



**„*Þetta er klárlega mikilvægasta  
námsgreinin*“**

Viðhorf kennara og foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi  
grunnskóla

Heiðrún Sif Garðarsdóttir

Júní 2016

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Kennaradeild



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**  
**MENNTAVÍSINDASVIÐ**



**„*Þetta er klárlega mikilvægasta  
námsgreinin*“**

Viðhorf kennara og foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi  
grunnskóla

Heiðrún Sif Garðarsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í grunnskólakennarafræði

Leiðbeinandi: Ása Helga Ragnarsdóttir

Kennaradeild  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Júní 2016

„Þetta er klárlega mikilvægasta námsgreinin“

Viðhorf kennara og foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed-prófs

í grunnskólakennarafræði við kennaradeild,

Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2016 Heiðrún Sif Garðarsdóttir

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

## Formáli

Verkefnið var unnið undir leiðsögn Ásu Helgu Ragnarsdóttur, aðjunkt við kennaradeild Háskóla Íslands. Ásu vil ég þakka sérstaklega fyrir faglega leiðsögn, góðar ábendingar og hvatningu. Hún var mér ómetanlegur stuðningur við gerð þessa verkefnis. Einnig vil ég þakka Jónínu Völu Kristinsdóttur, lektor við kennaradeild Háskóla Íslands, en hún var sérfræðingur verkefnisins og kom með góðar og gagnlegar ábendingar á lokametrum skrifta.

Sérstaklega vil ég þakka þeim kennurum og foreldrum sem veittu mér viðtölin. Þessir einstaklingar fá þakkið fyrir að vilja hitta mig, gefa mér innsýn í viðhorf þeirra og gefa sér tíma til að svara spurningum mínum af mikilli alúð og eftir bestu vitund. Án þeirra hefði þetta verkefni ekki orðið að veruleika.

Þá vil ég þakka Guðfinnu Helgadóttur fyrir hjálp við að þýða ágríp á ensku. Foreldrar mínir, systkini og vinkonur fá ómældar þakkið fyrir stuðning og hvatningu meðan á verkefni stóð. Þá vil ég þakka þeim sérstaklega fyrir þolinmæði, tillitssemi og að vera ávallt til staðar fyrir mig á þessari vegferð minni í gegnum öll fimm árin sem nám mitt hefur tekið.

## Ágrip

Viðfangsefni þessarar ritgerðar er lífsleiknikennsla á yngsta stigi grunnskóla. Rýnt er í hvernig lífsleiknikennslu er háttað á yngsta stigi grunnskóla. Megintilgangur rannsóknarinnar var að safna upplýsingum um lífsleikni og lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla en einnig að fá viðhorf kennara og foreldra til samstarfs sín á milli í tengslum við lífsleiknikennslu. Rannsóknarspurningar sem lagðar voru til grundvallar verkefninu eru eftirfarandi: *Hvernig er lífsleiknikennslu háttað á yngsta stigi grunnskóla? Hver eru viðhorf kennara og foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi? Undirspurning er: Hvernig er foreldrasamstarfi háttað í tengslum við lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla?*

Verkefnið skiptist í tvo hluta. Í fyrri hluta verkefnisins er meðal annars fjallað um lífsleikni út frá fræðilegu sjónarhorni, rædd tengsl hennar við kenningar fræðimanna, fjallað er um hvernig unnið er með tilfinningagreind í námi í lífsleikni, að auki er umfjöllun um foreldrasamstarf í tengslum við lífsleikni. Í seinni hluta verkefnisins er gerð grein fyrir eiginlegri rannsókn þar sem tekin voru hálfopin viðtöl við fjóra kennara og fjóra foreldra barna á yngsta stigi grunnskóla. Gerð er grein fyrir rannsóknarniðurstöðum og rýnt í þær.

Niðurstöður, sem byggjast á svörum kennara og foreldra, benda til þess að lífsleiknikennsla sé afar mikilvæg á yngsta stigi grunnskóla. Niðurstöður sýna ótvírætt að viðhorf kennara og foreldra til lífsleikni eru mjög jákvæð og í svörum allra viðmælenda kom fram að þeim finnst lífsleikni vera mikilvægasta námsgrein grunnskólans. Í niðurstöðum rannsóknarinnar komu fram mismunandi viðhorf til foreldrasamstarfs í lífsleiknikennslu. Tveir kennarar voru hlynntir samstarfi en aðrir tveir ekki. Það sama átti við um foreldrana, þrír sögðust vera hlynntir samstarfi en einu foreldri var alveg sama. Það virðast því vera mismunandi skoðanir í tengslum við foreldrasamstarf.

Það er von höfundar að niðurstöður geti nýst í tengslum við fjölþætta þróun greinarinnar í nánustu framtíð og að þær nýtist starfandi kennurum, kennaranemum,

stjórnendum skóla og foreldrum við að efla jákvætt samstarf í tengslum við lífsleiknikennslu.

## **Abstract**

***„This is clearly the most important subject“***

**The views of teachers and parents regarding life skills with young students.**

The subject of this thesis is life skills teaching in the first four years at elementary school. It explores how life skills teaching are conducted in the first four years at elementary school. The main purpose of the research was to collect information about life skills and life skills teaching in the first four years of elementary school but also to get the teachers and parents attitudes towards their cooperation regarding life skills teaching. The following research questions set the foundation for the thesis: *How is life skills teaching conducted in the first four years at elementary school? What are the parents and teachers attitudes towards life skills teaching in the first four years at elementary school? A further question is: How is the cooperation between parents and teachers regarding the life skills teaching in the first four years at elementary school?*

The project is divided into two parts. The first is the theoretical part where, among other, is about life skills from the theoretical perspective, discussing the connection between theories, how they work with emotional intelligence in life skills teaching in addition to discussion about cooperation between parents and teachers regarding life skills. In the second part of the project the qualitative research is explained which includes semi-structured interviews with four teachers and four parents of children in their first four years at elementary school. The research conclusion is explained and reviewed.

The conclusion, which is based on the teachers and parents answers, suggests that the life skills teaching are very important in the first four years at elementary school. The conclusion shows a positive attitude of the teachers and parents towards the life skills teaching and all of them feel that the life skills teaching are the most important subject at the elementary school. The research conclusion shows a different



attitude toward cooperation between parents and teachers. Two teachers were in favour of cooperation with the parents but the others did not. The same attitude came from the parents, three said they were in favour of cooperation but one parent didn't care. It appears to be different attitudes toward cooperation between the parents and teachers in life skills teaching.

The author hopes that the findings can be of help and can be used when developing the live skills subject in the near future and can be useful to teachers, students, school directors and parents to promote a positive cooperation regarding life skills teaching.

## Efnisyfirlit

Formáli.....	3
Ágrip .....	4
Abstract .....	6
Efnisyfirlit.....	8
1 Inngangur .....	11
1.1 Rök fyrir vali á viðfangsefni.....	13
1.2 Markmið og rannsóknarspurningar.....	13
1.3 Uppbygging ritgerðar.....	14
2 Fræðilegur bakgrunnur .....	15
2.1 Hvað er lífsleikni?.....	15
2.2 Lífsleiknikennsla.....	18
2.3 Rannsóknir á lífsleiknikennslu .....	21
2.4 Samantekt.....	23
3 Lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla.....	24
3.1 Lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla 1999.....	24
3.2 Lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla 2007.....	25
3.3 Lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla 2013.....	27
3.4 Lífsleikni og grunnþættir menntunar .....	28
3.5 Þróun lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla .....	29
3.6 Samantekt.....	31
4 Unnið með tilfinningagreind í lífsleikni .....	32
4.1 Tilfinningagreind .....	32
4.2 Fjölgreindir og tilfinningar .....	33
4.3 Samkennd (e. empathy) .....	34
4.4 Jákvæð sálfræði .....	35

4.5	Sjálfsmynd barna.....	36
4.5.1	Mikilvægi þess að efla sjálfsmynd barna .....	39
4.6	Samantekt .....	40
5	Sköpun .....	41
5.1	Skapandi skólastarf .....	41
5.2	Skapandi kennsluaðferðir í lífsleiknikennslu.....	42
5.3	Samantekt .....	45
6	Samstarf heimila og skóla.....	46
6.1	Foreldrasamstarf.....	46
6.1.1	Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu .....	49
6.2	Samantekt.....	50
7	Aðferðafræði og framkvæmd rannsókna.....	51
7.1	Rannsóknaraðferð.....	51
7.2	Rannsóknarhefð .....	51
7.3	Rannsóknarspurningar .....	52
7.4	Þátttakendur .....	52
7.5	Opin viðtöl.....	53
7.6	Gagnagreining .....	54
7.7	Siðferðileg álitamál .....	56
7.8	Gildi rannsóknarinnar .....	56
7.9	Takmarkanir rannsóknarinnar .....	56
7.10	Samantekt .....	57
8	Niðurstöður .....	58
8.1	Viðtöl við kennara .....	58
8.1.1	Leiðarljós við skipulag lífsleiknikennslu .....	58
8.1.2	Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg? .....	59
8.1.3	Mikilvægustu áhersluatriði greinarinnar .....	60
8.1.4	Hvað felst í því að vera góður lífsleiknikennari? .....	60
8.1.5	Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu .....	61
8.2	Viðtöl við foreldra .....	63
8.2.1	Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg? .....	63
8.2.2	Væntingar foreldra til lífsleiknikennslu.....	63
8.2.3	Mikilvægustu áhersluatriði í lífsleikni .....	64

8.2.4	Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu .....	65
8.2.5	Mikilvægasti lærdómur fyrir barnið við lok grunnskólagöngu .....	66
8.2.6	Samantekt.....	67
9	Umræða um niðurstöður .....	70
9.1	Leiðarljós við skipulag lífsleiknikennslu .....	73
9.2	Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg?.....	74
9.3	Mikilvægustu áhersluatriði í lífsleikni .....	75
9.4	Hvað felst í því að vera góður lífsleiknikennari?.....	77
9.5	Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu .....	78
9.6	Væntingar foreldra til lífsleiknikennslu .....	83
9.7	Mikilvægasti lærdómur fyrir barnið við lok grunnskólagöngu .....	84
9.8	Annað.....	85
9.9	Samantekt.....	86
10	Lokaorð.....	88
	Heimildaskrá.....	90
	Viðauki A – Viðtalsrammi fyrir grunnskólakennara.....	95
	Viðauki B – Viðtalsrammi fyrir foreldra .....	96

# 1 Inngangur

„Þetta er klárlega mikilvægasta námsgreinin, það er bara einfaldlega þannig“. Þetta eru orð kennara sem lýsa viðhorfi hans til kennslu í lífsleikni og eru þau ekki dregin í efa því námsgreinin lífsleikni gegnir mikilvægu hlutverki þegar kemur að uppeldisábyrgð skólans. Börn og unglingar verja stórum hluta bernsku sinnar í skóla og er því mikilvægt að skapa þeim góð skilyrði með því að leggja áherslu á félags- og tilfinningalega þætti. Í nýrri aðalnámskrá grunnskóla (2013) er gert ráð fyrir í skólum sé unnið að því að efla nemendur til aukinnar þátttöku í samfélaginu. Áhersla er á aukið hlutverk og uppeldisábyrgð menntastofnana sem felur í sér að efla frumkvæði, sjálfstæða hugsun og hæfni nemenda til samstarfs. Í aðalnámskrá grunnskóla er lögð áhersla á grunnþætti menntunar, áhersluþætti í grunnskólalögum og á aukna sjálfsvitund nemenda. Eitt af markmiðum skóla, líkt og sett er fram í aðalnámskrá grunnskóla er að nemendur læri að þekkja eigin tilfinningar, veikleika og styrkleika, öðlast raunsæja og heilbrigða sjálfsmynd og læra að trúá á eigin getu í daglegu lífi. Einnig kemur fram að mikilvægt sé að nemendur fái tækifæri til að efla félagsfærni sína þannig að þeir geti átt í jákvæðum og árangursríkum samskiptum við aðra einstaklinga og læri að þróa með sér heilbrigða sjálfsmynd sem er grunnur að góðri félagsfærni (Mennta- og menningamálaráðuneytið, 2013, bls. 34, 38). Í 24. grein laga um grunnskóla nr. 91/2008 segir að lögð skuli áhersla á þætti eins og félagsvitund, siðgæðisvitund og sjálfsvitund. Í sömu lögum er einnig lögð áhersla á andlega og líkamlega velferð og heilbrigða lífshætti nemenda. Með útgáfu aðalnámskrár grunnskóla árið 1999 var lífsleikni fyrst skilgreind sem sérstök námsgrein. Í aðalnámskrá grunnskóla, lífsleikni (2007, bls. 5) segir að með því að hafa lífsleikni sem sérstaka námsgrein sé verið að búa nemendur betur undir að takast á við lífið. Það er ljóst að áherslur í aðalnámskrá og lögum um grunnskóla beina sjónum að því að efla félags- og tilfinningalega hæfni nemenda sem felur meðal annars í sér að nemendur þekki tilfinningar sínar, geti átt í jákvæðum samskiptum og þróa með sér heilbrigða sjálfsmynd.

Aldís Yngvadóttir (2010, bls. 20) segir að frá þeim tíma sem lífsleikni var fyrst

skilgreind sem sérstök námsgrein í aðalnámskrá hafi hún verið í stöðugri þróun innan skólakerfisins og virðist sem hún njóti ekki þeirrar virðingar sem hún verðskuldi. Með þá áherslupætti í aðalnámskrá grunnskóla sem nefndir hafa verið hér að ofan er áhugavert að líta til þess að með tilkomu aðalnámskrár grunnskóla (2011) er lífsleikni ekki lengur sjálfstæð námsgrein eins og hún hefur verið frá árinu 1999. Í nýju aðalnámskránni er lífsleikni komin undir samfélagsgreinar þannig að henni er ekki gert jafnhátt undir höfði og í fyrri aðalnámskrám. Það vekur athygli að dregið er úr vægi lífsleikninnar í aðalnámskrá grunnskóla (2011) þar sem niðurstöður í rannsókn Aldísar Yngvadóttur (2010) sýna mikilvægi þess að lífsleikni sé sjálfstæð námsgrein og að frekar eigi að auka vægi hennar í skólastarfi. Höfundur er á þeirri skoðun að lífsleikni eigi að vera sérstök námsgrein í skólum, líkt og íslenska og stærðfræði og aðrar námsgreinar og að markviss lífsleiknikennsla væri æskileg frá fyrsta og upp í tíunda bekk. Í ljósi þess að áherslur eru á almenna líðan, velferð og félagslega- og tilfinningalega hæfni nemenda í aðalnámskrám, þá er tilfinning höfundar sú að ekki megi slá slöku við í að auka vægi lífsleikni í skólastarfinu öllu.

Í aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 45) er fjallað um samstarf heimilis og skóla. Þar kemur fram að foreldrar beri ábyrgð á uppeldi og velferð barna sinna. Starfsfólk skóla, foreldrar og nemendur mynda skólastarfið í heild sinni í hverjum skóla fyrir sig. Það er mikilvægt að samstarfið milli heimilis og skóla sé gott og að aðilar vinni vel saman að málefnum sem tengjast skólanum. Menntun og velferð nemenda er sameiginlegt verkefni heimila og skóla og því er mikilvægt að samstarfið byggist á gagnkvæmri virðingu, trausti og sameiginlegum ákvörðunum. Kennarar hafa það mikilvæga hlutverk að leggja höfuðáherslu á að skapa tækifæri til að auka hlutverk foreldra í skólastarfi og stuðla að góðu foreldrastarfi. Lilja M. Jónsdóttir (2011, bls. 10) telur að öflugt samstarf umsjónarkennara við heimilin styðji foreldra í uppeldishlutverkinu. Það má því telja að farsælt foreldrasamstarf geti verið mikill ávinningur fyrir kennara, foreldra og einnig nemendur.

## 1.1 Rök fyrir vali á viðfangsefni

Fyrir fimm árum síðan, þegar ég var að byrja kennaranám, keypti ég bókina *Virðing og Umhyggja – Ákall 21. aldar* eftir Sigrúnu Aðalbjarnardóttur. Bók þessi hefur fylgt mér síðan og hefur hún reynst mér afar vel í öllu mínu námi. Frá því á fyrsta ári í náminu hefur lífsleikni og lífsleiknikennsla átt hug minn allan. Í gegnum námið hef ég tileinkað mér ákveðin gildi sem ég hef ákveðið að muni fylgja mér þegar ég byrja að starfa sem kennari. Í náminu hef ég fengið að þróa starfskenningu mína og á einu námskeiði fékk ég það verkefni að lýsa starfskenningu minni. Ég skrifaði um gildi mín sem kennari og tengjast þau meðal annars vali mínu á viðfangsefninu:

„Ég hef hugsað mikið um þau gildi sem ég vil vinna eftir sem starfandi kennari. Ég hugsa meðal annars um jákvætt viðhorf, jákvæða sjálfsmynd, jákvæðan skólabrag, umhyggju, hlýju, gleði, áhuga, vináttu, virðingu og traust. Ég tel að ef ég vil fara eftir öllum þessum atriðum þá geti ég það. Ég hef mikinn metnað og þörf fyrir að tileinka mér þessi atriði í kennslu til að ná til nemenda minna. Því hef ég ákveðið að gildin mín eru: Áhugi, gleði, umhyggja, vinátta, virðing og traust“.

Ég hef ekki fengið að kynnast markvissri lífsleiknikennslu í vettvangsnámi mínu og er það miður. Á haustmisseri 2015 sat ég námskeiðið *Nám og kennsla – Fagmennska í starfi* og var Lilja M. Jónsdóttir umsjónarmaður þessa námskeiðs. Hún hélt fyrirlestur um foreldrasamstarf og sagði frá upplifun sinni af farsælu foreldrasamstarfi. Við að hlusta á fyrirlestur hennar fékk ég hugljómun. Ég vil upplifa farsælt foreldrasamstarf líkt og hún og fannst mér vel við hæfi að skrifa lokaverkefni um lífsleiknikennslu og tengja það við foreldrasamstarf. Ég ákvað að besti flöturinn til þess að dýpka þekkingu mína á þessum viðfangsefnum væri að taka viðtöl við kennara og foreldra barna á yngsta stigi grunnskólans. Með því get ég öðlast betri og dýpri þekkingu en ég hafði áður á því hver viðhorf kennara og foreldra eru til lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskólans og einnig fengið innsýn í viðhorf þeirra til samstarfs í tengslum við þá kennslu.

## 1.2 Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið þessa verkefnis er að safna upplýsingum um lífsleikni og lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla. Einnig er markmiðið að fá fram viðhorf kennara og foreldra til

lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskólans og samstarfs sín á milli í tengslum við þá kennslu. Ástæðan fyrir því að ég vel að ræða við kennara og foreldra á yngsta stigi er sú að ég hef sérhæft mig í kennslu yngri barna í námi mínu og allt mitt vettvangsnám hef ég stundað á yngsta stigi grunnskólans. Leitast er við að fá svör við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

*Hvernig er lífsleiknikennslu háttað á yngsta stigi grunnskóla?*

*Hver eru viðhorf kennara og foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi?*

Ein undirspurning afmarkar viðfangsefnið frekar:

*Hvernig er foreldrasamstarfi háttað í tengslum við lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla?*

Til þess að svara rannsóknarspurningum voru tekin viðtöl við átta einstaklinga, fjóra kennara og fjóra foreldra barna á yngsta stigi grunnskóla.

### **1.3 Uppbygging ritgerðar**

Ritgerðin skiptist í nokkra meginkafla og hefst á inngangi þar sem tilurð, markmið og rannsóknarspurningar verkefnis eru útskýrð.

Í fræðilegum hluta verkefnisins verður meðal annars fjallað um lífsleikni í sögulegu ljósi, sagt frá rannsóknum og jákvæðum áhrifum af lífsleiknikennslu og greint frá þróun hennar í aðalnámskrá grunnskóla. Fjallað er um hvernig unnið er með tilfinningagreind í námi í lífsleikni þar sem komið er inn á samkennd, jákvæða sálfræði, sjálfsmynd og mikilvægi þess að efla sjálfsmynd barna. Þá er umfjöllun um sköpun og skapandi kennsluaðferðir í lífsleiknikennslu og að auki er umfjöllun um foreldrasamstarf í tengslum við lífsleikni.

Í seinni hluta verkefnisins er gerð grein fyrir eigindlegri rannsókn þar sem tekin voru hálfopin viðtöl við fjóra kennara og fjóra foreldra barna á yngsta stigi grunnskóla. Greint verður frá framkvæmd rannsóknarinnar, vali á þátttakendum, siðferðilegum þáttum, takmörkun á rannsókninni ásamt greiningu og úrvinnslu gagna. Í kjölfarið verður sagt frá niðurstöðum rannsóknarinnar með því að fjalla um lykilsurningar sem fundust við greiningu viðtalanna. Í umræðukaflanum verður gerð grein fyrir rannsóknarniðurstöðum og rýnt í þær með tengingu við fræðilega hluta verkefnisins.



## 2 Fræðilegur bakgrunnur

### 2.1 Hvað er lífsleikni?

Árið 1993 gaf Alþjóðaheilbrigðisstofnunin (World Health Organization, WHO) út leiðbeinandi rit um lífsleiknikennslu í skólum, *Life Skills Education in Schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Þar kemur fram að lögð skuli áhersla á að í skólum sé unnið að því að styrkja sálfélagslega hæfni nemenda svo að þeir séu betur í stakk búnir til að takast á við lífið. Í ritinu er lífsleikni skilgreind sem „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“ (1993, bls. 1). Þá kemur einnig fram að markmiðið sé að stuðla að alhliða heilbrigði og velferð nemenda. Alþjóðaheilbrigðisstofnunin (WHO, 2003) bætir við að lífsleikni feli í sér sálfélagslega þætti sem gefi einstaklingum tækifæri til að taka upplýstar ákvarðanir, að mynda heilbrigð sambönd, leita lausna, öðlast gagnrýna og skapandi hugsun og að finna til samkenndar. Þessir þættir auðveldi einstaklingum að takast á við lífið á skynsamlegan, heilbrigðan og uppbyggilegan hátt.

Aldís Yngvadóttir (2002) og Kristján Kristjánsson (2001, bls. 82) segja að hugtakið lífsleikni eigi sér ekki langa sögu og benda á að hugtakið sé vísun í enska heitið *life skills* eða *life skills education*. Hugtakið birtist fyrst á prenti á íslensku í kringum árið 1990 en það var í skýrslu menntamálaráðuneytis um námsefni sem ætlað var til að styrkja heilbrigða lífshætti og lífsleikni. Í skýrslunni var fjallað um tilraunakennslu á bandarísku námsefni (*Skills for Adolescence / Að ná tökum á tilverunni – Lions Quest*) þar sem kennd var „life skills“ eða lífsleikni eins og enska hugtakið var þýtt á íslensku í skýrslunni (Aldís Yngvadóttir, 2002; Kristján Kristjánsson, 2001, bls. 82). Námsefnið kom út hjá Námsgagnastofnun staðfært í íslenskri þýðingu árið 1990. Aldís Yngvadóttir (2002) nefnir að þegar aðalnámskrá kom út árið 1999 hafi hugtakið náð að festast í sessi sem sérstakt heiti á námsgrein. Grunnur að lífsleikni í skólum hafi því verið lagður nokkru áður með ofangreindu námsefni *Að ná tökum á tilverunni* sem hafði þann

tilgang að styrkja félags- og tilfinningalega hæfni nemenda.

Aldís Yngvadóttir (2010) segir að lífsleikni byggist á hugmyndum sem sóttar séu til ýmissa fræðigreina eins og heimspeki, félagsfræði, siðfræði og menntunarfræði. Hún bætir við að út frá sögulegu ljósi séu viðfangsefni lífsleikninnar síður en svo ný af nálinni. Siðfræði og sjálfspekking hafi tengst menntun í áraraðir og mörg af okkar siðferðisgildum byggist meðal annars á hugmyndum Platóns og Aristótelesar. Aldís (2010) nefnir líka Charles Darwin sem fjallaði um þróun tilfinninga hjá mönnum og dýrum og Edward Lee Thorndike sem kom fram með hugtakið félagsgreind. Aldís (2010) nefnir einnig Howard Gardner sem fjölgreindakenningin er kennd við en Gardner sýndi fram á að maðurinn hefði margar greindir. Gardner setti fram átta grunngreindir og þær sem tengjast viðfangsefni þessarar ritgerðar eru samskipta- og sjálfspekkingargreind. Armstrong (2000/2001, bls. 13–15) nefnir að samskiptagreind sé hæfileiki til að greina meðal annars innri hvöt, skap og tilfinningar hjá öðrum. Í því geti falist hæfni til að greina ýmsar vísbendingar í samskiptum og að brugðist sé við þeim á mismunandi hátt. Sjálfspekkingargreind feli í sér sjálfspekkingu og hæfni til að lifa og starfa á grunni þeirrar þekkingar. Hún lýsir sér meðal annars í skýrri sjálfsmynd og þekkingu á eigin styrk- og veikleikum, vitund um eigið hugarástand, ásamt því að öðlast sjálfsvirðingu og skilja sjálfan sig.

Kristján Kristjánsson (2001, bls. 85) sem hefur skrifað greinar um lífsleikni, er þeirrar skoðunar að siðfræðikennsla eigi að vera miðpunktur greinarinnar. Hann segir „áherslan í fræðilegri umræðu síðustu ára er öll á lífsleikni sem ræktun *persónulegra dygða, athafna* og tilfinninga“ (Kristján Kristjánsson, 2001, bls. 85). Kristján telur að skipta megi lífsleikni í tvo mismunandi flokka. Annars vegar beinabera lífsleikni (e. non-expansive) og hins vegar holdtekna lífsleikni (e. expansive). Í þessu sambandi kemur hann fram með hugmyndir í anda Thomasar Lickona (1991) um persónu- eða skapgerðarmótun (e. character education) sem tengist lífsleikni. Lickona (2000, bls. 48) sagði í viðtali við bandaríska fræðiritið *Scholastic Early Childhood Today* að skapgerðarmótun snerist fyrst og fremst um að rækta með nemendum ákveðnar dygðir, þ.e. góða mannlega eiginleika sem gagnast bæði einstaklingnum og samfélaginu. Mikilvægustu dygðirnar telur hann vera samvinnu, vinnusemi, samúð, góðmennsku, heiðarleika, sjálfsstjórn og hugrekki. Kristján Kristjánsson (2001, bls. 85–

87) er á þeirri skoðun að beinaber lífsleikni sé það sem kallast „non-expansive character education“. Að mati Kristjáns einkennir hin beinabera lífsleikni íslensku aðalnámskrána og undir hana heyra áherslur sem meðal annars eru kenndar við félagsþroska og nám um tilfinningar, ásamt því að siðferðiskennsla er undir formerkjum siðferðislegrar inntakshyggju og siðferðislegrar alþjóðahyggju. Hann kemst að þeirri niðurstöðu annars vegar að í lífsleiknitímum í grunnskólum sé áherslan á inntak fremur en afmarkað form og fjölbreytileika í aðferðum og mati og að í henni felist sammannleg grunnildi. Hins vegar telur hann hina holdteknu lífsleikni vera þá sem einkennist af hópbundinni inntakshyggju, sem er andstæða við þá sammannlegu sem einkennir beinabera lífsleiknina. Kristján telur að þeir sem aðhyllist holdtekna lífsleikni séu því tilbúnir að ganga lengra en fylgismenn hinnar beinabera í að kenna fleiri og efnisríkari dygðir sem jafnvel höfði einungis til afmarkaðs hóps hverju sinni.

Kenningar Kristjáns um beinabera og holdtekna lífsleikni eru áhugaverðar þegar hugsað er til lífsleiknikennslu. Ég er sammála Kristjáni að hin beinabera lífsleikni einkenni aðalnámskrá grunnskóla og þau sammannlegu gildi sem hann nefnir finnst mér að eigi að vera kennd í grunnskólum landsins. Ef börn læra um þau sammannlegu gildi sem koma fram í lífsleiknikennslu eiga þau möguleika á að mótast sem einstaklingar með jákvæða sjálfsmynd sem styrkir þá í náinni framtíð. Samkvæmt Kristjáni tengist félagsþroska- og tilfinninganáms hinni beinabera lífsleikni. Í lífsleiknikennslu er nemendum meðal annars kennt að geta sett sig í spor annarra, takast á við tilfinningar og eiga jákvæð samskipti. Þessir þættir tengjast félags- og tilfinningaþroska nemenda sem lífsleikni í grunnskólum hefur að markmiði að leggja áherslu á.

