



Í upphafi skyldi endinn skoða

Námsefni í lífsleikni sem miðar að því að efla siðferðisproska nemenda og hæfni þeirra til að sjá fyrir afleiðingar gerða sinna.

Maríanna S. Bjarnleifsdóttir

Júní 2016

Lokaverkefni til M.Ed. prófs

Kennaradeild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Í upphafi skyldi endinn skoða

Námsefni í lífsleikni sem miðar að því að efla siðferðisþroska nemenda og hæfni þeirra til að sjá fyrir afleiðingar gerða sinna

Marianna S. Bjarnleifsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed prófs í grunnskólakennarafræði

Leiðbeinandi: Ása Helga Ragnarsdóttir

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2016

Í upphafi skyldi endinn skoða. Námsefni í lífsleikni sem miðar að því að efla siðferðisþroska nemenda og hæfni þeirra til að sjá fyrir afleiðingar gerða sinna.

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed-prófs
í grunnskólakennarafræði við Kennaradeild,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2016, Maríanna S. Bjarnleifsdóttir

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

Reykjavík, 2016

Formáli

Verkefni þetta er lokaverkefni til M.Ed gráðu í grunnskólakennslu við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Vægi verkefnisins er 30 einingar. Tilgangur þess er að móta námsefni í lífsleikni sem hefur það að markmiði að efla siðferðisþroska nemenda. Í upphafi skrifar höfundur greinargerð og leggur síðan fram námsefni í lífsleikni fyrir unglingastig grunnskóla. Höfundur telur mikilvægt að til sé námsefni í lífsleikni sem vinnur að því að efla siðferðisþroska nemenda og vonar að það námsefni sem hann leggur fram hér nýtist í þeim tilgangi. Nemendur alast upp í samfélagi sem sífelld breytist og þurfa þeir að fá tæki til að takast á við breyttar aðstæður. Í námsefninu er unnið með þætti eins og sjálfsmynd, tilfinningar, samskipti, virðingu og ákvarðanir sem að mati höfundar eru mikilvægir þættir í velferð nemenda.

Ég vil þakka Ásu Helgu Ragnarsdóttur aðjúnkt við Háskóla Íslands leiðbeinanda mínum kærlega fyrir aðstoðina, ráðleggingar og hvatningu við gerð verkefnisins. Einnig vil ég þakka sérfræðingi mínum Höllu Jónsdóttur aðjúnkt við Háskóla Íslands fyrir góð ráð og faglega leiðsögn. Maður minn, Jens Karl Ísfjörð fær sérstakar þakkir. Hann hefur sýnt mér þrotlausa þolinmæði, ómetanlegan stuðning og góð ráð í gegnum kennaranám mitt. Börnin mín fá einnig þakkir þar sem þau eru mín helsta hvatning og ástæða þess að ég hóf háskólanám.

Þetta lokaverkefni er samið af undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf(ur) ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 5. apríl 2016

Marianna S. Bjarnleifsdóttir

Ágrip

Í verkefni þessu verða þeir þættir sem höfundur telur mikilvæga, eftir að hafa kynnt sér rannsóknir og kenningar, að vinna með í lífsleiknikennslu reifaðir og fylgir því námsefni. Námsefnið miðar að því að efla sjálfsmynd nemenda, hæfni í samskiptum, bæta skilning á tilfinningum og viðhorfum annarra og gera þeim grein fyrir hugsanlegum áhrifum og afleiðingum gjörða sinna. Hugmynd að námsefninu kom þegar höfundur las smásöguna *Þúsund orða virði* eftir Björn Braga Arnarson. Sagan tekst á við birtingu mynda á netinu, siðferðislegar spurningar, samskipti og virðingu.

Hlutverk skóla er að stuðla að almennri menntun og virkri þátttöku nemenda í lýðræðisþjóðfélagi. Meginmarkmið grunnskóla er alhliða menntun og að hlúa að þroska einstaklings. Lagður er grunnur að heildstæðri menntun með því að skilgreina þá hæfni sem stefnt er að. Hæfni felur í sér leikni og þekkingu sem eru samofin siðferðilegum viðhorfum nemenda. Vinnubrögð og kennsluaðferðir eiga að vinna að þeim hæfniviðmiðum sem sett eru fram. Félags- og siðferðisþroski er efldur með því að styrkja félagsfærni og siðferði á markvissan hátt sem einkennist af samstarfi, samvinnu og lýðræðislegum vinnubrögðum. Fjölbreyttar kennsluaðferðir gefa tækifæri til að ná til sem flestra nemenda þar sem styrkleikar þeirra liggja á mismunandi sviðum. Kennsluaðferðir leiklistar gefa tækifæri til að skoða námsefni á annan hátt og geta skapað dýpri þekkingu og skilning á námsefninu. Þar að auki gefst nemendum einstakt tækifæri til að setja sig í spor annarra og rýna í siðferðileg og samfélagsleg álitamál.

John Dewey leit svo á að nám eigi sér stað í gegnum upplifun eða reynslu og að kennsla eigi að fela í sér lausn á raunverulegum vandamálum því þannig náist vitsmunalegur skilningur. Leiklist í kennslu býður upp á fjölbreytni í kennslu og er unnið markvisst að því að efla sjálfstæði, umburðarlyndi og ábyrgðarkennd nemenda.

Abstract

Think before you act! Lessons in life skills education aimed at strengthening students moral development and their ability to predict the consequences of their actions.

In this essay the author addresses the factors important to the teachings of life skills in educational settings as well as introducing materials used for this purpose. The teaching materials aim at strengthening the students' self-image, their communication skills, their understanding of their own emotions and how others see them, along with the ability to predict possible effects and consequences of their actions. The essence of these teaching materials were inspired by the short story *Worth a thousand words* by Björn Bragi Arnarson. The content of his story includes the sharing of nude pictures on the internet without permission, moral questions and respect.

Schools in general are to provide a formal education and enable active participation in a democratic society. Their main objective is to give students a versatile education and nurture their overall development. The educational settings lay the foundation for knowledge by defining the competencies they aim to develop in their students. These competencies entail skills and knowledge combined with ethical views. Teaching methods should be aimed at achieving the goals that are set in the given regulations of any society. Social and moral development should be strengthened by enhancing the social and moral skills in a purposeful manner using teamwork and democratic work methods. Diverse teaching methods give teachers an opportunity to reach more students since their strengths are found in different areas. Drama methods provide teachers and students with a new way to explore the curriculum and create a deeper knowledge and understanding of it. It also gives students a unique opportunity to see things from a different perspective along with exploring moral and social topics.

John Dewey claimed that children learn by doing or by their own experience and that teaching should entail finding solutions to real-life problems and situations. Teaching drama can be a good source for using diverse methods in teaching, for example you can use those lessons to increase students' independence, tolerance and enhance their feeling of responsibility.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	4
Abstract	5
Efnisyfirlit	6
1 Inngangur	9
1.1 Val á viðfangsefni	11
2 Aðalnámskrá	12
2.1 Grunnþættir menntunar	12
2.1.1 Læsi	13
2.1.2 Sjálfbærni	13
2.1.3 Lýðræði og mannréttindi.....	14
2.1.4 Jafnrétti	14
2.1.5 Heilbrigði og velferð	15
2.1.6 Sköpun.....	15
2.2 Hæfni.....	16
2.2.1 Hæfniviðmið samfélagsgreina	17
2.2.2 Hæfniviðmið listgreina	17
3 Lífsleikni	19
3.1 Jákvæð sálfræði.....	20
3.1.1 Dýgðir og styrkleikar.....	22
3.1.2 Flæði.....	23
3.2 Persónugreindir og tilfinningagreind.....	24
3.3 Samskipti – Virðing.....	25
4 List- og verkgreinar	27
4.1 Leiklist	28
4.2 Leiklist í kennslu	29
4.3 Kostir og ávinningur af leiklist í kennslu	31
5 Unglingsárin	33

5.1	Sjálfsmynd	33
5.2	Geðheilsa unglunga	34
5.3	Samskipti unglunga við fjölskyldu og vini	35
6	Hlutverk samfélags- og fjölmiðla	38
6.1	Hlutgerving	39
6.2	Klám-og kynlífsvæðing.....	40
6.3	Hefndarklám	41
7	Siðferði	43
7.1	Gildi.....	44
7.2	Kennsla í siðferði.....	45
8	Mannréttindi og lýðræði	46
8.1	Barnasáttmáli	46
8.2	Lýðræði.....	47
9	Námsefni	49
9.1	Fjölbreyttir kennsluhættir	49
9.2	Kennsluaðferðir	51
9.2.1	Útlistunarkennsla.....	51
9.2.2	Púslaðferðin.....	51
9.2.3	Veggjakrotsaðferð	51
9.2.4	Hópvinnubrögð.....	52
9.2.5	Sjálfstæð skapandi vinnubrögð.....	52
9.3	Kennsluaðferðir leiklistar.....	52
9.3.1	Kennari í hlutverki.....	53
9.3.2	Hlutverkaleikur	55
9.3.3	Hlutverk á vegg	56
9.3.4	Tengsla- og traustsæfingar	56
9.3.5	Umræðu- og spurnaraðferðir	56
9.3.6	Kyrrmynd	57
9.3.7	Spuni.....	57
9.3.8	Paravinna.....	57
9.3.9	Skrifað í hlutverki.....	58
9.3.10	Innri raddir.....	58
9.3.11	Samviskugöng	58
9.3.12	Slúðurhringur.....	58

