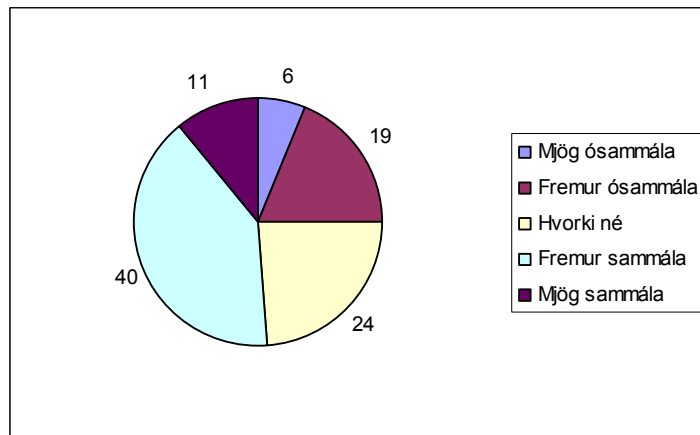


Ætla má að kennarar leggi ekki mikið uppúr að foreldrar séu umsagnaraðilar um námsefni barna þeirra í lífsleikni. Reyndar væri slík umsögn ekki í takt við íslenska skólahefð, en í Bandaríkjunum t.d. er meiri hefð fyrir áhrifum foreldra í skólastarfi og má ætla að viðhorf svarenda endurspegli hér að nokkru íslenska siði og venjur.

Í 11. spurningu er spurt: Hversu sammála ert þú eftirfarandi spurningum?

Í lið a) segir: „Lífsleikni er lítið annað en nýtt heiti á sérstakri uppeldisfræði á hendi skólans.“

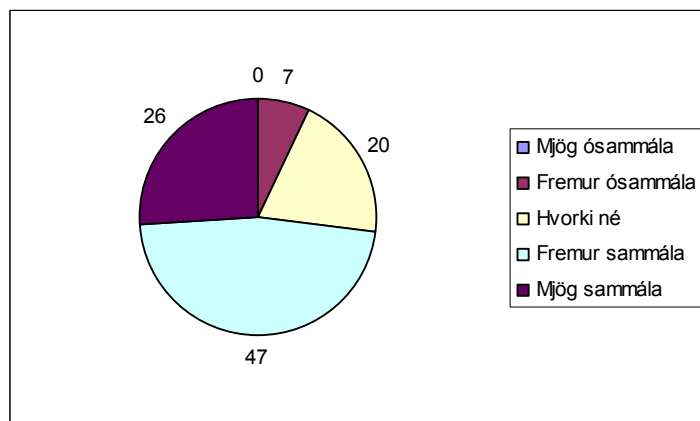
Mynd 34. Lífsleikni er lítið annað en nýtt heiti á sérstakri uppeldisfræði á hendi skólans.



Um helmingur kennara virðist líta svo á að lífsleikni sé sérstök uppeldisfræði á hendi skólans og kemur það heim og saman við það sem áður var sagt um aga og skólastarf.

Í lið b) segir: „Skilin á milli námsgreinanna lífsleikni annars vegar og kristinfræði hins vegar eru mjög skýr og augljós.“

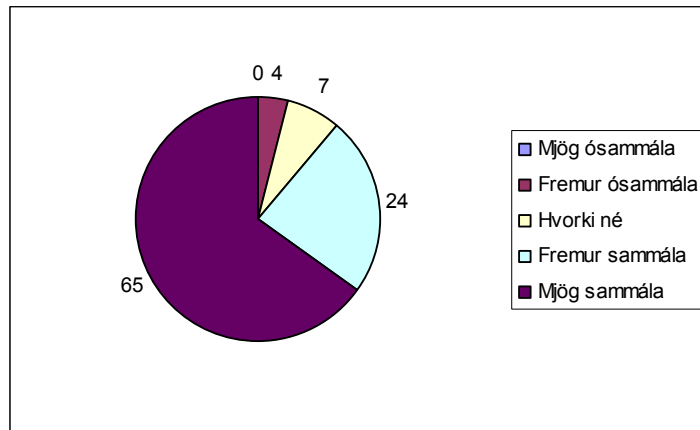
Mynd 35. Skilin á milli námsgreinanna lífsleikni annars vegar og kristinfræði hins vegar eru mjög skýr og augljós



Hér er vert að staldra við að þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru engir og þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru aðeins 7%, hlutlausir eru 20%. Fremur sammála fullyrðingunni eru hins vegar 47% og mjög sammála eru 26%. Hér er ljóst að meginþorri svarenda telur skil milli lífsleikni og kristinfræði greinileg.

Í lið c) segir: „Allir kennarar eru lífsleiknikennarar.“

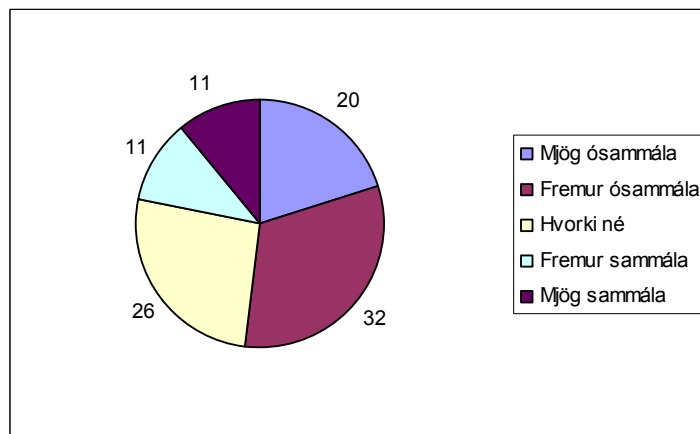
Mynd 36. Allir kennarar eru lífsleiknikennarar.



Þeir sem lýsa sig mjög ósammála engir. Þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru 4%, hlutlausir eru þeir sem segja hvorki né og er hlutfall þeirra 7%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 24% og mjög sammála eru 65%. Niðurstaðan er afdráttarlaus hvað það varðar að kennarar telja sig sinna uppeldishlutverki og að þeir séu í starfi sínu fyrirmyndir nemenda sem leiðbeini um rétta hegðun og breytni.

Í lið d) segir: „Lífsleiknikennsla á að vera í höndum sérmenntaðra kennara í því fagi.“

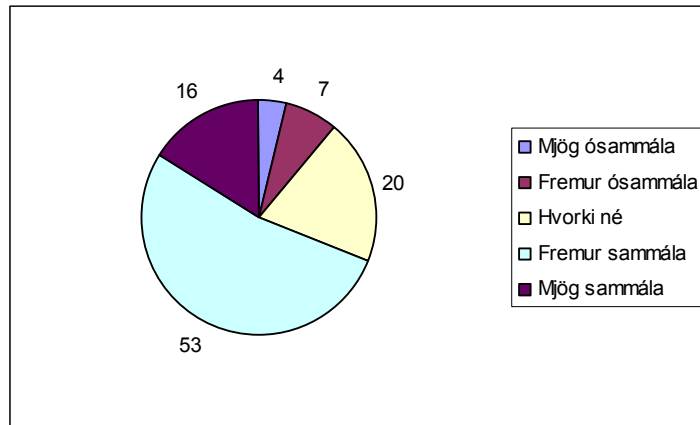
Mynd 37. Lífsleiknikennsla á að vera í höndum sérmenntaðra kennara í því fagi.



Allnokkur dreifing svara því þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru 20% og þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru 32%, hlutlausir eru 26%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 11% og mjög sammála eru 11%. Ekki virðist vera mikið fylgi við þá skoðun að hafa sérstaka lífsleiknikennara en það viðhorf aðhylltust aðeins um 22%.

Í lið e) segir: „Nemendur eru almennt ánægðir með lífsleiknikennsluna.“

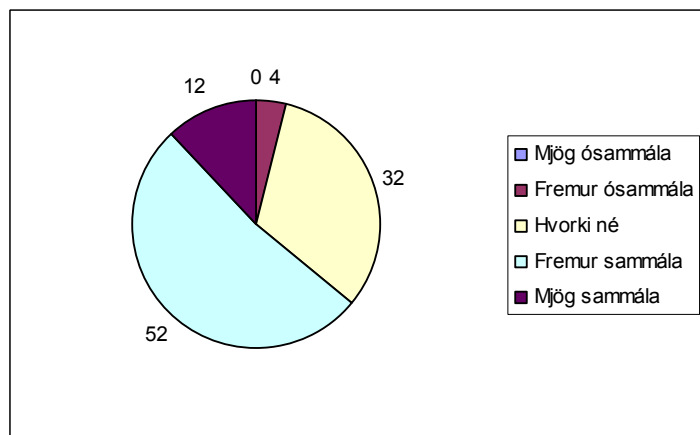
Mynd 38. Nemendur eru almennt ánægðir með lífsleiknikennsluna.



Hér vekur athygli að mikill meirihluti kennara um 70% telur að nemendur séu almennt ánægðir með lífsleiknikennsluna en vert er að minna á að kennarar töldu að um 60% kennara væru jákvæðir í garð lífsleikni.

Í lið f) segir: „Foreldrar eru almennt jákvæðir í garð lífsleikni og telja hana mikilvæga.“

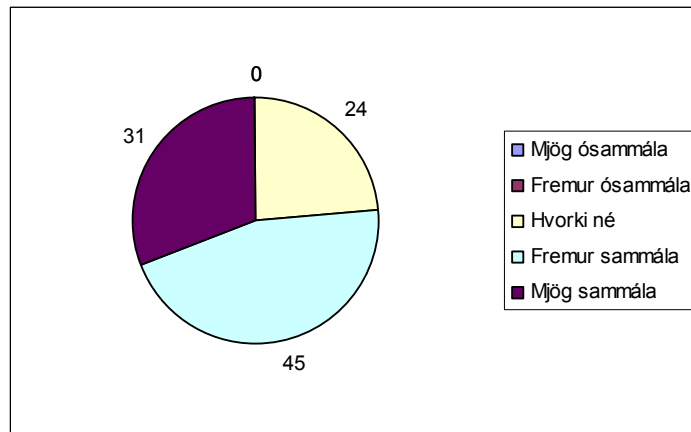
Mynd 39. Foreldrar eru almennt jákvæðir í garð lífsleikni og telja hana mikilvæga.



Hér vekur athygli að þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru engir og þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru aðeins 4%, hlutlausir eru nokkuð margir eða um 32%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 52% og mjög sammála eru 12%. Hér vekur hvað mesta athygli hve stór hópur kennara er óviss um viðhorf foreldra til lífsleikni.

Í lið g) segir: „Skólastjórnendur eru almennt jákvæðir í garð lífsleikni í skólum.“

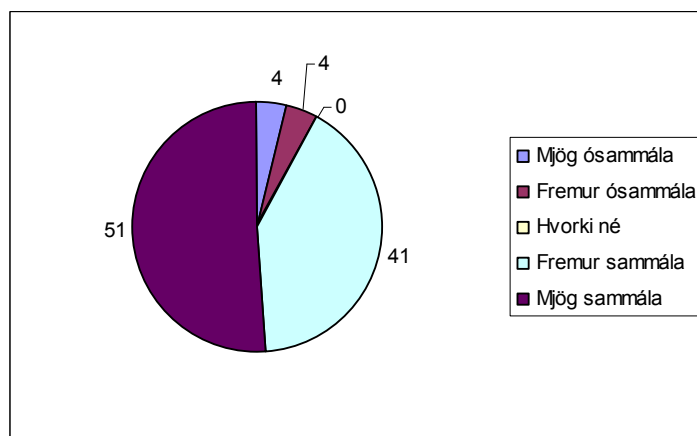
Mynd 40. Skólastjórnendur eru almennt jákvæðir í garð lífsleikni í skólum.



Hér eru afdráttarlausar línur því þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru engir né þeir sem eru fremur ósammála. Fremur sammála fullyrðingunni eru hins vegar 45% og mjög sammála eru 31%. Hér vekur athygli að um fjórðungur kennara er hlutlaus þegar kemur að því að lýsa viðhorfum skólastjórnenda til lífsleikni og jafnframt það að engir telja viðhorf skólastjórnenda neikvæð. Hins vegar er fast að helmingur kennara á því að vera fremur sammála því að skólastjórnendur séu almennt jákvæðir í garð lífsleikni og sýnir þessi niðurstaða að meginþorri kennara telji viðhorfin jákvæð almennt.

Í lið h) segir: „Lífsleikni hefur einstaka möguleika til að kenna börnum að skilja eigin tilfinningar og líðan.“

Mynd 41. Lífsleikni hefur einstaka möguleika til að kenna börnum að skilja eigin tilfinningar og líðan.

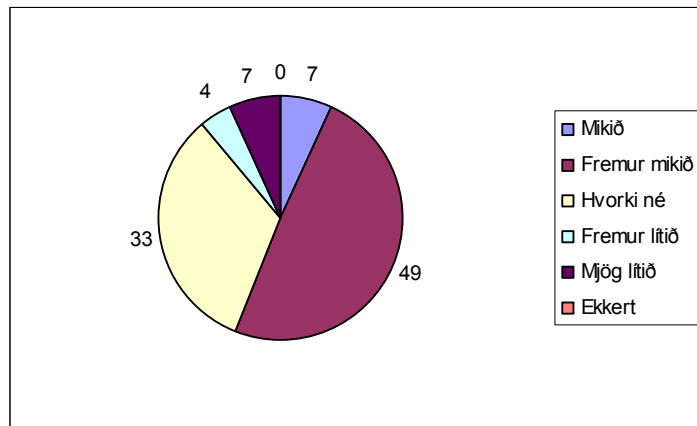


Fremur sammála fullyrðingunni eru 41% og mjög sammála eru 51%. Hér er afdráttarlaus afstaða kennara til lífsleikni sem hafi einstaka möguleika til að huga að líðan nemenda en rúmlega 90% svarenda telja svo vera. En vert er að minna á það sem

áður kom fram varðandi árangur lífsleikni en þar voru aðeins um helmingur kennara vissir um árangur hennar.

Í 12. spurningu er spurt: „Hversu mikið sambengi telur þú vera milli lífsleiknikennslu og árangurs í öðrum námsgreinum?“

Mynd 42. Hversu mikið sambengi telur þú vera milli lífsleiknikennslu og árangurs í öðrum námsgreinum?

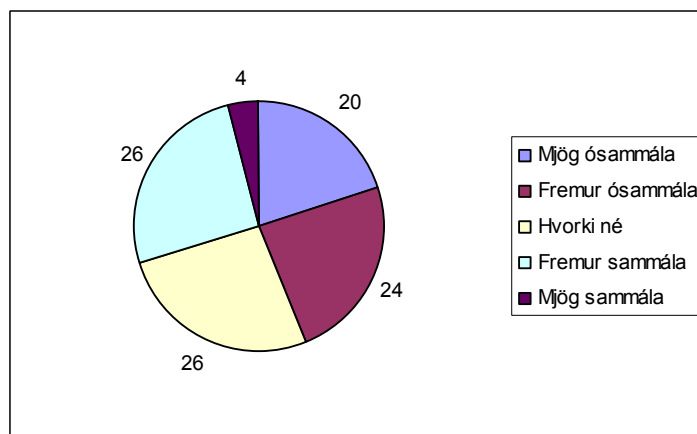


Gefnir eru sex valmöguleikar, mikið sem 7% merkja við, fremur mikið sem stærsti hlutinn merkir við eða 49%, þá valmöguleikinn hvorki né með 33%, þá fremur lítið sem 4% velja, mjög lítið velja síðan 7% og loks valmöguleikinn ekkert sem enginn valdi. Um 56% telja þar sambengi á milli en aðrir eru óvissir eða telja sambengið lítið en komið hefur fram hve erfitt er að mæla árangur í þessum efnum og tel ég það endurspeglast hér í viðhorfum kennara.

Í 13. spurningu er spurt: „Hver eru viðhorf þín til eftirfarandi?“

Í lið a) segir: „Lífsleikni á að kenna það sem heimilin hefðu átt að kenna börnunum.“

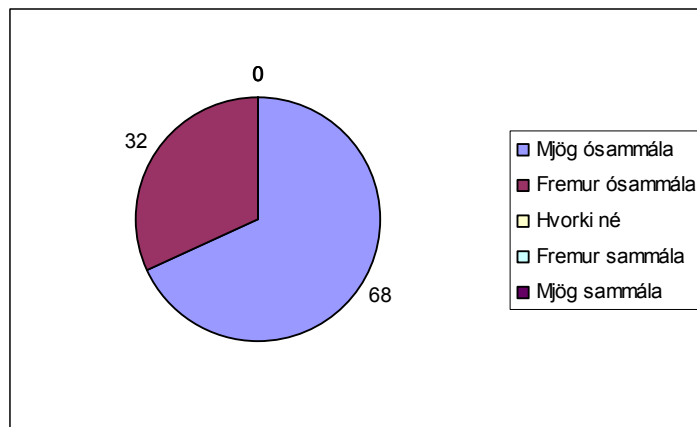
Mynd 43. Lífsleikni á að kenna það sem heimilin hefðu átt að kenna börnunum.



Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru 20% Þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru 24%, hlutlausir eru þeir sem segja hvorki né og er hlutfall þeirra 26%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 26% og mjög sammála eru 4%. Um 30% telja þá að í lífsleikni sé verið að kenna það sem heimilin brugðust í að kenna, væntanlega góða hegðun, kurteisi o.fl. En hér er vert að minna á að um helmingur kennara samsinnti því hér fyrir að lífsleikni væri sérstök uppeldisfræði á hendi skólans.

Í lið b) segir: „Lífsleikni kemur í staðinn fyrir trúarbragðafræðslu.“

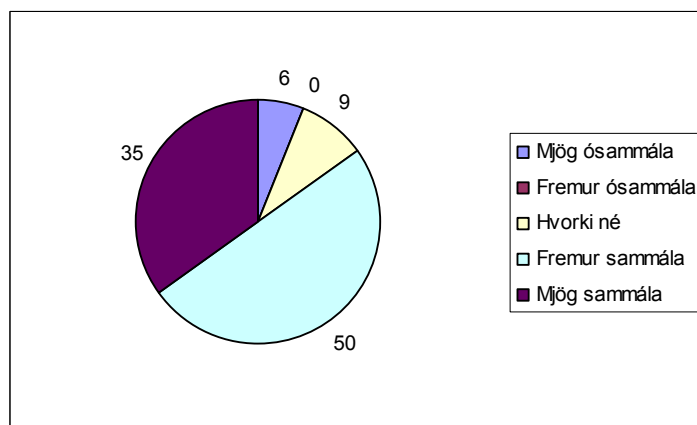
Mynd 44. Lífsleikni kemur í staðinn fyrir trúarbragðafræðslu.



Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru 68% og fremur ósammála eru 32%. Ekki var merkt við aðra valmöguleika og sýnir þetta að kennarar eru afdráttarlausir í þeirri afstöðu að lífsleikni sé annað fag en trúarbragðafræðsla og skörp skil séu þar á milli og er þetta alveg samhljóma því sem kom fram þegar spurt var um skil lífsleikni og kristinfræði sem eru skörp að mati kennara.

Í lið c) segir: „Lífsleikni bætir samskipti nemenda.“

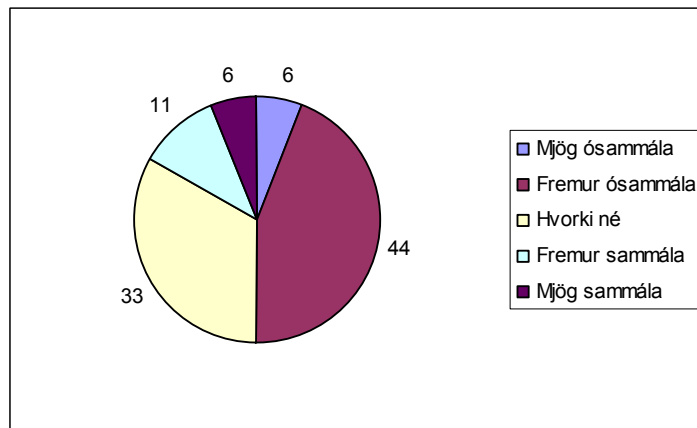
Mynd 45. Lífsleikni bætir samskipti nemenda.



Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru 6% Þeir sem lýsa sig fremur ósammála eru engir, hlutlausir eru þeir sem segja hvorki né og er hlutfall þeirra 9%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 50% og mjög sammála eru 35%. Um 85% kennara telja að lífsleikni bæti samskipti.

Í lið d) segir: „Kennari á ekki að segja frá skoðun sinni í lífsleikni.“

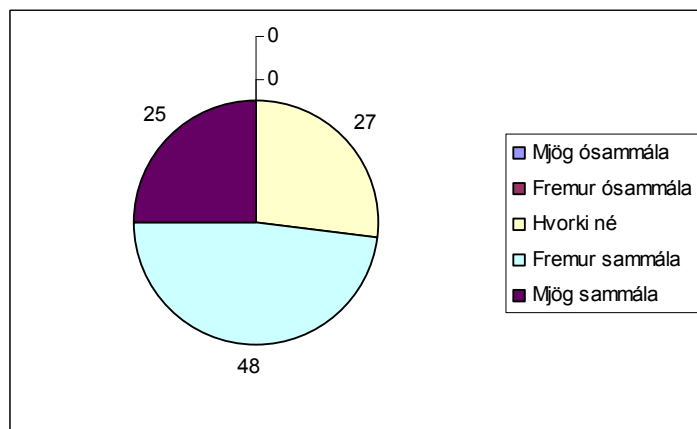
Mynd 46. Kennari á ekki að segja frá skoðun sinni í lífsleikni.