Aldís Yngvadóttir (2010) telur að fáar þjóðir hafi stigið það skref sem tekið hefur verið hér á landi og gert nám og kennslu um félags-, siðferðis- og tilfinningþroska að sérstakri námsgrein í skólum. Hún greinir einnig frá því að leiða megir að því sterkar líkur að áhrifavaldar í þróun lífsleikni hér á landi hafi verið þróunarvinna á vegum menntamálayfirvalda á árunum 1974 til 1984. Þar var sjónum beint að því að samþætta námsgreinar eins og sögu og landafræði í eina heild undir merkjum samfélagsfræði. Annar áhrifavaldur hafi án efa verið þörf og aukin áhersla á forvarnarstarf í skólum í kjölfar hraðra breytinga í þjóðfélaginu sem leiddu meðal annars til ýmissa erfiðleika og

vandamála hjá börnum og ungmennum. Þrátt fyrir þessar hröðu breytingar í þjóðfélaginu, efnahagskreppu, atvinnumissi einstaklinga og margt fleira sem hefur áhrif á börn og ungmenni nú á tímum, hefur ekki verið unnið markvisst að því að auka vægi námsgreinarinnar lífsleikni í skólum landsins. Í ljósi þessara hröðu breytinga í þjóðfélaginu sem hafa áhrif á börn og ungmenni hlýtur að vera ávinningur í því að auka vægi lífsleiknikennslu í skólum landsins því ljóst er að hún hefur jákvæð áhrif á félags- og tilfinningaþroska nemenda.

## 2.2 Lífsleiknikennsla

Alþjóðaheilbrigðisstofnunin (e.d., bls. 30–31) hefur greint frá því að kennsla í lífsleikni sé afar mikilvæg og að hún skuli kennd í þeim tilgangi að stuðla að alhliða heilbrigði hvers og eins. Stofnunin hefur skilgreint tíu atriði sem mikilvægt sé að þjálfar og kenna til að einstaklingar nái þeim árangri sem leitast sé eftir. Þessir tíu þættir eru: Að leysa mál, að taka ákvarðanir, að ráða við streitu, sjálfsvitund, samhygð, gagnrýn hugsun, skapandi hugsun, samskiptahæfni, góð tjáskipti og að ráða við tilfinningar sínar. Þegar hugað er að öllum þessum þáttum í skólastarfi þá er mikilvægt að allir sem taka þátt í lífsleiknikennslunni taki þátt af einlægum áhuga og beri virðingu fyrir öllum. Elias o.fl. (1997, bls. 76) telja að til að skapa ákjósanleg skilyrði til lífsleiknikennslu sé mikilvægt að stuðla að jákvæðum skólabrag og öruggu námsumhverfi sem einkennist af stuðningi, trausti og virðingu. Eins og kom fram hér að ofan hefur Alþjóðaheilbrigðisstofnunin (e.d.) greint frá því að kennsla í lífsleikni sé afar mikilvæg og kennslan hefur þann tilgang að stuðla að alhliða heilbrigði nemenda. Stofnunin skilgreindi nokkur atriði sem mikilvægt sé að kenna nemendum og það er meðal annars að ráða við streitu, auka sjálfsvitund þeirra og að ráða við tilfinningar sínar.

Í handbók um lífsleikni, *Lífsleikni – sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd: Handbók fyrir kennara og foreldra* (Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004, bls. 8–9) skilgreina höfundar þrjá grunnþætti lífsleikni sem þeir telja einkenna umgjörð greinarinnar út frá námsefni og kenningum. Grunnþættirnir eru: Sjálfsagi, sjálfstraust og samkennd og eru nátengdir innbyrðis. Höfundar benda einnig á að með lífsleikninámi – og kennslu sé stefnt að því að aðstoða nemendur við að móta sínar eigin skoðanir og afstöðu til lífsins. Sá fræðilegi grunnur sem umrædd handbók í

lífsleikni byggist á tengist meðal annars kenningu um tilfinningagreind (Goleman, 1995/2000). Goleman (1995/2000, bls. 11–12, 58) fjallar um í bók sinni *Tilfinningagreind* að eiginleikar tilfinningagreindar séu skapstilling, þrautseigja, atorka og hæfileikinn til að hvetja sjálfan sig áfram. Hann telur einnig að hægt sé að kenna færni í þessum þáttum tilfinningagreindar og vísindalegar niðurstöður hans virðast benda til þess að hægt sé að móta tilfinningavenjur barna. Goleman heldur því fram að tilfinningagreind sé jafn mikilvæg ef ekki mikilvægari en greindarvísitala sem mest áhersla sé lögð á í skólakerfinu. Umrædd handbók í lífsleikni leggur áherslu á nám um félagslega þætti og tilfinningar (e. social- emotional learning, skammstafað SEL). Þar kemur meðal annars fram að til að styrkja félags- og tilfinningalega hæfni nemenda þurfi lífsleiknikennsla að beinast að því að kenna þeim meðal annars að: tjá sig skýrt og skilmerkilega; hlusta á aðra; hafa stjórn á tilfinningum; greina og skilja tilfinningar; taka ákvarðanir; meta kosti og galla ákvörðunar og greina afleiðingar hennar (bls. 39). Þetta samsvarar því sem Elias o.fl. (1997, bls. 2) segja en skilgreining þeirra á námi um félagslega og tilfinningatengda þætti (SEL) er á þá leið að nemendur öðlist getu til að tjá, stjórna og skilja þær hliðar lífsins sem snúa að félags- og tilfinningalegum þáttum til að geta tekist á við áskoranir daglegs lífs á árangursríkan hátt. Verkefni geti verið fjölbreytt og meðal annars tengst því að stofna til kynna og sambands við aðra, leysa mál hversdagsins, þroska sjálfsvitund, hafa stjórn á hvötum sínum, vinna náið með öðrum og bera umhyggju fyrir sjálfum sér og öðrum.

Aldís Yngvadóttir (2002) segir jafnframt að markmiðin sem sett séu fram í aðalnámskrá fyrir þau viðfangsefni sem tengist samskiptum, sjálfsþekkingu, sköpun og lífsstíl, beinist að því að efla félags- og tilfinningamiðað nám í skólum og eigi að tengja saman á markvissan og heildstæðan hátt hegðun, tilfinningar og skilning nemenda. Kjarni lífsleikninnar kalli á breytta kennsluhætti, fjölbreyttari kennsluaðferðir þar sem nemendur séu virkir, taki þátt í ákvörðunum og beri ábyrgð á eigin námi.

Velta má fyrir sér hvort lífsleiknikennsla geti ekki haft góð áhrif á kvíða og þunglyndi nemenda en umræða hefur verið í þjóðfélaginu um aukinn kvíða hjá börnum í skólum landsins. Í mars á þessu ári var haldið málþing um börn og nútímasamfélag og var þar lögð áhersla á umhverfi barna í nútímasamfélagi og þær aðstæður sem börnum og fjölskyldum þeirra eru skapaðar á Íslandi. Megin áherslan var á yngri börn í

grunnskóla og var umfjöllun um skólakerfið, aðbúnað og líðan barna. Á málþinginu komu fram ýmsir aðilar sem kynntu nýjustu rannsóknir sínar. Inga Dóra Sigfúsdóttir (2016, mars) fjallaði um rannsóknir sínar á líðan barna á Íslandi. Niðurstöður rannsókna hennar á tíðni þunglyndis meðal unglunga sýna meðal annars aukna tilhneigingu stúlkna til þunglyndis og að bilið á milli stúlkna og drengja hafi aukist mikið á síðustu fimm árum. Rannsóknir hennar sýna einnig samhengi á milli aukinnar notkunar samfélagsmiðla og aukinnar tíðni kvíða og þunglyndis meðal unglunga hér á landi, en það sé meðal annars hægt að rekja til þess sem kallað hafi verið „samfélag samanburðar“, að einstaklingar séu sífellt að bera sig saman við næsta mann. Niðurstöður hennar sýna enn fremur að börn frá efnaminni heimilum sem eigi ekki þess kost að stunda íþróttir eða aðrar tómstundir utan skólatíma verji oft meiri tíma á samfélagsmiðlum en önnur börn og séu því í aukinni hættu á að þróa með sér þunglyndis- og kvíðaeinkenni.

Ljóst er að þessar niðurstöður gefa sannarlega tilefni til viðbragða. Kvíði barna í skólum er áhyggjuefni og er erfitt að hugsa til þess að fjölmörg börn upplifi kvíða í skólanum. Velta má fyrir sér hvort kvíði barna hafi aukist með tilkomu snjallsíma og þá er einnig hægt að velta fyrir sér að foreldrar vinna lengri vinnudaga en fyrr og sökum þess njóta fjölskyldur jafnvel færri samverustunda saman. Skólinn er nánast uppeldisstaður barna í dag, mörg börn dvelja í skólum landsins til klukkan fjögur á daginn vegna vinnu foreldra. Í skólanum á jafnframt að stuðla að heilbrigði og velferð nemenda. Það er áhyggjuefni ef satt er það sem kemur fram í rannsóknum að mikill kvíði einkenni grunnskólabörn. Er ef til vill of mikil áhersla á bóknám í skólum? Getur verið að kennarar standi í ströngu við að standast kröfur aðalnámsskrár og það skapi stress og kvíða? Er ef til vill of lítil áhersla á skapandi skólastarf, leiki og annað? Væri ekki góð leið að minnka bóknámshefðina sem einkennir marga grunnskóla og auka vægi lífsleiknikennslu þar sem unnið er með tilfinningar og félagsfærni barna? Að mínu mati þarf að auka vægi þess að vinna með samskipti við nemendur, líðan þeirra, hugsanir, tilfinningar, hafa umræður í bekkjum þar sem væri hægt að vinna meðal annars með samkennd, vináttu og virðingu.

## 2.3 Rannsóknir á lífsleiknikennslu

Margar rannsóknir hafa verið gerðar á lífsleiknikennslu og segir Aldís Yngvadóttir (2010) að flestar bendi þær til að mikil gagnsemi og jákvæð áhrif séu af lífsleiknikennslu. Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007, bls. 141–142, 191) gerði rannsókn meðal íslenskra grunnskólabarna á hvort efla mætti samskiptahæfni nemenda með markvissum kennsluaðferðum. Niðurstöður hennar sýndu fram á betri námsárangur nemenda sem fengu viðeigandi þjálfun í samskiptahæfni en að auki sýndu þessir nemendur meiri þroskaframfarir í hugsun samanborið við nemendur sama úrtaks sem hlutu ekki slíka þjálfun. Í Svíþjóð fór fram á árunum 1999 til 2002 langtímarannsókn á áhrifum lífsleikniþjálfunar (e. social and emotional training) á geðheilsu nemenda í skólum. Kimber, Sandell og Bremberg (2008, bls. 139–140) greindu frá niðurstöðum þeirrar rannsóknar en það kom í ljós að lífsleikninám nemenda hafi almennt haft jákvæð áhrif á þætti eins og sjálfsmynd og vellíðan.

Þótt margar rannsóknir hafi verið gerðar á áhrifum lífsleiknikennslu hafa ekki margar íslenskar rannsóknir verið gerðar í tengslum við hina nýju námsgrein. Aldís Yngvadóttir (2010) gerði rannsókn vorið 2008 á kennslu og viðhorfum skólastjórnenda og kennara til lífsleikni í grunnskólum. Meginmarkmið rannsóknarinnar var að kanna lífsleiknikennslu í grunnskólum á Íslandi, kanna það námsefni sem til er í greininni sem og að kanna viðhorf kennara til lífsleiknikennslu. Helstu niðurstöður Aldísar voru að lífsleikni sé kennd að lágmarki eina stund á viku í hverjum árgangi í langflestum skólum. Þá sýndu niðurstöður hennar að yfirleitt var notast við fjölbreyttar kennsluaðferðir og voru umræður vinsælasta aðferðin, en einnig var vinsælt að nota heimspekilegar samræður, hópavinnu, klípusögur, hlutverkaleiki og aðra leiki. Niðurstöður hennar benda einnig til þess að minnihluti skóla geri lífsleikniáætlun eins og mælst er til í aðalnámskrá (2007) en í rannsókninni kemur fram sterk vísbinding um að slík áætlun stuðli að markvissri kennslu í lífsleikni. Niðurstöður sýna einnig að viðhorf kennara og skólastjórnenda til lífsleikni sé mjög jákvæð og að almenn sátt ríki meðal þeirra um áherslur greinarinnar eins og þær birtast í aðalnámskrá. Í niðurstöðum kemur einnig fram að allir þátttakendur sögðust mjög eða frekar sammála því að leggja bæri aðaláherslu á að efla félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska sem og samskiptahæfni nemenda í lífsleiknikennslu. Einnig kom fram að nánast allir þátttakendur voru sammála

Því að lífsleikni væri mjög mikilvæg námsgrein í skólum og langflestir voru á þeirri skoðun að allir kennarar væru lífsleiknikennarar. Þátttakendur voru beðnir um að forgangsraða fimm gefnum eiginleikum sem góður lífsleiknikennari þyrfti að hafa. Kom í ljós að mikilvægustu eiginleikar að þeirra mati voru áhugi, samskiptahæfni og skilningur gagnvart nemendum. Þá kom í ljós að nánast allir viðmælendur töldu að samstarf við foreldra væri mikilvægt í lífsleiknikennslu þar sem mikilvægt væri að upplýsa foreldra um megináherslur og markmið lífsleiknikennslunnar. Í sömu rannsókn voru tekin viðtöl við tvo einstaklinga, skólastjóra og kennara í einum grunnskóla þar sem spurt var um mikilvægustu áhersluatriðin í lífsleikni. Þar kom í ljós að báðir viðmælendur nefndu sjálfsstyrkingu, sjálfsmynd, samskipti og umhyggju fyrir nemendum sem veigamestu atriðin í lífsleikni.

Ingibjörg Jóhannsdóttir (2008, bls. 106) gerði sambærilega rannsókn á lífsleikni í grunnskólum við Eyjafjörð þar sem hún skoðaði hvert væri megininntak og framkvæmd lífsleiknikennslu í grunnskólum og hver viðhorf kennara væru til lífsleikni. Niðurstöður þeirrar rannsóknar bentu til að viðhorf kennara til lífsleikni væri mjög jákvætt og nánast öllum kennurum fannst lífsleiknin mikilvæg námsgrein í skólunum. Kennararnir töldu greinina hafa fest í sessi og hafi auk þess haft jákvæð áhrif á skólastarf á fjölbreyttan hátt. Þá sýndu niðurstöður einnig að margt af því sem fengist er við innan lífsleikni kalli á aukið samstarf heimilis og skóla.

Aldís (2010) telur að jákvæð viðhorf skólamanna til lífsleikni verði til þess að námsgreinin eigi eftir að eflast í skólum í framtíðinni. Hún bendir einnig á að þær stofnanir sem komi að kennaramenntun þurfi að auka námsframboð í lífsleikni. Hún telur mikilvægt að kennurum og kennaraefnum gefist tækifæri til að sérhæfa sig í lífsleiknikennslu og að allir kennarar sem lokið hafi grunnskólakennaramenntun öðlist grunnþekkingu á námsgreininni þar sem niðurstöður hennar sýna að allir kennarar séu lífsleiknikennarar. Kennaranemum gefst þó ekki tækifæri til að sækja slík námskeið í grunnámi kennaramenntunar nema á kjörsviði samfélagsgreina (Háskóli Íslands, e.d.). Aldís (2010) bendir hins vegar á að jákvæð þróun hafi átt sér stað í þeim efnum þegar námsleiðin *Grunnþættir og gildi: Sjálfbærni – jafnrétti – lífsleikni* hafi komið á meistarastigi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands haustið 2009. Að mínu mati er lífsleiknikennsla í grunnskólum landsins mjög mikilvæg og finnst mér einnig mikilvægt



að kennarar öðlist grunnþekkingu á námsgreininni í kennaranámi. Ég myndi vilja sjá skyldunámskeið í lífsleikni fyrir nemendur í grunn- og meistaranámi í grunnskólakennslu í háskólanum, með því fá nemendur innsýn og dýpri þekkingu á námsgreininni lífsleikni.

## **2.4 Samantekt**

Hér að framan voru dregnar saman helstu niðurstöður rannsókna sem sýna ótvírætt að jákvæð viðhorf kennara eru til greinarinnar og að mikill ávinningur sé að því að efla lífsleiknikennslu í skólum landsins. Kjarni lífsleiknikennslu er að efla jákvætt viðhorf nemenda til lífsins auk þess að efla félags-, tilfinninga- og siðferðisþroska þeirra. Það er því alveg ljóst að ef vel tekst til í þeirri kennslu og unnið er markvisst með þessa þætti þá verða nemendur vel í stakk búnir til að takast á við lífið í framtíðinni.

## 3 Lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla

### 3.1 Lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla 1999

Með útgáfu aðalnámskrár grunnskóla árið 1999 var lífsleikni fyrst skilgreind sem sérstök námsgrein. Frá þeim tíma hefur hún verið í stöðugri þróun innan skólakerfisins en Aldís Yngvadóttir (2010, bls. 20) segir að svo virðist sem hún njóti ekki þeirrar virðingar sem hún verðskuldi. Ég styð þessa skoðun Aldísar því ég tel að lífsleikni eigi að hafa mun meira vægi í íslensku menntakerfi en nú er. Frá upphafi hefur greininni verið ætluð að lágmarki ein kennslustund á viku samkvæmt viðmiðunarstundaskrá í 4. bekk. Lífsleikni kemur ekki fram á viðmiðunarstundaskrá fyrr en í 4. bekk í námskránni frá 1999 en gert er ráð fyrir því að hún fléttist inn í allt skólastarf frá upphafi skólagöngu. Í 4. bekk er lögð áhersla á kennslu í ákveðnum greinum og er það ástæða þess að kennsla í lífsleikni verður markvissari þegar komið er í 4. bekk (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 5).

Markmið með lífsleiknikennslu, samkvæmt aðalnámskrá 1999, er að efla alhliða þroska nemandans þannig að hann rækti með sér sálrænan styrk, andleg verðmæti og líkamlegt heilbrigði. Nemandinn á að efla siðvit, félagsþroska og virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum. Með lífsleiknikennslu er stuðlað að því að efla félagsþroska nemenda meðal annars með því að takast á við viðfangsefni sem felast í því að vera virkur þátttakandi í lýðræðisþjóðfélagi, geta unnið í samstarfi við aðra og finna til samkenndar (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 5–7). Viðfangsefnum lífsleikninnar er skipt í tvo kjarna, annars vegar sjálfsþekkingu, sköpun, samskipti og lífsstíl, sem er megin inntak greinarinnar og hins vegar viðfangsefni sem snúa að ytri þáttum í daglegu lífi. Einnig er tekið fram að mikilvægt sé að hafa viðfangsefni lífsleikninnar til hliðsjónar í öllu skólastarfi (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 7–9).

Í lokamarkmiðum sem snúa að sjálfsþekkingu, sköpun, samskiptum og lífsstíl segir að nemendur skuli þekkja eigin tilfinningar og áhrif tilfinninga á hugsun, hegðun og samskipti. Nemendur skuli rækta með sér samhygð, samkennd og virðingu fyrir skoðunum og lífsviðhorfum annarra til að geta átt jákvæð og gefandi samskipti.

Nemendur eigi einnig að vera meðvitaðir um að styrkja og móta eigin lífsviðhorf og sjálfsmynd og að þeir öðlist áræði til að mynda sér eigin sjálfsmynd á jákvæðan, sjálfstæðan og ábyrgan hátt (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 10–11).

### **3.2 Lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla 2007**

Árið 2007 kom aðalnámskrá grunnskóla út í endurskoðaðri útgáfu þar sem meginbreyting frá fyrri námskrá er aukin áhersla á mannréttindi, borgarvitund, fjármálafræðslu og náms- og starfsfræðslu (Aldís Yngvadóttir, 2002). Í lífsleiknihluta aðalnámskrár grunnskóla (2007, bls. 4–5) kemur fram að námsgreinin eigi að koma til móts við auknar kröfur skólans um uppeldishlutverk. Þar kemur einnig fram að með lífsleiknikennslu sé verið að efla alhliða þroska nemenda þannig að þeir rækti með sér andleg verðmæti, líkamlegt heilbrigði og andlegan styrk og að þeir efli félagsþroska sinn og borgarvitund, siðvit og virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum. Þá er einnig lögð áhersla á að styrkja áræði nemenda, frumkvæði, sköpunargáfu og aðlögunarhæfni svo þeir geti tekist á við þær kröfur og áskoranir sem verði á vegi þeirra í daglegu lífi. Þessar áherslur í aðalnámskrá frá árinu 2007 samsvara því sem Alþjóðaheilbrigðisstofnunin (WHO, bls. 30–31) segir um kennslu í lífsleikni, en stofnunin færir rök fyrir að lífsleiknikennsla sé afar mikilvæg og að hún skuli kennd í þeim tilgangi að stuðla að alhliða heilbrigði hvers og eins. Í aðalnámskrá grunnskóla (2007, bls. 5) segir að eitt af áhersluatriðum lífsleikni sé að skólinn skapi nemendum jákvætt og öruggt umhverfi sem einkennist af stuðningi og samvinnu allra sem í skólanum starfa og sé þar átt við nemendur, kennara og annað starfsfólk skólans. Góður og jákvæður skólabragur, þar sem raunhæfar kröfur og væntingar eru gerðar til nemenda, gerir þeim kleift að ná settum markmiðum í náminu öllu. Elias o. fl. (1997, bls. 76) nefna einnig svipaðar áherslur, en þeir telja að til að skapa ákjósanleg skilyrði til lífsleiknikennslu sé mikilvægt að stuðla að öruggu námsumhverfi og jákvæðum skólabrag sem einkennist af stuðningi, trausti og virðingu.

Í aðalnámskrá (2007, bls. 5) er tekið sérstaklega fram að í lífsleikni sé ekki verið að kenna nemendum þau fræði sem námsgreinin byggist á heldur séu þau nýtt til að fjalla á markvissan og uppbyggilegan hátt um lífssýn, hugmyndir og reynslu nemenda. Með því að hafa lífsleikni sem sérstaka námsgrein sé verið að búa nemandann undir að takast á við lífið. Til að það sé mögulegt þurfi að veita honum tækifæri til að þekkja

sjálfan sig svo hann geti borið kennsl á sterkar og veikar hliðar sínar og borið virðingu fyrir sjálfum sér. Þá segir einnig að lífsleikni bjóði upp á mikilvæg tækifæri til að efla félagsþroska og borgarvitund nemenda. Kenndir séu þættir sem tengjast því að vera þátttakandi í lýðræðislegu þjóðfélagi, svo sem jafnrétti, réttindi, skyldur og ábyrgð, umburðarlyndi, mannréttindi og gagnkvæm virðing. Þá sé fjallað um að vinna með öðrum, tilheyra fjölskyldu, eiga vini og að setja sig í spor annarra. Megináhersla greinarinnar er að stuðla að félags-, tilfinninga-, persónu- og siðgæðisþroska nemenda til að auðvelda þeim að takast á við viðfangsefni daglegs lífs. Þar er til dæmis átt við samskipta- og samstarfshæfni, að skilja og ráða við tilfinningar sínar og geta lesið í tilfinningar annarra, að taka ábyrgar ákvarðanir með því að nota gagnrýna og skapandi hugsun, að geta sett sig í spor annarra og sýna umhyggju gagnvart öðrum. Í aðalnámskránni er lögð rík áhersla á að nemendur læri að þekkja sjálfa sig, sterkar og veikar hliðar sínar til að öðlast jákvæða og heilbrigða sjálfsmynd og að þeir tileinki sér jákvæðan og heilbrigðan lífsstíl. Það kemur einnig fram að í námsgreininni „er horft á nemandann í heild, færni til samskipta, gagnrýnnar hugsunar, tjáningar og þess að færa rök fyrir máli sínu“ (Menntamálaráðuneytið, 2007, bls. 5).

Markmið lífsleikni eru sett fram í tveimur flokkum. Sá fyrri ber heitið: Sjálfsþekking, samskipti, sköpun og lífsstíll. Sá flokkur lýtur að einstaklingnum sjálfum og samskiptum hans við aðra þar sem mannrækt, sjálfsþekking og þroski eru í fyrirrúmi. Hinn flokkurinn ber heitið: Samfélag, umhverfi, náttúra og menning. Sá flokkur kemur meira inn á ytri þætti í umhverfi nemandans þar sem skólum gefst kostur á að taka inn efni sem snýr að sérstöðu og áherslum í skólastarfinu. Þar eru viðfangsefni sem sótt eru í nánasta umhverfi nemandans sem hann þarf að takast á við í daglegu lífi (Menntamálaráðuneytið, 2007, bls. 6).

Í áfangamarkmiðum í lífsleikni við lok 4. bekkjar kemur fram að nemandi á meðal annars að

- geta tjáð hugsanir, skoðanir, tilfinningar og væntingar
- geta greint og lýst ýmsum tilfinningum, t.d. hamingju, gleði, sorg og reiði
- gera sér grein fyrir að ekki eru allir eins og bera virðingu fyrir sérstöðu annarra
- gera sér grein fyrir að í umhverfinu eru margvísleg áreiti, jákvæð og neikvæð, sem geta haft áhrif á líf hans

(Menntamálaráðuneytið, 2007, bls. 8).

Þegar kemur að lífsleiknikennslu eru allir þessir þættir mikilvægir. Kennarar sem taka að sér lífsleiknikennslu fræða nemendur um þessa mikilvægu þætti sem tengjast lífsleikninni með fjölbreyttum kennsluaðferðum.

### **3.3 Lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla 2013**

Í greinanámskrá grunnskóla 2013 flokkast lífsleikni í fyrsta sinn með samfélagsgreinum. Þar kemur fram að samfélagsgreinar eigi grundvöll í skyldu hvers samfélags að fræða nemendur um ýmis gildi eins og jafnrétti, lýðræði, virðingu og umhyggju og hvaða þýðingu þessir þættir hafa fyrir farsælt líf. Samfélagsgreinar hafa það hlutverk að hjálpa nemendum að takast á við áskoranir í samfélaginu af skynsemi ásamt því að gera nemendum grein fyrir því að þeir beri ábyrgð á öllum ákvörðunum sem þeir taka. Í námskránni má segja að rauði þráðurinn sé að undirbúa nemendur undir virka þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi sem er í stöðugri þróun. Kennsla í samfélagsgreinum miðar að því að kenna nemendum að rækta hlutverk sitt sem þátttakendur í flókinni tilveru og skulu nemendur fá leiðsögn í lýðræðislegum vinnubrögðum. Markmið með samfélagsgreinum er að nemendur tileinki sér ábyrgð og réttisýni sem byggir meðal annars á hæfni til að setja sig í spor annarra og að sjá fyrir afleiðingar gjörða sinna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 195).

Í aðalnámskrá 2013 kemur einnig fram að lífsleikni gegni mikilvægu hlutverki við að styrkja á skapandi hátt hlutverk, ábyrgð, áræði, frumkvæði og sjálfsmynd nemenda þegar þeir standa frammi fyrir stórum áskorunum í daglegu lífi sem varðar hugarheim, reynsluheim og félagsheim þeirra. Í samfélagsgreinum fela menntagildin í sér að þroska hæfni nemenda til að eiga í innihaldsríkum samskiptum. Þessi hæfni í samskiptum felur í sér að nemendur geti átt í góðum tengslum við aðra, fjölskylduna, sjálfan sig og einnig í myndun nýrra tengsla við breytilegar aðstæður daglegs lífs. Samfélagsgreinar hafa það að markmiði að örva bæði gagnrýna og skapandi hugsun ásamt því að hvetja nemendur til að færa rök fyrir máli sínu. Með vönduðum kennslugögnum og vel skipulögðum samræðum gefst nemendum kostur á að glíma við umdeild og mikilvæg viðfangsefni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 195–196). Í námskránni eru hæfniviðmið í stað lokamarkmiða í samfélagsgreinum og tengjast þau grunnþáttum

menntunar. Hæfniviðmiðum er skipt í þrjú flokka, reynsluheim, hugarheim og félagsheim. Reynsluheimur tekur til hæfni nemenda til að skilja veruleikann og þar er meðal annars unnið með hugtök eins og sjálfbærni, lýðræði og heimabyggð. Hugarheimur á við sjálfsmýnd og tekur til hæfni nemenda við að átta sig á sjálfum sér og öðrum. Þar er unnið með hugtök eins og til dæmis ábyrgð, samhygð og tjáningu. Félagsheimur á við samskipti og tekur til hæfni nemenda til að mynda og þróa tengsl sín við aðra. Þar er meðal annars unnið með vináttu, virðingu og umhyggju (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 197).