9.3.13 Sérfræðingar	58
9.4 Námsmat	59
9.4.1 Símat	60
9.4.2 Sjálfsmat.....	60
9.4.3 Jafningjamat.....	60
9.4.4 Skrifað í hlutverki	60
9.4.5 Mat á sýningu.....	61
9.5 Lykilhæfni	61
9.6 Markmið.....	62
9.7 Í upphafi skyldi endinn skoða	63
10 Niðurlag.....	80
Heimildaskrá	84

1 Inngangur

Í Aðalnámskrá grunnskóla kemur skýrt fram að skólastarf eigi að styrkja nemendur og undirbúa þá undir þátttöku í lýðræðislegu samfélagi. Skólastarf stefnir að virkri þátttöku nemenda innan og utan skóla. Meðan á grunnskólagöngu barna stendur ganga þau í gegnum miklar breytingar. Segja má að á þessu tímabili eigi sér stað mótunarskeið. Skólinn skal sjá nemendum fyrir tækifærum til að tileinka sér þá hæfni sem undirbýr þá fyrir áframhaldandi nám og ævina. Tilgangur grunnskóla er tvíþættur, lögum samkvæmt. Annars vegar er það almenn menntun sem styður við alhliða þroska og virka þátttöku nemenda í lýðræðislegu þjóðfélagi. Hins vegar er það svo hlutverk grunnskóla að undirbúa nemendur undir frekara nám og atvinnuþátttöku (2011:13,31 og 34). Nemendur skulu fá tækifæri til að virkja og nýta sköpunarkraft sinn ásamt því að öðlast leikni og þekkingu í leit að menntun og þroska. Skólastarf skal leggja undirstöður að sjálfstæðri hugsun og frumkvæði nemenda ásamt því að efla hæfni þeirra til samstarfs (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Börn eyða stórum hluta æsku sinnar í skólanum og má því telja mikilvægt að hann skapi þeim góð skilyrði til náms og þroska.

Markmið skóla er meðal annars að leggja áherslu á sjálfsvitund, siðgæðisvitund, félagsfærni, gagnrýna hugsun og að það ríki jafnvægi milli verklegs og bóklegs náms. Þessi markmið fela í sér að nemendur hafi heilbrigða og raunsæja sjálfsmýnd, geti sett sig í spor annarra, eigi í góðum samskiptum, læri að ígrunda hugsanir sínar og áhrif tilfinningar á þær, heilbrigða dómgreind og hæfileikann til að takast á við óþekktar og nýjar aðstæður. Hugur og hönd gegna mikilvægu hlutverki í alhliða þroska og því þarf verklegt nám að njóta sannmælis í skipulagi skólastarfs. Lykilhugtök innan Aðalnámskrár eru þekking, leikni og hæfni og þarf nám að taka tillit til þessara þátta. Hugtakið hæfni felur í sér leikni og þekkingu og er samtvinnað siðferðilegum viðhorfum nemenda. Sú hæfni sem snýr að nemandanum sjálfum kallast lykilhæfni og er tilgangur hennar að leggja alhliða þroska hans lið. Hún snýr að skapandi og gagnrýnni hugsun, tjáningu og miðlun, sjálfstæði og samvinnu, nýtingu upplýsinga og miðla og ábyrgð og mat á eigin námi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:86). Þar að auki tengist hún öllum námssviðum. Menntagildi lykilhæfni felst í því að undirbúa nemendur undir virka þátttöku í lýðræðissamfélagi, þroska samskiptahæfni og sjálfsvitund og getu til að nýta sér styrkleika sína. Lagður er grunnur að alhliða þroska nemenda með því að

skilgreina hæfniviðmið í lykihæfni. Hæfni til sjálfstæðis, frumkvæðis, tjáningar, samstarfs, gagnrýnnar hugsunar, sjálfsþekkingar, og skapandi hugsunar eru meðal þeirra atriða sem leggja grundvöll að heildrænni menntun alla ævi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:37-39; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:86-87).

Segja má að námsgreinin lífsleikni gegni mikilvægu hlutverki þegar kemur að þessum þáttum þar sem í henni felast atriði sem auka hæfni nemenda til að leita lausna, skapandi og gagnrýnnar hugsunar, getu til að taka upplýstar ákvarðanir, áhrifaríkrar tjáningar, finna til samkenndar og til að mynda sambönd (World Health Organization, 2003). Í list- og verkgreinum gefast tækifæri og aðstæður fyrir nemendur til að þroska sköpunargáfu sína. Skapandi starf gefur þeim tækifæri til að efla og virkja ímyndunarafli sitt. List- og verkgreinamenntun getur styrkt bæði siðferði og þjóðfélagslega ábyrgð nemenda. Leiklistarkennsla getur tekist á við þau málefni sem brenna á nemendum og eru efst á baugi í samfélaginu. Að auki nýtist hún vel til að efla kennslu í samfélagsfræði og öðrum greinum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:140-141, 146). Segja má að samþætting lífsleikni og leiklistar eigi töluvert erindi í skólustarfi þar sem báðar greinar henta vel til að vinna að markmiðum Aðalnámskrár.

Markmið verkefnisins er að efla siðferðisþroska nemenda og efla hæfni þeirra í að sjá fyrir afleiðingar gjörða sinna. Í verkefninu er sett fram námsefni í lífsleikni, *Í upphafi skyldi endinn skoða*, þar sem unnið er með tilfinningar, sjálfsmynd, samskipti, ákvarðanatöku og siðferðislegar spurningar. Unnið er út frá smásögunni *Þúsund orða virði* eftir Björn Braga Arnarson sem birtist í bókinni *Smásagnasmáræði* sem kennd er á unglingsáttugi. Sagan snýst um birtingu nektarmynda og afleiðingar þeirrar birtingar fyrir bæði geranda og þolanda. Í sögunni vakna upp siðferðislegar spurningar sem lesendur þurfa að taka afstöðu til. Kennsluaðferðir leiklistar verða í aðalhlutverki í námsefninu en fleiri kennsluaðferðir koma þó við sögu. Á undan námsefninu kemur greinargerð þar sem höfundur fer yfir þá þætti sem tengjast efninu eins og siðferðisþroska, hefndarklám, tilfinningagreind, lífsleikni, samfélagsmiðla, unglingsárin, sjálfsmynd og samskipti. Að auki verður farið yfir áherslur Aðalnámskrár sem tengjast markmiðum verkefnisins. Sagan verður í aðalhlutverki í námsefninu en í því koma fyrir atriði sem tengjast sögunni ekki beint en eru þó mikilvæg þar sem þau tengjast viðfangsefni sögunnar og markmiðum námsefnisins.

1.1 Val á viðfangsefni

Í vettvangsnámi sínu haustið 2015 las höfundur bókina *Smásagnasmáræði* sem er safn smásagna með unglinga í brennidepli. Við lestur smásögunnar *Púsund orða virði* eftir Björn Braga Arnarsson áttaði höfundur sig á því að sagan gæti hentað vel við kennslu í lífsleikni. Sögumaður er gerandi og snýst sagan um birtingu nektarmyndar og siðferðisvitund hans. Í sögunni er hann að skrifa bréf til þolandans. Sagan tekur á ýmsum málefnum og má þar helst nefna myndbirtingu, samskipti, siðferði, ábyrgð og einelti. Sú sem verður fyrir myndbirtingunni, Júlía, lendir í einelti þar sem nemendur reyna að varpa ábyrgðinni á hana. Endir sögunnar er mjög opinn þar sem lesandinn fær ekki að vita hvort sögumaður sendir bréfið. Höfundur telur að viðfangsefni sögunnar eigi vel við á unglingsstigi þar sem unglingar séu líklegri til að lenda í slíkum en fullorðnir, vegna þess hve áhrifagjarnir þeir geta verið. Einnig virðast þeir oft eiga erfitt með að átta sig á afleiðingum gjörða sinna og hegðunar. Sett er fram rannsóknarspurning sem er svohljóðandi: Hvernig getur námsefnið *Í upphafi skyldi endinn skoða* eftir siðferðisþroska nemenda og hæfni þeirra til að átta sig á afleiðingum gjörða sinna?

Ritgerðin felur í sér greinargerð og námsefni. Í greinargerðinni er farið yfir áherslur Aðalnámskrár, grunnþætti menntunar, lífsleikni og leiklist. Þar að auki eru þeir þættir sem höfundur telur mikilvæga, eftir að hafa kynnt sér kenningar og rannsóknir, í lífsleiknikennslu reifaðir. Að greinargerð lokinni er sett fram námsefni sem byggir á sögunni *Púsund orða virði*. Þær kennsluáðferðir sem eru áberandi í námsefninu koma fram í námsefniskafla ritgerðarinnar ásamt hugmyndum að námsmati. Áður en kennari hefst handa við kennslu námsefnisins er mikilvægt að hann lesi söguna. Þar að auki þurfa nemendur að fá tækifæri til að lesa söguna áður en þeir fara vinna með hana. Sagan er einnig til sem hljóðbók á vef Menntamálastofnunar.

2 Aðalnámskrá

Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2011:15) stuðlar menntun að bættri hæfni einstaklingsins til að takast á við þær áskoranir sem daglegt líf felur í sér. Hún miðar að því að efla skilning hvers einstaklings á hæfileikum sínum og eiginleikum og þar með hæfni hans til að leysa hlutverk sín í flóknu samfélagi.