Hér virðist ríkjandi viðhorf þegar kemur að skoðunum kennara vera að hann eigi að leitast við að gæta hlutleysis en þó er einnig stór hópur eða um helmingur sem telur rétt að kennari segi frá sinni skoðun og er það athyglivert í ljósi þess almenna hlutleysis sem ég tel að hefð sé fyrir innan okkar skólakerfis.

Í lið e) segir: „Lífsleikni hefur skilað góðum árangri í baráttunni gegn einelti.“

Mynd 47. Lífsleikni hefur skilað góðum árangri í baráttunni gegn einelti.

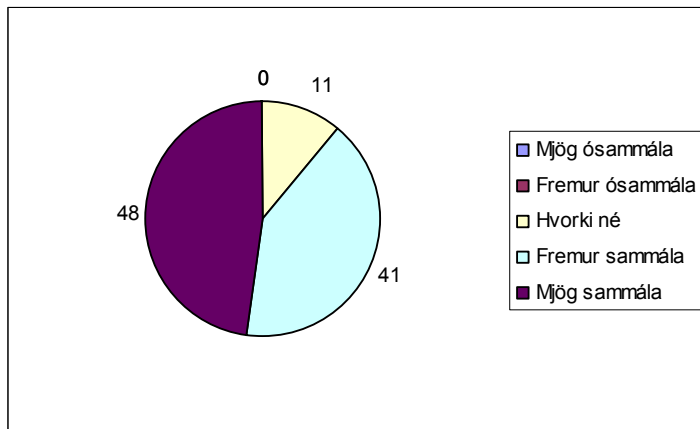


Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru engir og sömuleiðis eru þeir sem lýsa sig fremur ósammála engir. Þeir sem segja hvorki né eru 27% og vekur athygli hve sá hópur sem er óviss í þessu efni þar sem nokkuð mikil áhersla hefur einmitt verið á lífsleikni einmitt gagnert til að sporna gegn einelti og stríðni. Fremur sammála fullyrðingunni

eru 48% og mjög sammála eru 25% sem þýðir að mikill meirihluti kennara telur lífsleikni skila sér í eineltisbaráttunni.

Í lið f) segir: „Lífsleikni er vettvangur til að leysa úr ágreiningi.“

Mynd 48. Lífsleikni er vettvangur til að leysa úr ágreiningi.



Þeir sem lýsa sig mjög ósammála eru engir né þeir sem eru fremur ósammála. Þeir sem segja hvorki né eru 11%. Fremur sammála fullyrðingunni eru 41% og mjög sammála eru 48%. Hér er spurt um virkni lífsleikni og hefur meginþorri kennara trú á henni til að leysa ágreining.

4.1.1. Samantekt úr spurningalistakönnun

Ætla má að meginþorri kennara² líti á lífsleikni sem mikilvæga námsgrein í skólastarfi. Um 68% er því fremur sammála og mjög sammála að *Aðalnámskrá* falli að þörfum grunnskólans en ljóst er að hópurinn sem er óákveðinn er nokkuð stór og bendir það annað hvort til að hluti kennara hafi ekki kynnt sér markmiðin nægilega vel eða treysta sér ekki til um að segja hvort markmiðin falli að þörfum skólans. Um 40% kennara vill auka lífsleiknikennslu og er það minnihluti kennara, sama hlutfall vill samþætta lífsleikni öðrum greinum.

Meginþorri svarenda vil leggja áherslu á sálfræðilega mótun, meginþorri kennara eða um 80% er sammála því að forvarnir séu hluti af lífsleiknikennslu. Afdráttarlaus vilji er til að kenna það sem kalla má hagnýta þætti, en segja má að hugtakið lífsleikni vísi einmitt m.a. til slíkra þátta, en eitt meginverkefni lífsleikni er að mati kennara að bæta aga í skólastarfi og samskipti. Um 80% kennara er fylgjandi því að fræðsla um fatlanir og skerðingar fari fram og tæplega 90% eru sammála um að fjármál skuli falla undir lífsleikni. Athygli vekur hversu hátt hlutfall svarenda leggur áherslu á lýðræði og

² Hugtakið kennari vísar hér sem til þeirra lífsleiknikennara sem svöruðu í spurningalistakönnuninni.

undirbúning nemandans undir þátttöku í lýðræðissamfélagi alls um 86% og um 85% svarenda leggja uppúr því að frætt sé um neyslu og umhverfi. Fjölskyldumálin fá rúmlega 85% áherslu en stærri hlutinn vill þó lýsa sig fremur sammála og vekur athygli hve svarendur eru hófstílltir í svörum. Minni áhersla er á öryggis- og slysamál heldur en ýmislegt annað innan hefðbundinna viðfangsefni lífsleikni og athygli vekur hátt hlutfall þeirra sem aðhyllast dygðakennslu. Þar komu aðeins fram tvenns konar svör þeir sem merktu við að þeir væru fremur sammála fullyrðingunni um að kenna beri dygðir 27% og mjög sammála sem var stór hluti eða 73%. Má af þessu helst ráða að svarendur telji þetta vera eitt meginverkefni lífsleikninnar og er hér greinanleg mjög sterk áhersla á dygðakennslu, þegar aftur áhersla er minni t.d. varðandi fikniefni, slysavarnir eða fjölskyldumál.

Meginþorri kennara eða um 80% telur lífsleikni ekki taka tíma frá öðrum námsgreinum. Um 60% telur að lífsleikni skili árangri í skólastarfi en hér ekki spurt um hverskonar árangur og hafa ber í huga að hugtakið árangur getur vísað í margvíslega hluti, t.d. bætta hegðun, aukinn þroska, aukna samskiptahæfni, hærri einkunnir svo nokkuð sé nefnt.

Meirihluti kennara telja að lífsleikni eigi að flokkast sem sérstök námsgrein. Stærsti hópur kennara kannast við að líta ekki til *Aðalnámskrár* við skipulag lífsleiknikennslu og þeir sem virðast fylgja námskrá ítarlega eru aðeins 14%. Mjög greinilegt er að kennarar eru að setja sín eigin viðmið í lífsleiknikennslu og námskráin er ekki svo mjög leiðandi og má jafnvel álíta að hún sé meira til hliðsjónar. Þá virðist raunin vera sú að lífsleikni taki langoftast eða í um 90% tilvika mið af aðstæðum og þörf bekkjarins. Um helmingur kennara kannast við að leita samstarfs við aðra í lífsleiknikennslu.

Kennarar telja að *Aðalnámskrá* hafi ekki verið færð ítarlega út í skólum en „allnokkuð“ er álit helmings þeirra og þeir sem telja það hafa verið gert lítilliga eða fremur lítið voru rúm 43%. Má ætla að ekki sé almenn ánægja með námsefni í lífsleikni. Meirihluti kennara eða um 60% er á því að huga að álitamálum en sá hópur er stór sem að líkindum vill sneiða hjá umdeilanlegum málefnum í lífsleiknikennslu.

Kennarar eru óákveðnir þegar spurt er um almenn viðhorf kennara til lífsleikni og vekur það athygli því þegar spurt er um þeirra viðhorf má segja að mikil jákvæðni komi fram og viðurkenning á að lífsleikni sé mikilvæg og sjálfstæð námsgrein. Spyrja má hvort þeir álíti þetta jákvæða álit einkum bundið við hóp lífsleiknikennara. Almennu eru kennarar jákvæðir gagnvart því að fræðsla kennara um lífsleikni sé eflað. Þá má ætla að kennarar leggi ekki mikið uppúr að foreldrar séu umsagnaraðilar um námsefni barna

þeirra í lífsleikni. Um helmingur kennara virðist líta svo á að lífsleikni sé sérstök uppeldisfræði á hendi skólans.

Meginþorri kennara telur skil milli lífsleikni og kristinfræði greinileg og að lífsleikni komi ekki í stað trúarbragðafræðslu. Afdráttarlaus niðurstaða er hvað það varðar að kennarar kannast við uppeldishlutverk sitt og að þeir séu í starfi sínu fyrirmyndir nemenda sem leiðbeini um rétta hegðun og breytni og taka svarendur undir það viðhorf með sterkum hætti að: Allir kennarar séu lífsleiknikennarar að áliti meginþorra svarenda.

Ekki virðist vera mikið fylgi við þá skoðun að hafa sérstaka lífsleiknikennara en það viðhorf aðhylltust aðeins um 20%. Nokkuð stór hópur kennara er óviss um viðhorf foreldra til lífsleikni. Afdráttarlaus afstaða kom fram um að lífsleikni hafi einstaka möguleika til að huga að líðan nemenda en rúmlega 90% svarenda telja svo vera.

Þá virðist ríkjandi viðhorf þegar kemur að skoðunum kennara, að hann eigi að leitast við að gæta hlutleysis. Mikill meirihluti kennara telur lífsleikni skila sér í eineltisbaráttunni og meginþorri þeirra hefur trú á henni til að leysa ágreining.

4.2 Eigindlega rannsóknin – fyrri viðtöl

Meginþemum sem ég greindi í viðtölum við viðmælendur mína voru annars vegar jákvæðir og hins vegar neikvæðir þættir er tengjast lífsleikni. Set ég niðurstöður fram hér á eftir undir þeim heitum.

4.2.1. Jákvæðir þættir lífsleikni

Þegar leitast er við að greina hvað hæst ber hjá þeim fimm viðmælendum sem hinn eigindlegi hluti tók til og snýr að jákvæðum þáttum í sambandi við lífsleikni er fyrst til að taka hversu sammála viðmælendur eru um að *Aðalnámskráin* hafi fest lífsleiknina í sessi og komið skipan á framkvæmd kennslu í lífsleikni. Bæði komu þar til skilgreiningar á markmiðum og lýsing á inntaki hennar og áföngum; en áður hafi kennsla í þáttum sem nú tilheyra lífsleikni verið mjög svo breytileg og tilviljanakennd allt eftir því hver hélt um taumana í það og það skiptið. Lífsleikni breytti skólastarfi og kom með nýja sýn samanber:

Fyrst vorum við með þetta Lions Quest, það var gríðarlega spennandi og krökkunum fannst þetta gaman held ég, þetta var voða nýtt, umræður og hugað að öðrum hlutum, finn pakki sko, en seinna var þetta allt skipulagðara með námskránni sko, þá komu öll þessi flottu markmið... (Viðtal 5a).

En ef við tökum bara orðið þá er náttúrulega verið að auka hæfni okkar til að takast á við hið raunverulega líf og ég leit alltaf á þetta sem ákveðið skref svona til móts við það að þetta formlega nám sem að kannski einkenndi skólakerfið fyrir allmörgum árum gerir það minna núna, að sko, við þurftum bara að setja formlegt nám í annað samhengi og við þurftum að fara að tengja það meira við okkur sem einstaklinga og persónur og horfa á einstaklingana sem einstaklinga og mér fannst þetta vera svona megin hugsunin í því að taka upp þetta fag (Viðtal 4a).

Lífsleikni er nú skipulögð námsgrein sem fær rúm í stundartöflu skólanna eða hún er samþætt við ýmsar aðrar námsgreinar.

Já, mér finnst þetta allt vera að fara í rétta átt mér finnst þetta allt að vera þróast í svona meira ákveðnari og skipulagðara form eða utan um það (Viðtal 1a).

Með lífsleikni kom áhersla á líðan nemenda og ýmsir þættir skólastarfs voru teknir til endurskoðunar, þannig má segja að nýjar áherslur hafi komið sem beini sjónum að nemendum með heildstæðari hætti en áður. Þar er verið að huga að líðan nemandans, umhverfi hans, það er áherslu á samstarf heimilis og skóla, samþættingu námsgreina, þarfir einstaklingsins og fleira sem beint má rekja til lífsleikni að mati viðmælenda. En það mætti kannski orða þetta þannig að lífsleiknin hafi fært aukna mannúð inn í skólasterfið og vitund um manneskjuna sem tilfinningaveru, þar sem fleira skiptir máli en hin beinu þekkingaratriði sem koma til prófs í tilteknum námsgreinum. Kom fram að mikilvægt væri að efla siðvit meðal nemenda.

Tilfinningar skipta svo miklu máli, við verðum alltaf að gá að því hvernig krökkunum líður, ég held að það sé auðvitað þannig að þegar einhverjum líður ofsalega illa í bekknum að þá sé hann ekkert að læra neitt voða mikið. Ef við ætlum að bæta skólasterfið þá finnst mér mjög mikilvægt að öllum líði vel í skólanum, lífsleikni held ég að sé að gera þetta sko, hún er alltaf að skoða tilfinningar og líðan, umræðurnar og það allt (Viðtal 5a).

Mér finnst siðvitið ekki síður mikilvægt, að kenna þeim að tala saman, hlusta á hvort annað og bera ábyrgð á sjálfum sér og því sem þau segja hvert við annað (Viðtal 2a).

Aðalnámskráin breytti því að fastari skipan komst á, þó má segja að lífsleikni feli í sér fjölbreytilegri nálgun en flestar aðrar námsgreinar að mati viðmælenda og ráði þar kennari meiru en í öðrum námsgreinum hvaða tökum námsefnið sé tekið og felast í því ýmsir kostir að mati viðmælenda.

Ég bara ef eitthvað kemur upp í bekknum eða í frímínútum þá tek ég það upp í lífsleikninni, ég er ekkert að binda mig endilega við námskrána og það,

auðvitað er gott að hafa námskrá en mér finnst mikilvægar að gera það sem þörf er fyrir, bara eins og þörfin segir. Í dag kom upp ágreiningur t.d. þá bara tölum við um það, förum yfir atburðina og skoðum hvers vegna þetta gerðist og hitt og reynum að læra eitthvað af því (Viðtal 5a).

Bentu þó sumir viðmælendur á að lífsleiknikennslan stæði og félli með áhuga kennarans og nemenda og fælist í því mikill kostur því greinin yrði öðrum líflegri þegar áhugi kennarans og nemenda væri til staðar. Og sem dæmi um hvers vegna kennarar fá áhuga á lífsleikni má nefna persónulega reynslu, sorg og missi og það að takast á við erfiðleika.

Hugsjónin kemur einhvernvegin bara frá fyrri tíð samt og þessi sannfæring um ef að við byggjum sem sagt á velvildinni og góðvildinni og víkjum ekkert þá hérna þá einhvernvegin skapast einhvernvegin frjórri samfélag og bara líf almennt... .. þá fór að myndast svona í kennslunni sú reynsla og sú sannfæring að með því að hefja upp og halda fram hinu góða þar að segja þekkja hið góða og iðka hið góða, með því að gera það þá erum við bæði að svona finnst mér uppfylla margar lífsskyldur okkar (Viðtal 4a).

Allir viðmælendur voru meðvitaðir um hlutverk *Aðalnámskrár* en misjafnt var hve miklu hlutverki hún gegndi við skipuleg kennslu þeirra, allt frá litlu hlutverki í allnökkurt. Enginn vildi kannast við að *Aðalnámskrá* væri helsti mótunarpátturinn til þess væri hún of viðamikil, hún væri fyrst og fremst eins og kveikja eða hugmyndabanki sem viðmælendur leituðust við að huga að við skipulag og framsetningu eigin markmiða og áherslna í kennslunni.

Lífsleikni hefur á undanförunum árum verið viðfangsefni heilmikillar umræðu um hvað hún feli í sér, *Aðalnámskrá* skilgreindi þó þessa umræðu að mati viðmælenda. Einnig hefur umræða síðustu missera um tilfinningar og líðan orðið til að beina sjónum með markvissari hætti að þeim þáttum og þar hefur lífsleiknin fengið aukið vægi og mikilvægi. En segja má að lífsleikni hafi orðið að lykilmálinu í því að skoða líðan nemenda og bæta samskipti bæði innan skóla sem utan. Viðmælendur töldu að eitt meginhlutverk lífsleikni í dag væri að móta aga í skólastarfi og skapa bættan staðblæ í skólum.

Einn viðmælenda gat þess að nám erlendis hefði skilað sér í markvissara starfi í lífsleikni í sínum skóla. Annar viðmælandi gat líka um erlend áhrif sem mótuðu skólastarfið. Þriðji viðmælandi nefndi erfiða reynslu úr eigin bernsku og uppvexti sem hafi leitt til löngunar að hjálpa öðrum með aðferðum lífsleikni. Það kom berlega fram í viðtölum að fyrri reynsla kennara skiptir máli þegar kemur að viðhorfum þeirra til lífsleikni. Þeir er hafa þurft að heyja sína þroskaglímu og jafnvel þá með nokkrum

átökum kannast við að finna í lífsleikninni mikilvæga þætti sem þeim veitist auðvelt að samsama sig og sjá í möguleika fyrir aðra að til vaxa og þroskast fyrir þeirra tilstilli.

Mér leið ekkert vel í skóla og ég skil. ...sko krakkana vel, ég veit alveg hvernig er að finnast skólinn leiðinlegur, mér finnst lífsleiknin þess vegna spennandi því þar get ég rætt um svo margt, ég held ég hafi fengið áhuga fyrir lífsleikni af því mér leið ekki vel þegar ég var hérna, mér finnst þetta mikilvægt að muna hvernig þetta var hjá manni sjálfum (Viðtal 5a).

Við erum að verja alltaf ákveðnum tíma í lífsleikni með því að koma saman ræða um málefni líðandi stundar sem er að gerast hjá okkur er ágreiningur þurfum við að taka sameiginlegar ákvarðanir og við ræðum um og höfum alltaf gert um sko dygðir bara sérstaklega sem sagt að vera að auka vitundina um það hvað er þá ábyrgð hvað er þá virðing eða af hverju eigum við að sýna hvert öðru góðvild eða velvilja og við litum alltaf á og höfum alltaf litið á samveru stundirnar sem hluta af lífsleikninni. Þarna er bara vettvangur og við sem erum stjórnendur, erum sýnileg höfum bein samskipti krakkarnir fá að tala og spyrja... ..og ég held að, sko, reynslan hafi kennt okkur það að á þessum árum að við stöndum uppi í mínum skóla, sko, hóp af nemendum sem að líður yfir höfuð vel, og flestir að ná því marki að kunna að takast á við ágreining (Viðtal 4a).

Þá kom fram að sumir skólar hafa mótað sér ákveðna sérstöðu sem dygðakennsluskólar eða með sértækar áherslur í lífsleikni. Markmiðin þar að baki eru að skapa bættan staðblæ, það felur í sér að skapa vinalegra og betra andrúmsloft fyrir nemendur og kennara og töldu viðmælendur sig hafa fundið greinilegan mun á þessu þegar áherslur lífsleikni urðu mótagandi í þeirra skólum. Greinilega kom fram að viðmælendur telja að þegar slíkar áherslur móti og umljúki skólustarfið með jafn ákveðnum hætti og gert er í sumum skólum þá hafi það afgerandi áhrif sem greinanleg séu í skólustarfinu. Má þar einkum nefna bætt samskipti nemenda, aukinn aga, betri vinnufrið í bekk og eins jákvæðara viðmót foreldra svo nokkuð sé nefnt.

Einnig kom fram að það reynir á kennara og stjórnendur að hvíka ekki frá settri stefnu því finna má ýmislegt í umhverfi sem leitast við að draga starfið niður og færa það á einhverskonar plan aðgerðaleysis og að láta hvern dag líða án of mikillar vinnu. Það krefst því mikillar árvekni að mati viðmælenda að halda fram lífsleikni sem skólustefnu sem móti starf skóla. Í sífellu þurfi að huga að öllum atvikum innan skólans og takast á við þau atvik með viðeigandi lausnum en slíkt kalli á fagmennsku sem sé mjög ákjósanleg. Það krefst því aukinnar vinnu að halda vöku og vitund um markmið sem þurfa að vera skýr og í stöðugri skoðun en slíkt starf nýtur þeirra kosta að þar er vakandi meðvitund og þar er virkni og metnaður til staðar.

Það er sannfæringin og svona, trúmennskan, að halda í starfshættina, halda í viðhorfin og viðmótið, en það getur verið fjandanum erfiðara stundum að láta ekki ytri aðstæður ekki sveigja sig til og frá (Viðtal 4a).

Þá kom fram að byrja þarf heima, það er að segja í eigin skóla, að koma hreyfingu á málin, það er lítil hætt á að slíkt komi utanfrá af sjálfu sér, t.d. frá sveitarstjórn, yfirvöldum menntamála eða heimilunum sjálfum. Jafnvel þó að yfirvöld menntamála setji fram markmið í *Aðalnámskrá* þá verði eftirfylgnin að koma stefnu í framkvæmd að koma frá skólastjórnendum og kennurum sem þurfa að hafa hér ákveðið forgönguhlutverk sem felst í að koma lífsleikni inn í skólastarfið og fylgja henni þar eftir.

Lífsleikni er í dag viðurkenndari þáttur í skólastarfi en áður og kom fram hjá viðmælendum mjög jákvætt viðhorf til hennar, þá töldu viðmælendur einnig að foreldrar almennt hefðu jákvætt viðhorf til lífsleikni heilt yfir.

Ég held að jákvæða viðhorfið sé alltaf að aukast og lífsleiknikennslan sé alveg sjálfsagt fag (Viðtal 5a).

En einnig kom fram að kennsluaðferðir lífsleikni hafa reynst aðrar en hins hefðbundna bóknáms og hefur það haft í för með sér ákveðna endurnýjun á ýmsum kennsluháttum og fjölþættari nálgun í kennsluaðferðum sem nýtist fleiri nemendum en hin gamla og hefðbundna kennsla.