### 3.4 Lífsleikni og grunnþættir menntunar

Aðalnámskrá grunnskóla byggir á sex grunnþáttum menntunar sem eru *læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun*. Þeir snúast um læsi á menningu, samfélag, náttúru og umhverfi þannig að börn og ungmenni læri að bjarga sér í samfélaginu, vinna með öðrum og byggja sig upp andlega og líkamlega (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 14).

Í kaflanum um grunnþáttinn *heilbrigði og velferð* segir að í skólum þurfi að skapa jákvæðan skólabrag og heilsueflandi umhverfi þar sem hlúð sé að þroska og heilbrigði hvers og eins. Helstu þættir heilbrigðis sem skuli leggja áherslu á séu meðal annars jákvæð sjálfsmýnd, andleg vellíðan, góð samskipti, hreyfing og skilningur á eigin tilfinningum og annarra. Skólastjórnendur, kennarar og annað starfsfólk gegni þar mikilvægu hlutverki og þurfi meðal annars að efla færni nemenda í samskiptum og uppbyggingu sjálfsmýndar. Þá sé einnig mikilvægt að skólinn komi til móts við þarfir allra barna á einstaklingsbundinn hátt. Hver og einn þurfi tækifæri til að njóta styrkleika sinna en það sé lykilatriði í að byggja upp jákvæða sjálfsmýnd. Áhugasviðum barnanna þurfi að gefa rými í skólastarfinu en með því gefist þeim tækifæri á að vinna út frá áhuga og styrkleikum sínum og byggja þannig upp jákvæða sjálfsmýnd (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 23).

Grunnþátturinn *sköpun* tengist mörgum þáttum sem tilheyra lífsleiknikennslu. Í aðalnámskrá grunnskóla kemur fram að sköpunarþrá eigi rætur sínar í athafnaþrá, meðfæddri forvitni og stuðli að frumkvæði einstaklingsins. Sköpunargleði leiði til námsáhuga þegar börn skynji gildi og merkingu viðfangsefna. Námi eigi sér stað þegar

einstaklingar vinna með áreiti, tengi það fyrri þekkingu og skapi nýja. Sköpun felst í því að njóta, uppgötva, örva forvitni og áhuga, virkja ímyndunarafl og leika sér með hina ýmsu möguleika. Þá kemur einnig fram að sköpun byggist á gagnrýnni hugsun og aðferðum sem opni sífellt nýja möguleika. Sköpun í almennum skilningi sé í raun tengd listum og listnámi en sköpun sem einn af grunnþáttum menntunar sé ekki bundinn við listgreinar fremur en aðrar námsgreinar. Sköpun sem grunnþáttur eigi að stuðla að persónulegu námi, ígrundun og frumkvæði í skólastarfinu öllu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 24).

Grunnþátturinn *lýðræði og mannréttindi* tengist í raun mest þeim þáttum sem tilheyra lífsleiknikennslu. Þegar kemur að lýðræði taka einstaklingar afstöðu til siðferðilegra álitamála og einnig mótun samfélagsins á virkan hátt. Í lýðræðisríki ráða borgarar sameiginlega öllum málum sínum og búa við mannréttindi. Forsenda lýðræðis er meðvitund, samábyrgð og virkni borgaranna sem gerir þá færa til að vera þátttakendur í að móta samfélag sitt og hafa áhrif nær og fjær. Siðferði, viðhorf og gildismat eru mikilvægir þættir í lýðræðismenntun um leið og þeir fléttast saman við aðra grunnþætti menntunar. Skólum ber skylda til að rækta með nemendum það viðhorf að samfélagið skuli vera lýðræðislegt og einstaklingar sem tilheyra því séu gagnrýnir og með framtíðarsýn. Það sé einnig mikilvægt að tekið sé mið af því í öllum starfsháttum skólanna að virðing sé borin fyrir manngildi hvers og eins. Í aðalnámskrá kemur einnig fram að samfélagsgreinar og lífsleikni séu mikilvægir þættir í að efla viðhorf og þekkingu á lýðræði og mannréttindum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 19). Ljóst er að hér eru margir þættir sem huga þarf að í skólastarfi til þess að hjálpa nemendum að takast á við siðferði, viðhorf og gildismat í lýðræðisþjóðfélagi. Það hlýtur að vera mikilvægt að slíkt sé gert markvisst frá því að nemendur hefja skólagöngu sína og þar til þeir ljúka henni.

### **3.5 Þróun lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla**

Það er áhugavert að líta á þróun fagsins lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla. Eins og áður segir á lífsleikni sér ekki langa sögu sem skipulögð námsgrein í íslensku menntakerfi en það var ekki fyrr en með útgáfu aðalnámskrár grunnskóla 1999 sem námsgreinin fékk sérstakan kafla. Þar kemur fram að hlutverk greinarinnar er að mæta kröfum um aukið

uppeldishlutverk skóla (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 8). Frá upphafi hefur greininni verið ætluð að lágmarki ein kennslustund á viku samkvæmt viðmiðunarstundaskrá í 4. bekk en þar fyrir utan á það að vera val stjórnenda skóla hvort þeir gefi kennurum þann möguleika að bæta við kennslustundum í lífsleikni. Námsgreinin fær ekki fasta tímaúthlutun fyrr en í 4. bekk í viðmiðunarstundaskrá, en þó er gert ráð fyrir að kennsla í lífsleikni fléttist inn í allt skólastarf frá upphafi skólagöngu. Nám og kennsla yngstu barnanna á að einkennast af kennsluháttum sem má skilgreina sem lífsleikninám, en í 4. bekk er lögð áhersla á kennslu í ákveðnum greinum og er það ástæða þess að kennsla í lífsleikni verður markvissari. Það er athyglisvert að skoða það sem kemur fram í aðalnámskrá grunnskóla 1999 um lífsleiknikennslu. Þar segir að í 4. bekk verði kennslan bundin við ákveðnar greinar og því er „talið nauðsynlegt að festa tíma á viðmiðunarstundaskrá til að sinna þessum mikilvæga þætti í skólastarfinu“ (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 5). Hér er ljóst að lífsleikni er talin mikilvægur þáttur í skólastarfinu. Því má velja fyrir sér af hverju námsgreinin fær ekki fasta tímaúthlutun strax í 1. bekk á þessum árum, en með því hefði verið hægt að vinna með markvissa lífsleiknikennslu strax í upphafi skólagöngu.

Með tilkomu aðalnámskrá grunnskóla í lífsleikni sem kom út árið 2007 er breyting frá fyrri námskrá sú að aukin áhersla er lögð á náms- og starfsfræðslu, fjármálafræðslu, mannréttindi og að efla borgarvitund. Helstu breytingar eru einnig þær að aukin áhersla er á viðfangsefni sem snúa að ytri þáttum daglegs lífs en ekki á sjálfsþekkingu, sköpun, samskipti og lífsstíl eins og í fyrri námskrá. Það er jákvæð þróun að lögð hafi verið aukin áhersla á borgarvitund og mannréttindi. Í fyrri námskrá var ekki lögð mikil áhersla á reynslu nemenda en hér má sjá áherslur á að auka fjölbreytileika í kennslu nemenda með mismunandi reynslu og upplifun sem getur mótað hvern og einn á misjafnan hátt (Menntamálaráðuneytið, 2007, bls. 4–5). Í kaflanum um námsmat eru engar nýjar áherslur frá fyrri námskrá en í lokamarkmiðum er breytingin helst í áherslum á að nemendur öðlist skilning á mannréttindum og hvað felst í þeim (Menntamálaráðuneytið, 2007, bls. 7).

Í greinanámskrá grunnskóla 2013 flokkast lífsleikni í fyrsta sinn með samfélagsgreinum. Þar kemur fram að samfélagsgreinar eigi grundvöll í skyldu hvers samfélags að fræða nemendur um ýmis gildi eins og jafnrétti, lýðræði, virðingu og



umhyggju og hvaða þýðingu þessir þættir hafa fyrir farsælt líf. Markmið með samfélagsgreinum er að nemendur tileinki sér ábyrgð og réttisýni sem byggir meðal annars á hæfni til að setja sig í spor annarra og að sjá fyrir afleiðingar gjörða sinna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 195). Það er ákveðið umhugsunarefni að lífsleiknikennsla er nú komin undir samfélagsgreinar og velti ég fyrir mér hvort það sé æskilegur kostur. Undir samfélagsgreinum eru átta námsgreinar, þær eru saga, landafræði og þjóðfélagsfræði, samfélagsfræði, trúarbragðafræði, heimspeki, siðfræði, jafnréttismál og lífsleikni þar á meðal. Gæti ekki lífsleikni orðið svolítið utanveltu þegar hún er sett undir sama hatt og sjö aðrar námsgreinar. Í aðalnámskránni kemur fram að þessar greinar og námsþættir séu ekki aðgreind sérstaklega en skólunum sé látið eftir að haga greinaskiptingu eftir því sem sé hentugast, skynsamlegast og árangursríkast hverju sinni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 194).

### **3.6 Samantekt**

Hér var fjallað um lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla en lífsleikni var fyrst skilgreind sem sérstök námsgrein með tilkomu aðalnámskrár árið 1999. Greint var frá því sem kemur fram í aðalnámskrá grunnskóla frá árinu 1999, 2007 og 2013 og fjallað um lífsleikni og grunnþætti menntunar. Þá var farið yfir þróun lífsleikni í aðalnámskrá grunnskóla.

## 4 Unnið með tilfinningagreind í lífsleikni

### 4.1 Tilfinningagreind

Goleman (1995/2000, bls. 45) nefnir að þeir þættir sem falli undir tilfinningagreind séu meðal annars að hvetja sjálfan sig áfram, láta ekki hugfallast við vonbrigði, hemja fljótfærni, slá umbun á frest, stilla skap sitt og auka samkennd. Hann segir að það verði ekki dregið í efa að kennsla og þjálfun í tilfinningagreind sé mjög mikilvæg. Goleman bætir við að hægt sé að kenna færni í þessum þáttum tilfinningagreindar og að hún geti hjálpað nemendum að nýta gáfur sínar á þessum sviðum sem best. Goleman hefur sett fram vísindalegar niðurstöður sem benda til þess að hægt sé að móta tilfinningavenjur barna. Grunnur að lífsgleði einstaklinga sé tilfinningagreind og hún feli í sér að öðlast hæfni í að ráða í tilfinningar annarra, ná stjórn á skyndihvötum sem og leikni í mannlegum samskiptum. Fernandez-Berrocal og Ruiz (2008, bls. 422) nefna að síðustu ár hafi tilfinningagreind verið viðurkennd sem ákveðinn örlagaþáttur velferðar, almennrar velgengni í lífinu, tilfinningalegs jafnvægis og mannlegra samskipta. Goroshit og Hen (2012, bls. 31) segja enn fremur að þeir sem hafi háa tilfinningagreind sé gjarnan lýst sem hlýjum, þrautseigum, heildsteyptum og jákvæðum einstaklingum með mikla aðlögunarhæfni.

Goleman (1995/2000 bls. 267) nefnir að þegar kemur að kennslu í tilfinningagreind þá sé lögð áhersla á sjálfsvitund einstaklinga. Sjálfsvitund sé mikilvæg og feli í sér að einstaklingar geti borið kennsl á tilfinningar sínar. Hún feli einnig í sér að einstaklingar þekki og átti sig á sterkum og veikum hliðum persónuleika síns. Þá sé einnig lögð áhersla á að einstaklingar hafi stjórn á tilfinningum sínum og geti áttað sig á hvaðan og af hverju þær koma. Þegar tilfinningar eru annars vegar segir Goleman að samkennd sé sá hæfileiki sem felist í því að skilja fólk og geta sett sig í spor annarra. Mannleg samskipti séu einnig mikilvæg þegar kemur að tilfinningagreind og lögð er áhersla á að einstaklingar geti verið góðir hlustendur. Goleman (1995/2000 bls. 300) nefnir einnig að þegar einstaklingur hafi stjórn á tilfinningum sínum þá sé átt við að

hann geti fylgt innri rödd sinni og geti áttað sig á neikvæðum þáttum sem fylgja tilfinningum sem koma upp. Það sé mikilvægt að einstaklingar geti stjórnað reiði sinni, að þeir geti tjáð sig og tjáð tilfinningar sínar við aðra. Hann nefnir einnig að þegar kemur að trausti og einlægni í samskiptum við aðra sé hreinskilni mikilvægt atriði. Innsæi sé hluti af þeim þætti og felist í því að þekkja sitt eigið tilfinningalíf og það sé brýnt að nemendur geti áttað sig á viðbrögðum annarra. Mikilvægur hluti af tilfinningagreind sé sjálfsvirðing sem feli í sér að einstaklingur er stoltur af sjálfum sér og hafi gott sjálfsálit. Annar mikilvægur hluti sé ábyrgðarkennd sem felur í sér að einstaklingur geti tekið ábyrgð á ákvörðunum sínum og athöfnum. Samvinna einstaklinga sé einnig mikilvæg í kennslu í tilfinningagreind og einstaklingar þurfi að geta leyst ágreining ef hann kemur upp og leyst hann þannig að báðir aðilar séu sáttir við niðurstöðuna.

## **4.2 Fjölgreindir og tilfinningar**

Howard Gardner, bandarískur sálfræðingur, heldur því fram að greind sé skilgreind of þröng. Gardner telur að greind snúist fremur um hæfileika til að leysa vandamál eða þrautir annars vegar og hins vegar að hanna afurðir í góðu samhengi og samspili við nánasta umhverfi. Hann setti fram kenningu um átta grunngreindir manna sem eru málgreind, rök- og stærðfræðigreind, líkams- og hreyfigreind, rýmisgreind, samskiptagreind, tónlistargreind, umhverfisgreind og sjálfspækingargreind. Þær greindir sem snúa einkum að viðfangsefni þessarar ritgerðar eru samskipta- og sjálfspækingargreind en þær leggja áherslu á tilfinningar og hafa þar með svipaðar áherslur og tilfinningagreindin. Sjálfspækingargreindin leggur fyrst og fremst áherslu á það að einstaklingur þekki sjálfan sig, sé með sterka sjálfsmýnd og að hann þekki veikar og sterkar hliðar sínar. Hún einkennist einnig af innri hvötum, skapgerð, sjálfsvirðingu og sjálfsaga einstaklingsins. Samskiptagreindin leggur áherslu á að einstaklingur skilji eigin tilfinningar og annarra, geti skilið og greint skap sitt og sé hæfur og góður þegar kemur að samskiptum við aðra (Armstrong, 2001, bls. 14–15). Samskipti og sjálfspæking eru meðal annars áhersluatriði í lífsleiknikennslu og því er ljóst að mikilvægt er að vinna með þessar greindir hjá hverjum nemanda. Fjölgreindakenning Gardners vísar til sögunnar og þess að ákveðnar greindir hafi verið mikilvægari hér áður

fyrir heldur en nú í dag og því megi ætla að ákveðnar greindir skipti meira máli en aðrar í framtíðinni. Í íslensku samfélagi í dag getur samskipta- og sjálfsþekkingargreind gegnt mikilvægu hlutverki þar sem mikill hraði, tækni- og fjarskipta þróun á sér stað í þjóðfélaginu sem við lifum nú í. Gardner telur að hver einstaklingur búi yfir öllum greindunum átta en mismikil færni einstaklinga sé í hverri greind. Engin greind sé til ein og sér og þær starfi saman á fjölbreyttan hátt. Hver og einn einstaklingur getur unnið að því að efla hjá sér hverja greind ef hann fær leiðsögn, örvun og eflingu við hæfi (Armstrong, 2001, bls. 16–21). Eins og hefur komið fram skilgreinir Gardner samskiptagreind á þann hátt að hún sé hæfni til að bregðast við geðbrigðum, innri og ytri hvötum, skapmunum og löngunum annarra. Hann skilgreinir sjálfsþekkingargreind þannig að hún kenni okkur að þekkja hver við erum, hún feli í sér að við getum greint og skilið eigin tilfinningar og látið þær ráða hegðun okkar. Þannig geti sönn, nákvæm og jákvæð sjálfsmynd mótast hjá einstaklingum. Gardner telur að samskipta- og sjálfsþekkingargreind sé sú allra mikilvægasta í hinu daglega lífi og að þjálfun barna á þeirri greind verði að eiga sér stað í skólum (Goleman, 1995/2000, bls. 53).

### **4.3 Samkennd (e. empathy)**

Goleman (1995/2000, bls. 107–108) lýsir samkennd á þann hátt að það sé hæfileiki til að skynja hvernig öðrum líður. Goleman bætir við að rannsóknir bendi til þess að hún komi fram strax í frumbersku en dæmi um það sé þegar ungabarn kemst í uppnám þegar það heyrir annað barn gráta. Goleman greinir einnig frá því að Titchener hafi sett fram kenningu um samkennd en hann haldi því fram að vanlíðan annarrar manneskju dragi fram eftirlíkingu af sömu tilfinningu hjá einstaklingum sjálfum. Goleman segir einnig frá því að Radke-Yarrow og Zahn-Waxler hafi komist að því að börn þroski með sér samkennd með því að fylgjast með viðbrögðum annarra við vanlíðan hjá þriðja einstaklingnum. Þau þroski einnig með sér samkennd með því að líkja eftir aðstæðum sem þau sjá í umhverfi sínu. Það má því segja að mikilvægir þættir í að finna til samkenndar séu sjálfsvitund og að þekkja eigin tilfinningar með því að lesa í tilfinningar annarra. Goleman (1995/2000, bls. 105–106) nefnir að tilfinningum sé gjarnan komið á framfæri á annan hátt en með rökhugsun sem sé tjáð með orðum. Lykillinn að tilfinningum annarra tengist því að skynja merkingu sem komi fram án orða, til dæmis

með svipbrigðum, raddblæ og látbrigðum. Goleman (1995/2000, bls. 114–115) segir frá bandaríska sálfræðingnum Hoffman, en hann heldur því fram að rætur siðgæðis liggi í samkennd. Hún feli í sér innlifun í tilfinningar annarra og að það séu vandamál annarra sem fái okkur til að hjálpa þeim sem finni til vanlíðan á einhvern hátt. Þegar bernskuárum lýkur þá hafi börn þroskað með sér samkennd og geti áttað sig á þjáningu og raunum annarra einstaklinga. Þegar börn hafi náð þeim skilningi séu þau fær um að hafa samúð með mismunandi hópum fólks sem búi við ólíkar aðstæður. Goleman nefnir gott dæmi þar sem samkennd leiði af sér siðferðilegar athafnir en það sé þegar einstaklingur ákveður að skerast í leikinn þegar einhver er í vanda. Rannsóknir hafi sýnt að meiri líkur eru á að einstaklingurinn bregðist við í þeim aðstæðum þegar hann finni til mikillar samkenndar með þeim sem sé í vanda (Goleman, 1995/2000, bls. 114–115).

#### **4.4 Jákvæð sálfræði**

Kristján Kristjánsson (2011, bls. 1–5) segir að hylli jákvæðrar sálfræði hafi verið að aukast og að henni sé lýst sem vísindalegri rannsókn á því sem gangi vel í lífi einstaklinga frá fæðingu og í gegnum allt lífið. Jákvæð sálfræði hafi komið fyrst fram á sjónarsviðið í lok tíunda áratugs síðustu aldar þegar Mihaly Csikszentmihalyi og Martin Seligman komu fram með hugmyndir um mikilvægi þess að veita mannlegri hamingju sama vægi í rannsóknum og mannlegri óhamingju hafi verið gefið innan sálfræðigeirans. Kristján segir að þegar litið sé til náms með jákvæða sálfræði til hliðsjónar þá sé horft í það hvað einkenni áhugasama nemendur og hvernig sé hægt að auka þann áhuga enn frekar í stað þess að horfa einungis á það sem gangi ekki nógu vel. Lykilhugtak jákvæðu sálfræðinnar sé „hamingja“ og rannsóknir hafi sýnt fram á að fólk telji að það að öðlast hamingju sé það mikilvægasta í lífinu og að allt annað miðist við það.

Seligman og Csikszentmihalyi (2000, bls. 2) segja að jákvæð sálfræði byggist á jákvæðum þáttum og upplifunum eins og ánægju og vellíðan, þáttum sem séu hlutir fortíðar eins og gleði, flæði, lífsfyllingu og hamingju og einnig þáttum sem séu hluti af líðandi stund hverju sinni. Unnið sé með þætti eins og trú, von og bjartsýni. Þegar kemur að einstaklingum sé unnið með jákvæða þætti eins og hlýju, mannlega færni, hugrekki, köllun, fyrirgefningu, næmi fyrir eigin líðan og annarra, jákvæða

framtíðarsýn, einlægni, persónulega styrkleika og visku. Þá sé horft á samfélagslega sýn, unnið með borgaravitund sem feli í sér hvaða skyldum einstaklingar gegna til að vera ábyrgir og jákvæðir þátttakendur í samfélaginu og þá sé unnið með þætti eins og umburðarlyndi, ábyrgð, óeigingirni, vinnusiðferði og umhyggju. Að ala upp börn sem eru heilbrigð, hamingjusöm og í góðu jafnvægi tilfinningalega eru markmið sem flestir kennarar og uppalendur barna setja sér. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich og Linkins (2009, bls. 294–295) telja að hægt sé að vinna með aukna velferð í skólaskólastarfinu sem leiði til þess að nemendur læri betur þætti eins og aukna vellíðan og athygli, heildræna hugsun og sköpunarkraft. Seligman o.fl. (2009, bls. 300–301) segja að helstu markmið sem sett séu fram með jákvæðri sálfræði í skólaskólastarfinu séu að efla styrkleika og færni einstaklinga en einnig að auka vellíðan nemenda og styðja við jákvæða hegðun. Það sé því mikilvægt að hjálpa nemendum að finna styrkleika sína (e. character strenghts) og vinna með þá í daglegu lífi. Styrkleikar nemenda geta til dæmis verið hugrekki, viska og hlýja en einnig sé lögð áhersla á að kenna nemendum um þakklæti, tilgang, seiglu, flæði, jákvæð samskipti og tilfinningar. Seligman o.fl. (2009, bls. 298) greindu frá niðurstöðum sínum á úttekt á jákvæðri sálfræði og kennslu hennar í skólaskólastarfinu. Þar kom í ljós að jákvæð sálfræði auki færni nemenda til að takast á við vandamál og streitu í daglegu lífi. Jákvæð sálfræði auki einnig bjartsýni nemenda þar sem þeir hugsi á sveigjanlegan en rökréttan hátt um lausnir og vandamál sem geti komið upp. Einnig dregur hún úr einkennum kvíða, vonleysis, þunglyndis og hegðunarvandamálum jafnt innan bekkjarins sem og utan hans. Þá styrkir jákvæða sálfræðin einnig félagsfærni nemenda og mikilvæga þætti eins og sjálfsstjórn, samvinnu og samhygð.

#### **4.5 Sjálfsmynd barna**

Sjálfsmynd einstaklinga er heildarmynd þeirrar persónu sem þeir telja sig vera og hefur að geyma viðhorf, vitneskju og tilfinningar sem einstaklingar tengja við sjálfa sig. Þróun sjálfsmyndar skiptist í félagslegt og huglægt ferli. Einstaklingar móta sjálfsmynd sína meðal annars með samskiptum við aðra. Félaglega sjálfsmyndin tengist gildum og skoðunum þess hóps sem einstaklingar tilheyra en hugræna sjálfsmyndin er huglæg mynd sem einstaklingar hafa um sjálfan sig (Elsa Sigríður Jónsdóttir, 2007, bls. 78–87;

Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993, bls. 63–65). Brown (2003, bls. 20) telur að sjálfssálit einstaklinga gefi til kynna hvernig þeir meti eigin sjálfsmynd. Sjálfsmynd einstaklinga byggist á hugmyndum sem þeir hafi um sjálfa sig, meðvituðum og ómeðvituðum, andlegu og líkamlegu eiginleikum þeirra, kostum og göllum og því hvernig þeir meti sjálfa sig, allt endurspegli það sjálfsmynd þeirra. Brown nefnir enn fremur að sjálfsmyndin móti örlög hvers einstaklings, þær hugmyndir sem hann hefur um sjálfan sig hafi áhrif á ákvarðanir hans og þá stefnu sem líf hans muni taka. Sjálfsmynd einstaklinga hafi áhrif á hegðun þeirra og tilfinningar. Álfheiður Steinþórsdóttir og Guðfinna Eydal (2001, bls. 32) segja að einstaklingar sem hafi jákvæða sjálfsmynd séu í góðum tengslum við tilfinningar sínar, vanmeti ekki sjálfa sig, séu bjartsýnir og hafi trú á eigin getu. Sá sem hafi heilbrigða og jákvæða sjálfsmynd búi yfir ábyrgðarkennd, hafi örugga framkomu og beri virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum. Þær segja enn fremur að neikvæð sjálfsmynd einkennist af hinu gagnstæða. Einstaklingar sem hafi neikvæða sjálfsmynd efast um eigið ágæti, séu háðir áliti annarra, vanmeti sjálfa sig og eigi erfitt með að þekkja eigin tilfinningar. Þeir einstaklingar beri ekki mikla virðingu fyrir sjálfum sér og eigi erfitt með að aðgreina sig frá öðrum einstaklingum og það hafi neikvæð áhrif á samskipti við annað fólk.

Hörður Þorgilsson og Jakob Smári (1993, bls. 456–462) segja frá hugmyndum Carl Rogers um sjálfsmyndina. Rogers er á þeirri skoðun að það sé reynsla einstaklinga sem móti sjálfsmynd þeirra. Líkt og fleiri fræðimenn, nefnir hann að það sem ákvarði hegðun einstaklinga séu þær hugmyndir sem hver og einn hafi um sjálfan sig og umhverfið. Það sé mikilvægt að sjálfsmyndin sé opin fyrir nýrri reynslu og að ekki skuli loka á þær tilfinningar sem komi fram. Rogers nefnir *sjálfið* í tengslum við sjálfsmynd einstaklinga og hann segir að *sjálfið* sé í raun meðvitað hjá einstaklingum og að hans mati sé það mikilvægasta eining persónuleikans. Hann bætir við að sjálfsmyndin eða *sjálfið* mótist og haldist í jafnvægi með samvinnu þriggja þátta; *sjálfsbirtingar*, *sjálfssamræmis* og *ástar foreldra*. Rogers útskýrir *sjálfsbirtingu* á þá leið að í mannlegu eðli væri tilhneiging til að þroskast áfram og að sú tilhneiging byggi á reynslu einstaklinga sem styrki jákvætt eðli þeirra. Það sé einstaklingum eðlislægt að stefna fram á við í átt til frelsis og víðsýni og að hver og einn hafi möguleika á því að þroska eiginleika sína og vera besta mögulega útgáfan af sjálfum sér. *Sjálfssamræmi* útskýrir

Rogers þannig að það sé mikilvægt að hver einstaklingur upplifi sig sem heila manneskju sem sé laus við tilfinningalega togstreitu og ósamræmis milli reynslu og sjálfsins. Hann telur að ef ósamræmi og togstreita sé til staðar geti það valdið mikilli spennu og jafnvel kvíða sem hafi áhrif á sjálfsmynd einstaklinga. Rogers telur einnig *ást foreldra* mikilvæga til að börn þrói með sér jákvæða sjálfsmynd. Hann segir að afstaða foreldra skipti sköpum þar sem börn þurfi að upplifa skilyrðislausu ást, virðingu, hlýju, jákvætt viðhorf og viðurkenningu til að geta þróað með sér jákvæða og heilbrigða sjálfsmynd. Það er því ljóst að ef foreldrar og aðrir uppalendur veita börnum virðingu, hlýju og ást og ef ekkert ósamræmi komi upp í reynslu barna þá ætti að mótast jákvæð sjálfsmynd hjá börnum.