Menntastefnan sem birtist í Aðalnámskrá grunnskóla (2011:16) er byggð á sex grunnþáttum sem eru leiðarvísir við námskrárgerðina. Þessir þættir eiga sér stoð í lögum um grunnskóla, lögum um jafna stöðu og rétt kvenna og karla, sótt er í stefnu stjórnvalda í margbreytilegum málaflokkum og í alþjóðlega samninga sem Ísland er aðili að. Má þar nefna stefnumörkun UNESCO um sjálfbæra þróun og almenna menntun, barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna, og stefnumörkun Evrópuráðsins um mannréttindi og lýðræði.

2.1 Grunnþættir menntunar

Grunnþættir menntunar eru sex. Þeir snúast um læsi á menningu, samfélag, náttúru og umhverfi þannig að börn læri að byggja sig upp andlega og líkamlega, vinna með öðrum og bjarga sér í samfélaginu. Að auki fjalla þeir um framtíðarsýn, vilja og getu til að taka virkan þátt og hafa áhrif í samfélagi sínu. Einnig er þeim ætlað að stuðla að auknu lýðræði og jafnrétti. Þeir eru: læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, jafnrétti, lýðræði og mannréttindi og að lokum sköpun. Þættirnir eru samtvinnaðir en hafa þó sín sérkenni. Flestir þættir skólastarfs falla undir fleiri en einn grunnþátt og mörg atriði falla undir þá alla. Að auki eru þeir háðir hver öðrum og byggjast á hugmyndum um virkt lýðræði sem getur ekki orðið án þess að stuðlað sé að jafnrétti milli einstaklinga og hópa samfélagsins, virkt lýðræði krefst einnig læsis á hvers konar samskipta- og táknerfi samfélagsins. Mannréttindi hvers og eins verða ekki tryggð ef ekki er stuðlað að velferð og heilbrigði og baráttu gegn ofbeldi, að meðtöldu einelti og mismunun (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:16-18). Grunnþættir menntunar eru teknir inn í þetta verkefni þar sem þeir snerta allir á viðfangsefni og nálgun þess í kennslu.

2.1.1 Læsi

Læsi hefur lengi verið tengt við þá færni sem einstaklingar þurfa að búa yfir til að geta skilið skrifaðan texta og fært hugsun sína í ritað mál. Í skólum hefur verið litið á færni í læsi bundna við einstaklinga og að hægt væri að mæla slíka færni. Fræðmenn hafa sýnt með rannsóknum að hugmyndir um læsi hafi breyst (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:18). Samhljómur er þó um nokkur atriði, læsi snýst um sáttmála fólks um merkingu orða og málnotkun í samfélagi og er í eðli sínu félagslegt. Segja má að læsi sé venja og því er ekki hægt að öðlast færni og beita henni óháð stað, tíma, menningu og gildum.

Þrátt fyrir að læsi snúist um miðlunartækni og kerfisbundin tákni þarf að muna að það snýst aðallega um sköpun merkingar. Slík sköpun á sér ekki stað í tómarúmi. Tveir nemendur geta skilið texta á mismunandi hátt þrátt fyrir að hljóðkerfisvitund, orðaforði og lestrartækni þeirra sé mjög svipuð. Merkingarsköpunin ræðst af þeirra reynslu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:18-19). Auk rannsókna á læsi hefur stafræn tækni breytt afstöðu fólks til læsis (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:19). Stafræn samskiptatæki eru talin ómissandi í daglegu lífi fólks og býður upp á að kennarar og nemendur geti miðlað efni á fjölbreyttan hátt. Má þar nefna stuttmyndir, vefsíður, bæklinga eða jafnvel útvarpsþætti. Meginmarkmið grunnþáttarins læsis er að nemendur séu virkir í að umskrifa og umskapa heiminn með eigin merkingarsköpun. Einnig að þeir bregðist á skapandi og persónulegan hátt við því sem þeir lesa með hjálp þeirrar tækni og miðla sem völ er á (Mennta og menningarmálaráðuneytið, 2011:19).

2.1.2 Sjálfbærni

Menntun til sjálfbærni miðast að því að gera nemendum hæfa til að takast á við þau viðfangsefni sem snúa að samspili umhverfis, efnahags og félagslegra þátta í mótun samfélags. Hugtökin sjálfbærni og sjálfbær þróun fela í sér þann skilning að við skilum umhverfinu ekki í verra ástandi en við tókum við því. Að auki fela þau í sér að leitast sé við að mæta þörfum samtímans án þess að minnka möguleika komandi kynslóða til að mæta sínum þörfum. Með tilliti til samfélagsins snýst hugmyndafræði að baki sjálfbærni um jöfnuð (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:19-20).

Til þess að ná jöfnuði þarf að búa yfir skilningi á fjölbreytileika mannlífs, viðhafa lýðræðisleg vinnubrögð og tryggja að fjölbreytt menning hafi veigamikið hlutverk. Menntun til sjálfbærni felur í sér sköpun samábyrgs samfélags þar sem hver einstaklingur gerir sér grein fyrir viðhorfum sínum, gildum og tilfinningum gagnvart jafnræði allra og er þroskaður sem virkur borgari. Í henni felst einnig að nemendur

takist á við fjölbreytt ágreiningsefni og álitamál. Starfshættir og kennsla skulu mótast af því viðhorfi að markmið menntunar feli í sér getu til aðgerða. Í því felst að stuðlað sé að áhuga og vilja til þess að nemendur taki þátt í samfélaginu og þjálfist í lýðræðislegum vinnubrögðum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:20-21).

2.1.3 Lýðræði og mannréttindi

Lýðræði felst í því að einstaklingar taki virkan þátt í mótun samfélags og afstöðu til siðferðilegra álitamála. Í lýðræðisríki þurfa borgarar, í sameiningu, að ráða veigamiklum málum og búa við mannréttindi. Forsenda þess er virkni, samábyrgð og meðvitund borgara. Það gerir þá hæfa til þátttöku í mótun samfélagsins ásamt því að hafa áhrif nær og fjær. Mannréttinda- og lýðræðismenntun byggist á ígrundun og gagnrýninni hugsun um grunnildi samfélagsins. Siðferði, gildismat og viðhorf eru stórir þættir í lýðræðismenntun. Þessir þættir fléttast einnig við aðra grunnþætti. Skólum ber skylda til að stuðla að því viðhorfi að einstaklingar hafi mótað framtíðarsýn, séu gagnrýnir og samfélagið eigi að vera lýðræðislegt. Í skólastarfi þarf að efla þekkingu nemenda á grundvallarréttindum einstaklinga með hliðsjón af alþjóðasamningum og íslenskri löggjöf. Samfélagsgreinar, þar með talin lífsleikni eru grundvöllur þekkingar og viðhorfs til mannréttinda og lýðræðis (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:21).

2.1.4 Jafnrétti

Markmið með jafnréttismenntun er að skapa tækifæri fyrir alla til að efla hæfileika sína, lifa ábyrgu lífi og þroskast á eigin forsendum í frjálsum samfélagi í anda friðar, skilnings, viðsýnis, umburðarlyndis og jafnréttis. Hún felur í sér gagnrýna skoðun á viðteknum hugmyndum með þeim tilgangi að kenna nemendum að átta sig á hvers vegna sumum er mismunað en aðrir njóta forréttinda. Jafnréttismenntun vísar til kennslu, námsumhverfis og námsaðferða (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:21-22).

Jafnrétti er hugtak sem nær yfir marga þætti og má þar nefna: kyn, kynhneigð, litarhátt, trúarbrögð og svo framvegis. Í skólum skal fjallað um hvernig þessir þættir geti skapað forréttinda- og minnihlutahópa. Mikilvægt er að vekja athygli nemenda á því að margir búa við margþætta mismunun þegar fleiri en einn þáttur fléttast saman eins og fötlun og kynhneigð. Einnig er með grunnþættinum lögð áhersla á að það fari fram nám um þjóðerni, tungumál, menningu, trúarbrögð og lífsskoðanir. Vekja þarf athygli á mismunandi vægi og félagsstöðu aldraðra og ungra í samanburði við þá sem eru á miðjum aldri. Gott getur reynst að skoða mismunandi aðgengi að samfélagslegum hlunnindum eftir búsetu, stétt og fjárráðum ásamt áhrifum á náms-, atvinnu og aðgengi að valdastöðum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:21-22).

2.1.5 Heilbrigði og velferð

Heilbrigði byggist á líkamlegri, andlegri og félagslegri vellíðan. Skólastarf þarf að stuðla markvisst að velferð og efla heilbrigði þar sem nemendur eyða stórum hluta dagsins í skóla. Skapa þarf heilsueflandi umhverfi þar sem hlúð er að heilbrigði og þroska frá ýmsum hliðum. Helst þarf að leggja áherslu á eftirfarandi þætti: hreyfingu, næringu, hvíld, andlega vellíðan, jákvæða sjálfsmynd, góð samskipti, hreinlæti, kynheilbrigði og skilning á eigin og annarra tilfinningum. Efla þarf færni nemenda í samskiptum, ákvarðanatöku, markmiðasetningu uppbyggingu sjálfsmyndar og streitustjórnun (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:23).