Hjá einum viðmælanda kom fram að mikill tími í lífsleikninni í 10. bekk færi í að skipuleggja fjáröflun og ýmislegt vegna ferðalaga í tengslum við samræmdu prófin og útskrift. Viðmælandi vildi þó ekki gera lítið úr því námi sem þar færi fram, það er skipulag fjáröflunar, samskipti í tengslum við ýmsar ákvarðanir og fleira, allt gæti það talist til náms sem gæfi undirbúning undir lífið sem viðkomandi ætti framundan þegar skóla lyki. Hins vegar má velja því upp hversu skipulega og markvisst sé verið að vinna þar og kölluðu sumir viðmælenda eftir heildarsýn þegar kæmi að því að ákvarða hversu mikið vægi ætti að gefa siðferðilegum þáttum, tilfinningum, hagnýtri þjálfun eða kennslu í hagnýtum þáttum. Fannst sumum þetta allt vera nokkuð á reiki og komu þar inn á áhuga kennara og líka skólastjórnenda sem sannarlega geta markað stefnu og með einurð fylgt þeirri mörkuðu braut. Þó kom ákveðið fram að lífsleikni er að færast í átt til aukins skipulags og þar með vitundarvakningar innan skólanna og í samfélaginu og sprettur það af þörf. Skynjuðu viðmælendur aukna kröfu frá heimilum til skóla að koma að uppeldi barna og unglunga og ekki hvað síst að annast ýmislegt forvarnarstarf.

Svo auðvitað líka þetta praktíska að kenna um forvarnir, áfengi, tóbak, fíkniefni, getnaðarvarnir, fjármál. Mér finnst maður heyra svo mikið í umræðum, í fréttum, já svo þurfa skólarnir að koma inn í þetta (Viðtal 1a).

Þá sé aukin áhersla á einstaklinginn í skólastarfi og þörf skóla til að taka á agavanda og bæta samskipti.

Viðmælendur voru algjörlega sammála þegar kom að mikilvægi lífsleikni sem námsgreinar og töldu hana hafa mjög mikilvægan skerf fram að færa, einkum til að bæta samskipti nemenda og líðan þeirra bæði í skóla og utan en góð líðan var að mati þeirra ein mikilvægasta forsendan fyrir góðum árangri á öðrum sviðum náms.

Já, ég held að ef þú ert með lífsleikni sem er að efla sjálfsmyndina og siðvitið og ef það tekst, og ef það tekst á jákvæðan hátt, þá hefur það áhrif allstaðar (Viðtal 4a).

Í skóla þar sem hafði verið unnið mjög markvisst með dygðir, taldi viðmælandi að greina mætti almennt góða líðan og ánægju bæði nemenda, foreldra og kennara með þær sérstöku áherslur sem skiluðu sér í bættu skólastarfi.

Nefnt var að efling sjálfsmyndar og siðvits væru hvað mikilvægustu þættirnir sem lífsleikni hefði með höndum, þá var mikilvægi samtals og samræðu sterkur þáttur hjá viðmælendum og eins að kenna nemandanum um ábyrgð sína og skyldur.

Mér finnst þetta samt jákvætt að því leiti þú hefur tækifæri til að fjalla um mjög margt um nauðsynlega hluti, mikilvæga hluti, ekki bara fræðslu heldur hinn hlutinn af þessu, heldur þetta sem fléttast inn í og gegnum þetta meira hvað heitir það svona sjálfsstyrking sjálfsmyndin og allt þetta sem kemur inn á þetta líka (Viðtal 1a).

Kom fram að ýmsir erfiðleikar tengjast því að vera barn og unglingur, þar má finna ákveðið óöryggi í samskiptum sem mikilvægt er að bæta úr, það er óöryggi gagnvart hópnum og stöðu innan hans.

Það er mikið mál að vera unglingur, skera sig ekki frá hópnum og bara mér finnst svo margir einhvernveginn svo óöryggir með sig í hópnum. En þó eiga alveg, já, vini og þeim er ekki strítt en það er samt einhvernvegin, þetta er allt einhvernvegin svo brothætt, já þau eru óörygg og stressuð, þora ekki að vera öðruvísi. Ef manni tekst að láta þeim líða vel og segja skoðun sína, þau þori að og virði skoðanir annarra það er rosalega jákvætt (Viðtal 1a).

Þetta eru þættir sem samskiptaþjálfun innan lífsleikni getur hjálpað til með og nefnt sem dæmi um mikilvægi lífsleikni. Þá var komið inn á mikilvægi forvarna og að skólinn gegndi þar ákveðnu lykilhlutverki. Kom fram hjá viðmælendum að mikill munur væri milli skóla á því hve vel væri búið að lífsleikni með tilliti til efniskaupa, í sumum

skólum væri bókstaflega allt keypt sem í boði væri og töldu sumir viðmælendur sig hafa nánast fullar hendur af efni úr að móða.

...þegar að ég fór að starfa í öðrum skóla var til geysilega mikið af efni og gott efni og það vara bara töluvert ólíkt að ganga inn í það þar voru mjög góðar bækur í boði t.d bæði bækur sem ég hef kennt á unglingsstigi og það var semsagt í 8. og 9. bekk (Viðtal 2a).

Sumir viðmælenda sem lengst gengu sáu í lífsleikni felast miklar lausnir þegar kom að hegðunarvandkvæðum og voru með tiltæk dæmi þar um og töldu sig geta vitnað um marktækan árangur lífsleikni í skólastarfi. Nefndir voru sérstaklega bekkjarfundir og umræðutímar, þar sem leitast var við að fá alla til að tjá sig um málefni, þess var getið að slíkar kennslustundir væru oft mjög skemmtilegar og áhugahvetjandi fyrir nemendur en þau atriði væru afar mikilvæg. Tilgangur með slíkum samverum væri að kenna skoðanaskipti og búa nemendur undir þátttöku í lýðræðislegu samfélagi en það væri eitt af hlutverkum skólans og eingin námsgrein væri þar eins vel til fallin og lífsleiknin. Einn af góðum kostum lífsleikni er að henni væri öðru fremur ætlað að vera lausnarmiðuð, það er að benda nemendum á færar leiðir til að takast á við málefni líðandi stundar. Einnig var nefnt að iðulega vantaði nemendur tilgang með námi og áhugi væri takmarkaður. Lífsleiknin byði nemendum til umræðu þar um og myndi útskýra tilgang náms og væri það mikilvægt sem og að finna efni sem höfðu til nemendanna sjálfra.

Stundum höfum við meira að segja verið að reyna að gera eitthvað skemmtilegt eins og að fara í leiki eða eitthvað þannig, þá hefur maður svona notað þennan tíma frekar en einhverja aðra í það (Viðtal 1a).

Einn viðmælandi gat þess að óundirbúnar umræður gætu oft gefið mjög góða raun en þá kæmi til tals eitthvað sem nemendur hefðu áhuga á og gæti umræðan þá orðið frjórri og skemmtilegri en í annan tíma. Þá töldu viðmælendur sig finna glöggan mun þar sem lífsleikni kæmi að og sæist það einkum í bættum samskiptum, aukinni reiðistjórn og opnari samskiptum þar sem hver hélt fram sinni skoðun án þess að lenda í hatrömmum deilum. Viðmælandi sem kenndi mest á efsta stigi gat um mikinn áhuga nemenda fyrir kynfræðslu og taldi að þar væri krafan mest um fræðslu frá nemendum og þar væri til gott kennsluefni samanber:

Þar var farið mjög hispurlaust í efnið sem í rauninni kemur því við sem unglingar eru að fást við eins og bara þær breytingar sem verða á unglingsárunum líkamlegar og andlegar, þar var farið í kynhneigð sambönd unglunga ást fóstureyðingar, í rauninni allt sem brennur á unglungum án þess að maður sé að spá alltaf í það og síðan hef ég líka oft verið með kassa þannig

að ég gef þeim færi á að geta sett í spurningar sem þau vilja láta taka fyrir hvað þau vilja ræða og þau hafa gert það og sérstaklega í 9. bekk hefur þetta oft snúist um kynhneigð eða kynlíf (Viðtal 2a).

Mikilvæg áhersla í skólastarfi nútímans væri að einstaklingsmiða nám og þar hefði lífsleiknin mikla möguleika til að skoða líðan og stöðu hvers og eins. Að ræða t.d. reynslu nemenda við skólalok að deginum eða skólavikunni stuðlar að ákveðinni uppbygginu nemandans en þar kom líka fram að erfitt er að mæla árangurinn. Viðmælendur töldu sig hafa fundið betri líðan nemenda í kjölfar slíkra samtala. Þá kom það fram að unglingar væru opnari en áður og þeir hefðu sínar skoðanir samanber:

En það er samt svo auðvelt að fá þau til þess að opna augun, um leið og þú gefur þeim færi á að sjá hlutina frá öðru sjónarhorni og það er kannski að við sjálf erum ekki nógu víðsýn, hugsun þeirra er kannski bara langt á undan okkar hugsun mér finnst t.d að unglingar í dag séu miklu opnari og tjá sig miklu meira en áður (Viðtal 1a).

Dæmi um aðferðir sem notaðar eru við lífsleiknikennslu er bekkjarhringurinn, þar sem allir í bekknum sitja í hring og eiga að leitast við að tjá sig.

Við erum með t.d bekkjarfundi í öllum bekkjum þar sem þau taka á sínum eigin málum taka sínar sameiginlegu ákvarðanir sem lúta að þeirra málum, læra lýðræðisleg vinnubrögð (Viðtal 4a).

Sumir kváðust vinna með klípusögur sem væru dæmisögur sem vekja upp siðferðilegar spurningar. Í einum skóla voru sérstakar morgunsamverur þar sem ákveðnar dygðir voru teknar fyrir. Dæmi um slíkar dygðir gat verið ábyrgð, góðvild, virðing. Kom fram hjá viðmælendum að ekki var sjálfgefið hvaða dygðir ætti að beina sjónum að og fólst mikil vinna oft í því að flokka þær og skoða.

Þá má og nefna plaköt í skólanum með uppbyggjandi skilaboðum sem minna á tilteknar dygðir, góða hegðun og breyttni. Þá er líka sumstaðar unnið með félagsfærniþætti svo sem að þakka fyrir sig, hrósa öðrum og biðja um leyfi fyrir tilteknum hlutum. Samskiptaspil og hlutverkaleikir gáfu einnig góða raun og þjálfuðu öðru fremur getu til að sjá mál frá ólíkum hliðum og setja sig í annarra spor. Töldu viðmælendur að nemendum finnst slíkt nám skemmtilegra oft á tíðum en skýr og skipulögð innlögn í fræðsluanda hefðbundinna kennsluhátta. Eins var sjónum líka beint að neikvæðum þáttum er snerta líðan nemenda, þar má nefna ótta, kvíða eða þunglyndi. Þá kom fram hjá viðmælenda að sumir nemendur kvörtuðu yfir því að erfitt væri að horfa í augu annarra í umræðum en greinilegt var að þar voru vandkvæði með sjálfsmynd og samskipti. Þá gat viðmælendi þess að hvað bestu samverurnar væru þær

þar sem nemendur önnuðust um 80% virkni í umræðum en kennarinn í kringum 20%. Þeir tímar liðu sem örskot og nemendur eru ánægðir með þá, þar fá nemendur að stýra umfjölluninni sjálfir og ræða um eigin hugarefni og skýrir það væntanlega ánægjuna.

Í mörgum skólum er verið að vinna að áætlunum gegn einelti líkt og Olweusi, aðrir skólar hafa tekið upp ýmis agastjórnar- og umbunarkerfi, svo sem SMT og PMT og virðist það gefa góða raun en hjá einum viðmælanda kom fram að þau mætti líka gagnrýna, t.d. væri spurning hvað þau gerðu utan skólans í að bæta samskipti og hegðun þar.

Viðmælendur voru þó á því að umræður skiluðu sér í bættri hegðun samanber:

..og ef þú ert með bekkjarfundi og ræðir samskipti og ert með þetta reglulega og ert með bekkjarfundi þá auðvitað vonast maður til þess að það virki líka sem forvörn. Þá kannski kemur síður upp einhverskonar einelti eða skilja útundan og allt þetta (Viðtal 2a).

Lífsleikniumræða síðari ára hefur orðið til að breyta um margt áherslum í skólastarfi að mati viðmælenda þar sem áður fyrir var ekki þessi áhersla á tilfinningar og líðan sem er að koma til sögunnar samhliða lífsleikniumræðunni. Viðmælendur gátu þess einnig að mikilvægt væri að nemandinn lærði að þekkja tilfinningar sínar og hafa stjórn á þeim. Viðmælendur gátu þess allir að lífsleiknikennsla hefði komið að virkilega góðum notum þegar þurfti að fást við einelti og afleiðingar þess. Þá kom fram að börn með hegðunarvanda hefðu verið tekin inn í sérskóla og þar væri unnið mjög markvisst með lífsleikni bæði með börnunum og líka foreldrunum og væri reynslan af því mjög góð. Oft væri hluti vandans hjá foreldrum og vinna með þeim á grundvelli lífsleikninnar skilaði barninu langt framávið í þroska og bættri hegðun, þar þyrfti jafnvel að huga að grunnþáttum eins og mataræði og svefni. Erfitt væri og fyrir foreldra sem ekki hefðu sett barni sínu mörk í uppeldi að ætla að taka á ýmsum vanda sem upp kæmi á unglingsárum barnsins. Af þeim sökum þyrfti að huga að málum snemma, niðurstaðan væri að lífsleikni þurfi helst að fylgja barninu í gegnum alla bekki grunnskólans og í gegnum leikskóla líka. Sumt af lífsleikniefninu verður til að virkja foreldra í samstarf við skólann samanber:

...að þá er ætlast til þess að þetta námsefni sem kemur, og er jafnvel unnið með það heima líka með því að ræða það við foreldrana og vekja þannig umræður heima um þetta efni (Viðtal 3a).

Þá kom fram að lífsleiknikennsla er í dag ekki svo mjög fastmótuð þó *Aðalnámskrá* leggi ákveðnar línur; skólar og kennarar hafa þar hver sinn háttinn á. Mikið efni er í boði

og hver og einn kennari getur tekið þar til efnisþætti sem hann vill fást við, á því eru bæði kostir og gallar. Kostirnir felast í því að hægt er að takast á við ýmis mál sem eru knýjandi í tilteknum aðstæðum og vekja þannig áhuga og nýtast um leið til að fræða og kenna. En allir viðmælendur sögðu aðspurðir að þeir teldu lífsleiknikennslu skila góðu starfi að einhverju eða jafnvel verulega miklu leyti.

Þá kom fram að innan lífsleikni rúmast mjög margt en dæmi um skilgreiningar sem komu fram hjá viðmælendum á því hvað lífsleikni væri eru: „lífsleikni er að læra að velja hið farsæla“, einnig „að þekkja hið góða og iðka það og gera það að ákveðinni lífsskyldu“, „auka hæfni til að takast á við hið daglega líf“ og „að læra að velvild og góðvild skapar frjórri líf“.

Viðmælendur töldu að nokkur munur væri á lífsleiknikennslu hjá yngri og eldri nemendum, *Aðalnámskrá* talar um ákveðna samþættingu hjá yngri bekkjum á meðan lífsleikni er afmarkaðri sem námsgrein í eldri bekkjum. *Aðalnámskrá* mótar að þessu leyti starfshættina, einnig er sá munur að í eldri bekkjum eru kennarar meira og mest faggreinakenningar og lífsleikni verður þá þar afmörkuð sem faggrein, oft er kennsla á hendi umsjónarkennara. Þetta merkir að allir kennarar eru í raun lífsleiknikennarar í þeim bókstaflega skilningi að hafa með höndum formlega kennslu í faginu lífsleikni sem skilgreindri námsgrein samkvæmt skipulagi skóla og *Aðalnámskrár*.

Þó að það sé einungis einn tími á viku sem heitir lífsleikni, þá ertu alltaf með lífsleikni, þú ert alltaf að gefa ákveðið fordæmi þú ert að kenna íslensku dönsku eða stærðfræði, þú ert alltaf að kenna lífsleikni (Viðtal 2a).

Hins vegar kom líka mjög sterkt fram hjá viðmælendum að allir kennarar væru einnig lífsleiknikennarar í þeim skilningi að hlutverk kennarans fæli í sér að vera nemendum ákveðin fyrirmynd í mörgu tilliti og bregðast við aðstæðum sem upp koma með ábyrgum uppeldislegum hætti. Á sama hátt væru líka allir foreldrar einnig lífsleiknikennarar. Þannig vitnaði einn viðmælenda til námskrár og sagði að líkt og allir kennarar grunnskóla væru samhliða faggrein sinni íslenskukennarar, þá væru þeir á sama hátt lífsleiknikennarar.

Mér finnst ég vel geta sagt að ég sé alltaf lífsleiknikennari en þá meina ég að ég er alltaf að leiðbeina og hjálpa, t.d. ef ég sé eitthvað rangt á skólalóðinni þá reyni ég að skipta mér af því. Það er eins þegar ég er að kenna og það kemur eitthvað uppá, einhver er með dónaskap eða einhver segir eitthvað neikvætt eða er með fordóma að þá hætti ég alveg að kenna og ræði um þennan hlut. ég get ekki séð að kennarar eigi að vera bara í einhverju hólfi eða boxi, bara stærðfræði eða eitthvað þú skilur (Viðtal 5a).

Þú ert alltaf fyrirmynd í samskiptum og maður er alltaf að síða börnin til, þannig að þú ert alltaf með síðvit, þannig að ég held að það fléttist alltaf inn í og ef það tekst þannig að mér finnst kannski erfitt hvort að það sé alltaf mælanlegt. Ég veit ekki hvernig ætti að mæla það eða hvort manni tekst það. Ég held allavega að þú getir alltaf gert betur þú ert aldrei búinn að kenna þetta (Viðtal 1a).

Hér vekur athygli að viðmælendur líta á hlutverk lífsleikni sem einskonar alhliða uppeldisgrein sem taki yfir fjölmarga þætti og allir kennarar eigi að koma þar að, það sé því nánast óhjákvæmilegt ef einhver ætlar að telja sig til kennarahópsins að viðkomandi miðli ákveðnum lífsgildum eða lífssýn sem þá falla undir skilgreiningu þess að vera lífsleikni. Þá kom fram viðleitni til að fá inn ýmsa sérfræðinga til lífsleiknikennslu.

Við reynum að veiða hér inn kennara sem eru með sérmenntun eins og hjúkrunarfræðingur til að tala um kynfræðsluna eða koma inn í sko eitthvað svoleiðis (Viðtal 3a).

Þegar spurt var um álit kennara á viðhorfum skólastjórnenda til lífsleikni kom ákveðið fram að þeir töldu skólastjórnendur almennt mjög jákvæða í garð lífsleikni og að sömu viðhorfa gætti hjá foreldrum með þó þeim undantekningum er áður voru nefndar, það er þeir foreldrar sem líta svo á að ekkert sé nám nema hreint og ómengað bóknám. Þá kom og fram að ýmislegt af því sem fengist er við innan lífsleikni kalli á aukið samstarfs heimilis og skóla og það sé mjög af hinu góða.

4.2.2. Neikvæðir þættir lífsleikni

Þegar hugað er að þeim þáttum sem fram komu í viðtölum og nefna má fremur neikvæða í sambandi við lífsleiknina má nefna eftirfarandi: Í viðtölum kom fram að lífsleikni hafi í upphafi ekki sprottið fram fullmótuð, hún hafi gengið í gegnum ákveðna þróunarsögu og þar hafi fyrstu skrefin skapað nokkra neikvæðni í garð greinarinnar. Í fyrstu hafi framsetningin birst kennurum sem nokkuð óskipulegt efni og lífsleikni hafi liðið svolítið fyrir þetta upphaf þar sem enn megi heyra gagnrýnisraddir sem tali um hana sem óskipulagða og hún sé jafnvel samsafn eða geymslukista hluta sem aðrar námgreinar hafi ekki getað rúmað. Þá má nefna augljós tengsl lífsleikni við uppeldismarkmið og þykir sumum að þar gangi kennarar inn í hlutverk foreldra þó svo sú umræða sé ekki hávær hér á landi um þessar mundir að mati viðmælenda.

Þá kom fram að í fyrstu hafi lífsleiknitímar oftast en ekki verið nýttir sem skipulagstímar þar sem ýmsum hagnýtum upplýsingum um skólastarfið var miðlað frá kennara til nemenda, lífsleiknitímarnir voru þá jafnvel öðru fremur umsjónartímar þar

sem farið var yfir fjarvistir, verið að skipuleggja viðburði, árshátíðir, fjársafnanir og fleira í þeim dúr, oft væri umsjónarkennari með lífsleiknikennslu.

Yfirleitt er það umsjónarkennarinn sem kennir lífsleikni eins og við erum ekki með sér lífsleikni kennara (Viðtal 3a).

Þá töldu sumir viðmælenda að í sumum skólum væri þetta raunin enn og eins gæti lífsleikni orðið að þoka fyrir öðrum námgreinum.

Það gat alveg komið fyrir þegar ég var að kenna fyrir samræmdu prófin að ég slaufaði lífsleiknitímunum og tæki stærðfræði staðinn, þá vantaði tíma sko og auðvitað vita allir um mikilvægi samræmdu prófanna eða þannig sko (Viðtal 5a).

Stundum er ég með umsjón með krökkum sem ég er kannski bara að kenna 3 tíma á viku eða jafnvel 2 og þá fór ekki mikið fyrir lífsleikni kennslunni, þá fór þetta svona að halda utan um hópinn sko og eitthvað sem kemur ekki jafnvel fræðsla eða lífsleikni við skilurðu en ég held að allir séu með samviskubit yfir því (Viðtal 1a).

Var á viðmælendum að skilja að þeim þætti það miður þegar þessir þættir yrðu fyrirferðamiklir innan lífsleikninnar.

...að stundum er maður að taka of mikinn tíma í fara yfir mætingar eða koma til þeirra skilaboðum um árshátíðina í næstu viku eða hvenær við eigum að mæta í þetta eða hitt, þú veist það, bara svona praktískt (Viðtal 1a).