Hrafnhildur Ragnarsdóttir (1993, bls. 63–65) nefnir að sjálfsmynd barna birtist í framkomu þeirra, meðvituðum og ómeðvituðum tilfinningum, óskum, hvötum og hugsunum. Sjálfsmynd sem einstaklingar hafi þróað með sér sé afleiðing þeirra hugmynda sem þeir hafi um sjálfa sig. Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Kristjánsson og Sæmundur Hafsteinsson (2004, bls. 30–33) segja enn fremur að sjálfsmynd barna birtist á þann hátt að þau hugsu um hvað öðrum finnst um þau og það mótist í samskiptum þeirra við aðra, samskipti séu því það sem skipti mestu máli í lífi barna. Börn eigi það til að spegla sig í áliti annarra á þeim, því séu samskipti við kennara, foreldra, vini og jafnframt viðhorfin til samskiptanna mikilvæg fyrir sjálfsmynd barna. Þau bæta við að mikilvægt sé að börnum sé sýnd væntumþykja, virðing og að börnin finni að þau séu einhvers virði. Í skólastarfi sé einnig mikilvægt að láta öll börn vita að þau búi yfir mörgum einstökum hæfileikum, það styrki sjálfsmynd þeirra og auðveldi þeim að lifa í sátt og samlyndi við sig og aðra. Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007, bls. 76–77) nefnir að sjálfstraust og sjálfsálit séu hluti af sjálfsmyndinni. Sjálfstraust einstaklinga birtist í trú þeirra á eigin getu, trú á eigin sannfæringu og verðleika um að geta framkvæmt það sem þeir stefni að. Sjálfsálit feli í sér heildarmat einstaklinga á sjálfum sér, hvort sem þeir séu ánægðir með sjálfan sig eða ekki. Sigrún bætir við að sjálfsvirðing sé mikilvæg undirstaða þess að geta fylgt eftir sannfæringu sinni og ef einstaklingum sé sýnd lítilsvirðing og stjórnað með valdi geti það dregið úr sjálfsvirðingu þeirra. Þá nefna Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Kristjánsson og Sæmundur Hafsteinsson (2004, bls. 35) að sjálfsvitund byggji á því hvernig einstaklingar skynji sjálfan sig, hvernig þeir meti sig,



hvernig þeir vilji vera og hvernig þeir telji að aðrir meti þá. Sjálfsvitundin hafi áhrif á hvernig samskipti einstaklingar hafi við aðra, hvort sem hún sé jákvæð eða neikvæð.

#### 4.5.1 Mikilvægi þess að efla sjálfsmynd barna

Í aðalnámskrá grunnskóla kemur fram að einn af grunnþáttum menntunar er *heilbrigði og velferð*. Þar er lögð áhersla á að hver og einn nemandi þurfi tækifæri til að njóta styrkleika sinna en það sé lykilatriði í að byggja upp jákvæða sjálfsmynd. Áhugasviðum barnanna þurfi að gefa rými í skólasterfinu en með því gefist þeim tækifæri á að vinna út frá áhuga og styrkleikum sínum og byggja þannig upp jákvæða sjálfsmynd (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 23).

Rannsóknir Elsu Sigríðar Jónsdóttur (2007, bls. 85–89) og Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007, bls. 76) hafa sýnt að fylgni sé á milli öruggrar sjálfsmyndar, farsæls gengis í skóla og sjálfsvirðingar. Ef horft er í þær niðurstöður má telja að mikilvægt er að efla jákvæða og örugga sjálfsmynd hjá börnum því sterk sjálfsmynd barna hefur jákvæð áhrif á ýmsa þætti í daglegu lífi þeirra, til dæmis námsárangur. Erkman o.fl. (2010, bls. 298) telja að börn sem hafi sterka sjálfsmynd séu öruggari með sig en önnur börn, séu vinsælli meðal jafningja sinna, þori að segja sínar skoðanir, séu oftast þátttakendur í því sem sé að gerast, eigi auðveldara með að taka gagnrýni, sýni meiri áhuga og þrautseigju við að leysa verkefni og eigi í betri og nánari tengslum við foreldra sína. Þetta samsvarar því sem Emler (2001, bls. 3) segir, en hann telur að börn sem hafi sterka sjálfsmynd séu mun sjálfstæðari, eigi auðveldara með að vinna úr vonbrigðum, þau taki frekar ábyrgð, takist á við ný verkefni af öryggi og séu viljugri til að bjóða öðrum aðstoð sína en önnur börn. Þeir sem hafi sterka sjálfsmynd séu einnig ólíklegri til að leiðast út í fíkniefni og þjást síður af streitu, kvíða eða þunglyndi. Bournelli o.fl. (2009, bls. 105) greina einnig frá rannsókn sem Garaigordobil og Berrueco (2007) gerðu en þar var skoðað samband á milli samúðar, sjálfsmyndar, vitsmunar- og sköpunargáfu hjá 86 fimm ára börnum. Niðurstöður sýndu jákvætt samband milli sköpunargáfu og sjálfsmyndar.

## **4.6 Samantekt**

Í þessu kafla var fjallað um tilfinningagreind, hvernig hún tengist kennslu í lífsleikni og að auki var fjallað um þá þætti sem gagnlegt er að vinna með í lífsleiknikennslu. Í kjölfarið fylgdi umfjöllun um fjölgreindir og tilfinningar, samkennd, jákvæða sálfræði, sjálfsmynd barna og mikilvægi þess að efla hana hjá börnum. Allt eru þetta atriði sem hægt er að vinna með í lífsleiknikennslu.

## 5 Sköpun

### 5.1 Skapandi skólastarf

Í dag eru gerðar þær kröfur í íslensku skólakerfi að nemendur séu ekki allir steypdir í sama mót, í skóla án aðgreiningar er gert ráð fyrir að komið sé til móts við hvern og einn og lögð áhersla á fjölbreyttar kennsluaðferðir (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 41). Sköpun er einn af grunnþáttum menntunar og kemur fram í aðalnámskrá að „sköpun er nauðsynlegur þáttur í allri menntun og nær þannig til allra annarra grunnþátta. Sköpun er mikilvægur þáttur í öllu námi og starfi, ekki einungis í listmenntun“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 16). Þar segir einnig að hver og einn grunnþáttur eigi sér rætur í ígrundun, gagnrýnni hugsun, vísindalegum viðhorfum og lýðræðislegu gildismati, en öll umræða um að unnið sé með sköpun í skólastarfi er hvorki séríslenskt fyrirbæri né ný af nálinni. Í Bretlandi árið 1999 var birt NACCCE-skýrsla (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education), *All our futures: Creativity, culture and education*. Tilgangur skýrslunnar er að aðlaga menntun að kröfum nútímans í síbreytilegum og ört vaxandi heimi. Til að mæta áskorunum í dag og þeim áskorunum sem bíða okkar í framtíðinni er mikilvægt að efla einstaklinga með skapandi hugsun til að takast á við nýjar áskoranir og finna lausnir á þeim. NACCCE skýrslan (1999) skilgreinir sköpun á eftirfarandi hátt: „Sköpun er ferli eða athafnir sem byggja á ímyndunarafli og verður til þess að nýr skilningur vakni sem hafi í sér gildi fyrir viðkomandi“ (NACCCE, 1999, bls. 30). Sköpun byggir einnig á því að setja fyrri þekkingu og reynslu í nýtt samhengi, mótun hugmynda og lausnaleit (NACCCE, 1999, bls. 29). Í fyrirnefndri skýrslu sem NACCCE gaf út (1999, bls. 30) kemur fram hversu mikilvægt það sé að nám og sköpun í heild sinni hafi ákveðið gildi fyrir viðkomandi nemanda. Mjög mikilvægur þáttur í skapandi starfi sé gagnrýnin hugsun en hún þurfi að vera til staðar svo hægt sé að meta hvaða hugmyndir gangi upp og hverjar ekki. Virkt ímyndunarafl einstaklinga sé einnig mikilvægt í skapandi starfi en með ímyndunarafli sé átt við ferli sem ríkt sé af hugmyndum við að búa til eitthvað frumlegt,

eitthvað nýtt í staðinn fyrir venjubundið verk. Ferlið feli í sér öðruvísi hugsun og hegðun sem verði til þess að einstaklingar víkji hugsanasvið sitt, hleypi fleiri möguleikum að og geti skoðað málefni frá mismunandi sjónarhornum.

Eisner (2002, bls. 33–35) og Robinson (2001, bls. 112–118) telja að mikilvægt sé að efla ímyndunarafl barna með skapandi viðfangsefnum og að þeirra mati er tilgangur menntunar að efla tjáningu, sköpun og túlkun. Það eigi að fela í sér að mismunandi efniviður sé notaður til að tjá tilfinningar, hugmyndir og finna lausnir á margvíslegum viðfangsefnum. Þetta á við um lífsleiknikennslu jafnt sem önnur fög. Robinson (2001, bls. 111–112) segir að sköpun sé á allra færi og að hún gegni mikilvægu hlutverki í námi og þroska barna. Í sköpun sé mikilvægt að leggja áherslu á ferlið sjálft fremur en afrakstur því í sköpunarferlinu sjálfu gefst börnum tækifæri á að byggja á reynslu sinni, koma hugmyndum sínum á framfæri og auka við þekkingu sína og skilning (Eisner, 2002, bls. 198–199; Robinson, 2001, bls. 135–138). Eisner (1998, bls. 22–28) bætti við að í sköpun og listgreinum fái hugsun og tilfinningar barna að blómstra og sköpun bjóði upp á fjölbreyttar leiðir við lausnir á verkefnum og það reyni á dómgreind og skynsemi nemenda, en hann sagði að listgreinar væru vanræktar í skólastarfi. Hann var þeirrar skoðunar að áhersla væri of mikil á aðrar greinar eins og til dæmis tungumál og stærðfræði. Eisner (2002, bls. 196) vildi framgang listgreina í skólastarfi sem mestan og taldi að eitt af mikilvægustu markmiðum skólans ætti að vera það að stuðla að nánu tilfinningasambandi barna og verkefna þeirra á námsferlinum og það gerist oft þegar listir eru kenndar. Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir (2004, bls. 6–10) segja að börn byggi á eigin reynslu en að þau efli þekkingu sína og skilning á meðan þau leita lausna á margvíslegum vandamálum sem ákveðin viðfangsefni bjóða upp á hverju sinni. Það er ljóst að sköpun í kennslu gefur fjölbreytta möguleika og nemendur geta meðal annars tjáð tilfinningar sínar á margvíslegan hátt.

## **5.2 Skapandi kennsluaðferðir í lífsleiknikennslu**

Mikilvægt er að nota skapandi kennsluaðferðir í lífsleiknikennslu og þar skiptir hlutverk kennarans miklu máli. Í aðalnámskrá grunnskóla 2013 er lögð áhersla á að hlutverk kennara í lífsleiknikennslu sé að gefa nemendum tækifæri til að þroska hæfni sína, veita þeim leiðsögn í lýðræðislegum vinnubrögðum, að þeir geti átt í innihaldsríkum

samskiptum við aðra og ljá þeim verkfæri svo þeir geti þróað skilning sinn á sjálfum sér, öðrum og því umhverfi og samfélagi sem þeir búi í. Það sé einnig mikilvægt að kennarinn hjálpi nemendum að skilja hugsjónir og hugmyndir ásamt því að gera þeim kleift að þekkja og kunna skil á ýmsum samfélags- og siðferðislegum álitamálum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 203). Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007, bls. 147 og 149) segir að þau viðfangsefni sem snúi að kennslu í félags-, tilfinninga- og siðferðislegum málum krefjist kennsluaðferða sem leggi áherslu á opnar umræður og fjölbreytta nálgun á viðfangsefnum. Sem dæmi um það nefnir hún hlutverkaleiki og skapandi tjáningu í rituðu máli og myndum sem hvetji nemendur til að íhuga hinar ýmsu hliðar mála auk þess að vekja forvitni þeirra. Hér sé hlutverk kennarans mikilvægt en slík kennsla krefjist þess að kennarinn sé skipulagður, áræðinn, sveigjanlegur og búi yfir þrautseigju. Sigrún bendir einnig á kennsluaðferðir sem reynst hafi vænlegar við að efla hugsun nemenda um siðferðileg og félagsleg álitamál. Þær kennsluaðferðir miði að því að skapa vitsmunalega togstreitu hjá nemendum, en þá séu notaðar stuttar sögur um tilbúna aðstæður eða flókin samskipti úr daglegu lífi, svokallaðar klípusögur, en þá geti nemendur tengt það við daglegt líf og unnið út frá því.

Það má því segja að kennsla í lífsleikni verði að tengjast fyrri reynslu nemenda og mikilvægt er að gefa þeim tækifæri til að hafa áhrif á hvað og hvernig þeir læra. Kennari verður að leitast eftir því að nota fjölbreyttar aðferðir, nýta nánasta umhverfi og reynsluheim nemenda og tengja hvert viðfangsefni við daglegt líf þeirra. Kennarinn er mikilvæg fyrirmynd nemenda og hann þarf að hafa í huga fjölbreyttar kennsluaðferðir sem henta vel til kennslu í lífsleikni. Morris (2009/2012, bls. 10) segir að kennsla í lífsleikni sé frábrugðin annarri kennslu á þann hátt að hún snýr að nemendum sjálfum og hvað felist í því að vera manneskja. Lífsleikni leggi áherslu á að leyfa nemendum að upplifa hluti og aðstæður sem þeir geti nýtt í daglegu lífi. Fjölbreyttar aðferðir séu til sem hægt sé að nota í lífsleiknikennslu en mikilvægast í þeirri kennslu sé að nemendur fái að upplifa raunverulegar aðstæður sem geti komið upp og ígrundi þær í lokin. Bournelli o.fl. (2009, bls. 105–110) segja einnig að fjölbreyttar og skapandi kennsluaðferðir sem styrki sjálfsmynd nemenda felist í því að nánasta umhverfi þeirra sé skipulagt á þann hátt að það örvi skapandi hugsun nemenda.

Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir (2004, bls. 8) segja að ef unnið er með forvarnir í lífsleiknikennslu, til dæmis ef fjallað er um erfið mál, einelti eða ofbeldi þá sé gagnlegt að nota kennsluaðferðir leiklistar, því hlutverkið gefi viðkomandi einstaklingi ákveðna grímu, hún standi á milli einstaklings og raunveruleikans þannig að auðvelt sé að fara út fyrir gefin mörk. Þær segja einnig að aðferðir leiklistar stuðli markvisst að því að styrkja sjálfsmynd barna þannig að þeir taki upplýstar ákvarðanir sem byggðar séu á eigin tilfinningum og skoðunum en ekki vegna áhrifa frá öðrum einstaklingum. Hlutverkaleikir veiti einstaklingum einnig ákveðna vernd sem sé nauðsynleg þegar fjallað er til dæmis um erfið og viðkvæm mál sem nemendur geti tengt við daglegt líf. Þær bæta við að börn búi yfir ákveðinni hæfni til að leika sér, lifa sig inn í aðstæður og setja sig í spor annarra. Börn komi í skólann með þessa ákveðnu hæfni og mikilvægt sé að kennarinn viðhaldi þeirri hæfni og noti markvisst í kennslu sinni. Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir (2010, bls. 2) og Baldwin (2008, bls. 3–4) eru samstíga um það að einn af kostum leiklistar sé að hún hjálpi nemendum að efla með sér samúð og umburðarlyndi því að í leiklist setji þeir sig í spor annarra. Nemendur fari í hlutverk annarrar manneskju og þurfi að setja sig í spor hennar til að geta fengið raunverulegan skilning á því hvernig líf hennar sé frá hennar sjónarhorni. Í þessum aðstæðum takist nemendur á við ýmis vandamál og finni lausnir við þeim og auki þannig fyrri reynslu og þekkingu. Í leiklist sé markvisst unnið að því að auka frumkvæði, ábyrgðarkennd og sjálfstæði nemenda. Þeim sé einnig gefið tækifæri á þekkingaröflun sem ýti undir sjálfstæð vinnubrögð og frumlega og skapandi hugsun. Kennsluaðferðir leiklistar geti reynst vel þegar taka þurfi á málum í samfélaginu og vekji áhuga nemenda, þannig geti nemendur tengt við raunverulegar aðstæður sem séu að gerast fyrir utan vegg skólans (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004, bls. 6–8; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 146).

Ingvar Sigurgeirsson (2013, bls. 122, 127–130 og 149) bendir á að þeir kennarar sem nái tökum á að beita kennsluaðferðum leikrænnar tjáningar í skólastarfi eigi auðveldara með að virkja nemendur og vekja áhuga þeirra sem geti verið erfitt þegar öðrum kennsluaðferðum sé beitt. Leikræn tjáning sé aðferð þar sem nemendur túlki námsefnið með leikrænum hætti og kostur hennar sé að nemendur séu virkir og þeir fái tækifæri til að nálgast námsefnið með lifandi hætti. Ingvar nefnir að markmið

leikrænnar tjáningar séu fjölbreytt, til dæmis að efla ímyndunarafl og sköpunargáfu, þjálfar nemendur í að tjá sig, efla skilning þeirra á mismunandi aðstæðum, hæfni til að setja sig í spor annarra, styrkja tilfinningalíf, stuðla að samvinnu og samkennd í hópnum og að efla skilning, þekkingu og áhuga á því námsefni sem unnið sé með. Hlutverkaleikur sé sú aðferð sem geti reynst vel í lífsleiknikennslu en hann byggir á því að nemendur setji sig í spor annarra og þurfi að taka ákvörðun um ákveðið vandamál sem þeir standi fyrir. Með því skapist forsendur fyrir því að nemendur læri að skilja ólíkar tilfinningar, sjónarmið og viðhorf. Ingvar (2013, bls. 149) og Morris (2009/2012, bls. 12–13) eru sammála því að hlutverkaleikur í kennslu sé mikilvægur þegar kemur að því að þróa samkennd meðal nemenda. Það er samhljóma því sem O’Toole, Burton og Plunkett (2005, bls. 149) nefna en það er að leiklist geti verið árangursrík aðferð til að breyta því hvernig nemendur hugsi og hegði sér. Með því að nemendur fari í hlutverk og stígi inn í ímyndaðar aðstæður sé mögulegt að sjá hvað fólk hugsi og geri í ólíkum aðstæðum í daglegu lífi.

### 5.3 Samantekt

Hér hefur verið fjallað um sköpun í skólastarfi og skapandi kennsluaðferðir sem geta verið áhrifaríkar í lífsleiknikennslu. Bent er á að gagnlegt er að aðlaga kennslu fjölbreyttum nemendahópi með mörgum mismunandi kennsluaðferðum, það er hlutverk kennarans að finna áhrifaríkustu leiðirnar í kennslu. Í lífsleiknikennslu er lögð áhersla á að nemendur fái að upplifa aðstæður sem þeir geta tengt við raunveruleikann, þeir fá möguleika á að geta sett sig í spor annarra og áttað sig á tilfinningum sem koma upp. Skapandi og fjölbreyttar kennsluaðferðir, eins og til dæmis leikræn tjáning og hlutverkaleikir geta verið góður kostur í lífsleiknikennslu, en aðalsmerki leikrænnar tjáningar er meðal annars að geta sett sig í spor annarra, tengt við raunverulegar aðstæður og unnið með tilfinningar sínar.

## 6 Samstarf heimila og skóla

### 6.1 Foreldrasamstarf

Íslenskt samfélag einkennist í dag af miklum hraða og tímaskorti. Skólastarfið hefur tekið breytingum, skólaárið lengst og dagleg viðvera barna í skólum einnig. Nemendahópar eru fjölbreyttari; nemendur með sérþarfir, nemendum af erlendum uppruna hefur fjölgað og auknar kröfur eru gerðar um nám við hæfi hvers og eins nemenda. Starf kennarans hefur tekið miklum breytingum og getur verið mjög krefjandi að takast á við fjölbreyttan nemendahóp. Að mati höfundar eru þetta ástæður sem kalla á umbætur í samstarfi skóla við foreldra. Flókið fjölskyldumynstur einkennir einnig íslenskt samfélag í dag þar sem börn alast jafnvel upp hjá öðru hvoru foreldri og gjarnan eru stjúpfórelðrar til staðar í fjölskyldulífi barna. Það kallar á aukin samskipti milli kennara, foreldra og annarra uppálenda barnanna. Það er því brýnt að byggja samstarf heimilis og skóla á þörfum fjölskyldunnar eins og staðan er hverju sinni. Það er ljóst að full þörf er á að vinna markvisst að því að aðlaga samstarf heimila og skóla að þörfum þeirra foreldra, nemenda og kennara sem tilheyra skólasamfélaginu í dag og finna árangursríkustu leiðirnar sem ná til allra fjölskyldna og sem skilar árangri í námi og lífi sérhvers nemenda.

Jákvæð samskipti milli kennara og foreldra skipta miklu máli þegar kemur að námi og velferð barna en það skiptir einnig máli að á milli þessara aðila ríki gott, jákvætt og traust samstarf. Í aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 45) er sérstakur kafli um samstarf heimila og skóla. Þar er lögð áhersla á að velferð barna og farsæl námsframvinda þeirra byggist meðal annars á því að foreldrar styðji við skólagöngu barna sinna, eigi gott samstarf við skóla, gefi skólanum viðeigandi upplýsingar og taki þátt í námi barna sinna og foreldrastarfi frá upphafi skólagöngu til loka hennar. Þá er einnig lögð áhersla á að upplýsingagjöf milli heimila og skóla og samráð foreldra og kennara um nám og kennslu sé mikilvæg forsenda þess að árangursríkt skólastarf eigi sér stað. Það sé á ábyrgð skólanna að slíkt samstarf komist á og að því sé viðhaldið alla



skólagöngu barnsins. Virk þátttaka og hlutdeild foreldra í námi og starfi barna sinna sé forsenda þess að foreldrar geti axlað þá ábyrgð sem þeir beri á farsælu uppeldi og menntun barna sinna. Það kemur heim og saman við það sem Lilja M. Jónsdóttir (2011, bls. 10) segir í grein sinni *Farsælt foreldrasamstarf – hvað getur falist í því?* en hún segir að „ánægðir foreldrar eru bestu bandamenn kennara“ (Lilja M. Jónsdóttir, 2011, bls. 10). Þetta varð niðurstaða hennar eftir áralangt farsælt samstarf við foreldra í þeim bekkjum sem hún var umsjónarkennari og var þetta öfluga samstarf ein mesta gæfa hennar í kennarastarfinu. Lilja lítur svo á að eitt meginmarkmið með samstarfi við foreldra sé að koma á virkum tengslum milli foreldra og skólans en einnig milli foreldra sem eiga börn í sama námshópi. Hún nefnir einnig að það hafi mikið forvarnargildi ef foreldrar nemenda í bekk þekkist vel. Öflugt samstarf umsjónarkennara við heimilin styðji foreldra í uppeldislutverkinu. Hún segir að það sé mikilvægt atriði í samstarfi við heimilin að upplýsingar um nemendur fari á milli beggja aðila, það hjálpi kennurum að kynnst nemendum betur ásamt því að veita foreldrum upplýsingar um nám og félagslega stöðu nemenda. Lilja (2011, bls. 11) bætir við að þetta öfluga foreldrasamstarf hafi auðveldað starf hennar því hún kynntist nemendum sínum mjög vel og einnig öllum foreldrunum. Foreldrarnir hafi kynnst starfi hennar vel, þeir þekktust náíð innbyrðis, góð samskipti við heimilin voru til staðar sem gerði bekkjarstarfið allt og bekkjarstjórnunina ánægjulega. Lilja telur að óhætt sé að fullyrða að þátttaka foreldra í fjölbreyttu starfi með kennurum og börnum sínum skili sér margfalt inn í bekkjarstarfið og hafi jákvæð áhrif á þroska nemenda, félagsleg samskipti og námsárangur. Hún segir að ef foreldrarnir eru ánægðir með kennarann þá finni börnin það, þau séu ánægðari og skólastarfið í heild sinni verði ánægjulegra fyrir alla einstaklinga.

Foreldrasamstarf snýst um samvinnu á milli heimila og skóla og um allt sem snýr að skólagöngu nemenda. Í þessari samvinnu verða að vera til staðar jákvæð samskipti en hún verður einnig að fela í sér gott samstarf. Nanna K. Christiansen (2010, bls. 68–70) skilgreinir þetta samstarf, markmið þess og inntak. Hún segir að samstarf feli í sér að aðilar eigi sér sameiginleg markmið sem allir aðilar stefni að og taki ábyrgð á. Inntak samstarfsins verði að vera á þá leið að aðilar gefi hver öðrum nauðsynlegar upplýsingar og raunverulegar samræður eigi sér stað um málefni sem koma nemendum við sem að

lokum leiði til sameiginlegrar ákvarðanatöku. Megin markmið samstarfsins sé að gæta hagsmuni nemenda. Prófessor Joyce L. Epstein hefur um langt skeið rannsakað foreldrasamstarf og skólastarf í Bandaríkjunum. Til að útskýra tengsl milli heimilis og skóla skilgreinir Epstein (2001, bls. 22) þrjár mismunandi stefnur um ábyrgð í samstarfi við nemendur, *aðgreinda ábyrgð, sameiginlega og raðbundna. Aðgreind ábyrgð* fjallar um grundvallarmun á hlutverki skóla og fjölskyldna. Það felst í því að skipulag fjölskyldunnar og uppbygging skóla sé mismunandi hvað varðar ábyrgð, hlutverk og markmið. Foreldrar og kennarar vinna sjálfstætt og aðskilið. Foreldrar sjá um uppeldishlutverkið heima fyrir og kennarar sinna menntun barna í skólanum. *Sameiginleg ábyrgð* leggur áherslu á samvinnu, samræmingu, virðingu og samskipti. Skólinn og fjölskyldan bera í sameiningu ábyrgð á félagsmótun og menntun nemenda. Foreldrar og kennarar hafa sameiginleg markmið fyrir nemendur og til að ná þeim verður góð samvinna að vera til staðar. *Raðbundin ábyrgð* snýr að því að framlag kennara og foreldra til áhrifa á þroska barna sé misjafnt og verði að miðast við aldur barnanna. Lögð sé áhersla á að foreldrar eigi með uppeldis- og menntunarhlutverki sínu að undirbúa börn sín til að takast á við nám sitt á uppbyggilegan hátt.

Rósa Eggertsdóttir og Grétar L. Marinósson o.fl. (2002, bls. 26) segja í bók sinni *Bætt skilyrði til náms* að virk þátttaka foreldra í námi og menntun barna sinna auki ábyrgð barnanna á náminu. Þar kemur einnig fram að í þeim skólum þar sem foreldrar séu virkir þátttakendur í námi barna sinna sé foreldrasamstarf mun betra. Helga Margrét Guðmundsdóttir (2006, bls. 61) segir enn fremur að mikilvægt sé að í foreldrasamstarfi séu til staðar jákvæð viðhorf foreldra til skólans og starfsmanna. Það eigi einnig við um kennarann og aðra einstaklinga sem að samstarfinu koma. Með jákvæðu viðmóti sé hrós einkennandi og hafi kennarar, nemendur og foreldrar allir þörf fyrir hvetningu og hrós. Allir aðilar sem koma á einhvern hátt að skólastarfinu eiga að vera hvetjandi svo samskiptin og skólastarfið í heild sinni gangi vel. Í niðurstöðum rannsóknar á hegðunarfanda í grunnskólum Reykjavíkur (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006, bls. 56) komu fram fjölmörg atriði sem geta haft jákvæð áhrif á skólabrag og samskipti. Ummæli viðmælenda voru til dæmis: „Við virðum þau og þau okkur. Þetta helgast af því að þau finna að okkur þykir vænt um þau og viljum þeim vel. Við berum virðingu fyrir þeim og þá verður líka auðveldara að stýra þeim fyrir vikið“

(Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006, bls. 56).

Viðmælendur nefndu allir þætti eins og traust, virðingu, vináttu, nálægð og væntumþykju, og töldu að þessir þættir væru mikilvægur grundvöllur góðra samskipta og jafnframt góðs starfsanda. Ég er sammála svörum viðmælenda um að traust, vinátta, virðing og væntumþykja eru mikilvægir þættir sem verða að vera til staðar til að góð samskipti eigi sér stað.

### **6.1.1 Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu**

Flestir hafa heyrt máltækið *Börn læra það sem fyrir þeim er haft*, þar sem vísað er til þess að börnin læra af fullorðna fólkinu, hvað sagt er, hvað gert er og hvernig komið er fram. Aldís Yngvadóttir (2011, bls. 28) segir að foreldrar séu mikilvægar fyrirmyndir. Foreldrar ættu ávallt að vera meðvitaðir um að vera sterkustu fyrirmyndir barna sinna. Þeir séu aðalkennarar barna sinna, af þeim læri þau um lífið, tilfinningar, samskipti og það hvernig sé að vera manneskja. Aldís bætir við að vegna þess að lífsleikni sé samofin uppeldisstarfi og fari að miklu leyti einnig fram á heimilum sé brýnt að skólinn og foreldrar vinni saman að því að ná markmiðum markvissrar lífsleiknikennslu. Til að öflugt samstarf heimilis og skóla eigi sér stað sé mikilvægt að foreldrar fái góðar upplýsingar um tilhögun lífsleiknikennslu, að þeir sýni námi barna sinna áhuga og séu tilbúnir að leggja sitt af mörkum til að árangur verði sem bestur.