Mikilvægt er að nemendur fái skilning á þeim áhrifum sem ýmsir þættir, svo sem tækni, fjölmiðlar og menning geta haft á líðan og heilsu. Markmiðið með þessum skilning er að styðja við nemendur við ábyrga og upplýsta ákvarðanatöku í tengslum við þeirra heilbrigði. Skólinn þarf að taka tillit til einstaklingsbundinna þarfa nemenda og gefa þeim tækifæri til að njóta sinna styrkleika. Þannig byggist upp jákvæð sjálfsmynd. Með því að gefa áhugasviðum þeirra vægi í skólastarfi myndast færi á að vinna með áhuga og styrkleika og þannig byggja upp jákvæða sjálfsmynd. Allir sem starfa í skólum þurfa að rýna í starf sitt og vinna sameiginlega að markmiðum sem ýta undir jákvæðan skólabrag, bættu vellíðan og námsárangur (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:23).

2.1.6 Sköpun

Segja má að menntun sé í raun sjálfssköpun því þegar sérhver einstaklingur vinnur með áreiti, tengir það við fyrri þekkingu og skapar nýja á sér stað nám. Sköpun felur í sér mótun viðfangsefna og miðlunar þeirra, að gera eitthvað öðruvísi eða nýtt og búa eitthvað til. Sköpun er að njóta, örva forvitni og áhuga, uppgötva, leika sér með möguleika og virkja ímyndunarafli. Hún brýtur hefðbundin mynstur, kerfi og reglur ásamt því að veita nýja sýn á viðteknar hugmyndir og fyrirbæri (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:24).

Sköpun byggist á gagnrýninni hugsun og aðferðum sem opna fyrir nýja möguleika. Ferli sköpunar skiptir ekki síður máli en afraksturinn. Grunnþátturinn sköpun er ekki bundinn við listnám fremur en annað nám. Hann skal stuðla að persónulegu námi, ígrundun og frumkvæði í skólastarfi. Leikur er mikilvæg aðferð til náms þar sem sköpunargleði fær notið sín. Gleði og hamingja liggur í því að virkja hæfileika sína og fá að njóta sín bæði sem einstaklingur og hluti af heildinni. Sköpun er grunnur að því að móta sér framtíðarsýn, horfa til framtíðar, skapa sér hlutverk innan lýðræðissamfélags og taka þátt í mótun þess (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:24).

Rannsóknnum á sköpunargáfunni fer fjölgandi og eru þær flestar á sviði sálfræðinnar en færri á sviði menntunar og lista. Innan sálfræðinnar er litið á sköpunargáfuna sem meðfæddan eiginleika en innan skólakerfisins sem aðferð fremur en eiginleika. Þessi ólíku viðhorf hindra mögulega innleiðingu sköpunar í skólakerfinu. Þar að auki gæti viðhorf kennara haft áhrif. Þrátt fyrir jákvæð viðhorf þeirra til sköpunar í skólastarfi er það ekki í samræmi við niðurstöður rannsókna um viðhorf þeirra til skapandi nemenda (Rannveig Gylfadóttir, 2013:75-76). Skapandi einstaklingar eiga nokkur einkenni sameiginleg eins og innri hvata, tilhneigingu til að efast um viðurkenndar venjur og hefðir og vilja fara eftir eigin reglum (Rannveig Gylfadóttir, 2013:76; Westby og Dawson, 1995:1). Rannsóknir hafa sýnt að kennarar kjósa heldur nemendur sem eru hlýðnir og undirgefnir (Westby og Dawson, 1995:1). Telja má að slík viðhorf geti haft neikvæð áhrif á skapandi skólastarf.

Ken Robinson (2001:111,113) vill meina að sköpunargáfa sé eitthvað sem allir búi yfir og að hún birtist í öllum athöfnum þar sem mannlegum vitsmunum er beitt. Hún er ekki sérstök athöfn heldur eiginleiki greindar. Algengur misskilningur sé að hún snúist um frjálsa tjáningu og veldur það áhyggjum varðandi hlutverk hennar í skólastarfi. Gagnrýnendur í sköpunar í skólastarfi sjá fyrir sér aga- og stjórnleysi og að nemendur séu ekki að sinna raunverulegu námi. Hugtakið sköpun er ekki auðvelt að skilgreina en höfundur hallast að því að vera sammála Ken Robinson (2001:3) um að sérhver einstaklingur hafi skapandi eiginleika en viti jafnvel ekki hverjir þessir eiginleikar eru.

2.2 Hæfni

Meðal þeirra hlutverka sem skólasamfélagið gegnir er að undirbúa nemendur undir áskoranir og verkefni daglegs lífs ásamt því að hjálpa þeim að fóta sig í flóknu samspili samfélags og náttúru, hugmynda og hluta. Almenn menntun miðast að því bæta skilning nemenda á sér sjálfum og hæfni þeirra til að leysa hlutverk sín í samfélagi. Þeir þurfa að vita hvað þeir geta og hvernig þeir geta best nýtt leikni og þekkingu til að hafa áhrif á og bæta umhverfi sitt. Hæfni er ekki einungis leikni og þekking heldur einnig viðhorf og siðferðisstyrkur, sköpunarmáttur og tilfinningar, frumkvæði og félagsfærni.

Nemendur þurfa að geta aflað sér nýrrar þekkingar, hæfni og leikni, miðlað henni og greint. Slíkt námssamfélag einkennist af grunnþáttum menntunar og í skólastarfi skal lögð áhersla á nám og menntun og hæfni nemenda við lok náms. Samskiptahættir, námsgögn og kennsluáferðir snúa helst að því að styðja nemendur í námi sínu. Námsmarkmið snúa að þeirri hæfni sem nemendur afla sér í námsferlinu og búa yfir að skólagöngu lokinni. Skólastarf og nám eins og það er skilgreint út frá grunnþáttunum á

sér stað innan námsgreina og námssviða. Fjöldi viðfangsefna krefjast þess að þau séu unnin á heildstæðan hátt (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:25).

2.2.1 Hæfniviðmið samfélagsgreina

Gildi samfélagsgreina byggist á því að hæfni nemenda til að eiga í innihaldsríkum samskiptum við aðra fær tækifæri til að þróast. Slík hæfni byggir á þremur rótum, í tengslum við sjálfan sig, við aðra sem eru þegar mótuð og við mótun nýrra tengsla. Þetta er hægt útskýra betur á eftirfarandi hátt:

1. Færni til að skilja þann veruleika (umhverfið, menninguna, samfélagið og söguna) sem hver og einn fæðist inn í byggir á þeirri reynslu sem við verðum fyrir. Samfélagsgreinar skulu auka þessa færni með því að dýpka og víkka út reynsluheim nemenda.
2. Færni til að átta sig á sjálfum sér byggist á þeirri mynd sem hver hefur af sér og öðrum í eigin huga. Samfélagsgreinar skulu auka þessa færni með því dýpka og víkka út hugarheim nemenda.
3. Færni til að skapa og þróa tengsl við aðra byggir á fyrri þátttöku í ýmsum félagsskap. Samfélagsgreinar skulu auka þessa færni með því að hvetja til virkrar þátttöku í félagsheimi, þeim reglum og gildum sem ríkja þar.

Hæfniviðmið samfélagsgreina skiptast í þrjá flokka, það er hugarheim, reynsluheim og félagsheim. Hæfniviðmiðin tengjast grunnþáttum menntunar og með þeim er reynt að mæta áherslum Aðalnámskrár og grunnskólalaga. Sérhvert hæfniviðmið felur í sér að minnsta kosti einn efnisþátt og sumir þeirra koma fyrir oftari en einu sinni. Innan reynsluheims eru þættir sem tengjast umhverfi, samfélagi, sögu og menningu. Þessir þættir eiga að efla hæfni nemenda til að skilja veruleikann. Hugarheimur snýr að sjálfsmýnd eða hæfni nemenda til að átta sig á sér sjálfum og öðrum. Að lokum eru samskipti eða hæfni nemenda til að mynda og þróa tengsl sín við aðra hluti af félagsheimi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:195-196). Segja má að hæfniviðmið samfélagsgreina séu viðamikil og umhugsunarvert hvernig kennarar eigi að geta náð að vinna með þau öll (Bryndís Ylfa Indriðadóttir, 2015:31).

2.2.2 Hæfniviðmið listgreina

Leiklistarkennsla í grunnskóla snýst um læsi á leiklist og að bæta skilning nemenda á sjálfum sér, mannlegu eðli og samfélagi ekki síður en um þjálfun í aðferðum listgreinarinnar. Þegar aðferðum leiklistar er beitt í kennslu fá nemendur tækifæri til að prófa sig áfram með fjölbreytt tjáningarform, lausnir og hegðun í traustu umhverfi skólans. Einnig fá þeir tækifæri til að setja sig í spor annarra. Leiklist styður við

nemandann í mótun, tjáningu og miðlun hugmynda sinna og tilfinninga. Auk þess reynir hún stöðugt á samvinnu, samskipti, tjáningu og gagnrýna hugsun. Leiklistarkennsla getur tekist á við mál sem brenna á nemendum og eru efst á baugi í samfélagslegri umræðu. Við þetta eykst samfélagsvitund og virkni til lýðræðislegrar þátttöku. Að auki getur leiklist nýst vel til að dýpka og efla kennslu í ýmsum greinum eins og samfélagsfræði og getur gegnt veigamiklu hlutverki í samþættingu námsgreina (Mennta og menningarmálaráðuneytið, 2013:145-146).