Þessar skipulagsupplýsingar, fjársafnanir og undirbúningur ferðalaga væru sannarlega nauðsynlegir þættir í skólastarfi og þeim þyrfti að finna stað einhversstaðar að þeirra mati.

Mér finnst sérstaklega í 10. bekk þegar að þú ert með fjáröflun og ferðalög undirbúningur árshátíðar og allt þetta þá fara lífsleikni tímarnir í svolítið mikið svoleiðis en það má segja að það sé heilmikill lærdómur í því líka að taka þátt í fjáröflun og skipuleggja og vinna í því öllu og hérna standa sig gagnvart hópnum í því og eða saman í því og vera saman í því hvað á að gera í ferðalaginu en þetta eru nú meira bara svona skilaboð og of mikið sérstaklega í 10 bekk sem fer í það (Viðtal 1a).

Huga þyrfti betur að því hvaða rúm þeim væri veitt innan lífsleiknitímanna því það gæti orðið á kostnað annarra þátta sem lífsleikni væri ætlað að taka til svo sem siðferðilegra eða tilfinningalegra þátta.

Bentu viðmælendur á að lífsleiknikennslan stæði og félli með áhuga kennarans og væri hann ekki til staðar eða takmarkaður yrði útkoman í samræmi við það.

..þannig að maður veit ekki alveg bara hvar maður á að byrja sko eða hvað maður á að taka og það er bara svona eins og ég segi komið undir hverjum og einum kennara (Viðtal 3a).

Kennari sem ekki hefur áhuga eða treystir sér ekki í lífsleiknina getur tæplega náð þar árangri og á það svo sem við aðrar námsgreinar líka. Sumum veitist hér erfitt að takast á við álitamál svo sem trúmál, eða kynferðismál eða jafnvel fara inn í tilfinningaþrungna umræðu.

Maður veit ekki alveg hvað maður má taka inn líka svona það sem einum finnst mjög sjálfsagt að fjalla um finnst öðrum mjög viðkvæmt og stundum fær maður ákveðna gagnrýni heimanað frá krökkunum að þeim finnst þetta ekki vera viðeigandi að tala um þetta eða eitthvað svoleiðis það eru ekki margir en það eru alltaf nokkrir og það kemur alveg fyrir bæði varðandi fikniefni og kynfræðslu, siðfræði trúar tengt efni, það er einhver svoleiðis umræða (Viðtal 1a).

Ókostur er einnig í þessu sambandi hve kennari þarf iðulega að leggja mikið á sig til að tilreiða efni en það leggur meiri vinnu á herðar kennarans, að finna efni og ekki síður að sníða það til svo það henti í aðstæðurnar.

En maður þarf svolítið að velja og hafna og maður þarf svona að púsla þessu öllu saman og mér finnst þetta oft vera aðeins laust í reipunum Námspakinn er ekki mörgum tilvikum tilbúinn þannig að kennarinn geti bara tekið við honum líkt og er í sumum námsgreinum þar sem liggur fyrir að kenna tiltekna bók, byrja á byrjun og ljúka við bókina og þar með önnina eða vetrarnám áfangans (Viðtal 3a).

Þetta krefst vinnu og kvörtuðu sumir viðmælenda undan tímaskorti, sumir fundu til samviskubits að hafa ekki undirbúið lífsleiknikennslu sem skyldi, fannst að kennsla þeirra væri of laus í reipunum

Það er alltaf að koma meira og meira efni út sem tengist þessu bæði frá Námsgagnastofnun og æi, hvað heitir það Rauðikrossinn hérna tryggingafélögin jafnvel, ég veit ekki hvað ég á að nefna, allt eru þetta forvarnar frá hérna heilbrigðisráðuneytinu og menntamálaráðuneytinu allskonar samtök sem eru með efni sem falla vel að lífsleikninni eða kennslu markmiðunum (Viðtal 1a).

Einnig kom fram hjá viðmælendum þörf kennara til að fá aðra sérfræðinga til að fjalla um tiltekin efni, t.d. hjúkrunarfræðinga í kynfræðslu eða sérmenntaða sérfræðinga til að fást við ýmis álitaeefni. Spyrja má hvað hér sé á ferðinni, er hér e.t.v. ótti á ferð að lenda inna á bannsvæðum ágreiningsmálanna? Hjá einum viðmælenda kom fram að hætta væri á að kennarinn sneiddi jafnvel hjá slíku af ótta við viðbrögð annarra, öruggast væri þá að halda sig við staðreyndir fræðanna. Fannst sumum viðmælendum að það vantaði sérfræðinga inn í skólana og þá í lífsleiknina og einn viðmælendi lýsti efasemdum um að allir kennarar ættu að koma að lífsleikni eins og nú væri iðulega

raunin, betra væri að hafa sérstaka lífsleiknikennara. Viðmælandi vildi sjá fleiri starfshópa í skólum og nefndi sérstaklega að það vanti þroska- og iðjuþjálfara. Eins kom sterkt fram hjá greinarkennurum eldri bekkja að það vantaði tíma. En þar liggur væntanlega að baki sú hneigð sem iðulega hefur verið nefnd í skólaveruleikanum að stefna markvisst að kennslu fyrir samræmd próf sem notuð eru sem mælitæki og hafa hlotið nokkra gagnrýni vegna þess að sumir telja þau of mótandi fyrir skólastarfið allt. Jafnvel var nefnt að lífsleiknikennsla hefði orðið að víkja vegna undirbúnings fyrir hin samræmdu próf.

En einnig kom fram það viðhorf að markmiðin væru of mörg og nær ógerningur að sinna þeim öllum, kennari yrði þar að velja úr og hafna samanber:

Þannig að ég sé, að það sé ekki möguleiki á að komast yfir öll námsmarkmiðin í *Aðalnámsskrá* (Viðtal 3a).

Þá kom einnig í ljós að sumum viðmælendum þótti erfitt að velja viðfangsefni, átti það einkum við um viðkvæm mál samfélags og nefnt sérstaklega kynfræðsla, samkynhneigð, fíkniefni, siðfræði og trúmál. Ljóst væri að sumum krökkum yrði umræðan erfið og viðmælendur höfðu kynnst gagnrýni frá foreldrum vegna þess að ekki væri við hæfi að ræða tiltekin mál í skólanum. Þá gat verið ákveðin hætta fólgin í að ræða tiltekin dæmi í lífsleikni þar sem mögulega hefði einhver nemendanna lent í viðlíka atviki og þá gæti komið upp erfið staða, kennarinn stæði frammi fyrir þeirri ákvörðun að þurfa að stoppa eða leyfa umræðuna og hvor gjörðin sem væri hefði í för með sér einhverjar afleiðingar. Hjá viðmælanda kom fram að stundum gekk umræða betur ef hóp var skipt eftir kyni, strákar sér og stelpur sér. Ljóst er því að ýmis umræða innan lífsleikni er kennurum erfiðari en t.d. kennsla í hefðbundnum dæmum stærðfræði eða sögulegra staðreynda svo nokkuð sé nefnt.

Einu sinni vorum við að ræða um refsingar og glæpi í lífsleikninni og þá sagði ein stelpa í bekknum, pabbi hálfssystur minnar er í fangelsi, þá sló þögn á alla, þetta var mjög óvænt og erfitt og ég þurfti að bregðast við... (Viðtal 5a).

Þá kom fram að kennsluáferðir lífsleikni hafa reynst aðrar en hins hefðbundna bóknáms og hefur það haft í för með sér neikvæð viðhorf bæði hjá sumum kennurum sem og hjá foreldrum sem hafa talið að nemendur væru lítið að læra í þeim tímum sem byggja á samræðum og umræðum. Þessa viðhorfs hefur og gætt meðal nemenda sem telja þá að þegar horfið er frá hinu venjubundna námi í skólabókunum sé jafnvel ekki verið að kenna eða læra neitt.

En stundum heyrir maður raddir um að lífsleikni sé ekki neitt, neitt, krökkum finnst það líka stundum ef þú ert að spjalla um eitthvað að þá sé ekki verið að kenna þeim neitt og það er eins ef þú brýtur upp og ert með þemadaga eða vordaga sem eru kannski ferðalög og leikir í bland við einhverja fræðslu eða kannski fuglaskoðun eða náttúruskoðun einhver, þá finnst þeim þetta ekki vera neitt, ekki vera nein kennsla (Viðtal 1a).

Hér er áhugavert viðhorf á ferðinni og spurning hversu vel hefur verið staðið að því að kynna meðal nemenda og foreldra hversu fjölbreyttar leiðir eru í námi í nútíma skólastarfi.

Einnig var nefnt að oft væri of mikil skörun þátta þar sem betra heildarskipulag vantaði og ýmsir efnisþættir sköruðust því um of sem kæmi niður á markmiðum þeirra að einhverju leyti. Nýtt efni væri stöðugt að koma fram en um leið vantaði meiri heildarstefnu hvað námsefnisgerðina varðar. Ýmsir hópar eða jafnvel fyrirtæki hefðu tekið sig til og látið útbúa efni án þess að það félli að heildarmynd eða skipulagi. Má í því sambandi nefna tryggingafélög, Rauða krossinn og fleiri aðila sem eru vel meinandi og hafa látið gera efni sem snýr að þeirra starfsemi en fellur ekki endilega að markmiðum yfirvalda í menntamálum eða skilgreindri þörf skólastofnana. Markmiðin væru líka kannski of mörg og óraunhæft að ná þeim öllum samanber:

...fjöldmörg markmið, þrepamarkmið áfangamarkmið og allt þetta mjög mikið af markmiðum mikið af efni en 2 tímar á viku algjörlega vonlaust að komast yfir þetta allt og þú bara velur úr sem þú heldur að sé mikilvægast þar sem þú ætlar þér að fara í (Viðtal 3a).

Það er oft að koma efni en sko, það vantar meira, eitthvað svona heildarskipulag, þessir gefa út efni núna og eru ekkert endilega að spá í hvað var til og hvað sé verið að nota sko, en mér finnst ég oft þurfa að safna saman einhverju héðan og þaðan, það vantar kannski meira svona góðar kennslubækur, ég hef reyndar verið að kenna Spor mér fannst þær bækur ágætar en bara svolítið stuttar, en ég vil alveg hiklaust fá meira af góðu efni (Viðtal 5a).

Þegar kom að því að meta árangur lífsleikni sögðu sumir viðmælenda að þeir ættu erfitt með að meta nákvæmlega hve miklu lífsleikni væri að skila þar sem árangurinn væri svo illmælanlegur en töldu þó að árangur væri til staðar.

Hvernig á maður að vita hvort það skilar árangri hvort það hafi verið en ég get ekkert vitað það hvort það er lífleikninni að þakka eða bara eitthvað annað sem hjálpaði til og það er eflaust margt (Viðtal 1a).

Ég veit stundum ekki hverju þetta er að skila, og stundum segi ég, „hey common“ vorum við ekki að tala um þetta í síðustu viku að svona ætti ekki að gera, stundum finnst mér árangurinn vera enginn (Viðtal 5a).

4.2.3. Samantekt úr fyrri viðtalsrannsókn

Jákvæðir þættir lífsleikni

1. Greinin er að þróast og það leiðir til markverðra nýjunga.
2. Hefur haft í för með sér jákvæðar breytingar á kennslu og skólastarfi.
3. Aukin áhersla á einstaklinginn.
4. Áhersla á tilfinningar og líðan.
5. Býður upp á fjölbreytilega nálgun við nemendur.
6. Gefur góða raun við lausn deilumála og ágreinings. Bætir samskipti og vinnur gegn einelti.
7. Þjálfar félagsfærni.
8. Miðlar hagnýtri lífssýn
9. Hefur bætt námsárangur í öðrum greinum.
10. Aukið samstarf heimils og skóla.
11. Áhugahvetjandi fyrir nemendur.
12. Möguleiki að bregðast við tilteknum knýjandi aðstæðum.
13. Kennari fær val og frelsi til að fást við tiltekin efni.
14. Nemendur fá að velja viðfangsefni.
15. Ítarleg námsskrá.
16. Lífsleikni kemur inn á svo margt í skólastarfi, það er mikil skörun við aðrar greinar.
17. Almenn tiljákvæð viðhorf til lífsleikni.
18. Siðferðiskennsla og dygðir eru mikilvægar.
19. Forvarnir mikilvægar.

Neikvæðir þættir lífsleikni

1. Lífsleikni var óskipulögð í upphafi, ákveðinn fortíðarvandi.
2. Aðalnámsskrá of víðtæk og markmið of mörg.
3. Stendur og fellur með áhuga kennarans.
4. Vantar tíma til kennslu.
5. Vantar sérhæfða kennara.
6. Vantar ýmsa sérfræðinga.
7. Neikvæð viðhorf til nýrra námsleiða í skólum sem byggja á gamaldags viðhorfum til náms, þar sem aðeins bein innlögð bóknáms er skilgreint sem nám.
8. Ekki markviss stefna í námsefnisgerð.
9. Nemendum stundum ekki ljóst markmið kennslu.

10. Gagnrýni foreldra á umdeild mál sem tekin eru til umfjöllunar.
11. Óvissa með árangur.

4.3. Eigindlega rannsóknin – seinni viðtöl.

Tilgangur seinni viðtala var að kanna betur ýmis atriði er komu fram í fyrri viðtölum og kafa dýpra í viðfangsefnið ef kostur væri og einnig að fá fram viðhorf viðmælenda til atriða sem ekki hafi verið komið inn á áður en skiptu máli við þessa rannsókn. Ég samdi í þessu sambandi 12 spurningar sem ég hafði sem viðtalsramma og lagði þær fyrir viðmælendur og fylgja þær hér með í viðauka III.

Sterkasta áherslan úr fyrri viðtölum var að allir kennarar væru lífsleiknikennarar og bar ég það undir viðmælendur sem samþykktu það atriði afdráttarlaust samanber:

Já, lífsleikni er svo margt og snertir margt bara, bæði viðhorf og gildi og framkomu þú er alltaf lífsleiknikennari (Viðtal 2b).

Það eru allir kennarar lífsleiknikennarar, þó að við séum að kenna íslensku og stærðfræði þá eru við að kenna lífsleikni í leiðinni, að hérna kenna þeim á lífið, að kemur svo margt inn í, bara eins og í stærðfræði þess vegna hvernig leysum við lífið, hvernig leysum þetta og hitt þannig að það eru allir lífsleiknikennarar í grunninn. Hvað er lífsleikni? Bara að reyna að lifa lífinu rétt (Viðtal 1b).

Þetta hefur nú verið staðfest með ítarlegri hætti og tel ég þetta vera eina helstu niðurstöðuna úr rannsókninni það er að kennarar séu mjög meðvitaðir um uppeldishlutverk kennarastarfsins og líti á lífsleikni sem mikilvægan þátt í því. Annað atriði sem ég vildi fá fram nánar varðar viðhorfið gagnvart *Aðalnámskránni* en þar upplifði ég mjög sterkt úr fyrri rannsóknargögnum að hún væri ekki svo mjög mótandi fyrir lífsleiknikennslu þar væri fremur um að ræða að eigin sýn og áherslur kennara og þörf bekkjar réðu um inntak og framkvæmd lífsleiknikennslu. Undir þetta tóku viðmælendur en sögðu líka að þeir vissu vel af námskránni og fram kom að hún væri e.t.v. ekki nógu mótandi fyrir kennslu þeirra samanber þessi viðhorf.

Kannski ekki nógu mótandi mér finnst ég ekki vera nógu góður lífsleiknikennari, mér finnst maður alltaf koma of litlu að, en maður samt, fer alltaf dálítið eftir, ég veit ekki hvort það sé stefna skólans, jú auðvitað er maður töluvert mótaður af námskránni það er samt fleira sem ræður (Viðtal 1b).

EKKI MJÖG MIKIÐ, HÚN ER ÞAÐ EKKI OG MEÐ ÉG ER MEÐ HÉR, ÞETTA ERU BROTRNA SJÁLFSMYND OG ÞAÐ ER EKKERT SJÁLFSTRAUSTOG LEIÐINLEG OG ENGIN VILL VERA MEÐ ÞEIM ÞÁ TEKUR MAÐUR BARA MIÐ AF ÞVÍ OG REYNIR AÐ VINNA Í ÞEIM

þáttum og félagsfærni þau kunna ekkert að hafa samskipti við aðra, fara bara inn í sig og eru bara heima og reyna að vera sem minnst innan um annað fólk og maður reynir náttúrulega bara að vinna eftir því og ég lít ekkert í *Aðalnámsskrá*, ég bara afla mér og nota þá þekkingu sem ég hef í hinum og þessum bókum það sem ég finn um þetta efni og reyna að flétta það saman (Viðtal 2b).

Hún er svona hæfilega mótandi, hún nær yfir mjög vítt svið, maður getur í rauninni stýrt eftir því sem kemur uppá hjá nemendum, hún er ekkert svo voðalega bindandi. Maður getur í rauninni farið í mjög margt og getur rökstutt það með námskránni (Viðtal 3b).

Það er bara allt í lagi ef þetta er farsælt ef nemendur læra og ekki bara semsagt fögin eftir *Aðalnámsskrá* heldur læra á samskipti á eigin viðbrögð og tilfinningar og læra það að velja frekar hið farsæla frekar en hitt þetta eru svona grundvallar atriðin þá held ég að lífsleiknin sé, þá á hún rétt á sér og er rétt nefnd (Viðtal 4b).

Ég veit vel af *Aðalnámsskránni* og hún er ágæt og allt í lagi með það, ég skoða markmiðin en svo reyni ég að finna efnið og vel frekar efni sem mér finnst vit í að kenna, þó það sé sko ekki endilega alveg í stíl við námskrána (Viðtal 5b).

Fram hefur komið að námsmat í lífsleikni í framhaldskólum byggir á prófum og verkefnum en í grunnskóla virtist mér yfirleitt ekki eiga sér stað einkunnagjöf í lífsleikni og spurði ég út í námsmatið. Þar kom fram að oftast en ekki eru ekki gefnar einkunnir í lífsleikni en þegar slíkt mat fer fram er einkum horft til virkni í umræðum og frammistöðu í verkefnum.

...umræður í tímum og hvernig nemendur gefa sig í það, já og taka þátt eins og við erum með í notum reglur, rétta upp hönd og vera með taka þátt og hlusta líka (Viðtal, 2b).

Ég er með símat (Viðtal 3b).

Ég met hvað krakkarnir eru virk í umræðum og verkefnum, hvað þau eru að gefa sig mikið í þetta sko, sumir eru að því en aðrir bara, láta sko, tímann bara líða eins og oft er þú veist (Viðtal 5b).

Ég spurði um hvaða þátt lífsleikni viðmælendur vildu efla og kom þar fram ýmislegt svo sem að efla sjálfstæða hugsun, siðferði, réttlæti, sanngirni, samúð, sjálfsmynd, sjálfstæði, virðingu, umburðarlyndi og góðvild. Um það sem sé mikilvægast kom t.d. fram þessi svör:

Þessar grunddygðir sem iðulega eru nefndar svo og allir geta sammælst um eins og virðing og góðvild og já eins og umburðarlyndið (Viðtal 4b).

Ég held að það sé að kenna krökkum muninn á réttu og röngu því að það er oft ekkert gert heima það er ekkert talað við þau og þau eru svo oft í sínum heimi að þau bara vita oft ekki eitthvað sem manni finnst svo sjálfsagt við erum stundum að tala um góða kallinn og vonda kalinn á öxlunum og það er eins og sumir hafi engan góðan til að segja sér hvað sé rétt og lífið er stundum búið að fara þannig að þeim að þeim er bara sama en það er svo ótal margt sem þyrfti að kenna þeim. En þetta fyrst og fremst þegar þau eru að taka þátt í öllum fjandanum í von um að sleppa það er það sem við erum að kenna þeim um orsökina hvað gerðist, hvað geri ég og hugsa ég um afleiðingarnar sem verða, um það sem ég geri, hvatvísinn er svo mikið að það er bara kýlt á það og það er verið að reyna að kenna þeim að hugsa áður en þau framkvæma (Viðtal 2b).

Virðingu, umburðarlyndi og góðvild finnst mér mikilvægt, og líka það að krakkarnir fá betri sjálfsmynd, hugsu um sig á jákvæðan hátt, ég er frábær og ég get allt. Það er svo margt auðvitað sem er mikilvægt og erfitt að koma öllu að (Viðtal 5b).

Voða mikið svona sjálfstraust og sjálfsvirðing eins og við höfum verið að vinna í vetur og umhyggja fyrir öðrum, líka dygðirnar. Þegar maður er inni á þeirri línu nær maður svolítið eins og inn á allt sviðið. Réttlæti, sanngirni, samúð og hamingja og hvað maður geti gert (Viðtal 3b).

Allir viðmælendur sáu hlutverk kennara að efla greindir með nemendum og voru á því að til staðar væru margar ólíkar greindir líkt og Howard Gardner talar um.

Mér finnst það svo flott hugsun þetta með greindirnar, að allir hafi einhverja hæfileika eða greindir, við erum bara ólík og það er sko í finu lagi en við þurfum að virða aðra, það er mikilvægast (Viðtal 5b).

Viðmælendur voru einnig mjög jákvæðir í garð siðfræði- og dygðakennslu og litu á það sem eitt af meginviðfangsefnum lífsleikni, þegar ég spurði hins vegar um aðrar áherslur líkt og slysavarnir, fikniefnaforvarnir, fjármál og fleiri þætti sem spurt var um í megindega spurningalistanum fannst mér viðmælendur geta samsamað sig því sem þar kom út að mesta áherslan ætti að hvíla á dygðakennslu og því sem kalla mætti hagnýta kennslu um lífið og minni áhersla megi gjarnan hvíla á forvörnum og umferðarfræðslu sem séu afmarkaðri þættir en að sönnu líka mikilvægir að mati viðmælenda og er það í samræmi við það sem áður er komið fram í viðtölum og úr spurningalistakönnun. Huga ber hér að stóru dráttunum að kenna það sem rétt er og þá fylgi hitt meira á eftir.