Helga Margrét Guðmundsdóttir (2005, bls. 10) segir að foreldrar ásamt kennurum, nemendum og öðru starfsfólki skóla myndi skólasamfélagið en ábyrgð, áhugi og áhrif foreldra á skólastarfið skipti miklu máli fyrir almenna velferð nemenda. Með því að taka þátt í foreldrasamvinnu þar sem foreldrar starfi og standi saman skapi foreldrar börnum sínum góð uppvaxtarskilyrði. Foreldrar fái tækifæri til að eiga samfélag við aðra foreldra og styrki þannig stöðu sína í uppeldishlutverkinu. Það sé mikilvægt að foreldrar hafi jákvæð viðhorf til skólans og eigi gott samstarf við starfsfólk skóla en með því séu foreldrar að sýna börnum sínum aðhald, umhyggju og eftirlit. Þannig leggi foreldrar sitt af mörkum til að kenna börnum sínum samkennd og efla sjálfstraust þeirra. Það séu einmitt þau markmið sem leitast sé við að ná með lífsleiknikennslu í skólum landsins. Helga segir einnig að börnin verði að geta treyst á góð samskipti kennara og foreldra. Þegar barn sér foreldra brosa á móti kennara og að

kennarinn sýni foreldrum jákvætt viðhorf veiti það barninu vellíðan og öryggi því það gefi til kynna að samskiptin séu góð. Milli þessara aðila þurfi að ríkja traust og trúnaður og jákvæð samskipti skulu ávallt vera til staðar. Börnum líði vel ef þau viti af því að kennarar og foreldrar eigi góð og jákvæð samskipti ekki einungis þegar eitthvað kemur upp á, heldur líka þegar kennarar og foreldrar veiti því athygli sem vel sé gert. Bendir Helga á að „reynslan hefur sýnt að skólarnir leita í ríkara mæli til foreldra í skólasterfinu og rannsóknir sýna að ávinningur öflugs foreldrasamstarfs skilar sér m.a. í auknu sjálfstrausti og betri sjálfsmýnd nemenda“ (Helga Margrét Guðmundsdóttir, 2005, bls. 10).

## **6.2 Samantekt**

Hér var fjallað um samstarf heimila og skóla og mikilvægi þess að góð samskipti og upplýsingagjöf sé til staðar á milli kennara og foreldra. Þá var bent á jákvæða kosti þess að hafa öflugt samstarf milli heimilis og skóla, þar sem kennarar og foreldrar vinna náið saman að öllu sem kemur nemendum við og að lokum var fjallað um foreldrasamstarf í tengslum við lífsleiknikennslu.

## 7 Aðferðafræði og framkvæmd rannsókna

Í þessum kafla er fjallað um þá rannsóknaraðferð og rannsóknarhefð sem beitt var við rannsókn höfundar. Þar á eftir er gerð grein fyrir rannsóknarspurningum, þátttakendum og gagnasöfnunaraðferðum, því næst kemur gagnagreining, rætt um siðferði rannsóknarinnar, gildi hennar og að lokum er gerð grein fyrir takmörkunum rannsóknarinnar.

### 7.1 Rannsóknaraðferð

Rannsóknaraðferðin sem stuðst var við í þessari rannsókn byggir á fyrirbærafræði (e. phenomenology). Í fyrirbærafræðilegum rannsóknum fær rannsakandi oft verðmætar upplýsingar sem erfitt er að fá með öðrum hætti. Fyrirbærafræði byggir á þeirri viðleitni að skilja viðmælendur með því að „fá lánaða“ reynslu þeirra og leitast við að sjá viðfangsefnið með þeirra augum. Þátttakendur eru fáir og markmiðið er að skilja mannlega reynslu eins og viðmælendur upplifa hana. Markmiðið er ekki að alhæfa eða komast að einni rétttri niðurstöðu, heldur er markmiðið að dýpka skilning og auka þekkingu á viðfangsefninu sjálfu (Lichtman, 2013, bls. 83; Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 281).

### 7.2 Rannsóknarhefð

Rannsóknaraðferðin sem notuð var í þessari rannsókn kallast eigindleg rannsóknaraðferð (e. qualitative research). Í eigindlegum rannsóknum er leitast við að skilja og lýsa tilteknum mannlegum fyrirbærum. Þær eru heildrænar og áhersla er lögð á að sjá heildarmynd tiltekins fyrirbæris og tengsl innan ákveðins kerfis eða menningar. Einnig er lögð áhersla á hið persónulega og það sem er hér og nú; að *skilja* eitthvað, en ekki endilega að spá fyrir um eitthvað ákveðið. Í eigindlegum rannsóknum er rannsakandinn sjálfur mælitækið (e. research instrument) og það er mikilvægt að hann sé meðvitaður um viðhorf sín og fyrirframgefnar hugmyndir um viðfangsefnið sem rannsóknin beinist að (Lichtman, 2013, bls. 21; Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 239). Í

eigindlegum rannsóknum er mikilvægt að aðferðafræðileg færni rannsakanda sé til staðar, ásamt því að hafa þekkingu á efninu, næmi og nákvæmni. Sjaldgæft er að tveir fræðimenn komist að sömu niðurstöðu þó svo að þeir standi frammi fyrir sama viðfangsefni eða verkefni, því þeir koma að verkefninu með mismunandi fræðasýn og reynslu að baki og sjá því hlutina á ólíkan hátt (Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 293).

### **7.3 Rannsóknarspurningar**

Rannsóknarspurning er einn mikilvægasti hluti ritgerða. Því er mikilvægt að velja sér rannsóknarspurningu sem er úthugsuð og spennandi bæði fyrir höfund og lesendur. Það má ef til vill segja að rannsóknarspurning sé vinnutæki sem hjálpar til við að afmarka viðfangsefnið. Þær rannsóknarspurningar sem lagðar voru til grundvallar verkefninu eru eftirfarandi:

*Hvernig er lífsleiknikennslu háttað á yngsta stigi grunnskóla?*

*Hver eru viðhorf kennara og foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi?*

Undirspurning:

*Hvernig er foreldrasamstarfi háttað í tengslum við lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla?*

Megintilgangur rannsóknarinnar er að safna upplýsingum um lífsleikni og lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskólans ásamt því að fá viðhorf kennara og foreldra til samstarfs sín á milli í tengslum við lífsleiknikennslu.

### **7.4 Þátttakendur**

Viðmælendur í rannsókninni voru átta, fjórir kennarar á yngsta stigi grunnskóla og fjórir foreldrar sem eiga börn í þeim bekkjum sem kennararnir kenna. Þessir viðmælendur voru valdir vegna þess að þeir voru líklegir til að veita sérstaklega góðar upplýsingar um rannsóknarefnið þar sem markmiðið er að skoða hvert viðhorf þeirra er til lífsleiknikennslu og samstarfs í tengslum við þá kennslu.

Rannsakandi hafði samband við skólastjóra í þeim grunnskóla sem kennararnir sem rætt var við unnu í, haft var samband í gegnum tölvupóst. Viðfangsefni rannsóknarinnar var lýst í grófum dráttum og óskað eftir því að fá leyfi til að taka viðtöl

við fjóra kennara sem starfa á yngsta stigi skólans. Þegar leyfi skólastjórans fyrir viðtölum var gefið var sendur tölvupóstur til þeirra kennara sem tóku þátt í rannsókninni. Allir kennararnir samþykktu að taka þátt og fundum við tíma fyrir viðtölin í framhaldinu. Tveir kennarar voru saman í einu viðtali, því voru þetta tvö viðtöl í heildina, en rannsakandi ákvað að hafa tvo kennara saman í viðtali, því þeir kenna sama árgangi og vinna í öflugum teymi. Tveir viðmælendur kenna í 2. bekk og tveir kenna í 3. bekk. Í báðum viðtölum fór rannsakandi í grunnskólann sem þessir kennarar kenndu við og fóru viðtölin fram í kennslustofum viðmælanda. Allir viðmælendur voru kvenkyns.

Rannsakandi kannast við foreldra þá sem rætt var við og vissi að þeir ættu börn á yngsta stigi grunnskólans í þeim bekkjum sem hinir viðmælendurnir (kennararnir) eru umsjónarkennarar. Haft var samband við foreldrana í gegnum Facebook og þeir spurðir hvort þeir vildu taka þátt í rannsókninni. Allir samþykktu að taka þátt og fundum við hentugan tíma til að hittast í framhaldinu. Í þremur af fjórum viðtölum óskuðu viðmælendur eftir að fá að koma á heimili rannsakanda og fóru því viðtölin fram þar. Í einu viðtalinu fór rannsakandi á heimili viðmælanda og fór viðtalið fram þar.

Úrtak rannsóknarinnar var valið út frá markmiði rannsóknarinnar. Því er um að ræða úrtak sem er á milli þess að vera markmiðsúrtak og hentugleikaúrtak. Markmiðsúrtak er það þegar rannsakandi velur úrtakið með hliðsjón af markmiði rannsóknar en hentugleikaúrtak er það þegar rannsakandi velur þátttakendur þar sem auðvelt er að ná til þeirra (Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson, 2013, bls. 124). Blanda af markmiðsúrtaki og hentugleikaúrtaki getur verið góð, hér voru valdir kennarar og foreldrar á yngsta stigi í einum grunnskóla og þeir spurðir krefjandi spurninga til þess að reyna að fá svör við rannsóknarspurningum höfundar.

## **7.5 Opin viðtöl**

Í rannsókninni voru tekin hálfopin viðtöl (e. semi-structured), en þau byggjast á samræðum rannsakanda og þátttakenda. Hálfopin viðtöl urðu fyrir valinu vegna þess hversu vel þau henta til að skilja reynslu þátttakenda út frá þeirra eigin sjónarhóli og finna sammannlega reynslu (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 143; Lichtman, 2013, bls. 195). Notast var við tvo mismunandi viðtalsramma eftir því hvort viðtalið var við kennara eða foreldra. Viðtalsrammarnir skiptust einnig í tvennt þar sem viðtalið byrjaði á

spurningum um lífsleiknikennslu og síðan um foreldrasamstarf tengt þeirri kennslu. Þrátt fyrir að notaður var viðtalsrammi fengu viðmælendur ákveðið frelsi til að tjá sig og voru viðtölin því mislöng. Annað viðtalið við kennarana tók 30 mínútur en hitt viðtalið rúman klukkutíma og viðtölin við foreldra tóku um 20-45 mínútur. Viðtalsrammana má sjá í heild sinni í *Viðauka A* og *Viðauka B*.

Í eigindlegum viðtölum er leitast við að ná dýpt í umfjöllun um viðfangsefnið og skoða það frá ólíkum sjónarhornum með það að markmiði að ná fram eins mörgum blæbrigðum rannsóknarefnisins og mögulegt er, en ávallt með tilgang rannsóknarinnar að leiðarljósi. Reynt var að fylgja eftir ábendingum um framkvæmd eigindlegra viðtala eins og að hlusta á viðmælendur, gefa aðstæðum gaum og reyna að skilja þær tilfinningar sem viðmælendur bera til viðfangsefnisins. Góð hlustun er eitt lykilatriði í árangursríkum viðtölum og rannsakandi þarf að túlka tjáningu viðmælenda með og án orða. Samhygð tengist góðri hlustun og þarf rannsakandi að veita hlýju, sýna einlægni og vera á sömu bylgjulengd og þeir. Önnur mikilvæg atriði í eigindlegum viðtölum er að rannsakandi þarf að sýna þátttakendum virðingu, traust og heiðarleika (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 143 og 145).

## 7.6 Gagnagreining

Gögnin sem hér um ræðir eru textar sem hafa verið hljóðritaðir eftir viðtölum. Viðtölin voru tekin upp á iPhone síma rannsakanda og voru upptökur færðar í tölvu um leið og viðtali var lokið og eytt úr símanum í kjölfarið.

Upphaf gagnagreiningar í eigindlegum rannsóknum felst í því að lesa vandlega yfir gögnin. Sigríður Halldórsdóttir (2013, bls. 290) nefnir að gagnagreining hefjist fyrir alvöru þegar viðtölin hafi verið vélrituð upp og þá séu rannsóknargögnin orðin að rituðum texta (e. transcripts). Í upphafi verði að lesa hinn ritaða texta tvisvar til þrisvar sinnum yfir með það að leiðarljósi að fá heildarsýn af reynslu þátttakenda og fylgdi ég þessum ábendingum. Sigríður bendir einnig á að það sé mikilvægt að lesa viðtalið í fyrstu án þess að merkja við neitt, en þegar lesið hefur verið yfir nokkrum sinnum sé nauðsynlegt að merkja við í texta það sem rannsakanda finnst sérstaklega mikilvægt. Í framhaldi af því les rannsakandi aftur yfir textann og rýnir betur í þau atriði sem hann merkti við, veltir fyrir sér merkingu þeirra og gefur þeim ákveðið heiti. Þetta ferli kallast



að kóða (e. coding) og er mikilvægt skref í þemagreiningunni.

Sigríður Halldórsdóttir (2013, bls. 283–284) segir frá aðferð Colaizzi í fyrirbærafræðilegum aðferðum en ég ákvað að fara eftir því ferli í greiningu á gögnum. Sigríður bendir á að Colaizzi hafi sett fram aðferð sína í sjö meginliðum en fyrstu fjórir liðirnir eru:

- **Yfirlestur allra viðtala** – Öll viðtöl eru lesin yfir til að fá tilfinningu fyrir þeim.
- **Að finna lykilsetningar og fjarlægja aðrar** – Lykilsetningar eru teknar út úr hverju vélrituðu viðtali, með áherslu á málsgreinar og setningar sem tengjast beint því fyrirbæri sem rannsaka á.
- **Að finna merkingu lykilsetninga** – Reynt er að finna merkingu hverrar lykilsetningar.
- **Lykilsetningum er raðað upp í eina heild** – Klasi af þeimum er settur saman þar til þau mynda eina heild.

(Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 283–284).

Ég fylgdi þessu ferli eftir og í þriðja yfirllestri skrifaði ég athugasemdir út á spássíu og skrifaði hjá mér glósur sem hjálpuðu mér enn frekar við að fá betri sýn yfir upplýsingarnar. Ég leitaði að efni sem féll að spurningum mínum úr viðtalsramma og reyndi að ná fram heildarsýn á gögnin sem tengdust viðfangsefni rannsóknarinnar. Viðtöl við kennara og foreldra voru greind í sitthvoru lagi og við greiningu og úrvinnslu gagnanna fundust lykilspurningar út frá viðtalsramma. Þær spurningar mynduðu sameiginlega heild í gögnunum og tengdust rannsóknarspurningum sem lagðar voru til grundvallar í þessu verkefni. Í viðtölunum komu fram tíu lykilspurningar, fimm hjá kennurum og fimm hjá foreldrum en þrjár spurningar voru samhljóma hjá bæði kennurum og foreldrum.

Þær lykilspurningar sem komu fram hjá kennurunum voru 1) *Leiðarljós við skipulag lífsleiknikennslu* 2) *Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg?* 3) *Mikilvægustu áhersluatriði í lífsleikni* 4) *Hvað felst í því að vera góður lífsleiknikennari?* og 5) *Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu*. Þær lykilspurningar sem komu fram hjá foreldrunum voru 1) *Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg?* 2) *Væntingar foreldra til lífsleiknikennslu* 3) *Mikilvægustu áhersluatriði í lífsleikni* 4) *Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu* og 5) *Mikilvægasti lærdómur fyrir barnið við lok grunnskólagöngu*.

## 7.7 Siðferðileg álitamál

Engin sérstök siðferðileg álitamál komu upp við gerð þessarar rannsóknar. Rannsakandi kannaðist við foreldrana í rannsókninni og ef til vill hefur það einhver áhrif. Þátttakendum var gerð grein fyrir tilgangi og markmiði rannsóknarinnar og fengu þeir að vita hvaða aðferðum rannsakandi hygðist beita við öflun gagna og hvernig niðurstöður yrðu nýttar (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 82). Rannsakandi gætti fyllsta trúnaðar í þeim viðtölum sem hann tók við kennara og foreldra (Lichtman, 2013, bls. 53; Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 134). Reynt var eftir fremsta megni að setja niðurstöður fram með þeim hætti að ekki verði hægt að rekja þær til ákveðinna kennara eða foreldra. Því voru nöfn þátttakenda ekki gefin upp heldur notuð gervinöfn. Farið er eftir reglum um persónuvernd við vinnslu rannsóknarinnar og gögnum verður eytt þegar verkefni er lokið. Þar sem viðmælendurnir sem tóku þátt í rannsókninni eru fullorðnir einstaklingar og voru að ræða sína persónulega upplifun þurfti ég ekki að sækja um sérstök leyfi fyrir viðtölunum önnur en munnleg samþykki frá viðmælendum mínum (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 82). Rannsóknin sjálf er ekki tilkynningaskyld til persónuverndar.

## 7.8 Gildi rannsóknarinnar

Með þessari rannsókn er reynt að varpa ljósi á viðhorf kennara og foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla. Reynt er að finna út hvort viðhorfin séu ólík þegar kemur að samstarfi í tengslum við lífsleiknikennsluna. Vonandi verða niðurstöður rannsóknar sem mest upplýsandi um viðfangsefnið. Niðurstöðurnar geta væntanlega aðstoðað bæði mig og kennara við að mynda okkur skoðanir varðandi lífsleiknikennslu og foreldrasamstarf, hvað megi jafnvel gera betur og hverju þurfi helst að huga að.

## 7.9 Takmarkanir rannsóknarinnar

Þessi rannsókn nær eins og fram hefur komið einungis til átta einstaklinga, rætt var við fjóra kennara og fjóra foreldra og endurspeglar því aðeins skoðanir þeirra og viðhorf. Sigurlína Davíðsdóttir (2003, bls. 232–233) nefnir að þegar viðfangsefni sé rannsakað með eiginlegum aðferðum sé erfitt að alhæfa út frá niðurstöðum yfir á aðra og stærri hópa eða aðrar aðstæður. Ég tel það einnig vera takmörkun að gagnasöfnun fór aðeins

fram með viðtölum sem ég ein túlka niðurstöður út frá. Niðurstöðurnar gefa því ekki grundvöll til alhæfinga á nokkurn hátt en varpa samt sem áður mikilvægu ljósi á upplifun kennara og foreldra af lífsleiknikennslu á yngsta stigi og viðhorfi þeirra til samstarfs í tengslum við þá kennslu.

### **7.10 Samantekt**

Hér hefur verið fjallað um aðferðafræði og framkvæmd rannsóknar. Greint var frá fyrirbærafræði sem rannsóknin byggir á og einnig er sagt frá þeirri eigindlegu rannsóknaraðferð sem notast var við í rannsókninni. Gerð var grein fyrir rannsóknarspurningum, þátttakendum og gagnasöfnunaraðferðum og fjallað um greiningu gagna. Þá var greint frá siðferði rannsóknarinnar, gildi hennar og takmörkunum.

## 8 Niðurstöður

Í þessum kafla verða kynntar helstu niðurstöður rannsóknarinnar. Eins og áður hefur komið fram voru tekin viðtöl við átta einstaklinga, fjóra kennara og fjóra foreldra barna á yngsta stigi grunnskólans. Kennararnir starfa allir við sama skólann, fjórar konur og eru tvær umsjónarkennarar í 2. bekk og hinar tvær eru umsjónarkennarar í 3. bekk. Í viðtölum kennara var rætt við tvær og tvær saman. Foreldrarnir eru allar mæður barna á yngsta stigi í grunnskólanum sem kennararnir starfa við. Tvær eiga barn í 2. bekk og hinar tvær eiga barn í 3. bekk. Viðtölin við foreldra voru einstaklingsviðtöl. Nöfnum viðmælenda hefur verið breytt til að gæta fyllsta trúnaðar og hafa kennarar fengið nöfnin Anna, Guðrún, Hildur og Soffía og foreldrar nöfnin Birna, Díska, Freyja og Stína.

Í viðtölunum komu fram tíu lykilspurningar, fimm hjá kennurum og fimm hjá foreldrum en þrjár lykilspurningar voru samhljóma hjá bæði kennurum og foreldrum. Lykilspurningarnar taka mið af viðtalsramma sem hafður var til hliðsjónar þegar viðtöl voru tekin. Þær lykilspurningar sem komu fram hjá kennurunum voru 1) *Leiðarljós við skipulag lífsleiknikennslu* 2) *Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg?* 3) *Mikilvægustu áhersluatriði í lífsleikni* 4) *Hvað felst í því að vera góður lífsleiknikennari?* og 5) *Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu*. Þær lykilspurningar sem komu fram hjá foreldrunum voru 1) *Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg?* 2) *Væntingar foreldra til lífsleiknikennslu* 3) *Mikilvægustu áhersluatriði í lífsleikni* 4) *Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu* og 5) *Mikilvægasti lærdómur fyrir barnið við lok grunnskólagöngu*.

### 8.1 Viðtöl við kennara

#### 8.1.1 Leiðarljós við skipulag lífsleiknikennslu

Fyrsta spurning sem lögð var fyrir viðmælendum var þessi: *Hvað höfðuð þið að leiðarljósi þegar þið skipulögðuð lífsleikni í skólastarfinu?* Í svörum Önnu og Guðrúnar kom fram að þær höfðu að leiðarljósi nokkra grunnþætti sem þær lögðu fram í upphafi skólagöngu nemenda sinna. Þær segjast alltaf leggja til grundvallar lífsleiknistefnu

skólans og ákveðnar dyggðir sem unnið er með yfir veturinn eiga að vera rauði þráðurinn í gegnum lífsleiknistarfið. Síðan nefna þær að í vetur hafa þær unnið mikið með vináttu og umhyggju og að það sé aðalgrunnurinn hjá þeim núna. Anna sagði:

Við vinnum mikið með dyggðir skólans, til dæmis vináttu og umhyggju, það var tekið sem sagt einn þemadagur sem við vorum að vinna með þessi hugtök, það var skipt upp í hópa og við unnum svo áfram með það í rauninni, þessi hugtök þú veist, bara vináttu, að vera vinur, hvað við gerum og hvað við segjum og bara hvernig við komum fram.

Guðrún bætti við að þær hefðu unnið markvisst með þetta frá byrjun skólaárs að hausti. Þá skipulögðu þær markvissa vinnu með vináttuþjálfun sem lífsleikni. Sú vinna var í raun þemavinna þar sem unnið var með hugtakakort og efnið tengt við vináttu á ýmsan hátt. Nemendur gerðu sitt eigið hugtakakort og rætt var um hvað væri að vera góður vinur, hvað gerir góður vinur, hvað segir hann og þess háttar. Þessi vinna hafi verið virkilega skemmtileg og nemendur haft gagn og gaman af.

Í svörum Hildar og Soffíu sögðu þær að skólinn væri lífsleikniskóli og að lífsleiknikennslan eigi að fléttast inn í allar námsgreinar. Þær sögðu að allir sem vinna að kennsluáætlunum verði að gera ráð fyrir lífsleikni í hverri og einni grein, að skólinn sé með ákveðna lífsleiknistefnu. Þær nefndu einnig að mikil áhersla sé lögð á að það sé lífsleikni í gegnum allt skólastarfið. Hvað varðar leiðarljós þeirra þegar þær skipulögðu lífsleikni í skólastarfinu sagði Hildur það helst vera að nemendum líði vel, sýni samkennd og að þeir þori að vera þeir sjálfir. Soffía sagði þetta vera mikilvægt leiðarljós hjá þeim þegar þær skipuleggja lífsleiknikennsluna. Hún bætti við að það sem skapar jákvæðan bekkjarbrag sé þessi samkennd fyrir hvort öðru og virðing fyrir einstaklingnum.

### **8.1.2 Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg?**

Spurningin *Hvers vegna er mikilvægt að kenna lífsleikni að ykkar mati?* var lögð fyrir viðmælendum. Í svörum allra viðmælenda kemur fram að þeim fyndist greinin mjög mikilvæg. Anna sagði að lífsleikni væri afar mikilvæg vegna þess að hún snýr að vellíðan nemenda, öllum samskiptum sem þeir eiga í daglegu lífi og kenni nemendum þá færni að vera flinkir í lífinu. Soffía nefndi að það væri mikilvægt að leggja áherslu á að

nemendum líði vel því það leiðir til þess að þeir vilji læra og sýni náminu og skólastarfinu öllu meiri áhuga. Þær töluðu allar um að það væri mikilvægt að kenna nemendum jákvæð samskipti því það væri grunnur að svo mörgu öðru í lífi þeirra.

Hildur sagði:

Þetta er klárlega mikilvægasta námsgreinin. Það er bara einfaldlega þannig. Maður getur fengið tíu í öllu en verið lélegur í vinnu af því maður kann kannski ekki þessi samskipti sko. Já, við erum bara sammála því að okkur finnst þetta mikilvægasta námsgreinin.

### 8.1.3 Mikilvægustu áhersluatriði greinarinnar

Það kemur skýrt fram í svörum allra viðmælenda að þær bera mikla umhyggju fyrir nemendum og að rík áhersla er lögð á líðan og velferð nemenda í skólanum. Þær nefna einnig dyggðirnar sem unnið er með yfir veturinn og að þær séu mikilvægar áherslur.

Anna og Guðrún nefndu að megináherslan hjá þeim væri vinátta og samskipti, sem hafi verið grunnur í allri lífsleikni þennan vetur í skólanum. Þær sögðu að ýmislegt annað tengist því á svo margan hátt og nefndu til dæmis vinnusemi, stundvísi, samkennd, hjálpssemi og jákvæðni. Þær sögðust ræða mikið við nemendur um jákvætt hugarfar og það hvernig þeir geta mætt í skólann og kennslustund með jákvæða hugsun innra með sér.

Hildur og Soffía sögðu að mikilvægustu áhersluatriði þeirra væru tillitsemi, virðing og vellíðan. Þær sögðust leggja áherslu á að öllum líði vel og að allir eigi rétt á því að líða vel í skólanum og allstaðar utan skólans. Þeim finnst einnig mikilvægt að kenna nemendum að allir eigi sinn tilverurétt í lífinu og að hver og einn einstaklingur megi vera eins og hann er. Soffía orðaði mikilvægustu áhersluatriði lífsleikinnar á skemmtilegan hátt:

Mér finnst það vera að viðurkenna einstaklinginn eins og hann er. Að allir eigi að vera sáttir við sjálfan sig eins og þeir eru. Líka að virða það að við erum öll ólík.

### 8.1.4 Hvað felst í því að vera góður lífsleiknikennari?

Spurningin *Hvað felst í því að vera góður lífsleiknikennari?* var lögð fyrir viðmælendum og í svörum þeirra allra komu fram sterkar skoðanir á því hvað felst í því að vera góður

lífsleiknikennari. Hildur sagði að góður lífsleiknikennari væri sá sem heyrir allt, sér allt og skilur allt. Hún benti einnig á að það er ekki góður lífsleiknikennari sem fer einungis eftir þeirri vinnuáætlun sem hann leggur upp með í byrjun, ef hann heldur bara áfram alveg sama hvernig gengur og hugar ekki að líðan nemenda. Góður lífsleiknikennari verður að einblína á að ná innri samkennd meðal hópsins, ná samheldni allra nemenda, bera virðingu fyrir þeim og kenna þeim að bera virðingu hvert fyrir öðru. Soffía var sammála Hildi og bætti við að góður lífsleiknikennari þarf að vera tilbúinn að takast á við vandamál sem koma upp. Hann þarf að auki að kenna nemendum að leysa vandamál, að meta aðstæður, taka ábyrgð og í rauninni bara að kenna þeim að fara í gegnum lífið.

Anna og Guðrún voru með sameiginlega sýn á það hvað felst í því að vera góður lífsleiknikennari. Þær höfðu þetta að segja:

Hann þarf sjálfur að vera lífsleikinn. Þarf að vera fyrirmynd, vera flinkur að koma auga á það sem þarf að vinna með í hópnum. Þekkja krakkana sína vel og bara vera vakandi yfir líðan þeirra. Grípa líka það sem kemur og vinna með það sem þarf hverju sinni í rauninni. Og að hafa unnið traust nemenda sinna, það sé svolítið dýrmætast.