3 Lífsleikni

„Sál hvers samfélags birtist skýrast í því hvernig það annast börnin sín.“

Nelson Mandela

Samkvæmt Alþjóðaheilbrigðisstofnuninni, WHO, felur lífsleikni í sér aðlögunarhæfni og jákvæða hegðun sem gerir einstaklingum kleift að takast á við áskoranir og verkefni daglegs lífs. Lífsleikni felst í atriðum sem efla getu einstaklinga til að taka upplýstar ákvarðanir, lausnaleitar, finna til samkenndar, skapandi og gagnrýnnar hugsunar, að mynda heilbrigð sambönd og árangursríkrar tjáningar, (World Health Organization, 2003). Lífsleikni byggist á hugmyndum frá ýmsum fræðigreinum eins og heimspeki, siðfræði og sálfræði. Erlendir straumar og stefnur hafa haft áhrif á þróun lífsleikninnar í íslensku skólakerfi (Aldís Yngvadóttir, 2010:2-3).

Í Aðalnámskrá frá 1999 eru markmið lífsleikninnar sett fram og þar er kafli um nám og kennslu ásamt námsmati. Markmið lífsleikni er að styðja við alhliða þroska nemenda og styrkja aðlögunarhæfni þeirra. Þegar talað er um alhliða þroska þá er átt við að nemendur efli með sér félagsþroska, siðvit og virðingu, fyrir öðrum og sjálfum sér. Einnig að nemendur auki sálrænan styrk, andlegt virði og líkamlega heilsu. Markmiðið með að gera lífsleikni að námsgrein var að svara kröfum samfélagsins um að skólinn undirbúi nemendur undir það að geta tekist á við áskoranir lífsins. Slíkur undirbúningur felur í sér að vinna með þætti sem tengjast virkri þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi. Í lífsleikni er litið á nemandann á heildrænan hátt, færni hans til tjáningar, rökfærslu og samskipta (Menntamálaráðuneytið, 1999:5-8).

Fram kemur í Aðalnámskrá grunnskóla frá 2007 að lífsleiknikennsla miðist ekki að því að kenna fræðin á bak við námsgreinina heldur eigi þau að nýtast til umræðna á markvissan og uppbyggilegan hátt um hugmyndir, reynslu og lífssýn nemenda. Fram koma áherslur um að nemendur skilji mannréttindi og hvað felist í þeim. Nemendur þrói með sér borgaravitund og séu færir um ábyrga þátttöku í samfélagi og bæti umhverfi sitt með lýðræðislegum aðferðum og umræðu (Menntamálaráðuneytið, 2007:4-5, 7).

Í Aðalnámskrá grunnskóla 2013 er lífsleikni flokkuð með samfélagsgreinum og því ekki lengur sett fram sem sér námsgrein. Því eru markmið og hæfniviðmið greinarinnar

samofin öðrum greinum samfélagsfræðinnar. Menntagildi þeirra felst í að efla hæfni nemenda til innihaldsríkra samskipta. Einnig kemur fram að lífsleikni skuli styrkja áræði, ábyrgð, hlutverk, frumkvæði og sjálfsmynd nemenda á skapandi hátt svo þeir séu undirbúnir til að takast á við þær áskoranir sem felast í daglegu lífi hvort sem þær snúa að félags-, hugar- og reynsluheimi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:196). Þegar rýnt er í menntagildi samfélagsgreina og svo grunnþætti menntunar má sjá sterka tengingu á milli. Jafnvel mætti segja að þeir séu rauði þráður samfélagsgreina.

Vorið 2008 gerði Aldís Yngvadóttir rannsókn á kennslu og viðhorfum kennara og skólastjórnenda til lífsleikni í grunnskólum. Viðmælendur voru 20 skólastjórar og 41 kennari sem störfuðu við 61 skóla. Tilgangurinn var að safna upplýsingum um lífsleikni og lífsleiknikennslu í von um að niðurstöður gætu nýst við þróun greinarinnar. Niðurstöður benda til þess að kennsla greinarinnar sé ekki nægilega markviss. Einnig kemur fram í grein Aldísar, *Ruslakista eða raunhæf menntun – viðhorf skólastjórnenda og kennara til lífsleikni í grunnskólum* (2010) þar sem hún segir frá niðurstöðum, að nauðsynlegt sé að skipuleggja lífsleiknikennslu á markvissan og heildstæðan hátt. Einnig bendir hún á að slík áætlun þurfi að vera til langs tíma. Fram er komin nýleg rannsókn þar sem niðurstöður sýna að kennarar telja lífsleikni mikilvæga. Guðbjörg Harpa Valdimarsdóttir (2014) gerði rannsókn á viðhorfum grunnskólakennara um mikilvægi lífsleikni á unglíngastigi. Samkvæmt niðurstöðum þá eru kennarar sammála um mikilvægi lífsleikninnar og að tjáning og samskipti séu nauðsynlegustu þættirnir til að vinna með í grunnskólastarfi samhliða sjálfsmynd nemenda. Þrátt fyrir þennan samhljóm í rannsóknum Aldísar og Guðbjargar um mikilvægi lífsleikninnar þá virðist það ekki endurspeglast í framkvæmd innan skólakerfisins. Að mati höfundar er þörf á að gerði rannsókn á stöðu lífsleikni og þá sér í lagi með tilliti til þeirra breytinga sem urðu á greininni með tilkomu Aðalnámskrár árið 2013 sem nefndar eru hér að framan.

3.1 Jákvæð sálfræði

„Helsti tilgangur menntunar er að kenna ungu fólki að finna ánægju í réttum hlutum.“

Plató

Jákvæð sálfræði er nútíma fræðigrein sem Martin Seligman, fyrrum forseti American Psychological Association eða APA, vakti til lífsins. Þegar hann tók við forsæti APA gaf hann út þá yfirlýsingu að sálarfræðin hefði í stað þess að beina athygli að því hvað veldur því að fólk blómstrar verið of upptekin af eynd manneskjunnar (Morris, 2009/2012:31). Kenningin um jákvæða sálfræði gengur út snýst um það sem gengur vel

í lífi einstaklinga, frá fæðingu, dauða og alls þar á milli. Segja má að þetta sé ný nálgun innan sálfræðinnar þar sem áhersla er lögð á það sem gerir lífið þess vert að lifa því. Lífshlaup hvers einstaklings felur í sér hæðir og lægðir. Jákvæð sálfræði afneitar ekki lægðunum heldur leggur áherslu á að það sem gengur vel sé vert sömu athygli innan sálfræðinnar eins og það sem er erfitt. Seligman áttaði sig á því að eftir seinni heimsstyrjöldina hefðu áherslur innan sálfræðinnar helst snúist um mannleg vandamál og hvernig ætti að laga þau. Stór skref hafa verið tekin í að skilja, meðhöndla og koma í veg fyrir sálræna kvilla og til eru margar leiðir til að vinna á slíkum kvillum. Þessi áhersla hefur orðið til þess að lítið hefur verið skoðað hvað það er sem verður til þess að fólk gangi vel í lífinu (Peterson, 2006:4-5). Helstu áherslur varðandi geðheilbrigði hafa verið á neikvæðar afleiðingar af slæmri geðheilsu og til er fjöldi fagfólks sem vinnur við að hjálpa fólki að vinna bug á slíkum vanda. Hins vegar er margt sem bendir til að vandamálið sé að aukast. Vísbendingar eru um að fram sé að koma kynslóð barna sem munu eiga erfiðara tilfinningalega en fyrri kynslóðir. Meira einmana, þunglyndari, reiðari, órólegri, kvíðnari og áhyggjufyllri. Skortur á getu til að takast á við og átta sig á eigin tilfinningum getur verið ógæfusamt (Robinson, 2001:139).

Síðan Seligman fór að endurskoða gildi sálfræðinnar hafa verið lagðar fram rannsóknir sem sýna að hægt er að fara eftir ákveðnum atriðum til að auka hamingju einstaklinga. Fram hafa komið komið kenningar um hvernig það sé hægt. Fremstar í flokki eru kenningar um lærða bjartsýni (e. learned optimism) og hugarfar (e. mindset). Þær gefa báðar til kynna að hindrun á hamingju felist í þeirri trú að til séu aðstæður í lífinu sem ekki sé hægt að breyta. Ef því er trúað að mannfólkið búi yfir óbreytanlegum eiginleikum verður til lífssýn sem mótast af hjálparleysi yfir aðstæðum. Slíkt hefur áhrif á gjörðir, viðhorf og hegðun hvers einstaklings (Morris, 2009/2012:31).

Fram kemur í grein Kristjáns Kristjánssonar (2011:2-3) að í jákvæðu sálfræðinni sé skoðað hvað það er sem gefi lífinu gildi í raun og veru. Einnig hvernig hægt sé að bæta líf einstaklinga með því að efla og skilja jákvæðar tilfinningar og persónueinkenni. Undirstaða jákvæðrar sálfræði er heimspekileg kenning um velfarnað og hamingju, rannsóknir á jákvæðum hneigðum eins og skapgerðarstyrkleikar, seigla og siðferðisstyrkur, rannsóknir á jákvæðum tilfinningum og rannsóknir á stofnunum eins og skólum og fjölskyldum. Sálfræðingar sem aðhyllast stefnu jákvæðrar sálfræði hafa stuðst við fornar hugmyndir um að dygðir séu hluti góðs lífs og hamingjunnar. Einnig benda gögn þeirra til þess að mannkostir fólks séu svipaðir alls staðar í heiminum og því muni sömu aðferðir gagnast við kennslu í lífsleikni (Kristján Kristjánsson, 2011:12).