Dygðirnar eru svo mikilvægar og að kenna siðferði og láta það verða eðlilegt að gera það sem á að gera og er rétt, en auðvitað er ýmis forvarnarfræðsla mikilvæg en hitt er mikilvægara það eru forsendurnar (Viðtal 5b).

Ég nefndi staðfestuna og sjálfmynd barna og þar kom fram mjög ákveðið í viðbrögðum viðmælenda hve mikilvægt sé að kennari hrósi og efli sjálfmynd. Hugtakið staðfesta eins og ég lagði fram sem sálrænar forsendur í mótun persónuleika töldu viðmælendur mikilvægt og voru mjög meðvitaðir um að öll lífsreynsla barna hefur í för með sér sálrænar afleiðingar af einhverju tagi. Góð reynsla byggir upp á meðan sár reynsla kann að brjóta niður.

Krakkarnir þurfa að hafa þessa staðfestu sko, þora að vera maður sjálfur, þau eru alltaf að spá í hvað hinum finnst og svoleiðis, en sko ef þau ná að fá staðfestu þannig að þau hafi bara góða sjálfmynd þá eru engin vandamál, þá líður þeim vel líka og þá gengur allt vel og ég held að þá fari þau síður út af sporinu í einhverja vitleysu (Viðtal 5b).

Krakkarnir eru jú ólík með, með ólíka reynslu, en, og sumir sko, eru búnir að ganga í gegnum svo margt, svo ótalmargt. Og mér finnst ég sá mun, auðvitað er sko munur hvernig þau höndla þetta allt, skólann og félagana. Sumir eru svo skynsamir og öruggir meðan öðrum líður sko greinilega illa, og auðvitað reynir maður að nálgast þau, og þar kemur lífsleiknin sjáðu (Viðtal 2b).

Þá spurði ég um viðhorfið til þess hvort lífsleikni væri lítið annað en sérstök uppeldisfræði á hendi skólans og skiptust viðhorf til þess atriðis í tvö horn: annars vegar þeir sem svo töldu vera og hinir sem fannst slíkt niðra lífsleikni, hún ætti betra skilið og væri annað og meira. Einn viðmælandi sagði t.a.m:

Skólar sinna heilmiklu uppeldishlutverki, þetta hefur heilmikið breyst í dag frá því sem áður var, í rauninni er þetta ekkert lítið því að þetta eiginlega kemur inn á allt nám, þó að lífsleikni sé orðin sérstök námsgrein þá er hún inn í öllu (Viðtal 1b).

Þú ert í raun alltaf að kenna lífsleikni, þú ert að kenna kurteisi og mannsiði, að kenna virðingu fyrir öðrum. Þú getur síðan komið með fleiri þætti eins og til dæmis heimspekina og það er kannski einmitt kosturinn við að láta þetta heita lífsleikni (Viðtal 3b).

Eitt þeirra atriða sem ég vildi fá frekari afstöðu til var siðrofið og spurningin um agavanda í grunnskólum. Komið hefur fram áherslan í Bandaríkjunum á siðrofið í samfélaginu og vildi ég fá fram viðhorf viðmælenda í því efni hvað varðar Ísland. Kom fram hjá flestum viðmælendum að miklar breytingar og umrót ætti sér stað í samfélaginu almennt og hefðu skólar ekki farið varhluta af þeirri þróun samanber það sem kom fram hér áðan með skort á fyrirmyndum á heimili og leiðsögn foreldra í siðferðilegum eignum. Hér mætti vissulega sjá vanda vegna heimilisaðstæðna, mikillar vinnu foreldra og fjarvista frá heimili. Ekki er samt hægt að taka svo djúpt í árinna að

tala um siðrof, heldur fremur breytt samfélag og breytta þörf sem skólar hafi orðið að bregðast við. Einn viðmælandi benti á aukna fagmennsku í skólum hvað þetta varðar og að skólaumræðan öll væri frjó og virk í dag. Hins vegar kom mjög greinilega fram að þeim börnum sem hafa sérþarfir hefur fjölgað að mun í skólakerfinu á undanförunum árum og eins þeim börnum sem eru með hegðunarvanda en þar er stór flokkur, þau börn sem greinast með ofvirkni og athyglisbrest. Þeim sé mætt með ýmsum agastjórnaraðferðum sem flokka megi undir lífsleikni þar sem lífsleikni feli einnig í sér almenna kennslu um hegðun og kurteisi. Einn viðmælandi segir:

Nei, nei það hafa alltaf verið til vandamál þau eru bara öðruvísi núna, það eru tölvur og það er kannski svolítið, svona vandamál sem maður á erfðara með að stjórna krökkunum okkar og bara eins og ef þau fá síma þá ertu búinn að missa yfirsýnina í hverja þau hringja og hverjir hringja í þau, ætli það séu ekki bara 90% af krökkum sem eru allt í lagi og standa sig framúrskarandi vel en það ber alltaf meira á hinum (Viðtal 2b).

Ég sé ekkert siðrof heldur öðru nær, mér finnst krakkar í dag mjög opnir og hugsandi og eiga ágætt með að taka rökum (Viðtal 3b).

Áherslan á svonefnda blöndun hin síðari ár hafði í för með sér að mikilvægt er nú í skólustarfi að mæta þörf allra barna. Það hefur kallað á sérstök bjargráð svo sem einstaklingsmarkmið og einstaklingsmiðun náms. Þá þurfi að leggja áherslu á að allar manneskjur hafi sinn rétt þó ólíkar séu og að sjálfsagt sé að engir tveir séu eins. Hér leggi lífsleikni sitt af mörkum. Þá kom einnig fram að skólar eru í miklum mæli að einstaklingsmiða nám og um leið að skapa sér sérstöðu með sértækum áherslum sem tengja má dygðum og siðferðilegum gildum.

Það er verið að reyna að tengja og búa til heild með því að tengja þessa þætti sem lúta meira að tilfinningaþroskanum og einstaklingum og einstaklings mun þar sem er verið að laða þetta meira fram þar sem við eigum að byggja á þessum grunni og lífsleiknin ætti að virka þannig sko Lickona talar um það ef að við kennum lífsleikni bara í afmörkuðum kennslutímum þá virkar hún ekki (Viðtal 4b).

Almennt má þó segja að viðmælendur voru ekki á að eitthvert stórfellt siðrof ætti sér nú stað heldur væri nemendahópurinn ekkert verri nú en fyrir 10 til 20 árum og reyndar hefðu krakkarnir til að bera ótrúlega getu og skarpskyggni á mörgum sviðum samanber:

Það er ekkert siðrof, ég meina krakkar eru alltaf krakkar, unglingar sko, þau eru ekkert verri núna, auðvitað hefur margt breyst í samfélaginu, tæknin og allt það, mér finnst krakkarnir bara góðir heilt yfir (Viðtal 5b).

Mér finnst krakkar í dag, þó að maður sé að ergja sig yfir einhverju eins og ég sagði áðan, þá finnst mér þeir vera ótrúlega vel að sér í mörgu og flinkir á ótrúlegum sviðum og góðir í hinu og þessu, þetta er bara svo mikil breidd sumir eru mjög meðvitaðir um herna hvernig þeim líður og af hverju þeim líður svona og eru að koma til mín og ræða líðan bekkjarsystkina sinna. Það er alltaf verið að reyna að bregðast strax við ef það er einhver útundan eða ef það er einhver stríðni, þannig að það er reynt að vísa til samkenndar og ég bara vona það að það virki og að þetta virkar að einhverju leiti (Viðtal 1b).

Þá spurði ég einnig um tilfinningar og tilfinningalæsi og var afstaðan skýr hvað það varðar að tilfinningar skipti miklu máli og líðan nemenda og líka líðan kennara.

Mikilvægt sé að þekkja tilfinningar nemenda og geta brugðist við með viðeigandi hætti.

Tilfinningarnar skipta sko máli, líðan í skóla, kennara eiga að spá í þá hluti ekki spurning (Viðtal 5b).

Það er mjög mikilvægt ...og þess vegna erum við með fagfólk sem vinnur að þessum pakka við erum að reyna að kenna þeim að lesa í tilfinningar og svipbrigði, hvaða orð höfum við yfir þessa hluti og þau eru ekki öll orðin meðvituð um það og einnig er verið stöðugt að reyna að kenna þeim að tjá tilfinningar sínar í orðum (Viðtal 2b).

Einn stærsti hlutinn í allri minni kennslu er að huga að tilfinningum, ég legg mikla áherslu á það (Viðtal 3b)

Þegar spurt var um samstarf kom fram að sumir viðmælendur töldu sig hafa nokkuð mikið samstarf sér í lagi við aðra kennara innan skólans í sömu bekkjum en á meðan aðrir töldu samstarfið lítið samanber:

Lítið samstarf, við erum ekki að hittast mikið til að hafa samráð, það þyrfti að vera meira. Við erum að vinna hvert á sinn hátt en í skólanum sem ég var í áður þar var mikið samráð, þá vorum við að koma á dygðakennslu. Hvaða dygð við ætlum að taka upp og hverjar væru yfir dygðirnar? Eins og virðing, góðvild og ábyrgð og svo þar undir hvernig við ætluðum að taka á þessu og vinna með þær auðvitað er það betra, því betur sjá augu en auga. (Viðtal 2b).

Ég hef samráð við þau sem eru að kenna í sama bekk og ég en ekki út fyrir skólann, nei (Viðtal 5b).

Í anda Lickona vildi ég fá fram viðhorfin til álitamálanna og kom fram líkt og í fyrri viðtölum og spurningalistakönnun að ætla má að kennarar almennt leitist við að gæta sín á umdeildum málum og ákjósanlegt sé talið að leitast við að gæta þar ákveðins hlutleysis en kennari eigi samt að geta sagt sína skoðun og þá komi það fram að það sé mín skoðun.

Ég held að kennarar séu oft of feimnir við að lýsa sinni skoðun á þessu og hinu t.d. eins og Kárahnjúkavirkjun, mér finnst í lagi að kennari segi bara

mér finnst en svo á hann líka að segja þetta er mín skoðun og þið megið alveg hafa ykkar skoðanir líka (Viðtal 5b).

Fram kom í könnun meðal kennara í framhaldsskólum að rösklega helmingur taldi lífsleikni hafa fest sig í sessi í skólum og aðspurðir voru viðmælendur seinni viðtala sammála því að það ætti einnig við um grunnskólann. Lífsleikni væri komin til að vera og væri ekki á förum, en hins vegar væri hún vart búin að slíta barnsskónum og ætti eftir að þróast mikið á komandi árum samanber:

Já ég held hún sé búin að festa sig í sessi, það á samt eftir að bæta hana mikið, en það er búin að festa hana í skólakerfinu (Viðtal 1b).

Já ég tel það, það er mín tilfinning og ég veit að í sumum skólum er unnið mjög vel með lífsleiknina eins og t.d hjá barni sem ekki liður vel í skóla, það náttúrulega lærir ekki. Lífsleiknitímarnir taka á hinum og þessum álitamálum sem er gott en auðvitað er það misjafnt eftir kennurum hvernig þeir ræða um lífið og tilveruna (Viðtal 2b).

Ekki endilega sem sérstakt fag en ég held að hún sé búin að ná fótfestu af því að hún er inni í öllum kennslugreinum, ég held að kennarar vinni mikið með lífsgildi almennt (Viðtal 3b).

Ég spurði nánar út í viðhorf nemenda til lífsleiknikennslu og þar kom fram líkt og í rannsókninni áður að kennarar telja nemendur frekar ánægða með lífsleiknina og finnist hún oftast en ekki skemmtileg, það veltur þó mikið á framsetningu kennara og líka á virkni nemenda sjálfra. En viðhorfin eru líka á stundum að þar sem lífsleikni sé próflaus og án einkunna þá sé hún síður merkileg en annað nám og einnig að stundum komi fram það sem kalla má gamaldags viðhorf til náms líkt og vikið var að áður, að eiginlegt nám sé aðeins harðsvírað bóknám, jafnvel tengt kjarnagreinum.

Já en þeir eru líka samt gagnrýnir, þeim finnst þetta eða hitt. Mér finnst þeir í rauninni vera svolítið klárir með það að þeir vilja hafa eitthvað ákveðið efni fast og þeir sækjast eftir því. Þetta kemur oft, þú ert að gera eitthvað í einhverjum leikjum og vinna í samskiptum og þeir vilja það en héna þegar að þeir samt kannski á sama tíma eru þeir líka gagnrýnir á það, að þetta er svona ruslakista. Ég veit ekki alveg samt hvort það sé alveg samræmi í þessu þarna á milli, þeir eru í rauninni bæði jákvæðir þeir vilja hafa lífsleikni og margt gott við það en svo eru þeir líka fljótir að segja: „það má líka bara sleppa þessu því þetta er svo sem ekki neitt neitt, þetta er ekki bók og þú ert ekki að læra neitt og þetta er ekki til prófs“, það er líka stutt í þá hlið en þetta eru líka ólíkir krakkar með mismunandi viðhorf (Viðtal 1b).

Já þeim finnst gaman og þau faðma mig, vei! það er tími núna og mér finnst þau njóta sín að segja frá og já meta sig og hina og ræða um hin ýmsu mál (Viðtal 2b).

Nemendur eru ánægðir, þeir hafa mjög mikið til málanna að leggja (Viðtal 3b).

Það er því niðurstaða úr þessu að lífsleikni er að mati kennara orðin nokkuð föst í sessi og að nemendur hafi gaman af námsgreininni fyrir utan þá gagnsemi sem hún hefur í margvíslegu tilliti sem þó er erfitt að meta nákvæmlega.

4.3.1. Samantekt – seinni viðtöl

1. Kennarar eru meðvitaðir um uppeldishlutverk sitt. Þeir taka undir það að allir kennarar séu lífsleiknikennarar.
2. *Aðalnámskrá* er ekki svo mjög mótandi fyrir lífsleiknikennslu þó eru kennarar meðvitaðir um markmið hennar en horfa frekar til annarra þátta svo sem aðstæðna í bekk.
3. Námsmat í lífsleikni þegar það á við byggir einkum á umræðu og jafnvel verkefnum.
4. Megináhersla lífsleikni á að mati viðmælenda að vera á siðfræði og hagnýta kennslu um lífið.
5. Viðmælendur eru á því að lífsleikni sé uppeldisfræði á hendi skólans en sumir leggja áherslu á að í henni felist líka meira.
6. Viðmælendur vilja ekki tala um siðrof í samfélaginu og alvarlegan vanda í skólum þó ýmis vandamál séu til staðar. Staðan sé ekki verri nú en áður.
7. Samstarf kennara í lífsleikni er mjög breytilegt, sumstaðar mikið í öðrum skólum lítið.
8. Lífsleikni hefur áunnið sér sess í íslenskum skólaveruleika en mun eiga eftir að taka breytingum að mati viðmælenda.
9. Mikilvægt er að mati viðmælenda að huga að tilfinningalegum þáttum og líðan nemenda.
10. Viðmælendur telja nemendur almennt ánægða með lífsleiknikennsluna.

5. Niðurstöður rannsókna, umræður og greining

Í þessum kafla mun ég bera saman helstu niðurstöður úr rannsókn minni og skoða þær í ljósi þess sem fram hefur komið í fræðilegum hluta í kafla tvö. Hafa ber í huga þá fyrirvara sem ég get um í kaflanum um aðferðafræði ritgerðarinnar en þar ræddi ég um val úrtaks og skekkjumörk og almenna þætti er áhrif kunna að hafa á niðurstöður rannsóknarinnar. Þegar ég ræði í þessum kafla um kennara og viðhorf þeirra ber að hafa í huga að notkun á kennarahugtakinu vísar fyrst og fremst til þess úrtaks sem rannsókn mín náði til, það er annars vegar fimm kennara með mikla reynslu af lífsleiknikennslu og hins vegar umsjónarkennara í skólum í Eyjafirði sem fengu senda spurningalistakönnunina en þar var úrtakið 70 manns og svör bárust frá 44. Ber enn að áréttu að erfitt sé að alhæfa út frá niðurstöðum mínum um viðhorf kennara almennt, til þess er könnunin of takmörkuð, hins vegar tel ég að hún gefi ákveðnar vísendingar um sýn kennara sem kenna lífsleikni á námsgreinina sem slíka og þar megi jafnvel álykta með nokkuð víðtækum hætti, a.m.k. um kennara á Eyjafjarðarsvæðinu.

Til að auðvelda greiningu á niðurstöðum hef ég sett fram hér átta helstu meginatriðin í niðurstöðum rannsóknar minnar þegar hinar eigindlegu og megindlegu niðurstöður eru lagðar saman. Í rannsókninni kemur fram að alhæfa megi um að kennarar, bæði viðmælendur og þeir er svara spurningalistakönnun, telji lífsleikni mikilvæga kennslugrein. Þá kom greinilega fram sú sýn á kennarastarfið að allir kennarar væru lífsleiknikennarar. Þegar sjónum var beint að inntaki eða höfuðviðfangi lífsleikni kom fram sterkust áhersla á siðfræði og hagnýta kennslu um lífið. Þá telur helmingur kennara í lagi að segja frá sinni skoðun á álitamálum þó almennt megi ætla að kennarar leitist fremur við að sneiða hjá umræðu um álitamál ef þess er kostur. Einnig kom fram að þeir telji ekki mikilvægt að foreldrar hafi hönd í bagga með námsefni í lífsleikni. Skoðanir kennara í rannsókninni eru skiptar þegar kemur að samþættingu lífsleikni við aðrar námsgreinar. Stór hópur sér lífsleikni sem afmarkaða námsgrein á meðan aðrir vilja samþættingu við aðrar greinar. *Aðalnámskrá* í lífsleikni er ítarleg að mati kennara; og virðist hún að einhverju leyti móta sýn þeirra á inntak lífsleikni sem námsgreinar. Hinsvegar kemur mjög skýrt fram að kennarar í rannsókninni taka fremur mið af meintri þörf bekkjar en námskrá í eigin lífsleiknikennslu. Kennarar telja að árangur sjáist í lífsleiknikennslu hvað varðar bættu hegðun og staðblæ en tala um að erfitt sé að mæla námsárangur og alhæfa um hann. Þótt kennarar í rannsókninni séu almennt jákvæðir í garð lífsleikni eru þeir óvissir um viðhorf annarra kennara til greinarinnar. Þeir telja

nemendur fremur jákvæða og skólastjórnendur sömuleiðis jákvæða en eru aðeins óvissir þegar kemur að foreldrum.

a) *Mikilvægi lífsleikninnar.* Í rannsókninni kemur skýrt fram jákvæð sýn á lífsleikni sem kennslugrein og að hún sé mikilvæg. Mjög greinilega kom fram að kennarar telja að lífsleikni hafi fest sig í sessi í íslensku skólasterfi. Í könnuninni úr framhaldsskólum (Könnun á lífsleikni í framhaldsskólum) kom fram að 55% töldu lífsleikni hafa náð fótfestu í sínum skóla og 59% töldu hana njóta almennrar virðingar í samfélaginu. Í spurningalista mínum svöruðu um 80% því að auka bæri fræðslu meðal kennara um lífsleikni og sýnir það greinilegan áhuga kennara í rannsókninni á greininni enda kom líka þar fram að um 90% kennarar samþykktu að lífsleikni væri mjög mikilvæg grein í íslensku skólasterfi. Sú niðurstaða er mjög afdráttarlaus og sýnir vel hversu kennarar eru þá almennt sammála um mikilvægi lífsleiknikennslu.

Í seinni viðtölum spurði ég sérstaklega um það hvort viðmælendur teldu að lífsleikni hefði öðlast sess og töldu viðmælendur að svo væri en lífsleiknin ætti hins vegar eftir að þróast og mikið starf væri framundan að gera hana betri og skilvirkari sem námsgrein.

b) *Allir kennarar eru lífsleiknikennarar.* Það kom afar sterkt fram í heildarrannsókninni að allir kennarar væru um leið lífsleiknikennarar. Sú staðhæfing fékk mjög sterkan hljómgrunn meðal kennara sem svöruðu spurningalistanum og má segja að alhæfingin sé ein meginniðurstaða rannsóknarverkefnisins. Þessi alhæfing sýnir jafnframt að viðmælendur leggja áherslu á uppeldishlutverk kennarastarfsins. Að kennari sé ekki aðeins að uppfærða um afmarkaðar námsgreinar heldur sé hlutverk hans miklu víðtækara sem leiðtoga og leiðbeinanda. Hlutverk kennara sé að aðstoða og leiðbeina nemendum áfram á uppeldisbraut með siðferði og dygðir að leiðarljósi til að stuðla að alhliða þroska þeirra og auka getu þeirra á mörgum sviðum. Ég nefni hér sérstaklega siðfræði og dygðir því þeir liðir fá hæsta svörun þegar kemur að inntaki eða efnisþáttum lífsleikni samanber lið c) hér á eftir. Þessi niðurstaða um viðhorf kennara til eigin starfs er í samræmi við það viðhorf sem lífsleiknitalismaðurinn Nel Noddings talar um en hún segir að grundvallarþáttur í kennslu gegnum tíðina hafi verið að hver kennari sé einnig siðfræðikennari, hann sé fyrirmynd leynt og ljóst og þetta hlutverk sé eitt af meginhlutverkum kennarastarfsins sem kennari þarf að gangast undir hvort sem hann vill eður ei (Noddings, 1997, bls. 10).

c) *Helstu efnisþættir lífsleikni.* Í spurningakönnuninni var spurt um áhersluatriði lífsleikni og gefnir ýmsir möguleikar en það sem fékk mest vægi meðal kennara sem

meginviðfang lífsleikni var kennsla um siðferði og dygðir sem nánast allir töldu mikilvægt. *Aðalnámskrá* gerir sannarlega ráð fyrir að siðferði og dygðir séu eitt megininntak lífsleiknikennslu ásamt með sálfræðilegum þáttum. Nefnt hefur verið að huga beri að báðum þáttum í inntaki lífsleikni, það er sálfræðilegu þáttunum sem lúta að sjálfstrausti, tilfinningum og tilfinningalegu uppeldi en þar myndu Damon (1998), Goleman (2000), Erla Kristjánsdóttir ofl. (2004) vera annars vegar og síðan hinum sem lúta að siðviti og siðferðisþroska en í þann flokk myndi Kristján Kristjánsson (2006) skipa sér ásamt Lickona (1991), Noddings (1997) ofl. Ég tel að rannsókn mín sýni ljóslega að kennarar eru inn á því að allir þessir þættir séu mikilvægir í lífsleiknikennslu og allir fá þeir einhverja svörun sem inntak í lífsleiknikennslu. Hins vegar virðast siðfræði og dygðir hafi komið út með sterkustu áhersluna. Þar tel ég að sé mestur samhljómur við skoðun Kristjáns Kristjánssonar sem rekur lífsleiknina til grísku spekingana og lítur á hana sem einskonar ræktun persónulegra dygða athafna og tilfinninga. Kristján talar einmitt um lífsleiknina sem rækt við siðvit og siðferðisþroska eða mannrækt (Kristján Kristjánsson, 2002). Undir þetta tel ég að kennarar geti vel tekið og að hér séum við komin að því sem kennarar álíti að eigi að vera inntak eða kjarni lífsleiknikennslu; síðan komi aðrir þættir í kjölfarið. Hér geta kennarar í rannsókninni einnig samsamað sig skilgreiningu Bexell sem talaði um að dygð sé mannlegur skapgerðarþáttur, varanlegur og áunninn, og hún skapi mönnum hneigð til að aðhafast það sem rétt er. Dygðin gerir manninn hæfan fyrir hið mannlega líf og hún er að sama skapi lundernisþáttur sem er æskilegur og eftirsóknarverður (Bexell o.fl., 1997).