#### **8.1.5 Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu**

Það voru mismunandi viðhorf viðmælenda til foreldrasamstarfs í lífsleiknikennslu. Anna og Guðrún voru hlynntar samstarfi en Hildi og Soffíu fannst ekki þörf á því. Hildur var á þeirri skoðun að eflaust væri eitthvað gott við foreldrasamstarf en hún vildi aðallega að það væri til staðar ef það komi eitthvað upp á. Hún nefndi að þær láta alltaf vita ef þær leggja inn ný verkefni, hvað sé verið að vinna með og hvaða þætti er verið að æfa og þess háttar. Hún sagði að þeim upplýsingum sé skilað til foreldra aðallega til að biðja foreldra um að aðstoða við þessa þætti heima, þannig að þeir geti spjallað við barnið heima um það sem er verið að vinna með hverju sinni. Soffía bætti við að þær væru duglegar að senda tölvupóst heim til foreldra um það sem er verið að vinna með og láta vita um næstu foreldraviðtöl og hvað verði rætt þar og þess háttar. Hún nefndi þó að sumir foreldrar svara ekki tölvupóstum og oft væri það erfitt þegar kemur að því að hitta svo þá foreldra. Hildur og Soffía sögðu að lokum að foreldrarnir væru með í ýmsu

sem væri gert, en að þær vildu ekki að þeir hefðu afskipti af öllu sem gert væri. Þær sögðu að foreldrar geta oft á tíðum skemmt fyrir því sem þær hafa lagt upp með í lífsleiknikennslu sinni. Hildur sagði:

...foreldrar, þeir geta skemmt oft svo fyrir sko, það er leiðinlegt að segja það, eins og til dæmis einhver nemandi segir; ég má bara leika við tvo, ég á bara að ýta á móti eða ég á bara að gera þetta, þannig að oft erum við að fá svo ofboðslega slæm skilaboð að heiman. Þá er maður alveg bara ohhhh... því maður er kannski akkúrat að vinna með það að maður á ekki að búa til stærra vandamál og eitthvað svoliðis, þannig að stundum er maður líka að lenda í svoliðis. En foreldrarnir eru auðvitað alltaf fyrirmyndin sko.

Anna og Guðrún voru á allt öðru máli og sögðu að foreldrasamstarf væri mikilvægt.

Anna hafði þetta að segja um hvort lífsleikni eigi að vera í samstarfi við foreldra:

Já, klárlega. Algjörlega. Það verður í rauninni, að því ég held sko að lífsleikni sem hluti af skólastarfi er kannski besti flöturinn í samvinnu, heldur en sko, ef við tölum um námsgreinar eða bara skólann yfirleitt. Að þá er það kannski eitthvað sem við getum stólað á mestu hjálpina heiman frá.

Anna og Guðrún sögðu að þær væru með góða upplýsingagjöf til foreldra um hvað væri verið að gera, hvernig væri unnið með það og í tengslum við lífsleiknina þá láta þær vita um ástæður þess af hverju unnið er með þennan ákveðna þátt. Þær nefndu að margt af því sem þær hafa farið í gegnum með nemendum og fundist ástæða til að vinna betur með þá hafi þær alltaf komið þeim upplýsingum til skila. Þær sögðu að það væri svo sannarlega samstarf á milli, en voru sammála því að auðvitað mætti alltaf vera meira og öflugra samstarf. Þær nefndu að lokum að gjarnan hafa þær samband við heimilin ef það er eitthvað sem þarf að vinna betur með, laga og bæta og sögðu að kannski þyrftu þær að vera duglegri við að hafa samband við foreldra með allt þetta jákvæða sem gert er. Þær segja mikilvægt að hafa þessa samvinnu við heimilin og nefna að ef til dæmis nemandi líður ekki vel þá eru allir að hjálpast að við að reyna að láta honum líða vel, hvort sem það er í skólanum eða heima. Þær sögðu að það væri svo mikið samspil á milli allra og að það verði að vera til staðar öflugt samstarf.



## 8.2 Viðtöl við foreldra

### 8.2.1 Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg?

Spurningin *Finnst þér lífsleikni mikilvæg fyrir nemendur á yngsta stigi grunnskólans?* var lögð fyrir viðmælendur og í svörum allra kom fram að þeim fyndist lífsleikni mjög mikilvæg. Viðmælendur höfðu mismunandi skoðanir á því hvers vegna hún væri mikilvæg, en í svörum þeirra má sjá að þeir eru mjög jákvæðir fyrir lífsleiknikennslu og telja hana mikilvæga fyrir barnið sitt. Dísá sagði:

Já, mér finnst þetta vera grunnurinn af því í rauninni af því að sko, þú veist að þau kunni bara samskipti og bregðast við í ýmsum aðstæðum og svona, þannig að já, finnst þetta vera alveg í grunninn svona í fyrstu fjórum bekkjunum rosalega mikilvægt, en svo auðvitað að halda alveg áfram að vissu marki, en öðruvísi þó.

Birna og Freyja sögðu að það væri mikilvægt að hafa markvissa lífsleiknikennslu strax í fyrsta bekk. Á þeim aldri væru börnin að þroskast og dafna og það er hægt að ná vel til þeirra á þessum aldri, þau læra svo margt og grípa allt sem þeim er kennt. Þær nefndu einnig að þeim fyndist að lífsleikni eigi að vera stærsti hlutinn af skólastarfinu, hún væri svo mikilvæg fyrir nemendur. Freyja sagði þetta um mikilvægi lífsleikninnar:

...ég veit ekki hvernig ég á að koma orðum að því, en mér finnst bara skipta meiru máli að krakkar kunni til dæmis að þau standi ágætlega félagslega, þú veist, að það er komið inn á svo marga svona hluti í lífsleikninni, bara hvernig þau plumma sig sem einstaklingar, að hjálpa þeim, þannig að já, mér finnst það bara mjög mikilvægt.

### 8.2.2 Væntingar foreldra til lífsleiknikennslu

Þrír viðmælendur sögðust hafa miklar væntingar til lífsleiknikennslu en eitt foreldrið var í raun alveg sama. Stína sagði að hún hefði litlar sem engar væntingar til lífsleiknikennslu. Hún nefndi þó að það væri mikilvægt að kenna nemendum að bera virðingu fyrir öðrum en hún sagði að hún hefði ekki neinar væntingar til skólans um að ala upp börnin hennar. Það væri ekki á ábyrgð skólans að sjá um það. Dísá, Birna og Freyja höfðu hins vegar miklar væntingar til lífsleiknikennslu í skólanum. Þær voru allar sammála um það að lífsleikni ætti að vera stór hluti af skólastarfinu og það skiptir þær

miklu máli hvernig unnið er með allt í tengslum við lífsleiknikennsluna. Birna sagði að hún vilji sjá lífsleikni sem sérstakt fag í skólanum svo mikilvæg finnst henni lífsleiknin vera. Hún nefndi einnig að í lífsleikni er komið inn á svo marga þætti sem eru ekki kenndir í þessum hefðbundnu bóklegu fögum. Hún hafði ákveðna skoðun á málinu:

...mér finnst það mjög mikilvægt út af þú getur farið inn á svo margt sem er ekki kennt í þessum bóklegu fögum, eins og með lýðræði, peninga, með að koma fram, hvernig samskiptin eiga að vera, allt þetta er í lífsleikni, mér finnst mjög mikilvægt að börnin læri þetta. Eiginlega mikilvægara heldur en bóklegu fögin, eða ég er í þeim pakka sko, eða svona, já, mér finnst það mikilvægasta fagið.

Freyja var einnig með miklar væntingar en hún sagði:

Mér finnst bara að það mætti vera meira af lífsleikni heldur en öllum öðrum greinum. Af því að þú veist, þetta skiptir þau bara meira máli heldur en, persónulega finnst mér skipta mig meira máli bara hvernig einstaklingur barnið mitt fer út í lífið, þú veist, bara að það kunni á lífið, heldur en að það sé snillingur í stærðfræði skilurðu. Þannig að mér finnst lífsleikni bara skipta mjög miklu máli og bara mætti þess vegna auka það sko.

### **8.2.3 Mikilvægustu áhersluatriði í lífsleikni**

Viðmælendur nefndu allir að það væri mikilvægt atriði í lífsleikni að kenna börnum meðal annars að koma fram. Þeir nefndu mismunandi áherslur sem allar eru mikilvægar í lífsleikni. Dísá sagði að henni fyndist mikilvægast að kenna nemendum hvernig þeir komi fram við aðra og að þeir læri að umgangast annað fólk af virðingu. Freyja nefndi að henni fyndist afar mikilvægt að leggja áherslu á vináttu, félagsleg samskipti og tilfinningar í lífsleikni. Hún bætti við að það verði að leggja áherslu á að börn þekki tilfinningar sínar og af hverju þær koma. Birna nefndi félagsfærni og það að læra að koma fram sem mikilvægustu áhersluatriðin í lífsleikni að hennar mati. Hún taldi brýnt að kenna börnum að fara út fyrir þægindahringinn og að þau læri að það sé í lagi að gera mistök. Birna sagði:

...mér finnst í dag börn alveg ótrúlega hrædd við að gera mistök. Það þarf allt að vera fullkomið, það þarf að vera með tíu í öllu og mér finnst eiginlega bara nauðsynlegt að í lífsleikni að það sé kennt þeim að fara út fyrir þægindahringinn og að læra svona

að þó að ég geri mistök þá get ég bara lært af þeim. Ekki bara þú veist, rétt og rangt, að fá rétt vitlaust eitthvað svona, heldur bara að læra að hugsa um allt öðruvísi...

Birna sagði einnig að það væri sérstaklega mikilvægt nú á tímum að efla félagsfærni nemenda því margir hverjir eru mikið einir heima eftir skóla og þá gjarnan í tölvu eða fyrir framan sjónvarp. Birna nefndi að í skólanum væri hægt að ná til þeirra, þar er skólaskylda og mikilvægt að koma þessu á framfæri í skólanum.

#### **8.2.4 Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu**

Viðmælendur voru spurðir hvernig þeim fyndist samstarfið á milli foreldra og kennara í sambandi við lífsleiknina. Þrír viðmælendur svöruðu því að þeir vildu hafa mun meira samstarf á meðan einn viðmælandi fannst það virka vel eins og það væri. Stína sagði að það komi reglulega tölvupóstur heim um það sem er verið að vinna með og ef byrjað er á nýjum verkefnum. Hún sagði að það væru ekki mikil samskipti við kennarana en að henni fyndist það í góðu lagi því hún telji að kennararnir viti alveg hvað þeir eru að gera í sínu starfi. Hún sagði að henni fyndist ekki þörf á meira samstarfi og hafði áhyggjur af því að hún myndi jafnvel vinna að verkefnum með barninu á allt öðruvísi hátt en kennararnir.

Birna nefndi að ef til vill væru kennararnir ekki nægilega duglegir að upplýsa og hún finnur mikinn mun á því að vera annars vegar með barn í leikskóla og hinsvegar með barn í grunnskóla. Hún taldi að hún væri betur upplýst með barnið sem er í leikskóla. Hún sagði að í raun vissi hún lítið um það sem er að gerast í skólanum og velti því fyrir sér hvort kennurum fyndist þeir ekki bera skylda til að upplýsa foreldrana meira um það sem gert er. Birna sagði:

Jú, jú, það er sagt ef það breytist um hópaskiptingar og svona, en ekki um daginn og veginn sko. En auðvitað er verið að kenna allt skilurðu, en maður bara veit ekki neitt. Maður er stundum bara alveg clueless sko... Mér fyndist bara nauðsynlegt að fá meiri upplýsingar. Eiginlega bara alveg sama í hverju, hvað er verið að kenna sko, vantar bara svolítið upplýsingaflæði þarna á milli. Já, mér finnst alveg já, að ef það er verið að vinna með lífsleikni að maður fái að vita af því.

Freyju finnst samstarfið ekki vera mikið og væri til í að hafa mun meira samstarf. Hún sagði að kennarar mættu segja meira frá lífsleikninni og hvað væri verið að gera í þeirri vinnu, að það mætti vera meira upplýsingaflæði til foreldra. Hún nefndi að það væri frábært að hafa Facebooksíðuna sem foreldrar hafa aðgang að og þar geti þeir fylgst með hvað er verið að gera hverju sinni. Þar kæmu inn myndir af verkefnum og annað en hún sagði að það mætti alveg taka nánar fram hvað væri verið að gera, þá sérstaklega í tengslum við lífsleiknina, að þá vita foreldrar að það sé verið að vinna sérstaklega með hana.

Dísa sagði að það mætti alveg vera meira samstarf við kennara. Hún nefndi líkt og Freyja að Facebooksíðan væri mjög góð leið fyrir foreldra að fylgjast með skólastarfinu og þar fái þeir upplýsingar um hvað er verið að gera í skólanum en það er aldrei tekið sérstaklega fram í hverju er verið að vinna, til dæmis ef það er verið að vinna með lífsleikni. Hún taldi að foreldrar fái að vita um dyggðirnar sem unnið er með yfir veturinn og ef það koma upp erfið mál þá er tekið strax á málunum og foreldrar upplýstir um það ef eitthvað kemur upp á. Dísa bætti við:

En ég veit ekki, mætti örugglega alltaf vera meira svona, af því ég hugsa bara líka sko að ég veit hvað lífsleikni er, en kannski ekki allir foreldrar átta sig á því. Já, þannig að, mætti vera meira samstarf sko.

### **8.2.5 Mikilvægasti lærdómur fyrir barnið við lok grunnskólagöngu**

Spurningin *Hvaða kunnáttu/lærdóm viltu að barnið þitt hafi við lok grunnskólagöngu?* var lögð fyrir viðmælendum og komu fram mismunandi skoðanir á því hver væri mikilvægasti lærdómurinn. Einn viðmælandi nefndi læsi sem mikilvægast, annar viðmælandi taldi meðal annars mikilvægt að barnið yrði sterkur einstaklingur og tveir viðmælendum nefndu meðal annars mannleg samskipti sem mikilvægan lærdóm við lok grunnskólagöngu.

Stína nefndi að þessi venjulega menntun væri mikilvæg en hún bætti við að hún vildi að barnið sitt myndi kunna mannleg samskipti og að það læri að koma fram við aðra eins og það vill að komið sé fram við sig.

Birna talaði um læsi sem mikilvægan lærdóm fyrir barnið sitt við lok grunnskólagöngu og þá læsi í víðum skilningi. Hún sagði að það væri ekki einungis læsi í

þeirri merkingu að geta lesið bók, heldur einnig læsi á umhverfið, að geta lesið í aðstæður og fjármálalæsi.

Dísa sagði að það væri mikilvægur lærdómur fyrir barnið við lok grunnskóla að það kunni að lesa, skrifa, stærðfræði og allt það sem lögð væri áhersla á í skólanum. En hún sagði að henni fyndist mikilvægasti lærdómurinn í raun sá að barnið geti umgengist annað fólk því það skipti miklu máli í því starfi sem barnið á eftir að fara í við lok grunnskóla. Hún nefndi einnig að það væri mikilvægt að barnið kynni mannleg samskipti því það sé mikilvægt fyrir framtíð barnsins, sama hvað það er sem það tekur sér fyrir hendur. Hún bætti við að það væri sérstaklega mikilvægt að vinna með samskipti með nemendum í dag, því allar þessar tölvur eru komnar og samskiptin minnka því þau fara oft fram í gegnum tölvur og síma.

Freyja nefndi nokkur atriði sem mikilvægan lærdóm fyrir barnið við lok grunnskólagöngu og sagði að hún myndi helst vilja að barnið sitt yrði sterkur einstaklingur við lok grunnskóla og að það væri í raun bara aukaatriði að hennar mati ef því gangi vel í náminu. Hún sagði:

En bara sjálfsöryggi, vellíðan og að eiga vini, bara vera sterkur einstaklingur finnst mér bara mikilvægast. En auðvitað er alltaf gaman ef barninu gengur vel í öðru, maður náttúrulega vill það alveg, en það myndi gleðja mann mest bara ef því líði vel og líði vel í gegnum grunnskólagönguna.

### **8.2.6 Samantekt**

Það virðist ekki hafa verið sérstök hugmyndafræði eða kenningar sem hafi legið til grundvallar við skipulag lífsleiknikennslunnar í skólanum hjá þeim kennurum sem tóku þátt í rannsókninni. Hins vegar kom fram í viðtölunum að skólinn fer eftir Olweusar-áætlun gegn einelti og var augljóslega litið á það sem grunn í lífsleiknikennslu skólans. Í öðru viðtali kom einnig fram að skólinn er Grænfánaskóli og þar liggur ákveðin hugmyndafræði að baki. Skólinn er með lífsleiknistefnu, umhverfisstefnu og eineltisáætlun svo hann er vissulega lífsleikniskóli eins og kom fram í einu viðtalinu.

Kennararnir eru allir á þeirri skoðun að lífsleikni er mikilvægasta námsgreinin því í þeirri kennslu er unnið með svo marga þætti sem snúa að almennri líðan og velferð nemenda. Þeir nefndu allir mikilvæg áhersluefni í lífsleikni sem verði að leggja áherslu

á í lífsleiknikennslu með nemendum og það væri meðal annars jákvæð samskipti, samhygð, að setja sig í spor annarra og að vinna með tilfinningar. Það er ljóst að þær bera mikla umhyggju fyrir nemendum sínum og leggja áherslu á að öllum líði vel og sýni hvort öðru virðingu í öllu sem þau gera.

Þeir nefna allir að góður lífsleiknikennari þarf að vera vakandi yfir öllu sem kemur nemendum við, hvort sem það er líðan þeirra, hegðun, ýmis vandamál eða hvað annað. Það er mikilvægt atriði og ljóst að góður lífsleiknikennari þarf að vera úrræðagóður til að takast á við ýmislegt í kennslu sinni.

Kennararnir höfðu mismunandi skoðanir á foreldrasamstarfi, sumir vildu mikið samstarf aðrir ekki. Það er áhugavert að velta fyrir sér þessum mismunandi viðhorfum kennara til foreldrasamstarfs. Ef kennarar telja að foreldrar geti oft á tíðum komið með mismunandi skilaboð að heiman, sem geti skemmt fyrir ákveðnum þáttum í lífsleikni er þá ekki ljóst að ýmislegt vantar upp á í samskiptum milli kennara og foreldra? Í gegnum spjall þeirra virtist sem oftast væri minnst á neikvæða hluti í bréfum heim frá kennurum, er ef til vill ekki nægilega minnst á þá góðu hluti sem framkvæmdir eru í skólastarfinu? Er þetta ef til vill einnig gert í öðrum skólum, vantar að leggja áherslu á jákvæða hluti skólastarfsins?

Mæðurnar sem tóku þátt í rannsókninni eru allar sammála því að lífsleikni er afar mikilvæg á yngsta stigi grunnskóla og alla skólagönguna í heild sinni. Þær nefndu allar að vinna eigi markvisst með lífsleikni strax í fyrsta bekk því á þessum aldri eru börnin móttækileg fyrir nýrri reynslu og þekkingu. Það má velta fyrir sér hvort það sé ekki betra að byrja markvissa lífsleiknikennslu strax í fyrsta bekk, þar sem börn fá grunnþekkingu á því hvað felst í lífsleikni og unnið er síðan áfram með þá grunnþekkingu alla skólagöngu barnanna.

Þegar mæðurnar voru spurðar hvort þær hafi væntingar til lífsleiknikennslu í skóla barna sinna voru þrjár þeirra sem höfðu miklar væntingar og höfðu sterkar skoðanir. Það var athyglisvert að heyra að ein móðirin segir að hún hafi litlar sem engar væntingar til lífsleiknikennslu því hún hafi engar væntingar til skólans um að sjá um uppeldi barna sinna. Það er áhugavert í ljósi þess að miklar kröfur eru oft gerðar til kennara um aukið uppeldishlutverk í skólum landsins, áherslur í aðalnámskrá grunnskóla benda til þess (Mennta- og menningamálaráðuneytið, 2013, bls. 34, 38).

Þær hafa svipaða sýn á mikilvæg áhersluatriði lífsleikninnar og áhugavert er að heyra að þær nefna allar félagsfærni, félagsleg samskipti og tilfinningar. Það er ljóst samkvæmt því sem þær segja að þær eru allar með jákvæðar hugsanir þegar kemur að lífsleiknikennslu barna þeirra.

Í niðurstöðum um samstarf heimila og skóla er áhugavert að sjá að mæðurnar nefna allar nema ein að þær vilja mun meira samstarf við kennara. Þær nefna allar að þær hafa aðgang að Facebooksíðu bekkjarins sem er jákvæður kostur að þeirra mati. Hér má velta fyrir sér hvort samstarf milli heimila og skóla fari einungis fram í gegnum tölvupósta og Facebooksíðu bekkjarins. Það virðist vera svo út frá svörum viðmælenda og má velta fyrir sér af hverju kennarar og foreldrar hafa ekki lagt meira upp úr því að hafa samstarfið í beinum tengslum við hvort annað, ekki einungis í gegnum samskiptamiðla.

Þær eru allar sammála um að það sé mikilvægur lærdómur fyrir barnið við lok grunnskóla að hafa grunnþekkingu á því bóklega námi sem á sér stað í skólanum. En það er áhugavert að heyra að mæðurnar hafa einnig augastað á öðrum mikilvægum lærdóm fyrir barnið eins og að vera sterkur einstaklingur, að barnið geti átt jákvæð samskipti, líði vel og geti umgengist annað fólk af virðingu.

## 9 Umræða um niðurstöður

Megintilgangur rannsóknarinnar var að safna upplýsingum um lífsleikni og lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla en einnig að fá viðhorf kennara og mæðra til samstarfs sín á milli í tengslum við lífsleiknikennslu.

Þær rannsóknarspurningar sem lagðar voru til grundvallar verkefninu voru eftirfarandi: *Hvernig er lífsleiknikennslu háttað á yngsta stigi grunnskóla? Hver eru viðhorf kennara og foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi? Undirspurning var: Hvernig er foreldrasamstarfi háttað í tengslum við lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla?*

Helstu niðurstöður benda til þess að lífsleiknikennsla sé afar mikilvæg á yngsta stigi grunnskóla. Niðurstöður sýna ótvírætt að viðhorf kennara og mæðra til lífsleikni eru mjög jákvæð og í svörum allra viðmælenda kom fram að þeim finnst lífsleikni vera mikilvægasta námsgrein grunnskólans. Þá sýndu niðurstöður að kennarar hafa lífsleiknistefnu skólans að leiðarljósi við skipulag lífsleiknikennslunnar og er unnið mikið með dyggðir skólans sem eiga að vera rauði þráðurinn í gegnum skólastarf yfir veturinn. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að ekki sé lagt mikið upp úr foreldrasamstarfi í lífsleiknikennslu í skólanum og komu fram mismunandi viðhorf til foreldrasamstarfs í tengslum við lífsleiknikennslu. Tveir kennarar voru hlyntir samstarfi en aðrir tveir ekki. Það sama átti við um mæðurnar, þrjár sögðust vera hlyntar samstarfi en ein móðir hafði engar væntingar til samstarfs í lífsleikni. Skoðanir þessara kvenna voru ólíkar í tengslum við foreldrasamstarf.

Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar á áhrifum lífsleiknikennslu (Aldís Yngvadóttir, 2010; Kimber, Sandell og Bremberg, 2008; Ingibjörg Jóhannsdóttir, 2008; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007) þar sem viðhorf kennara og skólastjórnenda til lífsleiknikennslu hafa verið könnuð. Ég hef ekki rekist á íslenska rannsókn þar sem skoðuð eru viðhorf foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi né heldur viðhorf kennara og foreldra til samstarfs í tengslum við lífsleiknikennslu. Þessi ritgerð gæti ef til vill orðið innlegg í þá umræðu.



Áhersla hefur verið lögð á að hlúa að almennri velferð og heilbrigði nemenda en því miður virðist það oft vera svo að tilfinningalegir þættir hafi minna vægi í áherslum skólanna (Eisner, 2002, bls. 33–35; Robinson, 2001, bls. 112–118). Kennsla í lífsleikni er ef til vill ekki talin eins mikilvæg og hinar hefðbundnu bóklegu námsgreinar og hefur lífsleiknikennsla lítið vægi í viðmiðunarstundaskrá í aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 51). Að mati höfundar á lífsleikni að hafa mun meira vægi í skólum landsins og lita allt skólastarf frá upphafi skólagöngu til loka hennar.

Alþjóðaheilbrigðisstofnunin (e.d., bls. 30–31) hefur greint frá því að kennsla í lífsleikni sé afar mikilvæg og að hún skuli kennd í þeim tilgangi að stuðla að alhliða heilbrigði hvers og eins. Stofnunin skilgreindi tíu atriði sem mikilvægt er að kenna til að nemendur nái þeim árangri sem leitað sé eftir í lífsleiknikennslu. Þessir tíu þættir eru: Að taka ákvarðanir, að leysa mál, að ráða við streitu, samhygð, sjálfsvitund, gagnrýna hugsun, skapandi hugsun, góð tjáskipti, samskiptahæfni og að ráða við tilfinningar sínar. Það er samhljóma því sem Kristján Kristjánsson (2001, bls. 85–87) bendir á en hann segir að í lífsleiknikennslu sé nemendum meðal annars kennt að geta sett sig í spor annarra, takast á við tilfinningar og eiga jákvæð samskipti. Þessir þættir tengist félags- og tilfinningaþroska nemenda sem lífsleikni í grunnskólum hafi að markmiði að leggja áherslu á. Í niðurstöðum úr svörum kennara og foreldra í rannsókn minni kom fram að þeir telja lífsleikni mjög mikilvæga. Allir nefndu þeir þætti eins og að leysa ágreiningsmál, jákvæð samskipti, að hafa stjórn á tilfinningum sínum, samhygð, að geta sett sig í spor annarra og öðlast færni í að koma fram. Leiða má að því líkur að niðurstöður styðji við þau atriði sem lagt er áherslu á í lífsleiknikennslu.

Menntun snýst um að efla með nemendum vitneskju um sjálfa sig og öðlast hæfni til að takast á við lífið í allri sinni mynd. Það þarf að leggja áherslu á að kenna nemendum að standa með sjálfum sér, sýna virðingu, samhygð og að eiga í innihaldsríkum samskiptum. Það er einnig mikilvægt að stuðla að markvissri kennslu um tilfinningar og félagsfærni, kennslu þar sem nemendur setja sig í spor annarra, geti tekið ákvarðanir og verið sterkir og sjálfstæðir einstaklingar með jákvæða sjálfsmýnd, öll slík færni hlýtur að koma að góðum notum þegar út á vinnumarkaðinn er komið. Í lífsleiknihluta aðalnámskrár grunnskóla (2007, bls. 4–5) kemur fram að námsgreinin eigi að koma til móts við auknar kröfur skólans um uppeldishlutverk. Þar segir að með

lífsleiknikennslu sé verið að efla alhliða þroska nemenda þannig að þeir rækta með sér andleg verðmæti, líkamlegt heilbrigði og andlegan styrk og að þeir efla félagsþroska sinn og borgarvitund, siðvit og virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum. Þá sé einnig lögð áhersla á að styrkja áræði nemenda, frumkvæði, sköpunargáfu og aðlögunarhæfni svo þeir geti tekist á við þær kröfur og áskoranir sem verði á vegi þeirra í daglegu lífi. Það er ljóst að áherslur í aðalnámskrá grunnskóla einkennist af því að mennta nemendur á þá leið að þeir séu betur í stakk búinir til að geta tekist á við lífið við lok grunnskóla.

Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom fram að allir kennararnir bera umhyggju fyrir nemendum sínum og þeir leggja mikla áherslu á líðan og velferð nemenda í skólanum. Þeir sögðu allir að það væri brýnt að nemendum þeirra liði vel í skólanum og að það væri þeirra hlutverk að hlúa að nemendum. Liður í því er meðal annars að reyna að kenna nemendum að takast á við tilfinningar sínar, að þeir geti sett sig í spor annarra, sýnt samhygð, virðingu og að þeir geti átt jákvæð samskipti. Niðurstöður sýna að kennarar fara eftir áhersluatriðum í aðalnámskrá grunnskóla þar sem lögð er áhersla á að hlúa að almennri líðan nemenda og þeir sögðu allir að þetta væru mikilvæg áhersluatriði sem kennarar verða að hafa að leiðarljósi í kennslu sinni.

Sem verðandi kennari á yngsta stigi grunnskóla finnst mér mikilvægt að vita hvaða viðhorf kennarar og foreldrar hafa til lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla og hvaða skoðanir þeir hafa á samstarfi í tengslum við þá kennslu. Með þá vitneskju í farteskinu finnst mér ég, aðrir kennarar sem og foreldrar betur til þess fallnir að taka ákvarðanir um væntanlegt samstarf í lífsleiknikennslu. Ef ætlunin er að efla samstarf verða allir aðilar að vinna saman á jákvæðan hátt og vinna í sameiningu að því að efla skólastarfið á jákvæðan og uppbyggilegan hátt. Í ljósi umfjöllunar í fræðilegum hluta þessa verkefnis finnst mér mikilvægt að kennarar og foreldrar kynni sér jákvæða kosti lífsleiknikennslunnar og ávinning þess að hafa öflugt samstarf milli heimilis og skóla.