Seigla og bjartsýni eru mikilvæg atriði í námi. Ef nemendur læra, æfa og tileinka sér

bjartsýni getur það verið ein besta forvörnin (Morris, 2009/2012:106). Að mati Seligman er hægt að kenna bjartsýni og styrkja nemendur við að byggja upp seiglu sem styður þá í að takast á við sína eigin líðan. Seigla getur unnið á móti hjálparleysi því hún gerir einstaklinga færa um að sigrast á hindrunum sem lífið færir þeim. Einnig hjálpar hún einstaklingum við að gefast ekki upp við mótlæti. Þar að auki getur kennsla í seiglu aukið námsárangur þar sem svartsýnisviðhorf koma oft í veg fyrir framfarir. Í kennslu um seiglu er mikilvægt að starfsfólk skóla veiti nemendum hvatningu og stuðning þegar illa gengur. (Morris, 2009/2012:106-109, 114).

3.1.1 Dygðir og styrkleikar

Mikill meirihluti fólks er tregur til að ræða styrkleika sína og margir vita jafnvel ekki hverjir þeir eru. Segja má að það sé ríkjandi viðhorf að það sé slæmt að hrósa sjálfum sér og það eigi frekar að velta fyrir sér ókostum sínum (Boniwell, 2008:81). Í bókinni, *Character Strengths and Virtues* (Peterson og Seligman, 2004) er settur fram listi yfir styrkleika og dygðir. Fram koma sex kjarnadygðir og 24 skapgerðarstyrkleikar. Peterson og Seligman leituðu til kristinnar guðfræði, kenninga Konfúsíusar og Zarabústra, mannúðarheimspeki Búdda og Aristótelesar (Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir, 2013:18). Dygðirnar sex eru;

- Viska: felur í sér styrkleika er kemur að öflun og nýtingu þekkingar. Þessir styrkleikar eru: forvitni og áhugi, fróðleiksfýsn, vítt sjónarhorn, sköpun og opinn hugur
- Hugrekki: felur í sér beitingu viljastyrks til að ná fram markmiðum þrátt fyrir mótlæti. Þeir styrkleikar sem þarf eru: hugprýði, þrautseigja, heiðarleiki og brennandi áhugi
- Ást og mannúð: hæfni í mannlegum samskiptum. Til að búa yfir hæfni í samskiptum þarf getu til að elska og vera elskaður, gæsku, félags-, persónu- og tilfinningagreind
- Réttlæti: felur í sér skilning á samfélagsmálum. Til að öðlast skilning á samfélaginu þarf borgaravitund, leiðtogahæfileika og sanngirni
- Hófsemi: felur í sér styrkleika sem vernda gegn óhófi af hvers konar tagi. Þeir styrkleikar eru: sjálfsstjórn, skynsemi, hógværð og miskunnsemi
- Yfirskilvitleiki: hæfni til að mynda samband eða tengingu við umheiminn og skapa merkingu við hann. Slík hæfni felur í sér gott mat á fegurð og fullkomnun, tilgangur með lífinu, von og bjartsýni, þakklæti og gleði.

Jákvæð sálfræði felur í sér áherslu á að farsæld eða hamingja (e. eudaimonia) sé byggð á því að hver og einn láti gott af sér leiða og dygðugu líferni en ekki á því að uppfylla óskir sínar samkvæmt sældarhyggjunni (Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir, 2013:18). Sældarhyggja (e. hedonism) er sókn í ánægju og þegar einstaklingur gerir eitthvað sem hann telur sér til góða upplifir hann ánægjutilfinningu. Gallinn við þetta er að manneskjur venjast því sem þær telja gera sig hamingjusamar og hverfa því fljótt aftur til byrjunarstöðu, stöðu hamingju eða óhamingju. Segja má að við myndum ónæmi fyrir því sem færir okkur ánægju. Menning nútímans sendir frá sér þau skilaboð að við þurfum ekki að bíða eftir því sem við teljum færa okkur ánægju. Mikilvægt er fyrir nemendur að læra að fresta ánægju eða fullnægju. Rannsókn sem gerð var á fjögurra ára börnum, um frestun fullnægju, sýndi fram á að þau börn sem lærðu þessa hæfni voru sem unglingar persónulega virkari, félagslega hæfari og hæfari til að takast á við erfiðleika (Morris, 2009/2012:181-182). Því má telja að það sé mikilvægt að efla þessa hæfni.

3.1.2 Flæði

Csikszentmihalyi, sálfræðingur og einn af frumkvöðlum jákvæðrar sálfræði, rannsakaði sköpunarferli listafólks í þeim tilgangi að átta sig á hvað gerist hjá þeim við listsköpun. Listafólkið sagði honum að það upplifði einhvers konar innra flæði og hann ákvað að það þyrfti að skoða nánar. Seinna uppgötvaði hann og samstarfsfólk hans að þetta fyrirbæri gerist hjá mörgum einstaklingum í ýmsum aðstæðum (Korthagen, Kim og Greene, 2013:25). Csikszentmihalyi (1991:49) telur að nokkrir þættir séu nauðsynlegir til að upplifa flæði og; nemendur verða að geta einbeitt sér að verki, geta lokið því, hafa skýr markmið, endurgjöf er veitt strax. Áhyggjur af daglegu lífi gufa upp, nemendur upplifa stjórn á því sem þeir gera, tíminn verður afstæður, umhyggja fyrir sjálfinu hverfur tímabundið og kemur enn styrkara til baka. Ef þessi atriði eru til staðar er hægt að ná hámarksupplifun eða það sem Csikszentmihalyi kallar flæði. Flæði snýst ekki einungis um ánægju heldur snýst það um meira; tileinkun, fyrirhöfn og endurtekna þjálfun (Morris, 2009/2012:141).

Persónuleiki einstaklings er flókin og má segja að hann sé í nokkurs konar lögum, eða eins og laukur. Laukmódelið hefur sex lög og í miðjunni eru kjarnaeginleikar hvers einstaklings. Þau lög sem eru í módelinu eru:

- Umhverfi – það sem einstaklingur hittir fyrir utan sig sjálfan. Í tilfalli nemenda er það kennarinn, skólastofa, námsgrein og skólamenning.

- Hegðun – það sem einstaklingur gerir, hvernig hann tekst á við áskoranir úr umhverfinu.
- Færni – það sem einstaklingur er fær um að gera.
- Viðhorf og skoðanir – hvernig einstaklingur lítur á aðstæður, hugmyndir um umheiminn sem eru oft ómeðvitaðar.
- Sjálfsmynd – hvernig einstaklingur lítur á sig sjálfan.
- Áætlunarverk – hvað það er sem hvetur einstaklinginn áfram, gefur honum merkingu og mikilvægi í starfi eða einkalífi.

Þegar þessir kjarnaeginguleikar hafa áhrif á ytri lög persónunnar upplifir persónan flæði. Ef ekki ríkir samræmi milli ytri laga og kjarnaeginguleika getur það skapað vandamál. Gagnlegt getur reynst að rýna í lögin til að sjá hvar vandinn liggur og takast á við hann. Þannig nær einstaklingur samræmi og nám á sér stað á öllum sviðum, ytri og innri lögum einstaklingins (Korthagen, o.fl., 2013:32-33).

3.2 Persónugreindir og tilfinningagreind

Howard Gardner, bandarískur sálfræðingur reis gegn þeim hugmyndum að greind sé eitthvað sem hægt sé að mæla af hlutlægni og skráð sem ein tala eða hlutfall. Með þá skoðun að menning okkar hafi skilgreint greind of þröngt setti hann fram fjölgreindakenninguna í bók sinni *Frames of mind* (1983). Hann vildi meina að til séu fleiri greindir sem einstaklingar búi yfir í mismiklum mæli. Meðal þeirra eru sjálfsþekkingar- og samskiptagreind, sem Gardner kallar persónugreindir. Sjálfsþekkingargreind felur í sér hæfni til að átta sig á tilfinningum sínum, fjölbreytni tilfinninga, hugsanaferli og sjálfsrýni. Samskiptagreind felst í hæfni til að vinna með öðrum og getu til tjáskipta við annað fólk (Stanford, 2003:81). John Mayer og Peter Salovey settu fram kenningu um tilfinningagreind sem fékk athygli í bók bandaríska sálfræðingsins Daniel Goleman, *Tilfinningagreind* (1995/2000:58). Segja má að Goleman noti tilfinningagreind sem samheiti yfir samskipta- og sjálfsþekkingargreind.

Goleman (1995/2000:11-12) telur að hægt sé að vinna með og efla þá þætti sem einkenna tilfinningagreind. Þessir þættir eru hæfileikinn til að hvetja sjálfan sig áfram, skapstilling, þrautseigja og atorka (Goleman, 1995/2000:58). Goleman telur einnig að greind geti ekki virkað fyllilega án tilfinningagreindar (Robinson, 2001:147). Margir einstaklingar eru ekki í tengslum við tilfinningar sínar og eiga erfitt með að tjá þær. Að hluta til er þetta tengt þeim hugmyndum um nám sem eru ríkjandi í menntun að greind sé aðskilin tilfinningum. Það að vera vel menntaður tryggir ekki háa tilfinningagreind. Hins vegar eru sterk tengsl milli þess að vita og líðunar, hvernig okkur líður er beintengt

við það sem við vitum (Robinson, 2001:10-11). Tilfinningagreind hefur síðustu árin verið viðurkennd sem veigamikill þáttur í tilfinningalegu jafnvægi, velferð, velgengni í lífinu og mannlegum samskiptum (Fernandez-Berrocal og Ruiz, 2008:422; Robinson, 2001:139). Einstaklingar sem hafa góða tilfinningagreind er oft lýst sem hlýjum, jákvæðum og þrautseigum. Þeir eru að auki með góða aðlögunarhæfni (Goroshit og Hen 2012:31).