Áherslan á tilfinningalegt uppeldi er einnig mjög sterk og greinilegt að kennarar líta á það sem mikilvægan þátt í uppeldi og menntun. Þar er mikilvægt samkvæmt Aldísi Yngvadóttur að nemandinn leitist við að þekkja eigin tilfinningar og af hverju þær stafi og skilja þær, vera læs á líðan og tilfinningar annarra og skilji samspil tilfinninga og hegðunar. Að nemendur læri að líta á sig sem hluta af hópi, bekk eða fjölskyldu og að verða betur fær um að takast á við daglegar áskoranir. Þetta hefur í för með sér endurskoðun kennsluhátta þar sem nemendur verði virkari um eigið nám og beri meiri ábyrgð á því (Aldís Yngvadóttir, 2002). Ég tel að kennarar hafi sýnt sterka svörun við að samkvæmt þessu sé verið að vinna og fullyrða megi að mjög vakandi vitund sé meðal kennara sem fást við lífsleikni um líðan nemenda sinna. Samkvæmt spurningakönnuninni kemur fram afdráttarlaus afstaða kennara í því atriði að þeir telji að lífsleikni hafi einstaka möguleika til að huga að líðan nemenda en rúmlega 90%

svarenda telja svo vera og sama má segja um viðmælendur viðtalsrannsóknar sem telja mikilvægt að huga að tilfinningalegum þáttum meðal nemenda.

Aðrir mikilvægir þættir, sem fengu þó ekki eins yfirgnæfandi háa jákvæða svörun, voru þættir eins og hagnýt kennsla um lífið, fjármál, forvarnir gegn fíkniefnum, öryggismál, slysavarnir og fjölskyldumál. Ég tel að það sem fram hafi komið í rannsókninni um inntak lífsleiknikennslu hafi ágætan samhljóm við það sem sett er fram í *Aðalnámskrá* en þar kemur fram að hún eigi að efla „alhliða þroska nemandans“ til að hann „verði heilsteyptari einstaklingur“ og geti betur tekist á við ýmsar áskoranir daglegs lífs (*Aðalnámskrá* grunnskóla, 1999).

Fram kom í fræðilegum hluta að Goleman nefnir að erfitt geti reynst að fá kennara til starfa við lífsleikni, þeir séu meira bundnir föstum námsgreinum sínum, sumir hafi ekki færni eða getu og í undirbúningi kennara vanti á fræðslu og þjálfun í þessum efnum. Rannsókn mín leiddi í ljós að innan grunnskólans er langalgengast að umsjónarkennarar sjái um lífsleiknikennsluna og er lífsleikni bæði kennd sem sérstök námsgrein á stundarskrá og með samþættingu við aðrar greinar. Í viðtölum kom fram það álit að auka bæri kennslu og þjálfun lífsleiknikennara og auka bæri veg ýmissa sérfræðinga innan skólans með afmarkaða þætti svo sem sérfræðinga sem fjölluðu um heilbrigðismál, fjármál, siðfræði o.fl.

Aðalnámskráin leggur áherslu á að við val á kennsluaðferðum og skipulag skólastarfs verði að miða við þá skyldu grunnskóla að sjá hverjum nemanda fyrir sem bestum tækifærum til náms og þroska. Kennslan verði að taka mið af þörfum og reynslu einstakra nemenda og efla með nemendum námfýsi og vinnugleði (*Aðalnámskrá* grunnskóla, 1999).

Þeir Lockwood og Harris (2007) sem ég vitnaði til hér fyrr nefna að sannar dramatískar frásagnir sem hafi til að bera siðferðilegar spurningar feli í sér einstakt tækifæri til að kenna um gildi og siðferði. Slíkar sögur skapa sterkar tengingar þar sem nemandinn lærir um mikilvægar ákvarðanir og gildi svo sem sannleika, heiðarleika, vináttu og trúfesti. Slíkar frásagnir hjálpi nemendum þar sem þeim skiljist að aðrir hafi lent í erfiðum aðstæðum og sigrast á þeim með því að taka réttar ákvarðanir og það sem komi einnig fram er að góður og heill persónuleiki er ekki bundinn einhverjum ákveðnum stað eða tíma (Sanchez, 2007, bls. 79).

Ég tel að rannsóknin hafi sýnt fram á að í lífsleiknikennslu sé verið að nýta ýmsar kennsluaðferðir með slíkt að markmiði. Lickona (Lickona, 1991) nefnir ýmsar aðferðir við lífsleiknikennslu svo sem sögur, barnabækur, klípusögur, hlutverkaleiki, orðræðu og

rökræðu ásamt bekkjarfundum, samvinnunámi og fleiri aðferðum kennslufræða. Hjá viðmælendum kom fram að allar þessar aðferðir voru þeim kunnar og höfðu þeir reynslu af því að beita þeim og töldu árangurinn hafa verið með ágætum.

Í rannsókninni úr íslenskum framhaldsskólum (Könnun á lífsleikni í framhaldsskólum, e.d.) kom fram að þeir sem eru að kenna lífsleikni er í flestum tilvikum sérstakir lífsleiknikennarar og þá námstráðgjafar en einnig er nokkuð algengt er að fá sérfræðinga eða gestafyrirlesara til kennslunnar en sjaldgæfara er að umsjónarkennari annist slíka kennslu. Í viðtölum kom fram að oftast en ekki eru umsjónarkennarar að kenna lífsleikni og í spurningakönnuninni voru aðeins um 20% fylgjandi því viðhorfi að hafa sérstaka lífsleiknikennara.

Þegar litið er til könnunar í framhaldsskólum kemur hins vegar fram aðeins önnur mynd en í grunnskólanum, virðist sem inntak lífsleikni snúist meira um aðra hluti en grunnskólinn er að leggja áherslu á. Fram kemur að snar þáttur í lífsleiknikennslu framhaldskólanna séu ferðir, starfskynningar og skóla- og námskynningar (Könnun á lífsleikni í framhaldsskólum, e.d.). Þar virðist annað hvort ekki vera til staðar sú þörf sem í grunnskólanum til að leggja áherslu á tilfinningar og líðan, siðferði og dygðir eða framhaldskólinn hafi ekki með sama hætti og grunnskólinn uppgötvað mikilvægi lífsleikni á þeim sviðum til að bæta líðan og tilfinningalegan þroska og bæta aga og staðblæ skólans.

Í umfjöllun um Lickona kom fram að hann var upptekinn af siðrofinu í samfélaginu og kom fram að hann sér lífsleiknina sem bjargráð til að sporna við slíkri þróun, hún sé haldreipi í samfélaginu sem geti leitt samfélagsþegnana á betri og farsælli brautir (Lickona, 1991). Meðal viðmælanda fannst mér ekki koma fram sú neikvæða mynd sem Lickona dregur upp, þó komið hafi fram að agavandi er stöðugt viðfangsefni í skólum. Viðmælendur kannast við að þeim nemendum fjölgi sem eru með sérþarfir af ýmsum toga og þá hefur börnum sem greinast með ofvirkni og athyglisbrest fjölgað og börn sem búa við fatlanir og skerðingar eru nú inni í skólastofum í samræmi við hina svonefndu blöndun og hugmyndafræðina sem birtist undir heitinu skóli fyrir alla. Við þessum atriðum hefur skólinn þurft að bregðast og þar hefur lífsleiknin átt ýmis tromp á hendi en ég tel viðmælendur ekki samþykkja sýn Lickona á að siðrofið sé að verða einhver meiriháttar vandi.

Meðal kennara kom ekki fram sú sterka ástríða á siðferði og dygðir sem Lickona lýsir en tala má frekar um þau markmið að hver einstaklingur fái notið sín og geri það besta úr sínum eðliskostum. Þar fannst mér í viðtalsrannsókn standa uppúr nokkuð sterk

áhersla á að efla sjálfsmynd og sjálfstraust nemenda og er það í samræmi við áherslur Goleman (2000), Erlu Kristjánsdóttir o.fl.(2004) og fleiri.

Goleman telur að þeir nemendur sem fengið hafi hæfni í tilfinningalæsi skeri sig úr hvað það varðar að þeir standist betur ýmsan hópþrýsting, auknar námskröfur og freistingar vímuefna (Goleman, 2000). Meðal viðmælenda kom fram að þeir taka undir slíkt sjónarmið og nefna hér sjálfsmyndina sérstaklega sem mikilvæga í að standast hópþrýsting og telja að nemendum með sterka sjálfsmynd vegni almennt betur en öðrum í námi. Ég tel að rannsóknarniðurstöður mínar sýni að kennarar taki undir með Erlu og Goleman að einhverju leyti hvað varðar mikilvægi sjálfsímyndar, sjálfsmats og sjálfsvirðingar í að byggja upp sjálfstraust en tel þó að sýn kennara sé þó ekki eins afdráttarlaus hvað þetta varðar en það þýðir að huga beri einnig að öðrum þáttum svo sem siðfræði og dygðum til skapgerðamótunar líkt og áður var nefnt.

Vitnað var til Amitai Etzioni hér að framan sem talar um að skólar gegni meginhlutverki í að rækta viljastyrk með börnum með því að innræta þeim sjálfsaga og samkennd sem síðan leggi grunn að viðhaldi samfélagslegra gilda. Ekki dugi að predika yfir börnunum heldur þurfi þau að láta reyna á gildin sjálf en það gerist með því að þau tileinki sér grunnhæfni í félags og tilfinningalífi. Tilfinningalæsi helst að þessu leyti í hendur við mótun heilsteypts persónuleika, siðferðisþroska og ábyrgð gagnvart samfélaginu í heild (Goleman, 2000). Mér finnst viðmælendur samsama sig þessari sýn og þetta sé í hnotskurn sú fræðasýn sem einkenni viðhorf hópsins. Viðmælendur mínir voru sannarlega meðvitaðir um hlutverk kennara sem leiðbeinanda í að ná fram góðum eiginleikum nemandans og móta og styrkja traust hans á sjálfum sér og eigin getu til góðra verka. Allir viðmælendur voru vel heima í kenningum Golemans og Gardners og töldu að kenningar þeirra hefðu haft nokkur áhrif í íslensku skólastarfi.

d) *Álitamál í lífsleiknikennslu.* Rannsókn mín sýndi að áhugi kennara skiptir miklu máli við lífsleiknikennslu en það kom ekki fram að erfitt væri að fá kennara til að annast lífsleiknikennslu en þó var nefnt að auka ætti aðkomu ýmissa sérfræðinga að skólastarfi. Þá kom fram að sumir kennarar treystu sér síður í suma þætti lífsleikni svo sem ágreining og álitamál líkt og kynfræðslu, trúmál o.fl. Spurningakönnunin sýnir einnig ákveðna feimni kennara við álitamálin og virðist mega segja um það að íslenskir kennarar leitist fremur við að gæta hlutleysis í umfjöllun og telji slíkt ákjósanlega nálgun en það leiðir þó fremur til þess að álitafnum sé sleppt. Um helmingur kennara taldi rétt að segja sína skoðun samkvæmt spurningalistakönnun minni en aðeins fleiri eða um 60% taldi rétt að námsefni tæki til álitamála og er það sama hlutfall og taldi rétt

að kennari segði frá sinni eigin skoðun. Hér komum við að Lickona sem telur að ekkert nái jafnmikilli athygli og álitamál en hann talar um að margir skólar forðist þau sem heitan eldinn (Lickona 1991). Kennarar óttast að missa þar tókin á umræðunni og jafnvel sitja uppi með mótmæli foreldra. Ætla má þá að álitamálum sé því gjarnan ýtt út af borðinu í lífsleiknikennslu.

e) *Samþætting lífsleikni við önnur fög.* Greinilegt er að viðmælendur líta svo á að skörun sé á milli lífsleikni sem námsgreinar og annarra námsgreina skólafarfsins og að því leyti má segja að lífsleikni sé einhver yfirgripsmesta námsgrein í íslenskum skólaveruleika. Að því leyti má einnig ganga svo langt að tala um lífsleikni sem sérstaka uppeldisfræði á hendi skólans. Undir það sjónarmið tók reyndar um helmingur kennara í spurningakönnuninni og um 30% kennara töldu lífsleikni ætlað að kenna það sem heimilin hafa brugðist í að kenna. Þá kom fram sérstaklega í seinni viðtölum að kennarar höfðu tilfinningu fyrir því að siðferðilegar fyrirmyndir og leiðbeiningar skorti á heimilum og því þyrfti skólinn að bregðast við. Þetta er viðhorf sem birtist líka hjá Lickona (1991). Þegar spurt var um samstarf kennara í lífsleikni kemur fram að það er mjög breytilegt hve mikið það er sumir kennarar voru í litlum tengslum við aðra, en um helmingur kennara kannaðist í spurningakönnuninni við það að leita samstarfs við aðra kennara í lífsleikni. Meðal viðmælenda kom fram að þeir höfðu ýmist nokkuð eða töluvert mikið samstarf um lífsleikni við aðra bekkjarkennara en síður út fyrir skólann.

Í áður tilvitnaðri könnun úr framhaldskólum hér á landi má nefna að rúmlega 70% svarenda taldi að lífsleikni ætti að vera þverfagleg grein. Mér fannst sama viðhorf birtast í minni rannsókn þó segja megji að skoðanir kennara séu nokkuð skiptar í þessu efni. Mér sýnist t.d. nokkuð ljóst að lífsleikni er mjög mótandi fyrir íþróttakennslu samanber það sem ég hafði áður ritað um skólanámskrá í Árskógarskóla og sömuleiðis í almennum markmiðum íþróttar þar sem eru áherslur í hópíþróttum á samstarf, tillitsemi og samkennd svo nokkuð sé nefnt.

Skrif Golemans og Lickona minna á að lífsleiknikennsla má ekki lokast inni í afmarkaðri kennslustund heldur þarf hún að móta allt starf skólans. Það kemur líka fram í viðtalsrannsókn minni að kennarar telji samþættingu lífsleikni við aðrar námsgreinar mikilvæga en í spurningakönnuninni skiptust viðhorfin mjög þegar kom að samþættingu og má ætla að það stafi af ólíkum hefðum innan skólanna. Í sumum skólum er hefðin fyrir samþættingu á meðan aðrir skólar hafa haft lífsleiknina sem sérstaka grein en þetta er líka fróðlegt að skoða í ljósi þess sem áður hefur komið fram hve sterklega kennarar

samsama sig því hlutverki að allir séu þeir lífsleiknikennarar. Ætla mætti að slíkri samsömun fylgdi ákveðin samþætting lífsleikni við allar kennslugreinar.

f) *Lífsleikni og notkun Aðalnámskrár*. Það kemur skýrt fram í rannsókn minni að lífsleikni hefur gengið í gegnum öra þróun hins síðari ár og voru viðmælendur á einu máli um þetta. Hjá þeim kom einnig fram að fyrstu spor lífsleikni eða það sem nefna má undanfara hennar hafi verið birst með fremur skipulögðum hætti í upphafi en með tilkomu *Aðalnámskrár* frá 1999 komst fastari skipan á og kemur þessi niðurstaða heim og saman við það sem Aldís Yngvadóttir ritar um lífsleiknina og þróun hennar (Aldís Yngvadóttir, 2002). Einnig það að lífsleikni var gjarnan notuð sem skipulagstími og nefndu sumir viðmælenda að svo væri enn. Þá kom fram hjá Aldísi að kennarar töldu sumir hverjir að þeir þyrftu að „stela“ tíma fyrir lífsleikni en í viðtalsrannsókn minni var mjög ákveðin niðurstaða að kennarar tala um tímaskort þegar kemur að því að ná öllum þeim námsmarkmiðum sem bæði námskrár og þeir sjálfir ætla sér að ná. Í rannsókn minni kom fram að viðmælendur telja *Aðalnámskrá* hafa mjög ítarleg markmið, jafnvel of ítarleg, svo erfitt sé að ná þar öllu fram sem ætlast sé til. Kennari verði að velja og hafna. Í spurningakönnun minni kom fram að stór hluti kennara fer ekki eftir *Aðalnámskrá* og sömuleiðis er stór hluti að setja sín eigin viðmið þegar kemur að lífsleikni; og þar var skýrt að mjög stórt hlutfall kennara lét lífsleiknikennslu framar öðru taka mið af meintri þörf bekkjarins frekar en öðrum yfirlýstum markmiðum. Sumir viðmælendur nefndu það sem mikinn kost að lífsleikni gæfi færi á að velja viðfangsefni sem kæmi inn á knýjandi aðstæður í bekk og þar fælust margvísleg tækifæri. Í lífsleikni mætti finna áhugakveikju og kennari hefði meira val en í öðrum námsgreinum að finna sér námsefni. Ég tel þetta atriði reyndar nokkuð sérstakt, sé það haft í huga að *Aðalnámskrá* er með mjög skilgreind markmið í lífsleikni fyrir hvern bekk, þannig að þegar námskránni er skipulega fylgt er kannski ekki um svo frjálst val að ræða. Hins vegar er áhugakveikjan eitthvað sem ég tel að bæði Lickona og Goleman myndu vilja leggja áherslu á sem forsendur náms og þar sé án efa mikilvægt að byggja á þörf og aðstæðum á hverjum tíma.

Ég gat um að kennarar telji *Aðalnámskrá* hafa mjög ítarleg markmið og jafnvel of ítarleg svo erfitt sé að ná þar öllu fram sem ætlast sé til. Í rannsókninni meðal framhaldsskólanna (Könnun á lífsleikni í framhaldsskólum, e.d.) kom fram að af 28 svarendum töldu 18 lokamarkmið lífsleikni vera hæfileg á meðan 9 sögðu að þau væru of víð en aðeins 1 taldi þau of þröng. 90% svarenda í spurningakönnun töluðu um að

þeir létu lífsleiknina fremur taka mið af þörf bekkjarins en *Aðalnámskrá* og um 90% sögðust einnig setja sín eigin markmið.

Ég vil leyfa mér að álykta að kennarar telji sig jafnvel síður bundna af *Aðalnámskrá grunnskóla* þegar kemur að lífsleikni en öðrum námsgreinum. Liggur skýring þess að mínu mati í því hve námsgreinin er ung að árum í skólum hér á landi og því hvernig lífsleikni kom fram í fyrstu sem samsafn efnispáttá og að nokkru leyti einnig í því að kennsluefni hefur verið takmarkað. Hvað efnið varðar var ljóst t.d. að viðmælendur kvörtuðu undan að heildarsýn vantaði eða skipulagi í efnisgerð væri áfátt. Aðeins um 30% kennara var fremur sammála því að efni í lífsleiknikennslu væri gott og afar hentugt, meirihluti var hlutlaus eða taldi efnið ekki nógu gott.