Hér á eftir fara vangaveltur höfundar sem kviknuðu við vinnslu rannsóknarinnar og úrvinnslu niðurstaðna. Kaflinn er skipulagður þannig að lykilsurningar, sem fundnar voru í greiningu gagna og taka mið af viðtalsramma, eru skoðaðar þar sem svör kennara og mæðra eru rædd með tilvísun í fræðilegan kafla verkefnisins þar sem við á. Rætt verður hvort upplifun kennara og mæðra, viðhorf þeirra og skilningur séu í samræmi við rannsóknir og sjónarmið þeirra fræðimanna sem vitnað hefur verið í.

## 9.1 Leiðarljós við skipulag lífsleiknikennslu

Í svörum viðmælenda kom fram að skólinn sem þær starfa við er lífsleikniskóli og á lífsleikni að fléttast inn í allar námsgreinar og allt skólastarfið í heild sinni. Skólinn er með ákveðna lífsleiknistefnu og unnið er með ákveðnar dyggðir yfir veturinn sem á að vera rauður þráður í gegnum lífsleiknistarf skólans. Það er í samræmi við það sem Kristján Kristjánsson (2001, bls. 85–87) segir um beinabera lífsleikni en hann telur að hún feli í sér ákveðnar dyggðir og gildi sem sé mikilvægt að hafa til hliðsjónar við skipulag lífsleiknikennslu. Anna og Guðrún nefndu að leiðarljós þeirra við skipulag lífsleiknikennslunnar væri ávallt lífsleiknistefna skólans en að þennan vetur hafi þær lagt megináherslu á vináttu og umhyggju í skólastarfinu. Svör Hildar og Soffíu voru samhljóma en þær sögðu að allir sem vinni að kennsluáætlunum í byrjun skólaárs verði að gera ráð fyrir lífsleikni í hverri einustu námsgrein því skólinn sé lífsleikniskóli og hafi ákveðna lífsleiknistefnu. Leiðarljós þeirra við skipulag lífsleiknikennslunnar voru helst þau að vinna með samkennd, virðingu, vellíðan og að efla hjá nemendum þá hugsun að þora að vera þau sjálf.

Viðmælendur nefndu mikilvægi þess að fylgja eftir lífsleiknistefnu skólans og er það í samræmi við niðurstöður Aldísar Yngvadóttur (2010) en í rannsókn hennar kom fram sterk vísbending um að slík áætlun stuðli að markvissri kennslu í lífsleikni. Leiðarljós viðmælenda við skipulag lífsleiknikennslunnar eru sambærilegar þeim atriðum sem Alþjóðaheilbrigðisstofnunin (e.d., bls. 30–31) telur að mikilvægt sé að leggja áherslu á í lífsleiknikennslu, en það eru meðal annars þættir eins og sjálfsvitund, samhygð, samskiptahæfni og að ráða við tilfinningar sínar. Þá nefna Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson (2004, bls. 8–9) þrjá grunnþætti sem einkenna umgjörð lífsleikni en þeir eru samkennd, sjálfsagi og sjálfstraust og tengjast þeir náið innbyrðis í allri lífsleiknikennslu.

Niðurstöður úr viðtölunum gefa til kynna að brýnt er að skólinn hafi ákveðna lífsleiknistefnu að leiðarljósi við skipulag lífsleiknikennslu. Niðurstöður benda einnig til þess að mikilvægt sé að skólinn leggi ríka áherslu á að unnið sé með lífsleikni í öllum námsgreinum og að kennarar vinni í sameiningu að því að skipuleggja kennsluáætlanir í samræmi við það.

## 9.2 Hvers vegna er lífsleikni mikilvæg?

Hildur kennari sagði að lífsleikni væri einfaldlega bara mikilvægasta námsgreinin. Í svörum allra kennara kom fram að þeim fyndist lífsleikni mjög mikilvæg en Alþjóðaheilbrigðisstofnunin (e.d., bls. 30–31) greinir einnig frá því að kennsla í lífsleikni sé afar mikilvæg og að hún skuli kennd í þeim tilgangi að stuðla að alhliða heilbrigði hvers og eins. Kennarar nefndu að í lífsleikni sé komið inn á svo margt sem tengist mannlegum samskiptum, nemendum sé kennd mikilvæg færni í lífinu og því væri námsgreinin ein sú mikilvægasta, það væri bara einfaldlega þannig. Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson (2004, bls. 8–9) benda einnig á að með lífsleikninámi og kennslu sé stefnt að því að aðstoða nemendur við að móta sínar eigin skoðanir og afstöðu til lífsins. Hildur, einn af kennurunum sem spurður var í rannsókninni bætti við að nemendur geti fengið tíu í öllum bóklegu fögunum en þegar komið er út á vinnumarkaðinn þá gæti alveg farið svo að einstaklingar verði lélegir í vinnu því þeir kunni ekki mannleg samskipti. Mikilvægt er að kenna nemendum jákvæð samskipti en Elias o.fl. (1997, bls. 2) benda réttilega á að með kennslu í lífsleikni öðlist nemendur getu til að tjá sig, stjórna og skilja þær hliðar lífsins sem snúa að félags- og tilfinningalegum þáttum og það auðveldi þeim að takast á við áskoranir daglegs lífs á árangursríkan hátt. Verkefni geta verið fjölbreytt og meðal annars tengst því að stofna til kynna við aðra, þroska sjálfsvitund, vinna náið með öðrum og bera umhyggju fyrir sjálfum sér og öðrum. Allt eru þetta mikilvægir þættir sem auðvelda nemendum þegar þeir koma út í atvinnulífið eftir lok grunnskólagöngu.

Soffía, einn af kennurunum nefndi mikilvægt atriði sem tengist kennslu. Hún sagði: „nemendur læra ekki vel ef þeim líður ekki vel“. Það kemur heim og saman við niðurstöður Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007, bls. 141–142, 191) en þær sýndu fram á betri námsárangur nemenda sem fengu viðeigandi þjálfun í samskiptahæfni. Það er ljóst að ef nemendum líður vel og eiga góð og jákvæð samskipti við aðra þá eiga þeir auðveldara með að læra og það aftur á móti leiðir til betri námsárangurs. Alþjóðaheilbrigðisstofnunin (WHO, 2003) greinir frá því að lífsleikni sé afar mikilvæg því hún feli í sér sálfélagslega þætti sem gefi einstaklingum tækifæri til að mynda heilbrigð sambönd, taka upplýstar ákvarðanir, leita lausna, öðlast gagnrýna og skapandi hugsun og að finna til samkenndar. Þessir þættir auðveldi einstaklingum að takast á við lífið á

heilbrigðan, skynsamlegan og uppbyggilegan hátt. Þetta samsvarar áherslum í lífsleiknihluta aðalnámskrár grunnskóla en þar kemur fram að rík áhersla sé lögð á að nemendur læri að þekkja sjálfan sig, sterkar og veikar hliðar sínar til að öðlast jákvæða og heilbrigða sjálfsmynd svo þeir tileinki sér jákvæðan og heilbrigðan lífsstíl (Menntamálaráðuneytið, 2007, bls. 5).

Allir foreldrarnir voru mjög jákvæðir gagnvart lífsleiknikennslu og telja hana mjög mikilvæga fyrir barnið sitt. Þeir höfðu mismunandi skoðanir á því hvers vegna hún væri mikilvæg en þeir sögðu allir að lífsleikni væri mikilvægari en allt annað í skólanum og að hún ætti í raun að vera stærsti hluti skólastarfsins. Þeir nefndu að í lífsleiknikennslu væru börnum kennt meðal annars samskipti, að bregðast við í ýmsum aðstæðum, hvernig á að koma fram við aðra, læra að koma fram og að vera félagslega sterkir einstaklingar. Þessar niðurstöður eru þær sömu og hjá kennurum þar sem þeir telja einnig að lífsleikni sé mikilvægari en allt annað í skólanum.

### **9.3 Mikilvægustu áhersluatriði í lífsleikni**

Allir kennararnir sögðust bera mikla umhyggju fyrir nemendum og að rík áhersla sé lögð á líðan og velferð nemenda í skólanum. Þeir töldu allir mjög mikilvægt að nemendum þeirra liði vel í skólanum og það væri þeirra hlutverk að búa svo um nemendur sína. Það má því segja að kennararnir séu að starfa eftir því sem aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 44) leggur áherslu á en eitt af mikilvægustu hlutverkum umsjónarkennara er að fylgjast náið með hvernig nemendum þeirra líður. Kennararnir sögðu að mikilvægustu áhersluatriðin í lífsleiknikennslunni hafi verið þær dyggðir sem unnið var með yfir veturinn, dyggðirnar séu rauði þráðurinn í skólastarfinu öllu. Anna nefndi að mikið hafi verið unnið með vináttu og samskipti og að það væru mikilvæg áhersluatriði, það sé svo margt sem tengist því og hægt að vinna með á svo fjölbreyttan hátt. Hún nefndi önnur mikilvæg áhersluatriði eins og stundvísi, vinnusemi, hjálpsemi, samkennd og jákvæðni. Það væri mikið unnið með jákvætt hugarfar, hvernig nemendur mæta í kennslustund, hvernig þeir upplifa daginn og þess háttar. Hægt er að tengja þessar niðurstöður við það sem Seligman, Ernst, Gillham, Reivich og Linkins (2009, bls. 294–295, 300–301) segja en það er að hægt sé að vinna með aukna velferð í skólastarfinu sem leiði til þess að nemendur læri betur þætti eins og vellíðan og athygli. Þeir nefna að hægt sé að

vinna með þessa þætti í tengslum við jákvæða sálfræði. Helstu markmið sem sett eru fram með jákvæðri sálfræði í skólastarfi séu að efla styrkleika og færni einstaklinga en einnig að auka vellíðan nemenda sem sé mjög mikilvægt og að styðja við jákvæða hegðun þeirra. Í rannsókn Aldísar Yngvadóttur (2010) kom fram að viðmælendur nefndu sjálfsmynd, sjálfsstyrkingu, samskipti og umhyggju fyrir nemendum sem veigamestu atriðin í lífsleikni. Soffía, einn af kennurunum sem spurður var í þessari rannsókn nefndi að það væri mikilvægt að hennar mati að viðurkenna einstaklinginn eins og hann er, að allir eigi að vera sáttir við sjálfa sig eins og þeir eru og að einstaklingar eigi að virða það að við erum ekki öll eins. Hildur nefndi að það að virða einstaklinginn eins og hann er væri mjög mikilvægt atriði í lífsleiknikennslu. Tillitssemi, virðing og að öðlast þá tilfinningu að fá að vera eins og maður er, að nemendur fái að upplifa það. Hún sagði einnig að það væri mikilvægt að nemendum liði vel í skólanum, þeir eigi rétt á því að líða vel í skólanum og einnig allsstaðar fyrir utan vegg skólans. Goleman (1995/2000, bls. 45) nefnir að kennsla og þjálfun í tilfinningagreind sem falli vel að lífsleiknikennslu sé mjög mikilvæg. Hann segir að þeir þættir sem tengist tilfinningagreind séu meðal annars að hvetja sjálfan sig áfram, hemja fljótfærni, stilla skap sitt og auka samkennd. Goleman telur að grunnur að lífsgleði einstaklinga sé tilfinningagreind og að hún feli í sér að öðlast hæfni í að ráða í tilfinningar annarra, ná stjórn á skyndihvötum sem og leikni í mannlegum samskiptum, allt þetta er verið að efla og æfa innan lífsleiknikennslu. Það samræmist því sem Fernandez-Berrocal og Ruiz (2008, bls. 422) segja en það er að tilfinningagreind hafi verið viðurkennd sem ákveðinn örlagaþáttur velferðar, almennrar velgengni í lífinu, tilfinningalegs jafnvægis og mannlegra samskipta.

Það er vel hægt að hugsa sér að viðmælendur hafi aðalnámskrá grunnskóla til hliðsjónar þegar unnið er með mikilvæg áhersluatriði í lífsleikni. Í lífsleiknihluta aðalnámskrár grunnskóla kemur fram að í áfangamarkmiðum við lok 4. bekkjar eiga nemendur meðal annars að geta tjáð hugsanir, skoðanir, tilfinningar og væntingar, geta greint og lýst ýmsum tilfinningum, gert sér grein fyrir að ekki allir eru eins og geta borið virðingu fyrir sérstöðu annarra (Menntamálaráðuneytið, 2007, bls. 8). Það er í samræmi við hæfniviðmið sem koma fram í greinanámskrá grunnskóla en þar er lögð áhersla á ábyrgð, samhygð og tjáningu, að nemendur geti átt jákvæð samskipti og þróað tengsl

við aðra og að unnið sé meðal annars með vináttu, virðingu og umhyggju (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 197).

Foreldrarnir nefndu mismunandi áherslur sem eru mikilvægar í lífsleikni og eru nokkrar samhljóma niðurstöðum kennara. Dísá nefndi að mikilvægast væri að kenna börnum hvernig eigi að koma fram við aðra, hvernig eigi að umgangast fólk og þá helst að koma fram við aðra eins og þú vilt að aðrir komi fram við þig. Freyja talaði um vináttu, félagsleg samskipti og tilfinningar. Henni finnst mikilvægt að fjalla um tilfinningar í lífsleikni, að börnin læri að þekkja tilfinningar sínar, af hverju þær koma og þess háttar. Birna nefndi félagsfærni og að læra að koma fram, einnig benti hún á mikilvægi þess að í lífsleikni eigi að kenna börnum að fara út fyrir þægindahringinn og kenna þeim að það sé í lagi að gera mistök í lífinu, efla færni þeirra í að læra af mistökum. Birna sagði einnig að það væri í raun mikilvægast að kenna þessa félagsfærni, því í dag eru mörg börn ein heima eftir skóla, gjarnan fyrir framan tölvu eða sjónvarp. Því bendir hún á að það er mikilvægt að ná til nemenda í skólanum, það er skólaskylda og þar er kjörinn vettvangur til að ná til nemenda. Niðurstöður samræmast því sem Elias o.fl. (1997, bls. 2) segja en þeir telja að í lífsleiknikennslu öðlist nemendur meðal annars getu til að tjá sig, stjórna og skilja þær hliðar lífsins sem snúa að félags- og tilfinningalegum þáttum til að geta tekist á við áskoranir í daglegu lífi. Það felur í sér að nemendur stofni til kynna og sambands við aðra, leysa ágreiningsmál, þroska sjálfsvitund, hafa stjórn á hvötum sínum og bera umhyggju fyrir sjálfum sér og öðrum.

#### **9.4 Hvað felst í því að vera góður lífsleiknikennari?**

Kennarar höfðu allir sterkar skoðanir á því hvað felst í því að vera góður lífsleiknikennari. Hildur sagði að góður lífsleiknikennari verði að vera sá sem sér allt, heyrir allt og skilur allt. Ef þessir eiginleikar væru til staðar þá væru meiri líkur á að það myndaðist innri samkennd, samheldni og virðing fyrir hvort öðru innan bekkjarins. Það er að mörgu leyti í samræmi við það sem Elias o.fl. (1997, bls. 76) nefna að kennarar verði að skapa ákjósanleg skilyrði í lífsleiknikennslu, það sé brýnt að stuðla að jákvæðum skólabrag og öruggu námsumhverfi sem einkennist af stuðningi, trausti og virðingu. Það svipar til þess sem kemur fram í aðalnámskrá grunnskóla (2007, bls. 5) en það er að eitt af áhersluatriðum í lífsleikni sé að skólinn skapi með nemendum jákvætt

og öruggt umhverfi sem einkennist af stuðningi og samvinnu allra sem í skólanum starfa.

Soffía nefndi að góður lífsleiknikennari væri sá sem er ávallt tilbúinn að takast á við vandamálin. Hann þarf að kenna nemendum að taka ábyrgð og leysa ágreiningsmál ef þau koma upp, kenna þeim að meta aðstæður og í raun að kenna þeim að fara í gegnum lífið. Anna og Guðrún nefndu einnig að góður lífsleiknikennari verði að vera fyrirmynd nemenda sinna og hafa gott auga fyrir því sem þarf að vinna með í hópnum hverju sinni. Þær telja einnig mikilvægt að þekkja hópinn vel og vera ávallt vakandi yfir líðan þeirra. Hann þarf að vera úrræðagóður og vinna sér inn traust nemendahópsins, það sé afar dýrmætt þegar kemur að góðum lífsleiknikennara. Þær bættu við að góður lífsleiknikennari væri einnig sá sem væri sjálfur lífsleikinn. Þetta er að mörgu leyti í samræmi við rannsókn Aldísar Yngvadóttur (2010) þar sem kom í ljós að mikilvægustu eiginleikar sem góður lífsleiknikennari þyrfti að hafa væru áhugi, samskiptahæfni og skilningur gagnvart nemendum.

Samkvæmt ofangreindum niðurstöðum virðist mikilvægt að kennarar séu með góðan bakgrunn, séu góðar fyrirmyndir og þeir verða að geta sýnt nemendum hvernig hægt er að verða leikinn í að takast á við daglegt líf. Kennarinn verður sem sagt sjálfur að vera leikinn í lífinu, hann þarf að geta miðlað þekkingu sinni og reynslu til nemenda og það er erfiðara ef kennarinn er ekki nægilega lífsleikinn. Hann þarf að auki að vera úrræðagóður, traustur og að vera ávallt vakandi yfir líðan nemenda sinna.

## **9.5 Foreldrasamstarf í lífsleiknikennslu**

Í svörum kennara kom í ljós að þeir höfðu mismunandi viðhorf til foreldrasamstarfs í lífsleiknikennslu, tveir voru hlynntir samstarfi en hinum tveimur fannst ekki þörf á því. Hildur og Soffía voru tvístígandi varðandi samstarf við foreldra og sögðu að eflaust væri eitthvað gott við það. Þær nefndu að foreldrar eru látnir vita ef ný verkefni eru lögð inn fyrir nemendur og þá hvaða þætti er verið að æfa sérstaklega í skólanum. Þær sögðust gera það aðallega til að biðja foreldra að ræða við börnin heima og aðstoða þannig, spyrja hvernig gangi og þess háttar. Það gefi nemendum ákveðna hvatningu þegar þeir vita að foreldrar hafi upplýsingar um hvað sé verið að vinna með í skólanum. Soffía bætti við að þær senda tölvupóst heim til foreldra þegar byrjað er að vinna með



eitthvað ákveðið, eins og til dæmis markmið og foreldrar beðnir um að ræða það heima. Svo þegar kemur að foreldraviðtölum þá eru til dæmis þessi markmið rædd. Það kemur fyrir að ekki allir foreldrar svari tölvupóstum. Ábyrgð foreldra er mikil þegar kemur að menntun barna þeirra og er það hlutverk foreldra að sýna námi barna sinna áhuga. Helga Margrét Guðmundsdóttir (2005, bls. 10) bendir á að foreldrar ásamt kennurum og nemendum myndi skólasamfélagið, en áhugi, ábyrgð og áhrif foreldra á skólastarfið skipti miklu máli fyrir almenna velferð, líðan og námsgengi nemenda.

Hildur og Soffía sögðu að foreldrarnir væru með í ýmsu, en að þær myndu sennilega ekki vilja að foreldrar hefðu afskipti af öllu sem væri gert. Velta má fyrir sér hvort foreldrar eigi að hafa afskipti af öllu sem gert er í lífsleiknikennslu eða ekki, er ef til vill ekki betra að hafa samstarfið þannig að foreldrar geti verið með í ráðum? Nanna K. Christiansen (2010, bls. 68–70) segir að samstarf feli í sér að aðilar eigi sér sameiginleg markmið sem allir stefni að og taki ábyrgð á. Inntak samstarfsins verði að vera á þá leið að aðilar gefi hver öðrum nauðsynlegar upplýsingar og raunverulegar samræður eigi sér stað um málefni sem koma nemendum við sem að lokum leiði til sameiginlegrar ákvarðanatöku.

Hildur sagði einnig að foreldrar væru alltaf fyrirmyndir barna sinna en að stundum gætu foreldrar skemmt rosalega fyrir með því að vera með mismunandi skilaboð að heiman. Þær samt sem áður vildu hafa samband við foreldra ef eitthvað var að. Aldís Yngvadóttir (2010, bls. 28) segir enn fremur að lífsleikni sé samofin uppeldisstarfi og fari að miklu leyti einnig fram á heimilum því sé brýnt að skólinn og foreldrar vinni saman að því að ná markmiðum markvissrar lífsleiknikennslu. Hún segir að til að öflugt samstarf heimilis og skóla eigi sér stað sé mikilvægt að foreldrar fái góðar upplýsingar um tilhögun lífsleiknikennslu, að þeir sýni námi barna sinna áhuga og séu tilbúnir til að leggja sitt af mörkum til að árangur verði sem bestur.

Það er athyglisvert að skoða þessar niðurstöður um að foreldrar geti gjarnan skemmt fyrir starfi kennarans. Sumir kennaranna nefndu að einstaka foreldrar svari jafnvel ekki tölvupóstum. Gefur það ekki tilefni til umræðna um hvort bæta þurfi samskiptin og samstarfið milli heimilis og skóla? Ef gott samstarf er á milli kennara og foreldra er þá ekki alveg ljóst að allir aðilar vita að hverju er verið að stefna og séu þá samstíga í þeim verkefnum sem unnið er með? Höfundur er á þeirri skoðun að jákvæð

samskipti milli kennara og foreldra skiptir miklu máli þegar kemur að námi og velferð barna en það skiptir einnig máli að á milli þessara aðila ríki gott, traust og jákvætt samstarf. Í aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 45) kemur fram að velferð barna og farsæl námsframvinda þeirra byggist meðal annars á því að foreldrar styðji við skólagöngu barnanna, eigi gott samstarf við skóla og taki þátt í námi barna sinna. Þá kemur einnig fram að upplýsingagjöf milli heimilis og skóla og samráð foreldra og kennara um nám og kennslu sé mikilvæg forsenda þess að árangursríkt skólastarf eigi sér stað. Þar segir einnig að það sé á ábyrgð skólanna að slíkt samstarf komist á. Samkvæmt niðurstöðum eru kennararnir Hildur og Soffía ekki hlynntar miklu samstarfi í lífsleiknikennslu. Að baki þessu kunna að liggja ýmsar ástæður sem vert væri að athuga nánar. Ef til vill er þetta vísbending um að sumir kennarar telja að þeir eigi að sjá um þá kennslu sem fram fer í skólunum, séu betur í stakk búnir til að fást við lífsleiknikennsluna og telji að ekki sé þörf á samstarfi við foreldra í tengslum við lífsleiknikennslu barnanna. Engu að síður er vert að benda á mikilvægi samstarfs við heimilin en rannsóknir og áherslur í aðalnámskrá beina sjónum að því að mikilvægt sé að öflugt samstarf við heimilin sé til staðar og á það við í öllu skólastarfi (Aldís Yngvadóttir, 2010, bls. 28; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 45; Nanna K. Christiansen, 2010, bls. 68–70).

Kennararnir Anna og Guðrún voru mjög jákvæðar varðandi samstarf. Þær sögðu að það yrði að vera öflugt foreldrasamstarf í lífsleikni, því lífsleikni sem hluti af öllu skólastarfi væri í raun besti flöturinn í samvinnu við foreldra frekar heldur en í öðrum námsgreinum. Það er í samræmi við það sem Lilja M. Jónsdóttir (2011, bls. 10) segir en það er að ánægðir foreldrar séu bestu bandamenn kennara. Lilja lítur svo á að eitt meginmarkmið með samstarfi við foreldra sé að koma á virkum tengslum milli foreldra og skóla. Rósa Eggertsdóttir og Grétar L. Marinósson o.fl. (2002, bls. 26) benda einnig á það sama að virk þátttaka foreldra í námi og menntun barna sinna auki ábyrgð barnanna á náminu. Anna og Guðrún nefndu að í lífsleiknikennslu væri hægt að fá mestu hjálpina heiman frá frekar heldur en í öðrum námsgreinum. Þær telja að mikið og öflugt samstarf eigi sér stað hjá þeim, þær séu duglegar að upplýsa foreldra um lífsleiknikennsluna, hvað sé verið að gera, hvernig það er gert og gjarnan af hverju unnið er með ákveðin atriði. Þetta er í samræmi við niðurstöður rannsóknar Aldísar

Yngvadóttur (2010) þar sem nánast allir kennararnir töldu að samstarf við foreldra væri mikilvægt þar sem nauðsynlegt væri að kynna foreldrum markmið og áherslur kennslunnar. Anna og Guðrún nefndu hins vegar að það mætti í raun alltaf vera meira og betra samstarf. Guðrún sagði að það væri mikilvægt að hafa þessa samvinnu við heimilin og benti á að þær mættu alveg líta til þess að vera duglegri að hafa samband við heimilin með allt þetta jákvæða sem gert er. Þær hafi oftast samband við heimilin ef eitthvað kemur upp á, eitthvað sem þarf að laga eða bæta og að það væri ávinningur í því að láta einnig vita af öllu þessu jákvæða sem gert sé. Það eru áhugaverðar niðurstöður því það er örugglega oftast farið sú leið að kennarar hafi samband við heimilin ef eitthvað kemur upp á og er það sannarlega jákvætt að kennarar hugsi til þess að ávinningur sé í því að láta einnig vita af því sem vel er gert. Helga Margrét Guðmundsdóttir (2006, bls. 61) segir einmitt að mikilvægt sé að í foreldrasamstarfi séu til staðar jákvæð viðhorf foreldra til skólans og starfsmanna og að viðmót þeirra sé til fyrirmyndar en að það eigi einnig við um kennarann. Með jákvæðu viðmóti allra aðila verði hrós að vera einkennandi og hafi kennarar, nemendur og foreldrar allir þörf fyrir hvatningu og hrósi. Allir aðilar sem komi á einhvern hátt að skólastarfinu eigi að vera hvetjandi svo samskiptin og skólastarfið í heild sinni gangi vel.

Jákvæð viðhorf Önnu og Guðrúnar endurspeglu upplifun Lilju M. Jónsdóttur (2011, bls. 11) á öflugum foreldrasamstarfi. Hún segir að þegar hún hafi kennt í grunnskóla hafi foreldrasamstarfið auðveldað það að hún kynntist nemendum sínum mjög vel og að auki öllum foreldrunum. Foreldrarnir hafi einnig kynnst starfi hennar betur, þeir þekktust náið innbyrðis, góð samskipti við heimilin áttu sér stað sem gerði bekkjarstarfið allt og bekkjarstjórnunina ánægjulegri. Lilja telur óhætt að fullyrða að þátttaka foreldra í fjölbreyttu starfi með kennurum og börnum skili sér margfalt inn í bekkjarstarfið og hafi jákvæð áhrif á félagsleg samskipti nemenda, þroska þeirra og námsárangur. Hún bendir einnig á að ef foreldrarnir séu ánægðir með kennarann, þá skili það sér til barnanna, þau séu ánægðari og skólastarfið í heild sinni verði ánægjulegra fyrir alla einstaklinga. Helga Margrét Guðmundsdóttir (2005, bls. 10) segir einnig að reynsla hafi sýnt að skólar leiti í ríkara mæli til foreldra í skólastarfinu og rannsóknir sýni að ávinningur öflugs foreldrasamstarfs skili sér meðal annars í auknu sjálfstrausti og betri sjálfsmynd nemenda.