Börn sem hafa góða samskiptagreind eru fær um að gera greinarmun á einstaklingum í umhverfi sínu og átta sig á skapi þeirra (Gardner, 1983:240). Segja má að tilfinningagreind sé mikilvæg í tengslamyndun því þeir sem eru færir um að mynda góð tengsl eru almennt talin vinsælir. Vinsælir einstaklingar eru almennt taldir hjálpsamir, vingjarnlegir, hlýlegir, tillitssamir, gamansamir og næmir á félagslega merki (Morris, 2009/2012:97). Fullorðnir einstaklingar sem búa yfir góðri samskiptagreind geta mögulega áttað sig á ætlunum og löngunum annarra einstaklinga. Þeir geta jafnvel haft áhrif á hópa fólks til að ná fram ákveðinni hegðun eða gjörðum (Gardner, 1983:240). Því má telja mikilvægt að efla tilfinningagreind hjá nemendum þar sem þeir gætu haft áhrif á samnemendur sína sem sýna óæskilega hegðun.

3.3 Samskipti – Virðing

Segja má að umhyggja og gagnkvæm virðing sé mikilvægur grundvöllur jákvæðra samskipta og réttlætiskenndar. Þessi gildi eru undirtónn í mótun réttláts samfélags hvort sem er á heimili, á vinnustað, í skóla eða samfélagi þjóða. Hæfni hvers einstaklings til að setja sig í spor annarrar manneskju, nálgast hana sem jafningja og taka tillit til sjónarhorns hennar er endurspegluð í virðingu fyrir henni. Við sýnum öðrum virðingu með því að sýna áhuga á því sem þeir hafa að segja. Mikilvægt er að hlusta á aðra, þeirra sjónarmið og skoðun. Þegar sýnd er virðing eykst sjálfstraust og sjálfsvirðing. Virðing blómstrar í jákvæðum samskiptum og birtist hún í framkomu, raddblæ og orðafari (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007:75-78).

Erfitt er að neita því að samskiptahæfni er mikilvægur grunnur fyrir velgengni í lífinu. Varla er hægt að finna margar starfsgreinar, fyrirtæki eða stofnanir þar sem velgengni byggir að stórum hluta á samskiptahæfni. Í einkalífi er slík hæfni enn mikilvægari. Gefandi og góð samskipti eru lykill að hamingjusömu einkalífi og grundvöllur góðrar vináttu. Segja má að kjarninn í heilbrigðum og góðum samskiptum sé samkennd (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004:93). Skólar snúast að miklu leyti um samskipti og þá sér í lagi þar sem nám á sér stað í gegnum samskipti hvort sem er við sjálfan sig, aðra eða umhverfið (Morris, 2009/2012:23).

Í grein Ásdísar Hrefnu Haraldsdóttur og Sigrúnar Aðalbjarnadóttur (2008:32), Góður kennari, er fjallað um uppeldis- og menntunarfræðinginn Nel Noddings sem telur að samskipti eigi að vera í aðalhlutverki í kennslu til að styrkja siðferðis- og vitsmunapróska nemenda. Það er mikilvægt þar sem umhyggja elur af sér umhyggju. Einnig lítur hún svo á að ef kennarar beina athyglinni að þörf nemenda sinna fyrir umhyggju fylgi því betri námsárangur. Að auki er sagt frá sálfræðingnum Gordon sem heldur því fram að gefandi og jákvæð samskipti kennara og nemenda séu mikilvægari en hverjum sé kennt og hvað sé kennt. Því má halda fram að mikilvægt sé fyrir kennara að mynda góð tengsl við nemendur. Nemendur læra af þeim samskiptum sem þeir eiga við kennara sinn um gildi og reglur en ekki bara með viðfangsefnum sem lögð eru fyrir.

Sjálfsvirðing birtist í daglegum athöfnum og þeim lífsreglum sem hver og einn setur sér. Hún kemur fram í sjálfsmynd okkar, hvernig við sjáum aðra, hverjir verðleikar okkar eru, hvað við stöndum fyrir og stefnum að. Sjálfstraust og sjálfáliti eru einnig hluti af sjálfsmynd okkar. Sá einstaklingur sem er sáttur við sjálfan sig býr yfir góðu sjálfáliti, ber virðingu fyrir sjálfum sér og sínum verðleikum og telur sig eiga að njóta virðingar annarra. Að auki telur sá sem býr yfir góðri sjálfsmynd að hann sé mannlegur og geri þar af leiðandi mistök. Sá sem býr yfir lélegu sjálfáliti sættir sig ekki við sjálfan sig, vanmetur eigin kosti og getu ásamt því að finna fyrir þörf til að sanna sig fyrir öðrum (Sigrún Aðalbjarnadóttir, 2007:75-76). Eitt einkenni þeirra sem eru með lítið sjálfstraust er að þeir líta oft á sig sem fórnarlömb og það sem miður fer sé öðru fólki eða aðstæðum um að kenna. Einnig eiga þeir til að túlka sögð og ósögð orð neikvætt og er þessi neikvæða túlkun ósjálfráð (Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004:58).

Martin Seligman (1990:4-5) talar um svartsýnis- og bjartsýnismanninn og viðhorf hans til sjálfs síns. Svartsýnismaðurinn gefst auðveldlega upp, tekur mikla ábyrgð á því sem fer úrskeiðis, grefur undan eigin afrekum og verður oftari niðurdreginn. Sá sem er bjartsýnn telur að ósigur sé tímabundið bakslag og telur sig ekki bera ábyrgð á honum. Þeir sem eru bjartsýnir eru líklegri til að vegna betur í skóla og starfi. Ef tekið er mið af þessum skilgreiningum Sigrúnar og Seligmans má ætla að sá sem býr yfir lélegri sjálfsmynd sé líklegri til að vera svartsýnni en sá sem hefur jákvæða. Ef bjartsýnismaðurinn er líklegri til að vegna betur í skóla þá má telja að hlutverk skólans og kennara sé að efla sjálfsmynd nemenda sinna.

4 List- og verkgreinar

Handverk og listir eru svo samofin tilveru okkar að við erum yfirleitt ekki meðvituð um áhrif þeirra og tilvist. Í list- og verkgreinum fá nemendur tækifæri til að þróaa með sér óháð gildismat þar sem áhersla er lögð á að njóta og kynnast list- og verkmenningu. Þátttaka og þjálfun í gagnrýnni umræðu um listir og handverk gefur nemendum tækifæri til að nálgast menningartengda samfélagsumræðu. Í lausnaleit og skapandi starfi geta nemendur haft áhrif á umhverfi sitt og fengið hlutverk í mótun menningar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:140).

Allir hafa hæfileika til að skapa og gefa list- og verkgreinar nemendum tækifæri til að þróapann hæfileika, dýpka hann og ná tökum á því að koma sköpun sinni í verk. Í skapandi skólastarfi fá nemendur tækifæri til að efla og virkja ímyndunarafli sitt og þjálfast í að taka ákvarðanir með tilliti til þeirra valkosta og mögulegra afleiðinga af slíku vali. Nemendur efla sjálfstæði sitt og sjálfsþekkingu, þroskast í samvinnu við aðra og finna hæfileikum sínum farveg. Menntun í list- og verkgreinum getur styrkt þjóðfélagslega ábyrgð og bætt siðferði nemenda. Segja má að þær séu vettvangur sjálfbærnimenntunar þar sem nemendur vinna með tilfinningar, sínar og annarra, samábyrgð, samhengi við aðra menningu og eigin náttúru og umhverfi. Það er grunnur að virkni þeirra í mótun samfélags og velferð. Helsti tilgangur náms í list- og verkgreinum er að nemendur fái að kynnast fjölbreyttum aðferðum þar sem reynir á sköpunarkraft, verkkunnáttu og ólíkar tjáningarleiðir. Þetta þroskar og eykur hæfni nemenda til að tengja milli óhlutbundinnar og hlutbundinnar hugsunar og takast á við breytilegan heim á gagnrýnninn, skapandi og persónulegan hátt (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:140-141).

Kröfur um mat á skólastarfi hafa orðið þess valdandi að list- og verkgreinar hafa orðið undir í skipulagi þess þar sem erfitt getur reynst að meta þær (Csikszentmihalyi, 2003:340). Eitt helsta hrós sem einhver getur fengið er að vera kallaður listamaður í sinni grein, hvort sem það eru tungumál, stærðfræði, vísindi, saga eða samfélagsgreinar. Miðað við það mætti telja helsta markmið menntunar, að gera einhvern listamann í sínu fagi eða grein. Að einstaklingar hugsu um starfið sitt á skapandi hátt, geti notað ímyndunarafli sitt, geti notið vinnu sinnar, geti nýtt sér það óvænta og geti tekið ákvarðanir byggðar á tilfinningum jafnt og reglum. Það er ekki hneykslanlegt markmið menntunar, heldur metnaðarfullt þar sem markmið hvers

einstaklings ætti að vera meiri en möguleikar hans til að ná þeim (Eisner, 2003:343-344).