Í greiningu minni á nokkrum lífsleiknibókum komst ég að því að þær eru sumar líkt og *Spor* bækurnar byggðar á markmiðum *Aðalnámskrár* á meðan aðrar gera það ekki eða aðeins að litlu leyti. Þá kom fram að ýmsir hópar og samtök, jafnvel fyrirtæki, hafa verið að útbúa kennsluefni í lífsleikni og án þess að kasta rýrð á það sem slíkt þá er ljóst að margt af því tekur aðeins til afmarkaðra þátta innan lífsleikni svo umferðarfræðslan eða forvarnarbækur ýmsar. Þessi skortur á heildstæðu efni í samræmi við opinber námsmarkmið verður til þess að kennarar taka að leita sjálfir að efnisbútum til að sníða sér sinn eigin stakk í lífsleiknikennslunni. Í könnun í framhaldskólum (Könnun á lífsleikni í framhaldsskólum, e.d.) kom fram að fjórir efnisflokkar voru mest notaðir við lífsleiknikennslu en það voru fræðslubæklingar, myndbönd, og veraldarvefurinn ásamt með efni frá skólunum sjálfum. Efni frá Námsgagnastofnun var mjög óverulegt og rennir það en stoðum undir það sem ég tel fullvíst að heildstætt útgefið efni vanti til lífsleiknikennslu í íslenskum skólum og þá ekki síður í framhaldsskólum en grunnskólum.

g) *Árangur lífsleiknikennslu*. Komið hefur fram í fræðilegum hluta þessa verks að ýmsir fræðimenn t.d. Lickona (1991), Goleman (2000) ofl. telja að í lífsleikni felist miklir möguleikar til að bæta skólustarf og sýnir rannsókn mín að með greinilegum hætti í viðtalsrannsóknum að kennarar telja að svo sé. Kennarar töldu lífsleikni almennt mikilvæga sem námsgrein og að hún fæli sér ýmsa möguleika og bjargráð til að bæta sérstaklega aga og hegðun. Samkvæmt spurningalistakönnuninni töldu ríflega 50% kennara að lífsleikni hefði skilað árangri. En fram hefur komið hversu erfitt er að alhæfa um bein tengsl á milli lífsleiknikennslu og bætts námsárangurs. Þá er greinilegt af athugunum mínum á skólunum að lífsleikni er mótandi fyrir markmið og stefnu þeirra og kemur slíkt berlega fram í skólastefnu og yfirlýsingum í námsvísunum þeirra. Flestir

skólar hafa valið sér kjörorð sem gjarnan vísa til dygða eða gilda sem auðveldlega má flokka undir lífsleiknimarkmið. Af því má ráða að lífsleikni sé í dag verulegur áhrifavaldur í íslensku skólasterfi. Þá tel ég að komið hafi með lífsleikni nýjar áherslur sem leggi mikið uppúr því að huga beri að tilfinningum og líðan nemenda í skólum. Í spurningakönnuninni kom fram að 90% kennara töldu að lífsleikni hefði einstaka möguleika til að kenna börnum að skilja eigin tilfinningar og líðan. Sama var uppi hvað varðar viðtölin og segja má því að lífsleikni hafi þarna einstaka möguleika á nálgun við nemendur í því afar mikilvæga atriði sem snýr að líðan þeirra og tilfinningum.

Goleman leggur mikla áherslu á tilfinningalæsi og um leið gagnsemi lífsleiknikennslu (Goleman, 2000). Í viðtalsrannsókn minni kom fram að kennarar telja mjög mikilvægt að gæta að líðan nemenda og tilfinningum og þar töldu margir sig greina árangur af lífsleiknikennslu hvað varðar bættu hegðun, aga og minna einelti og sömuleiðis bætt samskipti á mörgum sviðum. Þá kom fram að lífsleikni hefur í nokkrum mæli leitt af sér aukin samskipti og styrkt samband heimilis og skóla. Í könnuninni innan framhaldsskólanna (Könnun á lífsleikni í framhaldsskólum), lögðu svarendur lítið uppúr slíku samstarfi og má ætla að hér sé að finna nokkurn viðhorfsmun milli annars vegar grunnskóla- og hins vegar framhaldsskólakennara. Viðmælendur í minni rannsókn gátu þess að þeir telji að lífsleikni hafi í för með sér merkjanlegan árangur í að þjálfa félagsfærni og einnig að lífsleikni sé öðru fremur til þess fallin að miðla hagnýtri lífssýn. Hinn hagnýti þáttur lífsleikni fékk líka mjög sterka áherslu í spurningalistakönnuninni og var þar afgerandi niðurstaða þar sem spurt var um nokkra þætti sem lífsleikni ætti að kenna. Hugtakið „hagnýt kennsla um lífið“ fékk þar áberandi háa jákvæða svörun og er að mati kennara eitt mikilvægasta viðfang lífsleiknikennslu í skólum. Um samhengið milli lífsleikni og námsárangurs var meiri óvissa meðal kennara en það kemur heim og saman við ýmsar bandarískar rannsóknir sem leitt hafa í ljós að lífsleikni nýtist best þegar kemur að hegðun en óljósari eru tengslin milli mælanlegs árangurs í öðrum námsgreinum (U.S Department of Education, 2006, bls 1-2).

Goleman og Lickona eru sannfærðir um að lífsleikni skili sér í beinum árangri í öðrum námsfögum og nefnir Goleman að þar sem gerðar hafi verið samanburðarrannsóknir á námsárangri barna með þjálfun og engri þjálfun hafi komið fram ótvírætt gildi og gagnsemi þjálfunar í tilfinningalæsi (Goleman 2000). Þar nefnir hann til allnokkra þætti, svo sem tilfinningalega sjálfsvitund sem feli í sér aukið læsi á eigin tilfinningar, innsæi gagnvart tilfinningum annarra og greinarmunur sé gerður á tilfinningum og athöfnum. Einnig má nefna aukið þol gagnvart vonbrigðum og bætt

reiðistjórnun, minni árásgirni o.s.frv. Þá sé að finna aukna ábyrgðarkennd, betri eftirtekt og betri einkunnir og bætta getu í nánnum samböndum.

Ég tel að rannsókn mín sýni mjög klárlega að íslenskir kennarar geti tekið undir Goleman í þessum efnum og lífsleikni í íslenskum skólaveruleika sé öðru fremur ætlað að mæta þessum atriðum. Annað atriði sem Goleman leggur áherslu á er að þjálfun í tilfinningalæsi stuðli einnig að betra bókviti á öllum sviðum en þar tel ég að rannsókn mín sýni að íslenskir kennarar séu ekki eins vissir um hinn mælanlega árangur, t.d. hvað varðar einkunnir á prófum. Damon talaði um að börn upplifi siðferðilegar tilfinningar sem þau prófa og það leiði síðan til ákveðins endurmats á siðferðilegum gildum sem aftur leiðir af sér prófun í gegnum hegðun og breytni og nýjar tilfinningar í framhaldi af því en þetta er meginferlið í siðferðilegum þroska barna (Damon, 1988). Ég tel að rannsókn mín á inntaki og framkvæmd lífsleiknikennslu sýni að hugmyndir Damons eigi samhljóm með þeim þáttum í rannsóknarviðfangi mínu. Vitna ég þar bæði í sýn kennara viðfangsins og það er kom fram í greiningu á skólum og efni námsbóka sem og þeim upplýsingum sem komu fram um kennsluáðferðir í lífsleikni. Kom til að mynda fram að kennarar fá nemendur til að glíma við siðferðilegar sögur, klípusögur eða segja einnig frá sínum eigin sögum og takast á við það þroskaverkefni að skilja þar orsakir og afleiðingar og leitast við að spyrja hvort eða hvernig maður gæti gert betur í aðstæðunum kæmu þær upp aftur. Þessi hugmynd um að upplifa tel ég að hafi komið nokkuð sterkt fram meðal viðmælenda minna, að nemendur þurfi að fá tækifæri til að veita og meta reynslu, samskipti eða eitthvað úr hinu daglega lífi til að læra af því.

Í fræðilega hlutanum gat ég um bandaríska rannsókn sem var gerð meðal 5600 nemenda í sjö skólaumdæmum viðsvegar um Bandaríkin er sýndi að markverður munur var greinanlegur hvað varðar bætta hegðun nemenda, ekki sjáanlegur munur hvað varðar þekkingu, viðhorf eða gildi og ekki heldur þegar litið var á námsárangur (U.S Department of Education, 2006).

Aðrar bandarískar rannsóknir sýna einnig svipaðar niðurstöður. Þegar litið er á fyrsta þáttinn hegðun þá er virkni lífsleikninnar mest en þar sýndu sex þessara aðferða markverð og mælanleg áhrif á bætta hegðun. Þegar kom að öðrum þætti, það er þekkingunni, viðhorfi og gildismati, þá sýndu þrjár aðferðirnar mælanlegar framfarir hjá nemendum og þegar kom að mælanlegum akademískum árangri voru aðeins tvær hinna átján sem sýndu mælanlegan árangur (U.S Department of Education, 2007).

Ég tel að þessar niðurstöður úr bandarísku rannsóknunum séu í samhljómi við þær væntingar sem lífsleiknikennarar í grunnskólum hafi, það er að þeir skynji virkni

lífsleikni fyrst og síðast í sambandi við hegðun og samskipti en síður hvað varðar námsárangur og að því leyti eiga viðhorf þeirra mesta samleið með Skaggs og Bodenhorn sem áður var minnst á en þar kom fram það viðhorf að það að innleiða lífsleikni til að bæta námsárangur sé ekki raunsæ hugmynd, hinsvegar sé innleiðing lífsleikni í skólann afar viðeigandi til að bæta hegðun nemenda og andrúmsloftið eða staðblæinn í skólanum almennt (Skaggs og Bodenhorn, 2006).

h) *Viðhorf annarra kennara, nemenda og foreldra til lífsleikni.* Í spurningalistakönnun kom fram að svarendur töldu langflestir að almenn ánægja væri með lífsleikni bæði hvað varðar þá sjálfa, nemendur og skólastjórnendur. En nokkurrar óvissa gætti meðal kennara um viðhorf annarra kennara til lífsleikni og þótti mér það atriði áhugavert og kann það að vera vísbinding um að kennarar hafi lítið rætt sín á milli um lífsleikni. Þá var einnig greinileg óvissa hjá kennurum í spurningakönnuninni hvað snerti viðhorf foreldra til lífsleikni og sýnist mér það benda til að samskipti skóla og foreldra um lífsleiknikennslu séu ekki ýkja mikil. Í spurningakönnuninni kom fram að aðeins um 35% kennara var því fylgjandi að foreldrar gæfu samþykki sitt um það efni sem lífsleikni væri ætlað að kenna og finnst mér það umhugsunarvert hversu lítið vægi foreldrar hafa að þessu leyti haft innan íslenskra skóla.

Þá greindi ég mjög ákveðið að þótt viðmælendur teldu að kennarar væru almennt jákvæðir í garð lífsleikni þá hefði lífsleikni galdið fyrir hversu óskipulega hún var fram sett í byrjun og þar hefði hún orðið að hálfgerðri safnkistu ólíklegustu námsgreina. Það kom líka fram að á stundum hefðu kennarar, nemendur og líka foreldrar haft þá gamaldags sýn að ekkert væri nám nema bóklegar greinar sem settar væru fram með hefðbundnum kennsluáferðum. Þar kæmi fram viðhorf líkt og „hvenær förum við að læra eitthvað?“, eftir umræður í lífsleikni, en breytingar hefðu átt sér stað með fjölþættara skólastarfi þar sem innleiddar væru nýjar áherslur bæði hvað varðar kennsluefni og aðferðir. Hvað námsmat í lífsleikni varðar þá virðist það vera mat viðmælenda að lífsleikni sé almennt ekki metin til einkunna í grunnskólum en þegar það gerist þá byggji matið á umræðum og jafnvel verkefnum. Í könnuninni í framhaldsskólum kemur fram að við námsmat í lífsleikni sé langoftast um að ræða mat á verkefnamöppum nemenda eða hreinlega próf og einnig sjálfsmat og jafningjamat, þó í færri tilvikum (Könnun á lífsleikni í framhaldsskólum, e.d.).

6. Lokaorð

Ljóst er að lífsleikni er tiltölulega nýr landnemi í íslenskum skólaveruleika. Ég sé tilgang þessarar rannsóknar á lífsleikni í skólum einkum felast í því að hún hjálpi til við að skilja og greina af hvaða rótum hugmyndafræði lífsleikninnar er sprottinn, hvaða augum kennarar líti námsgreinina lífsleikni og hvaða þróun megi greina þar. Hér má því tala um ákveðna greiningu á inntaki lífsleikni og framkvæmd hennar í eyfirskum skólum. Ef gengið er út frá því sem almennum sannindum að ekkert spretti úr engu og enginn hlutur verði til í tómarúmi þá á lífsleikni að eiga sér einhverjar forsendur, einhverja þörf sem henni er ætlað að mæta. Ég tel að það hafi þegar komið fram í skrifum mínum hverjar rætur lífsleikni eru. En þar má helst telja dygðir og áherslu á góða breyttni og góð mannleg samskipti og hér liggja ræturnar langt aftur til siðfræði og heimspeki sem lítur á manninn og stöðu hans í veröldinni almennt. Síðari áherslur eru til komnar vegna sál- og félagsfræðilegra þátta en þar má nefna að mikilvægi persónuleikabátta sem og tilfinninga hefur aukist í skólaumræðu síðari tíma. Kenning um fjölgreindir og tilfinningaþroska eru sönnun þess. Þá má og geta mikilla samfélagsbreytinga með á vísinda- og tækniöld við ofanverða tuttugustu öld sem kallar á siðfræðilega umræðu og um leið að hugað sé að fleiri þáttum en beinum þekkingaratriðum skólastarfs. Innan lífsleikni hefur margt rúmast en þar má sjá áherslur sem hvíla á ýmsum hagnýtum upplýsingum um skólastarf og lífið almennt, nefna má fræðslu um fjármál og ýmislegt sem snýr að þegnskap í lýðræðissamfélagi og síðan má nefna forvarnir ýmsar og þætti sem taka yfir siðferðilega mótun þar sem lagt er uppúr kennslu um dygðir og gildi samfélagsins.

Lífsleikni kom fram sem sérstök námgrein í skólum á ofanverðri tuttugustu öld. Um ástæður þess er ýmislegt hægt að tiltaka svo sem að miklar samfélagsbreytingar í kjölfar tækni framfara kölluðu á siðferðilegar áherslur. Skólaganga varð almennari og skólar stækkuðu. Þá má og geta að víða var og er að finna vanda í skólastarfi og má einkum nefna þar hegðunarvandkvæði, ásamt agaleysi og almennu tillitsleysi. Ýmsir skólamenn og fræðimenn innan uppeldisfræði töldu að þar væri að finna einhver alvarlegustu vandamálin sem taka þurfi á. Þar töldu ýmsir að lífsleikni fæli í sér margvísleg tækifæri umfram aðrar námgreinar til að bæta þar um betur til að skapa betri skóla og skilvirkari með tilliti til náms og námsumhverfis og um leið stuðla að heilbrigðari samskiptum sem

skila sér í betra samfélagi. Fram hefur komið að lífsleikni var í byrjun nokkuð óljós námsgrein í huga bæði kennara og nemenda og leið greinin fyrir það að vera einskonar samnefni fyrir aðskiljanlegustu þætti er ekki rúmuðust innan annarra námsgreina. Að efla dygðir og þar með bæta siðferði urðu í huga skólamanna mikilvægir áfangar á þeirri leið að bæta skólastarf og gera það skilvirkara sem betra skólasamfélag og þar með starfsumhverfi fyrir nemendur sem aftur skilaði sér í því að búa til betra samfélag öllum til hagsbóta. Segja má um lífsleikni að margt rúmist innan hennar og hún sé líkast til sú námsgrein sem hvað best sé fallin til að uppræta fordóma óvild og átök milli einstaklinga eða hópa í skólum. Þá hefur einnig komið fram að skólaganga og menntun varð almennari og innan skóla og í samfélaginu hefur skapast aukin þörf fyrir aga og bætt samskipti milli einstaklinga og hópa og tek ég sannarlega undir það sjónarmið. Daniel Goleman nefndi í þessu sambandi að börnum fjölgi nú sem eigi ekki traustan bakhjarl á heimilinu en þar sé skólinn eina samfélagsstofnunin sem vænta megi að bæti úr skorti á tilfinningalegri og félagslegri hæfni hjá börnunum og leggur áherslu á að þetta eigi að vera hlutverk skóla (Goleman, 2000) og er ég því sammála.

Ég vitnaði til lífsleiknitalsmannsins Nel Noddings sem segir að grundvallarþáttur í kennslu gegnum tíðna hafi verið að hver kennari sé siðfræðikennari. Ljóst sé að kennarinn sé ákveðin fyrirmynd og að því leyti er hann leiðbeinandi nemandans leynt og ljóst í margvíslegu tilliti. Hlutverkið sé óumflýjanlegt jafnvel þó kennarinn vilji það ekki þá sé þetta hlutverk eitt af hlutverkum kennara er honum beri því að rækja eins vel og kostur er. En því er ég einnig sammála og sé hlutverk kennara sem víðtækt kennslu og uppeldishlutverk. Það kom fram með mjög afgerandi hætti meðal viðmælenda í viðtalsrannsókn að allir kennarar væru lífsleiknikennarar og að því leyti er tekið mjög ákveðið undir viðhorf Noddings (1997) og sama var uppi á teningnum hjá þeim er svöruðu spurningalistunum, niðurstaðan var mjög afgerandi á þetta hlutverk kennarans að vera fyrirmynd og að allir kennarar séu kennarar í lífsleikni og segja má að þetta sé eitt það atriði sem kom hvað sterkast út úr rannsókninni í heild. Mér finnst þetta koma vel heim og saman við þá sýn sem ég tel Lickona o.fl. talsmenn lífsleikni hafa og þetta er líka samkvæmt mínum skilningi á eðli og inntaki kennarahlutverksins. Kennari á ekki að mínu mati að vera eingöngu leiðbeinandi í afmarkaðri þröngri námsgrein heldur leiðbeinandi á mörgum sviðum til að efla alhliða þroska nemenda.

Þegar hef ég lýst þeirri skoðun að þetta atriði tengist hugtakinu fagmennska. Það skipti semsé máli fyrir fagmennsku kennara hvernig kennari lítur á sig sem leiðtoga í að kenna og í senn þroska og efla nemanda vitsmunalega og tilfinningalega. Þannig tel ég

að fagmennska kennara eigi ekki að snúa aðeins að einum afmörkuðum þætti eða námsgrein heldur á hún að taka yfir heildarmyndina, þá heildarmynd sem hugtakið menntun nær að mínu viti nokkuð vel. Menntun í þeim skilningi að einstaklingur mannist.

Fram kom það viðhorf meðal kennara að ekki sé ýkja mikil þörf eða jafnvel áhugi meðal þeirra fyrir að foreldrar komi að ákvörðunum um kennsluefni og áherslur í lífsleikni. Að mínu áliti ættu foreldrar í auknum mæli að koma að því að ákveða hvað börnum þeirra er kennt í skólum. Ég tel að aukin samvinna heimilis og skóla í þessu efni myndi bæta námsárangur nemenda og jákvæð viðhorf til skólans frá foreldrum séu afar mikilvæg.

Komið hefur fram í rannsókn minni nokkur hræðsla allt að helmings kennara við álitamál í lífsleiknikennslu og tel ég það mjög miður ef kennarar óttist álitamálin. Eitt af hlutverkum skóla er að búa nemendur undir þátttöku í lýðræðissamfélagi og þeir þurfa því að öðlast færni í að greina málefni samfélagsins og ræða þau. Ég tel að skóli sem þjálfir ekki nemendur í slíku sé að bregðast einni af veigamestu skyldum sínum. Álitamál á að nýta sem umræðugrunn en það er ekki sama hvernig það er gert, það má ekki fara út í einhverskonar einstefnu eða innrætingu, en frjáls og opin umræða er af hinu góða.

Erlendar rannsóknir á lífsleikni hafa margar sýnt fram á mikilvægi lífsleikni til að bæta hegðun og aga í skólastarfi en þar hefur einnig komið fram hve erfitt er að beita mælitækjum til að greina árangur í þessu sambandi. Nokkrar rannsóknir hafa sýnt fram á bætta árangur nemenda á prófum eftir markvissa lífsleiknikennslu þó fleiri rannsóknir hafi ekki getað mælt þar samhengið á milli með órækum hætti. Hvað þetta atriði varðar er ég þeirrar trúar að þó erfitt sé að sýna fram á bein áhrif lífsleikni til einkunna að sé nú meira en líklegt að hin bættu hegðun sem af lífsleiknikennslu leiðir muni fyrr eða síðar skila sér í betri námsárangri nemenda, mér finnst það rökrétt niðurstaða. Þá má ætla að áhersla á jákvæða persónuleika þætti líkt og ábyrgð, heiðarleika, samviskusemi og fleiri viðlíka þætti skili sér í bættri ástundun nemenda og helgun þeirra til náms sem skilar sér í betri einkunnum þegar fram líða stundir. Mestu áhrif lífsleikninnar hafa sést í bættri hegðun í skólastarfi, minna ofbeldi og aukinni vitund um tillitsemi og samhjálp. Þá má sjá einnig mun þegar kemur að ýmsum forvörnum í bandarískum skólum þar sem ætla má að minna sé t.d. um fíkniefni eða lausung í kynferðismálum.

Þegar litið er til rannsóknarviðtala minna má greina almennt jákvætt viðhorf til lífsleikni að mati viðmælenda, bæði hjá skólastjórnendum, kennurum, nemendum og foreldrum. Birtingarmynd lífsleikni í byrjun var nokkuð óskipuleg og leið greinin fyrir

Það í neikvæðu viðhorfi þar sem lífleikni varð jafnvel einskonar ruslakista fyrir ýmislegt sem hvergi átti heimahöfn annarsstaðar. Þótt markmið *Aðalnámskrár grunnskóla* séu skýr kom fram að kennarar nýta sér ekki viðmið *Aðalnámskrár* nema rétt til hliðsjónar. Þetta atriði tel ég að sé mjög umhugsunarvert fyrir yfirvöld menntamála, skoða þurfi betur hvort þetta sé almennt raunin með notkun námskrár og þá þurfi að fara fram rannsóknir á því hvers vegna svo sé. Hér held ég að huga þurfi að atriðum eins og hvernig námskráin er kynnt og henni fylgt eftir innan skólanna, t.d. gagnvart nýjum kennurum eða bara hreinlega milli ára. Þá tel ég að huga þurfi að framsetningu markmiða, eru þetta réttu áherslurnar og eru þær framkvæmanlegar miðað við það efni sem til er og þann mannskap sem á að kenna? Þarf e.t.v. að hafa markmiðin opnari svo kostur gefist á að huga að þörf einstakra nemanda eða þörf í bekk, skóla eða samfélagsins í heild vegna einhverra tiltekinna aðstæðna. Stærstu áhrifavaldar hvað það varðar að kennarar víki frá *Aðalnámskrá* eru tel ég að efnið sem stendur til boða falli ekki að markmiðum *Aðalnámskrár* og eða að markmiðin taki ekki mið af þeim knýjandi aðstæðum sem komið geta upp í skólastarfi. En við hvorutveggja þurfa yfirvöld menntamála að bregðast bæði með nýju efni og eins endurskoðun markmiða þar sem hugað sé að leiðum í sérstökum aðstæðum, t.d. ef er agavandi að þá benti *Aðalnámskrá* á markmið, aðferðir og leiðir til að víkja frá hinni venjubundnu leið inn á einhverja braut sem gæfi meiri von um árangur.