Þrjár foreldrar vildu hafa mun meira samstarf við kennara á meðan einu foreldri fannst það ganga vel eins og það væri. Stína sagði að henni fyndist ekki mikil þörf á samstarfi, kennararnir vissu hvað þeir væru að gera og nefndi einnig að þá væru foreldrar ekki að rugla í börnum sínum með eitthvað allt annað en skólinn leggur upp með. Það er í samræmi við það sem einn kennarinn nefndi að foreldrar geta oft skemmt fyrir með mismunandi skilaboðum að heiman. Birna, Freyja og Dísá vildu hins vegar allar mun meira samstarf og nefndu allar að þeim fyndist nauðsynlegt að fá meiri upplýsingar frá kennurum. Þær sögðu að kennararnir væru mjög duglegir að senda tölvupóst heim ef byrjað væri á nýjum verkefnum, stöðu mála og fleira og að kennararnir væru duglegir að svara póstum. Þær sögðu að Facebooksíðan væri mjög sniðug leið fyrir upplýsingaflæði til foreldra en þær voru allar sammála því að það mættu koma fram betri upplýsingar um hvað væri verið að gera hverju sinni. Til dæmis ef það kæmu inn myndir af verkefnum að það væri tilgreint hvað væri verið að gera. Ef það væri verið að vinna með lífsleikni eða hvað annað sem væri, að þá myndi það koma fram svo þær myndu vita meira um hvað börnin væru að læra. Þá sagði Dísá að kennararnir væru duglegir að senda skilaboð heim ef eitthvað kemur upp á í skólanum og það er í samræmi við það sem kennararnir sögðu. Þeir væru duglegir að senda skilaboð heim og láta vita ef eitthvað kemur upp á, en að gjarnan mætti vera meira um að þær sendi líka skilaboð heim um það sem gengur vel og allt þetta jákvæða sem gert er. Hægt er að tengja þessar niðurstöður við jákvæða sálfræði en Kristján Kristjánsson (2011, bls. 1–5) telur að þegar litið sé til náms með jákvæða sálfræði til hliðsjónar þá sé leitast eftir því sem vel er gert í stað þess að einblína á það sem gangi ekki nógu vel. Þá benda Seligman og Csikszentmihalyi (2000, bls. 2) einnig á að jákvæð sálfræði byggist á jákvæðum þáttum og upplifunum eins og ánægju, vellíðan, gleði og hamingju. Dísá nefndi líka að það mætti alveg taka fram ef verið er að vinna með lífsleikni í skólanum. Hún sagði að fyrir þá foreldra sem vita lítið sem ekkert um lífsleikni þá væri það mikilvægt, en eins og með hana, þá viti hún mikið um lífsleikni en hún hugsaði til þeirra foreldra sem hafa litla þekkingu á því, þá væri góð leið að upplýsa betur um þau verkefni sem tengjast lífsleikni.

Niðurstöður sýna að það eru mismunandi skoðanir kennara og foreldra til samstarfs í tengslum við lífsleiknikennsluna. Tveir kennarar eru hlynntir samstarfi á

meðan hinir tveir telja ekki þörf á því. Þá sýna niðurstöður að þrír foreldrar vilja hafa mun meira samstarf á meðan einu foreldri er alveg sama. Það er von höfundar að niðurstöður þessar verði til þess að kennarar og foreldrar velti frekar fyrir sér jákvæðum kostum þess að hafa farsælt samstarf sín á milli. Það er mikill ávinningur í því að hafa öflugt samstarf milli heimilis og skóla því eins og Helga Margrét Guðmundsdóttir (2005, bls. 10) segir þá sýni rannsóknir að ávinningur öflugs foreldrasamstarfs skili sér meðal annars í auknu sjálfstrausti og betri sjálfsmynd nemenda.

## 9.6 Væntingar foreldra til lífsleiknikennslu

Þrír foreldrar höfðu miklar væntingar til lífsleiknikennslu en einu foreldri var í raun alveg sama og hafði litlar sem engar væntingar. Stína sagði að hún hefði engar væntingar til skólans með þá kennslu og að skólinn eigi ekki að ala upp börnin. Það er áhugavert að lesa í þær niðurstöður því í lífsleiknihluta aðalnámskrár grunnskóla (2007, bls. 4–5) kemur fram að námsgreinin eigi að koma til móts við auknar kröfur skólans um uppeldishlutverk. Þar kemur einnig fram að með lífsleiknikennslu sé verið að efla alhliða þroska nemenda þannig að þeir rækti með sér andleg verðmæti, líkamlegt heilbrigði og andlegan styrk og að þeir efli félagsþroska sinn og borgarvitund, siðvit og virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum. Stína nefnir að skólinn eigi ekki að ala upp börnin en það er ljóst að börn eru stóran hluta af deginum í skólanum og því verður skólinn að taka að sér ákveðið uppeldishlutverk, þó foreldrar beri meginábyrgð á uppeldi barna sinna.

Dísa, Birna og Freyja höfðu hins vegar miklar væntingar til lífsleiknikennslu í skólanum og voru allar á þeirri skoðun að það eigi að vera miklu meira af lífsleikni heldur en öllum öðrum fögum. Lífsleikni eigi að vera stór hluti af skólastarfinu öllu og sé í raun mikilvægara en öll þessi bóklegu fög. Freyja sagði að henni fyndist mikilvægara hvernig einstaklingur barnið hennar fer út í lífið og kunni á lífið frekar en að vera snillingur í stærðfræði. Lífsleikni skipti mjög miklu máli fyrir börn og hún vill sjá að lífsleikni hafi aukið vægi í skólastarfinu öllu. Höfundur er á sömu skoðun og Freyja þar sem lífsleikni hefur frá upphafi einungis verið ætluð að lágmarki ein kennslustund á viku samkvæmt viðmiðunarstundaskrá í 4. bekk. Lífsleikni er ekki í viðmiðunarstundaskrá fyrir en í 4. bekk en gert er ráð fyrir því að hún fléttist inn í allt skólastarf frá upphafi skólagöngu (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 5). Aldís Yngvadóttir (2010, bls. 20)

segir einnig að svo virðist sem lífsleikni njóti ekki þeirrar virðingar sem hún verðskuldi. Það er einnig umhugsunarefni að lífsleiknikennsla er nú komin undir samfélagsgreinar og höfundur veltir því fyrir sér hvort lífsleikni verði ekki svolítið utanveltu á þeim stað þar sem sjö aðrar námsgreinar eru undir sama hatti. Í aðalnámskránni kemur fram að þessar greinar séu ekki aðgreind sérstaklega en skólunum sé látið eftir að haga greinaskiptingu eftir því sem sé hentugast, skynsamlegast og árangursríkast hverju sinni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 194). Að mati höfundar á lífsleikni að vera sett sem sérstakt fag í aðalnámskránni, líkt og enska og stærðfræði og öll hin fögin. Það á að vera markviss lífsleiknikennsla frá fyrsta og upp í tíunda bekk, þar sem aldrei er slegið slöku við í að kenna nemendum hvernig eigi að takast á við lífið í allri sinni mynd.

### **9.7 Mikilvægasti lærdómur fyrir barnið við lok grunnskólagöngu**

Foreldrar höfðu mismunandi skoðanir á því hver væri mikilvægasti lærdómur fyrir barnið við lok grunnskólagöngu. Eitt foreldrið nefndi læsi sem mikilvægast, eitt foreldrið taldi meðal annars mikilvægt að barnið yrði sterkur einstaklingur og tveir foreldrar nefndu mannleg samskipti sem mikilvægan lærdóm við lok grunnskólagöngu. Stína sagði að það væri mikilvægur lærdómur öll þessi bóklegu fög en henni finnst mikilvægari lærdómur fyrir barnið að kunna mannleg samskipti, koma vel fram við aðra og þættir sem tengjast því. Birna nefndi að læsi væri mikilvægasti lærdómur sem hún vildi að barnið sitt fengi. Ekki einungis læsi í þeirri merkingu að kunna að lesa bók, heldur læsi á umhverfið, fjármálalæsi og að geta lesið í aðstæður sem barnið kann að lenda í. Dísá sagði að allar námsgreinar væru mikilvægar fyrir barnið, að kunna að lesa og læra stærðfræði en það væri mikilvægast að geta umgengist annað fólk og geta átt jákvæð samskipti því það skiptir miklu máli þegar kemur að starfsvettvangi í framtíðinni. Hún nefndi einnig að það væri mikilvægt að leggja áherslu á samskipti í skólastarfinu, því í dag væru komnar allar þessar tölvur og börn hætta að geta átt samskipti því þau fara að stórum hluta fram í gegnum tölvur og síma. Freyja sagði að hún vildi fyrst og fremst að barnið sitt komi sem sterkur einstaklingur út í lífið við lok grunnskólagöngu. Að hennar mati er það aukaatriði ef því gengur vel í náminu og nefnir hún að sjálfsöryggi, vellíðan og að eiga vini séu mikilvægir þættir. Hún nefnir að auðvitað vilji foreldrar að börnunum þeirra gangi vel í náminu, en hún leggur áherslu á

að það myndi gleðja hana mest ef barninu líði ávallt vel og líði vel í gegnum alla grunnskólagönguna.

Það eru áhugaverðar niðurstöður að foreldrar lögðu ekki mestu áherslu á mikilvægi bóklega námsins þegar þeir voru spurðir út í mikilvægasta lærdóm fyrir barnið við lok grunnskólagöngu. Niðurstöður sýna að foreldrar nefna að það sé mikilvægt að börnin hafi grunnþekkingu í öllum bóklegu fögunum sem lögð er áhersla á í skólanum en að gagnlegasti lærdómurinn væri sá að barnið verði sterkur einstaklingur, kunnir mannleg samskipti, geti umgengist annað fólk af virðingu, átt í jákvæðum samskiptum við aðra einstaklinga og að því líði almennt vel. Í lífsleiknikennslu er lögð áhersla á að styðja við félags- og tilfinningalega þætti sem varða nám og líf nemenda og er vel við hæfi að velta fyrir sér hvort menntastofnanir eigi ekki að leggja mun ríkari áherslu á að efla þessa þætti í námi í skólum landsins í dag.

## 9.8 Annað

Í lok viðtalanna var það aðeins Birna sem vildi koma einhverju öðru á framfæri. Hún sagði að hún væri með barn á leikskóla og að hún væri mun betur upplýst um allt sem væri að gerast þar heldur en hjá barni sínu í grunnskólanum. Hún sagði að grunnskólakennarar mættu taka leikskólakennara til fyrirmyndar hvað þetta varðar. Þegar hún mætir í leikskólann í lok dags getur hún séð upplýsingar á töflu fyrir utan deildina um hvað var gert þann daginn. Hún veit nákvæmlega hvað er gert alla daga, hvað er unnið með, hvernig gangi og allt mögulegt. Í grunnskólanum væri hinsvegar Facebooksíða sem væri mjög hentug leið fyrir foreldra að fylgjast með, en að það væri ekki þessi sama nálægð við kennara í skólanum eins og við kennara á leikskólanum. Hún sagði að vísu að hún væri dugleg að senda tölvupóst til kennara til að spyrja út í ýmislegt og hún sagði að hún fengi ávallt svar til baka um allt sem hún spyr út í. Það var hún ánægð með.

Þetta eru athyglisverðar vangaveltur hjá Birnu og er höfundur að vissu leyti nokkuð sammála henni. Það má velta því fyrir sér hvort upplýsingaflæði í grunnskólum sé ábótavant sumstaðar sökum þess að kennarinn ber einn ábyrgð á stórum nemendahópi, en í leikskólum starfa fleiri kennarar á einni deild og því auðveldara að halda utan um upplýsingar til foreldra. Velta má fyrir sér hvort það sé ekki jafn gagnlegt

fyrir grunnskóla og leikskóla að það séu til staðar góðar upplýsingar og öflugt samstarf við foreldra svo skólastarfið gangi betur.

## 9.9 Samantekt

Hér var fjallað um niðurstöður rannsóknarinnar og svör kennara og mæðra rædd með tilvísun í fræðilegan kafla verkefnisins þar sem við á. Greint var frá því hvort upplifun kennara og mæðra, viðhorf þeirra og skilningur séu í samræmi við rannsóknir og sjónarmið þeirra fræðimanna sem vitnað hefur verið í.

Í þessari rannsókn er einungis fjallað um viðhorf átta einstaklinga, fjögurra kennara og fjögurra foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskólans og samstarfs í tengslum við þá kennslu. Út frá þessu litla úrtaki er ekki hægt að alhæfa niðurstöður yfir á alla kennara og foreldra en þær gefa höfundi innsýn í mikilvæg viðhorf og skoðanir sem geta nýst höfundi í væntanlegu kennarastarfi. Niðurstöður endurspeglar að mörgu leyti það sem kom fram í fræðilegum hluta verkefnis. Niðurstöður sýna ótvírætt að viðhorf kennara og foreldra til lífsleikni eru mjög jákvæð og telja þeir lífsleikni vera mikilvægustu námsgrein grunnskólans. Þá kom fram í niðurstöðum að lífsleiknikennslu er þannig háttað á yngsta stigi grunnskólans að unnið er eftir lífsleiknistefnu skólans þar sem unnið er með ákveðnar dyggðir yfir allt skólaárið. Í niðurstöðum rannsóknarinnar komu einnig fram mismunandi viðhorf til foreldrasamstarfs í lífsleiknikennslu. Kennarar höfðu ekki sömu sýn á mikilvægi samstarfs en tveir kennarar voru hlynntir samstarfi en aðrir tveir ekki. Svipaðar niðurstöður komu fram hjá foreldrum, þrír sögðust vera hlynntir samstarfi en einu foreldri var alveg sama.

Við samantekt á þessum niðurstöðum má velta fyrir sér hvort það sé ekki vænlegur kostur að kennarar á yngsta stigi grunnskólans hafi upplýsingaflæði til foreldra með svipuðu sniði og gert er í leikskólum. Það hentar líklegast ekki að hafa upplýsingar á töflu fyrir utan stofuna eins og gert er á leikskólum, þar sem nemendur á yngsta stigi eru yfirleitt ekki sóttir í skólann og foreldrar geta þar af leiðandi ekki fylgst með þeim upplýsingum. En það er hægt að fara ýmsar aðrar leiðir, til dæmis gætu kennarar sent bréf heim með barninu þar sem komi fram hvað var gert þann daginn. Jafnvel væri hægt að senda bréf heim í lok vikunnar, það er einnig persónulegra að



senda bréf heim frekar en að senda alltaf tölvupóst eða setja inn á Facebooksíðu. Höfundur veltir því fyrir sér hvort það sé ekki ávinningur í því að kennarar grunnskólans taki leikskólakennara til fyrirmyndar, með því að skapa meiri nánd við foreldra, betri upplýsingagjöf um hvað er gert yfir daginn.

## 10 Lokaorð

Að ala upp börn sem eru heilbrigð, hamingjusöm og í góðu jafnvægi tilfinningalega eru markmið sem flestir kennarar, foreldrar og aðrir uppaldur barna setja sér. Íslenskt samfélag einkennist í dag af miklum hraða og tímaskorti. Skólastarfið hefur tekið breytingum, skólaárið lengst og dagleg viðvera barna í skólum einnig. Fjölbreytni nemendahópsins hefur aldrei verið meiri; nemendur með sérþarfir, nemendum af erlendum uppruna hefur fjölgað og auknar kröfur eru gerðar um nám við hæfi hvers og eins. Starf kennarans hefur tekið miklum breytingum, krefjandi getur verið að takast á við fjölbreyttan nemendahóp og að mörgu er að hyggja fyrir kennarann þegar hann skipuleggur kennslu sína og kennsluhætti. Að mati höfundar eru þetta ástæður sem kalla á umbætur í samstarfi kennara við foreldra. Flóknari fjölskyldurmynstur en áður einkenna íslenskt samfélag í dag þar sem börn alast jafnvel upp hjá öðru hvoru foreldri og stjúpforeldrar gjarnan til staðar í fjölskyldulífi barna. Það má velta fyrir sér hvort það kalli á aukin samskipti milli kennara, foreldra og annarra uppalenda barna og ljóst að full þörf er á að vinna markvisst að því að aðlaga samstarf heimilis og skóla að þörfum þeirra foreldra, nemenda og kennara sem tilheyra skólasamfélaginu í dag. Það er mikilvægt að leitað sé að árangursríkum leiðum sem ná til allra fjölskyldna og sem skila viðunandi árangri í námi og lífi hvers einstaka nemanda.

Aukin áhersla hefur verið lögð á að hlúa að almennri velferð og vellíðan nemenda, en svo virðist sem tilfinningalegi þátturinn verði oft útundan í áherslum margra skóla. Þessu þarf að huga að, það hlýtur að vera brýnt að börn þroskist sem heilbrigðir einstaklingar, hafi jákvæða sjálfsmýnd, geti átt samskipti við aðra, að þau læra að bera virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum, eflist sem sjálfstæðir og sterkir einstaklingar þannig að þeir geti í framtíðinni tekist á við lífið í allri sinni mynd. Í skólastarfi jafnt og heima fyrir læra nemendur að stjórna tilfinningum sínum, tjá skoðanir sínar á málefnum, geta sett sig í spor annarra, sýna samhygð og standa með sjálfum sér. *Lífið er ekki alltaf dans á rósum*, segir í einu orðatiltæki og einstaklingar fara í gegnum margskonar tilfinningar á ævi sinni. Yngstu börnin upplifa ýmsar tilfinningar

og því er mikilvægt að þau þekki þær tilfinningar, viti hvaðan þær koma og af hverju. Hægt er að vinna með alla þessa þætti í lífsleiknikennslu og mun fleiri þætti er hægt að vinna markvisst með til að byggja upp jákvæða og heilbrigða einstaklinga. Í rannsókn minni komu í ljós jákvæð viðhorf bæði kennara og foreldra til lífsleiknikennslu á yngsta stigi grunnskóla. Þessir átta einstaklingar sem tóku þátt í rannsókninni voru allir á þeirri skoðun að lífsleikni væri mikilvægasta námsgreinin í skólanum og eigi að vera stór hluti af öllu skólastarfi. Þá kom fram í niðurstöðum að kennarar og foreldrar hafa mismunandi skoðanir á samstarfi í tengslum við lífsleiknikennslu. Tveir kennarar sögðu að mikilvægt væri að hafa samstarf en hinir tveir voru ekki hlynntir samstarfi. Þá voru þrír foreldrar mjög jákvæðir fyrir samstarfi á meðan einu foreldri var alveg sama. Ég er á þeirri skoðun að öflugt samstarf milli kennara og foreldra hafi jákvæð áhrif á allt skólastarf, að mínu mati er það ávinningur fyrir kennara, foreldra og nemendur. Öflugt foreldrasamstarf getur auðveldað starf kennarans, það getur orðið til þess að kennarar og foreldrar vinna náið saman að öllu sem kemur nemandanum við. Öflugt og farsælt foreldrasamstarf þar sem kennarar og foreldrar hafa hagsmuni nemenda að leiðarljósi er að mínu mati afar dýrmætt öllu skólastarfi.

Ég vil sjá þróun lífsleiknikennslu í þá átt að hún verði gerð að sérstakri námsgrein í aðalnámskrám grunnskóla og að hún fái mun meira vægi heldur en henni er gefið í dag. Einnig að það sé markviss lífsleiknikennsla í öllum skólum landsins frá fyrsta ári og upp í tíunda bekk því það er ljóst að lífsleiknikennsla hefur jákvæð áhrif á margt í daglegu lífi barna. Það væri æskilegt ef menntastofnanir leggðu áherslu á að auka vægi þeirrar kennslu sem leggur áherslu á að byggja upp heilbrigða, jákvæða og umfram allt hamingjusama nemendur þegar þeir takast á við lífið við lok grunnskóla.

Ég hef öðlast haldbæra þekkingu á lífsleiknikennslu og foreldrasamstarfi í gegnum þessa rannsókn mína, þekkingu sem mun án efa nýtast mér í framtíðinni sem starfandi kennari. Það er von mín að lífsleiknikennsla og samstarf á milli foreldra og kennara í tengslum við kennslu verði þróað og rannsakað enn betur í náinni framtíð.

## Heimildaskrá

- Aldís Yngvadóttir. (2002). Lífsleikni. Gamalt vín á nýjum belgjum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2002/016/index.htm>
- Aldís Yngvadóttir. (2010). Ruslakista eða raunhæf menntun? Viðhorf skólastjórnenda og kennara til lífsleikni í grunnskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/011/index.htm>
- Aldís Yngvadóttir. (2011). Lífsleikni – menntun sem skiptir máli. *Tímarit Heimilis og skóla*, (maí), 28-29.
- Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir. (2004). *Leiklist í kennslu: handbók fyrir kennara*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Armstrong, T. (2000/2001). *Fjölgreindir í skólastofunni*. (Íslensk þýðing: Erla Kristjánsdóttir, 2001). Reykjavík: JPV.
- Álfheiður Steinþórsdóttir og Guðfinna Eydal. (2001). *Sálfræði einkalífsins*. Reykjavík: Forlagið.
- Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir. (2010). Skapandi nám í gegnum leiklist. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/006.pdf>
- Baldwin, P. (2008). *The primary drama handbook*. London: Sage.
- Bournelli, P., Makri, A. & Mylonas, K. (2009). Motor creativity and selfconcept. *Creativity Research Journal*, 2, 104-110.
- Brown, N. (2003). *Betra sjálfsmat – Lykillinn að lífshamingju*. (Þóra Sigríður Ingólfssdóttir þýddi). Reykjavík: JPV.
- Eisner, E. W. (1998). *The kind of schools we need*. Portsmouth: Heinemann.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissbert, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. Ed & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elsa Sigríður Jónsdóttir. (2007). Sjálfsmynd í fjölmeningarsamfélagi. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar),

- Fjölmennning á Íslandi* (bls. 77-100). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.
- Emler, N. (2001). *Self-esteem. The costs and causes of low self worth*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family & community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, H. Z., Böran, B. & Sahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44, 295-309.
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson. (2004). *Lífsleikni – sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd: handbók fyrir kennara og foreldra*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Fernandes Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *The Electronic Journal of Research in Emotional Psychology*, 15(6), 421-436.
- Garaigordobil, M. & Berrueco, L. (2007). Self-concept in 5-year-old children: Relationships with intelligence, neuropsychological maturity, creativity, altruism and empathy. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 551-564.
- Goleman, D. (1995/2000). *Tilfinningagreind. Hvers vegna er tilfinningagreind mikilvægari en greindarvísitala?* (Áslaug Ragnarsdóttir þýddi). Reykjavík: Iðunn.
- Goroshit, M. & Hen, M. (2012). Emotional intelligence: A stable change? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), 31-42.
- Háskóli Íslands. (e.d.). *Kennsluskrá 2016-2017*. Menntavísindasvið – Kennaradeild. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=34390>
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137-153). Akureyri: Ásprent Stíll.
- Helga Margrét Guðmundsdóttir. (2005). Foreldrasamstarf er lífsleikni. *Tímarit Heimilis og skóla*, (september), bls. 10. Sótt af <http://www.heimiliogskoli.is/media/files/1198892159/heimili2005.pdf>
- Helga Margrét Guðmundsdóttir. (2006). Foreldrasamstarf er lykill að vellíðan. *Uppeldi og menntun*, 19(4), 60-61.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (1993). *Íslenska Sálfræðibókin*. Reykjavík: Mál og menning.
- Hörður Þorgilsson og Jakob Smári. (1993). Þú ert það sem þú upplifir. Í Hörður Þorgilsson og Jakob Smári (ritstjórar), *Sálfræðibókin* (bls. 456-462).

- Ingibjörg Jóhannsdóttir. (2008). *Lífsleikni í grunnskólum við Eyjafjörð*. Óbirt meistaraþrófsritgerð. Akureyri: Háskólinn á Akureyri. Sótt af <http://skemman.is/handle/1946/2019>
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluaðferðanna*. Reykjavík: IÐNÚ.
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „*Gullkista við enda regnbogans*“. *Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2000-2006*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Háskóla Íslands.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknnum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129-136). Akureyri: Ásprent Stíll.
- Kimber, B., Sandell, R. & Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: Results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International*, 23(2), 134-143.
- Kristján Kristjánsson. (2001). Lífsleikni í skólum: Saga, forsendur, flokkun, vörn. *Uppeldi og menntun*, 10, 81-104. Sótt af [http://timarit.is/view\\_page\\_init.jsp?gegnirId=000552106](http://timarit.is/view_page_init.jsp?gegnirId=000552106)
- Kristján Kristjánsson. (2011). Jákvæða sálfræðin gengur í skóla. Hamingja, skapgerðarstyrkleikar og lífsleikni. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/018.pdf>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. (3. útgáfa). Los Angeles: London: SAGE Publications.
- Lilja M. Jónsdóttir. (2011). Farsælt foreldrasamstarf – hvað getur falist í því? *Tímarit Heimilis og skóla*, (maí), 10-11.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Sótt af <https://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Sótt af <https://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Sótt af <https://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskragrunnskola/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: greinasvið 2013*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Sótt af <https://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>

- Morris, I. (2012). *Að sitja fil – Nám í skóla um hamingju og velferð*. (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Kópavogur: Námsgagnastofnun. (Upphaflega gefið út 2009).
- NACCCE. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: Department for education and employment.
- Nanna K. Christiansen. (2010). *Skóli og skólaforeldrar: ný sýn á samstarfið um nemandann*. Reykjavík: Höfundar.
- O'Toole, J., Burton, B. & Plunkett, A. (2005). *Cooling conflict: A new approach to managing bullying and conflict in schools*. Í Burke, L. & Robson, C. (ritstjórar). New South Wales: Pearson.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Rósa Eggertsdóttir og Gretar L. Marinósson (ritstj.). Sigalés, C., Ingibjörg Auðunsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir, Pacheco, J., Wilhelm, M. og Þóra Björk Jónsdóttir. (2002). *Bætt skilyrði til náms: Starfsþróun í heiltæku skólustarfi* (Rúnar Sigþórsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Scholastic Early Childhood Today*. (2000). ECT Interview. Thomas Lickona Talks about Character Education. 14(7), 48-49. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/217933496/fulltextPDF/EE324CA505BE4DDEPQ/1?accountid=49537>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Fyrirbærafræði sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 281-297). Akureyri: Ásprent Stíll.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja – Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla – Háskólaforlag Máls og menningar.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71-88). Akureyri: Ásprent Stíll.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Eigindlegar eða megindlegar rannsóknaraðferðir? Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 229-237). Akureyri: Ásprent Stíll.
- World Health Organization. (e.d.). *Life skills*. Sótt af [http://www1.paho.org/English/DD/PUB/SP579\\_04.pdf](http://www1.paho.org/English/DD/PUB/SP579_04.pdf)

Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í meginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 113-136). Akureyri: Ásprent Stíll.



## Viðauki A – Viðtalsrammi fyrir grunnskólakennara

1. Hvernig er lífsleiknikennsla ykkar háttað á yngsta stigi?
  - Hefur lífsleiknikennsla áætlaðan tíma í stundatöflu ykkar?
2. Er samvinna ykkar á milli í þessari kennslu?
  - Er teymiskennsla? Hvernig er henni háttað?
3. Hvað höfðuð þið að leiðarljósi þegar þið skipulögðuð lífsleikni í skólastarfinu?
4. Hvers vegna er mikilvægt að kenna lífsleikni að ykkar mati?
5. Hver eru mikilvægustu áhersluatriði námsgreinarinnar að ykkar mati?
  - Hvað leggið þið mesta áherslu á í lífsleikninni?
  - Hvað er það mikilvægasta sem þið teljið að þurfi að kenna í lífsleikni?
6. Hvaða kennsluaðferðir finnst ykkur henta best í lífsleikni?
7. Eru margar kennslubækur/kennsluefni til í lífsleikni fyrir yngsta stig?
  - Notið þið kennslubækur í lífsleiknikennslu?
  - Er mikið spjallað um tilfinningar? Vináttu? Virðingu? Traust?
  - Er mikið unnið með samskipti við aðra?
  - Er mikið unnið með hvernig á að leysa ágreining?
  - En að setja sig í spor annarra, er unnið með það?
  - Hafið þið notað sögur í lífsleiknikennslu?
8. Finnst ykkur að lífsleikni eigi að vera í samstarfi við foreldra?
  - Hafið þið foreldra með í ráðum í tengslum við lífsleiknikennslu ykkar?
  - Á hvern hátt hafið þið foreldrana með?
  - Hvernig gengur það samstarf?
9. Hvað felst í góðum lífsleiknikennara að ykkar mati?

## Viðauki B – Viðtalsrammi fyrir foreldra

1. Hversu upplýst/ur finnst þér þú vera um lífsleiknikennslu í skólanum hjá barninu þínu?
2. Hvaða væntingar hefur þú til lífsleiknikennslu fyrir barnið þitt?
3. Finnst þér lífsleikni mikilvæg fyrir nemendur á yngsta stigi grunnskólans?
4. Hvaða viðfangsefni finnst þér mikilvægust í lífsleikni?
5. Hvaða kunnáttu/lærdóm viltu að barnið þitt hafi við lok grunnskólagöngu?
6. Hvernig finnst þér samstarfi milli foreldra og kennara háttað í sambandi við lífsleikni?
  - Myndir þú vilja hafa meira samstarf í tengslum við lífsleiknikennsluna?
  - Hvernig myndir þú vilja hafa samstarfið við kennara?
7. Er lífsleiknikennslan að skila sér heim til barnsins?
8. Er mikið rætt um lífsleikni á heimili þínu?
9. Telur þú að lífsleikni komi að hluta til í staðinn fyrir uppeldi foreldra?
10. Vilt þú auka lífsleiknikennslu í skólum?