Í rannsókninni kom fram að sumir nemendur fari á mis við það sem kalla má eðlilegar uppeldisleiðbeiningar frá foreldrum og þykir mér þar birtast áhugaverð sýn sem kemur inn á það sem Lickona var að tala um að þeim börnum fjölgi sem ekki hafi traustan bakhjarl á heimilinu og því þurfi skólinn að bregðast við. Það vantar siðferðilega leiðsögn í einhverjum tilvikum af hálfu foreldra og kallar það á þann vanda að þau börn þekki ekki rétt frá röngu og lenda þau þá í vanda bæði innan skólakerfis og líka í samfélaginu. Ég trúi því að þetta sé einmitt raunin í einhverjum tilvikum. Hér á landi tíðkast að vinna mjög langan vinnudag og ég tel sérstakt áhyggjuefni hversu fjölskyldan hefur oft á tíðum litinn tíma saman. Taka má sem dæmi í því sambandi að fjöldi barna er á leikskólum frá kl. átta að morgni til fimm á daginn, fjölmörg börn dvelja einnig í skólavistun eftir skóla og tíminn heima verður lítill með foreldrum en löngum tíma varið í skólum. Þörfin hins vegar fyrir leiðsögn og uppeldi einstaklingsins er sú sama og þeim þörfum þarf að mæta.

Ég er mjög sammála því að efla beri siðvit og lífsleiknikennsla sé mjög mikilvægur þáttur í skólastarfi, bæði í samþættingu námsgreina og sem sérstök námsgrein. Ég vil

leggja ríkari áherslu á að ræða við nemendur um dygðir og siðleg/sálræn gildi og ég sé þar lykilatriði í menntun. Ég tel að skyldan bjóði okkur að kenna hin sammannlegu gildi til að varðveita einingu, frið og umburðarlyndi í samfélaginu. Ég sé þátt lífsleikninnar í að stuðla að forvörnum gegn neysluvanda ungmenna og almenntri vanlíðan af tilfinningalegum toga og fleiri þátta sem kalla mætti siðrof í okkar samfélagi og eru afar skaðlegir.

Í rannsókn minni komu fram ákveðin viðhorf í þá veru að fjölga þyrfti ýmsum sérfræðingum innan skólans sem kæmu þá að lífsleikni og því atriði er ég sammála. Margt hæfileikafólk með fjölpætta menntun á að hafa aðkomu að skólastarfi, bæði til að kynna nýjungar og eins til að skapa fjölbreytni í kennslu og tilbreytingu í námi. Ég tel að slíkt sé aðeins til þess fallið að bæta skólastarf. Einnig má greina þörf meðal kennara að menntun og fræðsla um lífsleikni sé eflid og það tel ég að sé mikilvægt verkefni fyrir skólayfirvöld. Það þarf að efla fræðslu og menntun meðal kennara og bæta við nýju námsefni.

Ég tel að áhersla lífsleikni fyrir tilstilli manna eins og Golemans o.fl. hafi orðið til að umbylta skólasýn í það minnsta hér á landi ef ekki bara á Vesturlöndum almennt þar sem hugmyndir hans hafa verið kynntar. Ég tel að rannsaka þurfi enn frekar lífsleikni í íslenskum skólum þar sem efnið hefur ekki verið rannsakað sem neinu nemur. Ég tel að mikilvægt væri að greina lífsleikni í skólum á höfuðborgarsvæðinu og eins væri mikilvægt að mínu mati að greina lífsleikni í minni skólum úti á landsbyggðinni og sjá hvort þar megi greina einhvern mun. Þá tel ég að eðlilegt sé að rannsaka viðhorf kennara betur til lífsleikni en mikilvægt væri einnig að skoða afstöðu skólayfirvalda og foreldra til lífsleikninnar en þó væri hvað mikilvægast að mínu áliti að gera rannsóknir á viðhorfum nemenda til lífsleikni og fá fram sýn þeirra. Einnig held ég að fróðlegt væri að greina viðhorf kennslubókahöfunda til þess að semja efni í lífsleikni og hvort það að semja slíkt efni hafi í för með sér aðrar áskoranir eða einhverja annmarka sem eru frábrugðnir því sem gengur og gerist við námsefnisgerð. Þá held ég að rannsóknir á lífsleikni á öðrum skólastigum svo sem í leikskólum og í framhaldsskólum væru mikilvægar til að fá heildarmynd af inntaki og framkvæmd lífsleikni í íslensku skólasamfélagi og myndu skapa nýja sýn á lífsleikni og yrði það til að efla greinina enn frekar að mínu mati. Ljóst má vera að hér er margt hægt að skoða og rannsaka en hafa ber í huga að þekkingin skilar okkur áfram í betra skólasamfélagi sem síðan eflir og bætir samfélag okkar og það er ekki svo lítið markmið.

Þá tel ég mjög mikilvægt að í skólastarfi sé unnið með fjölpættar kennsluáðferðir, bæði til að auka fjölbreytni og eins til að sporna gegn skólaleiða. Með fjölpættum áðferðum er líka verið að auka líkur á að komið sé á móts við hvern og einn í námi en það er ein af grunnkröfum sem skóli þarf að bregðast við að mínu mati. Hér tel ég að lífsleiknin hafi gegnt mikilvægu hlutverki í að auka fjölbreytni í kennsluáðferðum. Ég er einnig viss um að áhersla Gardners á fjölgreindir varð til að koma á svonefndu samvinnunámi sem byggir öðru fremur á því að hver hafi til síns ágætis nokkuð. Að hver nemandi geti gert eitthvað gott, allir hafi ólíka hæfileika sem geti nýst öðrum í gefandi og skapandi hópvinnu. Hér held ég að lífsleiknin hafi einstaka möguleika til að beina sjónum að svo mörgu sem staðnað hefur í skólum og dagað uppi í einhverskonar viðjum vanans. Ég tel lífsleikni fyrst og fremst hafa þá möguleika að miðla nýrri sýn og benda á hin ólíku sjónarhorn hvers máls og það er mikilvægt. Sé litið til þess hve afdráttarlaust kennarar gangast við því viðhorfi að allir kennarar séu lífsleiknikennarar tel ég að veigamikil rök hnígi að samþættingu. Ég sé lífsleikni sem lykilgrein í öllu skólastarfi og tel að hana beri að kenna bæði sem afmarkaða grein með sérstakar námbækur og verkefni á afmörkuðum tíma en hún eigi líka að vera samþætt öðrum námsgreinum og koma þar inn í eins og kostur er. Slík samþætting þarf að eiga sér stað með mjög markvissum hætti og að mjög vel athuguðu máli. Til dæmis þarf að ganga á eftir því af hálfu ráðuneytis að allir skólar gera sína lífsleikniáætlun eins og kveðið er á um í *Aðalnámskrá*.

Áherslur lífsleikni koma fram í eyfirsku skólaumhverfi með mjög áþreifanlegum hætti. Má þar benda á að margir skólanna á Eyjafjarðarsvæðinu eru farnir að setja fram kjörorð og áferðafræði sem grundvallast á sýn lífsleikninnar og í sumum þeirra er lífsleikni verulegur mótunarpáttur fyrir skólastarfið og töldu kennarar þar merkjanlegan árangur þegar kom að hegðun og aga. Sama var uppi á teningnum þegar litið var á dygðir, viðmælendur töldu umfjöllun um þær skila sér með órækum hætti í bættum samskiptum nemenda. Áhersla á tilfinningar komi með lífsleikniumræðunni og það sé mjög af hinu góða. Þá sé jákvæð sú áhersla að fleira sé árangur en gott gengi á prófum. Lífsleikni hefur líka lagt af mörkum aukna áherslu á aðkomu heimila og sér þess stað í stórauknu samstarfi heimilis og skóla og í sumum skólum er beinlínis verið að vinna heildstætt innan lífsleikni með bæði börn og foreldra og fagna ég því sérstaklega en minni á að stöðugt þarf að huga að þessum málum til að bæta samvinnu heimila og skóla.

Þá nefndu kennarar að lífsleikni mundi velta mikið á áhuga kennara og sé það bæði kostur og galli. Sé áhugi til staðar verður greinin lifandi og gagnleg en að sama skapi mislukkuð í hendi þess sem ekki vill. Hér þarf að huga að áhugahvötinni meðal kennara líkt og börnunum, með því að efla fræðslu og þjálfun kennara í lífsleiknikennslu vaknar meiri áhugi um leið og geta eykst til að fást við námsgreinina. Sumir viðmælenda nefndu að gott væri að hafa sérmenntaða lífsleiknikennara og gátu þess að ýmsum forvörnum t.a.m kæmu sérfræðingar á þeim sviðum. Það tel ég reyndar vera afar gagnlegt og sjálfsagt að fá ýmsa sérfræðinga til kennslunnar um lengri og skemmri tíma. Kennsla verður svo miklu meira lifandi þegar einhver kemur sem hefur raunverulega reynslu af viðfangsefninu, t.d. bankamaður að fræða um fjármál, byggingameistari að tala um kaup á fasteignum eða slökkviliðsmaður að ræða um brunavarnir svo nokkur dæmi séu nefnd.

Í rannsókn minni kom fram hve erfitt sé að fara í umræður um viðkvæm mál í samfélaginu, svonefnd álitamál, og höfðu sumir viðmælenda fengið þar nokkuð harða gagnrýni bæði frá nemendum og foreldrum sem vildu ekki að skóli tæki upp tiltekin mál, dæmi þar um eru samkynhneigð, kynlíf, trúmál og jafnvel stjórnmálaumræða. Ég er því mjög fylgjandi að taka upp umræðu um álitamál og tel þau mjög mikilvæg ekki aðeins til að búa nemendur undir þátttöku í lýðræðissamfélagi heldur og til að skapa kveikju að námsáhuga, því fátt vekur eins mikla umræðu og skoðanaskipti og álitamálin.

Viðmælendur töldu almennt að samþætta beri lífsleikni öðrum námsgreinum og tóku undir það viðhorf að allir kennarar væru fyrirmyndir í uppeldislegu tilliti gagnvart börnunum og því mætti segja að allir kennarar væri þá í raun lífsleiknikennarar og deili ég þeirri sýn með viðmælendum mínum. Greinin er að þróast og það leiðir til markverðra nýjunga að mínu áliti. Þá kom fram að lífleikni öðrum námsgreinum fremur þjálfar félagsfærni, miðlar hagnýtri lífssýn, er áhugahvetjandi fyrir nemendur og stuðlar að ýmsu forvarnarstarfi sem er afar mikilvægt. að mati kennara og er ég að öllu leyti sammála því. Hjá viðmælendum kom fram það álit að almennt væri að finna í samfélaginu og skólum jákvæð viðhorf til lífsleikni; það held ég að sé líka raunin þó ég kannist einnig við frá fyrri tíð að hafa heyrt talað um lífsleikni með ákveðinni lítilsvirðingu sem safn greina sem flokkist ekki undir aðrar námsgreinar, hún sé eins og atvikiörðin í orðflokkgreiningunni. Það eru þessi gamaldags viðhorf til náms sem bitna á lífsleikni öðrum greinum fremur, þar sem rík áhersla sé þar á óhefðbundnar leiðir í námi á meðan sumir bæði, nemendur, foreldrar og jafnvel kennara séu bundnir því viðhorfi að líta fyrst og fremst á bóklegan árangur, t.d. samræmdu prófin margumræddu.

Einnig kom fram í rannsókn minni að *Aðalnámskrá* sé of víðtæk og markmið of mörg og námsgreinin standi og falli nokkuð með áhuga kennarans, það vanti tíma til kennslu og sérhæfða kennara og ýmsa sérfræðinga. Þetta held ég að sé raunin að nokkru leiti en samþættingin sem iðulega hefur verið komið inn á er mikilvæg að ég tel til að koma lífsleikni sem víðast að en hún á allstaðar heima að mínu mati.

Hér hef ég rætt um lífsleiknina og skilgreiningar hennar og sögulega þróun í nokkuð grófum dráttum og áréttu að ég tel hana mikilvæga í skólastarfi og hún feli í sér margvísleg tækifæri til menntunar. Að þjálfra ígrundaða hugsun, orðræðu og rökræðu er mjög mikilvægur þáttur í skólastarfi og hæfni á þeim sviðum nýtist nemendum við fjölmörg úrlausnarefni síðar á lífsleiðinni. Ég er ekki í vafa um, eftir að hafa framkvæmt þessa rannsókn, að hægt sé að kenna dygð og góða hegðun að nokkru marki. Gæta ber hins vegar að hvert er verið að stefna og það þarf að vera til staðar meðvitund um hver gildin eru sem verið er að kenna og hvað þau leiði af sér. Lífsleikni er að mínu viti mjög mikilvæg kennslugrein í skólum og skapar margvíslega möguleika til að ræða grundvallarþætti í fari einstaklingsins og um leið samfélagsgerð okkar. Ég tel að með lífsleiknikennslu sé unnt að koma að ýmsum mikilvægum viðhorfum og þekkingarmolum sem stuðli að því að uppræta fordóma og múra sem oft á tíðum myndast milli einstaklinga og hópa. Ég tel að lífsleikni sem námsgrein sé t.d. kjörinn vettvangur til að skapa tengsl milli nemenda með fötlun og sérþarfir og hinna sem ekki teljast með fötlun eða sérþarfir.

Ég hef hrifist af mörgu því sem Lickona er að segja og tel það eiga erindi við íslenskan skólaveruleika. Eins finnst mér Kristján Kristjánsson hafa skrifað vel um lífsleiknina og gildi hennar í íslensku samhengi og ég er sammála því að þegar við ræðum um gildi eru sannarlega til ákveðin grunngildi sem allir ættu að geta verið sammála um t.d. heiðarleiki o.fl. samanber hina „beinaberu lífsleikni“ (Kristján Kristjánsson, 2002) og sjálfsagt að halda henni að börnum á öllum skólastigum. Ég tel lífsleiknina eiga erindi við öll börn og ekki hvað síst við þau börn sem glíma við erfiðustu hegðunarvandkvæðin og sé í henni ákveðna möguleika og lausnir til að breyta neikvæðri hegðun til betri vegar. Þessi sannfæring mín hefur styrkst við gerð þessarar rannsóknar.

Heimildir

- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti* (1999). Sótt 10. sept. 2007 frá
<http://bella.mrn.stjr.is/utgafuskra/rit.adp?id=33145&leitarord=Aðalnámskrá%20grunnskóla>
- Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni* (2007). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aldís Yngvadóttir (2002). Lífsleikni. Gamalt vín á nýjum belgjum. *Netla- Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt 10. maí 2008 frá <http://netla.khi.is/greinar/2002/016/index.htm>
- Ari Skúlason, Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, Hrafnhildur Tómasdóttir, Jón Torfi Jónasson og Stefán Ólafsson (1996). *Margt er um að velja*. Reykjavík: Námsgagnastofnun
- Armstrong, T. (2005). *Klárari en þú heldur*. (Erla Kristjánsdóttir, þýddi). Reykjavík: Námsgagnastofnun. (Upphaflega gefið út 2003).
- Bexell, G. og Grenholm, C. H. (2001). *Siðfræði af sjónarhóli guðfræði og heimspeki*. (Aðalsteinn Davíðsson, þýddi). Reykjavík: Skálholtsútgáfan og Siðfræðistofnun Háskóla Íslands. (Upphaflega gefið út 1997).
- Biblían*. (1981) Heilög ritning. Reykjavík: Hið íslenska biblíufélag.
- Damon, W. (1988). *The Moral Child. Nurturing children's natural moral growth*. New York: Free Press.
- Elín Elísabet Jóhannsdóttir (2003). *Spor 1*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Elín Elísabet Jóhannsdóttir (2003). *Spor 4*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson, Sæmundur Hafsteinsson (2004). *Lífsleikni. Sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd. Handbók fyrir kennara og foreldra*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

- Guðrún Pálmadóttir (2001). Notkun matstækja í heilbrigðisvísindum. Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.) *Aðferðafræði rannsókna í heilbrigðisvísindum* (bls. 32-45). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Goleman, D. (2000). *Tilfinningagreind. Hvers vegna er tilfinningagreind mikilvægari en greindarvísitala?* (Áslaug Ragnars, þýddi). Reykjavík: Iðunn.
- Heimasíða Árskógarskóla (e.d.). Sótt 18. nóv 2006 frá (<http://arskogarskoli.dalvik.is/>)
- Heimasíða Brekkuskóla (e.d.) Sótt 10. mars 2008 frá <http://www.skolatorg.is/kerfi/brekkuskoli/skoli/>
- Heimasíða Dalvíkurskóla (e.d.). Sótt 12. sept. 2007 frá <http://www.dalvikurskoli.is/>
- Heimasíða Giljaskóla (e.d.) Sótt 10. mars 2008 frá <http://www.giljaskoli.is/>
- Heimasíða Glerárskóla (e.d.) Sótt 10. mars 2008 frá <http://www.gler.akureyri.is/>
- Heimasíða Grundaskóla (e.d.) Sótt 13. október 2007 frá http://www.grundaskoli.is/Default.asp?Sid_Id=27775&tId=99&Tre_Rod=&qsr
- Heimasíða Hrafnagilsskóla (e.d.). Sótt 21. okt. 2007 frá http://www.krummi.is/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=39
- Heimasíða Námgagnastofnunar (e.d.). Sótt 15. okt. 2007 frá <http://www.nams.is/pantanirskola/?ProductTypeID=3&ProductCategoryID=14>
- Heimasíða Námgagnastofnunar (e.d.). Sótt 18. apríl 2008 frá <http://www.nams.is/allt-namsefni/vorunr/2909>

- Heimasíða Sunnubóls (e.d.). *Lífsleikni í leikskóla. Enginn getur allt en allir geta eitthvað*. Sótt 19. nóv. 2006 frá
<http://sunnubol.akureyri.is/AdalsidaSunnubol/lifsleikni.htm>
- Heimasíða Síðuskóla (e.d.). Sótt 15. október 2007 frá
<http://sida.akureyri.is/index.php?static=sida/smt>
- Heimasíða Oddeyrarskóla (e.d.) Sótt 10. mars 2008 frá
<http://www.oddak.akureyri.is/>
- Kariuki, P. og Williams, L.(2006). *The Relationship between Character Traits and Academic Performance of AFJROTC High School Students*. Alabama: Birmingham.
- Kohn, A. (1997). *The trouble with character education. The construction of childrens character*. Chicago: NSSE.
- Kristján Kristjánsson (2002). *Mannkostir*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kristján Kristjánsson (2006). Lífsleikni og tilfinningagreind. *Uppeldi og menntun – Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 15, 25-41.
- Leming, J. (1997). *Research and practice in character education: A historical perspective. The construction of childrens character*. Chicago: NSSE
- Lickona. T. (1991). *Educating for Character*. New York: Bantham Books.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Lög um málefni fatlaðra nr. 59/1992.*
- Menntamálaráðuneytið (e.d.). Rannsókn á lífsleikni meðal framhaldskóla. (óbirt skýrsla).

Menntamálaráðuneytið (1998). Umsjón með vefsíðu Jóhann Ásmundsson. Sótt 20. nóv. 2006 frá <http://www.ismennt.is/vefir/namskra/lifsleikni/grind.html>

Noddings, N. (1997). *Character education and community. The construction of childrens character*. Chicago: NSSE.

Reglugerð um starfsemi leikskóla nr. 225/1995 Sótt 11. okt. 2006 frá <http://brunnur.stjr.is/mrn/logogregl.nsf/nrar/reglugerdir2251995>

Sanchez, T. (2007). The Forgotten American. A Story for Character Education. *International Journal of Social Education*, 21, 79-90.

Sigríður Einarsdóttir (2003). Að vera í sérdeild: Átján fyrrum nemendur lýsa reynslu sinni. Rannveig Traustadóttir (ritstj.). *Fötlunarfræði. Nýjar íslenskar rannsóknir* (bls. 112-130). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Sigríður Halldórsdóttir (2003). Vancouver-skólinn í fyrirbærafræði.. Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 249-265). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Skaggs, G. og Bodenhorn, N. (2006). Relationship between Implementing Character Education. Student Behavior, and Student Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 1, 82-114.

Skólafélag Kennarasambands Íslands 2005-2006 (2005). Reykjavík: Kennarasamband Íslands.

Steinberg, L. (1993). *Adolcence*. New York: McGraw-Hill, Inc.

U.S Department of Education (2006). Caring School Community [TM] (Formerly, the Child Development Project) *What Works Clearinghouse Report*. Sótt 4. mars 2008 frá gagnasafninu ERIC. (ED 493768).

U.S Department of Education (2007). *What Works Clearinghouse Topic Report*. Sótt 4. mars 2008 frá gagnasafninu ERIC. (ED 497054).

Þorlákur Karlsson (2003). Spurningakannanir: Uppbygging, orðalag og hættur. Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 331-355). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson (2003). Um úrtök og úrtaksaðferðir. Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 51-66). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