4.1 Leiklist

Eins og fram kemur hér að framan snýst leiklistarmenntun um læsi á leiklist og að efla skilning nemenda á sjálfum sér, mannlegu eðli og samfélagi ekki síður en um þjálfun í aðferðum listgreinarinnar. Nemendur fá tækifæri til að setja sig í spor annarra, leiklistarkennsla getur tekist á við mál sem brenna á nemendum og eru efst á baugi í samfélagslegri umræðu. Við þetta eykst samfélagsvitund og virkni til lýðræðislegrar þátttöku. Leiklist getur nýst til að dýpka og efla kennslu í ýmsum greinum eins og til dæmis samfélagsfræði og getur gegnt veigamiklu hlutverki í samþættingu námsgreina (Mennta og menningarmálaráðuneytið, 2013:145-146). Náms efni í lífsleikni sem nýtir aðferðir leiklistar ætti því að henta vel til að ná fram hæfniviðmiðum samfélagsgreina og listgreina.

Með listum geta nemendur dýpkað og tjáð tilfinningar sínar og öðlast reynslu og skilning sem ekki verður færður í orð. Listsköpun opnar fyrir nemendum mismunandi leiðir til að varpa fram spurningum, vinna með hugmyndir, túlka og endurspegla eigin reynslu og annarra. Þannig þroska nemendur getu og hæfileika sína til að vega og meta umhverfi og gjörðir á gagnrýninn hátt. Listsköpun opnar oft óvænt ný sjónarhorn á hluti og hugmyndir, fjötrar losna og fær gamansemi nemenda fremur notið sín í ögrandi og óvenjulegum verkefnum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:143-144).

Listupplifun opnar leiðir til að meta og skoða eigin gildi, á óbeinan eða beinan máta, út frá fjölbreyttum miðlum og leiðum. Í listum fá nemendur tækifæri til að rýna í samfélagsleg gildi á mismunandi menningarsvæðum á ólíkum tímum. Þeir fá einnig tækifæri til að skoða eigin gildi eins og gagnvart fjölskyldu, einstaklingum, samfélaginu, vinnu og leik, ofbeldi og ást. Listmenntun stuðlar að hæfni nemenda til að; takast á við óvænta framtíð á skapandi hátt, þroska persónulegan smekk og tjáningu og sjá ný mynstur og hugsu í lausnum. Þegar kennsluáðferðir leiklistar eru nýttar þurfa nemendur að rýna í hvers vegna og hvernig einstaklingar hegða sér eins og þeir gera, bæði í fortíð og nútíð og með tilliti til mismunandi menningarheima. Þeir þurfa að taka ábyrgð á athöfnum sínum og standa og falla með þeim ákvörðunum. Að auki skapast oft djúpar umræður um efni það sem tekið er fyrir, mun á réttu og röngu og rýnt er í tengsl trúarbragða, menningarhefða og hegðunar (Dickinson og Neelands, 2006:12; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:143-144).

4.2 Leiklist í kennslu

Leiklist í námi er í raun sambland af nokkrum hugtökum, það er leikræn tjáning, leiklist í skólastarfi og leiklist í kennslu. Þessi hugtök eiga það sameiginlegt að aðferðir leiklistar eru notaðar sem kennsluaðferðir með öðrum námsgreinum. Þetta byggist á því að nemendur vinna með námsefni sem verið er að fást við, þeir taka þátt í ímynduðu leikferli sem byggist á námsefninu. Þannig verður til saga sem sögð er af nemendum, þeir lifa sig inn í tiltekið ferli og byggja upp samskipti milli sögupersóna. Nemendur læra í gegnum þessa atburðarás, þeir skoða og kanna mannlega eiginleika og samskipti og um leið mynda þeir sér skoðanir og taka ákvarðanir út frá hlutverkinu. Segja má að hlutverkaleikur gefi þeim tækifæri til skilnings á því hvað felst í því að vera manneskja. Nám og skilningur verður til þegar nemendur setja sig í hlutverk, skoða og kanna þætti í mannlegum samskiptum og taka ákvarðanir í tengslum við leikferlið (Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2010:1-2).

Leiklist getur bæði verið sér námsgrein og kennsluaðferð sem notuð er til að kenna ólíkar námsgreinar. Í hagnýtri leiklist er unnið með námsefni sem nemendur eru að fást við. Nemendur setja sig í spor sögupersóna, skoða samskipti og mannlega eiginleika, lifa sig inn í ímyndaðar aðstæður og um leið mynda þeir sér skoðanir og taka ákvarðanir út frá því hlutverki sem þeir hafa. Því væri hægt að halda fram að hlutverkaleikur gefi nemendum tækifæri á að skilja hvað það er að vera manneskja. Nám og skilningur á sér stað þegar nemendur fara í hlutverk, skoða og kanna mannleg samskipti og taka ákvarðanir í ferlinu. Þeir byggja á eigin reynslu en bæta við reynslu og þekkingu meðan á ferlinu stendur. Þegar kennari hyggst nota kennsluaðferðir leiklistar þarf hann að huga að mörgu eins og innihaldi ferlisins og hvernig það tengist námsefninu. Heildstætt ferli leiklistar felur í sér að mörgum kennsluaðferðum er raðað saman svo úr verði ein heild. Mikilvægt er að andrúmsloftið í stofunni sé notalegt þannig að nemendur eigi auðveldara með að lifa sig í hlutverk sín. Spannandi kveikja getur hjálpað til við að skapa jákvætt andrúmsloft en kveikja gegnir því markmiði að ná til nemenda (Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2012:3-5).

Kveikja er hugtak sem er notað um aðferðir sem kennari beitir til að ná athygli nemenda. Kveikjur geta verið af fjölbreyttar og má þar nefna klípusögur, leiki, góðar spurningar og að höfða til reynslu (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a:19). Í leikferli er kveikjan lykilatriði því til þess að nemendur geti lifað sig inn í ferlið verða þeir að átta sig á hverjir þeir eru, hvar þeir eru staddir og til hvers er ætlast. Viðfangsefnið þarf að ná til þeirra og kröfur þurfa að vera í samræmi við þroska og aldur. (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:37). Góð kveikja fangar athygli nemenda, vekur áhuga, vilja til

þátttöku og stillir saman hópinn (Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2012:3-5).

Leiklist getur reynst gott tæki fyrir nemendur til að kenna samnemendum sínum um leið og þeir læra sjálfir. Segja má að leiklist geti verið tvíþætt kennslutæki þar sem nemendur búa til leikþátt úr námsefninu með nám og þátttöku bekkjarfélaga sinna í huga sem áhorfenda (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2010:48). Telja má að slík nálgun gefi færi á að ná til stærri hóps nemenda, hvort heldur sem er til áhorfenda eða þeirra sem undirbúa leikþáttinn. Slík nálgun er því klárlega í takt við markmið fjölbreyttra kennsluhátta. John Dewey taldi að börn í gegnum reynslu eða upplifun og að kennslan ætti að felast í lausn á raunverulegum vandamálum til að ná vitsmunalegum skilningi (Davis og Tu, 2008:30). Með því að setja upp raunverulegar aðstæður þar sem nemendur þurfa að setja sig í hlutverk þá verður kennslan meira virði og ná þeir þá að tengja reynsluna af hlutverkinu eigin hugarheimi (Morris 2009/2012). Leiklist er að mínu mati kjörið verkfæri til að skapa slíkar aðstæður.

Greinin *Skapandi nám gegnum leiklist* segir frá rannsókn sem Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir (2012) gerðu á útbreiðslu og áhrifum leiklistar í námi barna. Fram kom í viðtölum við bæði nemendur og kennara að í gegnum leiklist byggja nemendur upp samskipti milli persóna og lifa sig inn í námsefnið. Nemendur taka á sig ábyrgð og leita lausna út frá sínum eigin reynsluheimi. Leiklist getur veitt tækifæri til þess að efla ímyndunarafl og sköpunarhæfni og um leið frelsi frá ramma námsbókanna. Við notkun leiklistar í kennslu ríkir jafnræði milli nemenda. Allir vinna út frá sömu hugmynd, sama hvar þeir eru staddir í námsefninu og hvort sem þeir eiga við námsörðugleika að etja eða ekki. Rannsókn Ásu og Rannveigar leiddi í ljós að kennsluaðferðir leiklistar geta hentað vel fyrir nemendur með íslensku sem annað tungumál. Fjölbreyttar kennsluaðferðir hjálpa þeim sem eiga erfitt með tungumál eða bóknám þar sem þeir eru óhræddari við að tala ef þeir eru í hlutverki. Leiklist er í eðli sínu hópvinna og styður þannig við samvinnu sem verður til þess að nemendur læra af hópfélögum sínum. Samkvæmt kenningum Vygotsky um þroskasvæði (e. zone of proximal development) hefst lærdómsferli hjá hverjum einstaklingi innra með honum. Þegar nemendur standa frammi fyrir vanda hvort sem það sé vegna þess að það stangast á við fyrri þekkingu eða skortir leiðir til að takast á við vandann leita þeir til annarra nemenda eða kennarans. Einnig geta þeir farið að herma eftir öðrum nemendum (Clapper, T. C., 2015:150-152). Vygotsky talaði um að boðskipti milli þess reynda og óreynda væru skilyrði fyrir vitsmunapróska. Þetta ætti til jafns við um samskipti milli nemenda og kennara og samskipti milli jafningja, eins og bekkjarfélaga á

mismunandi þroskastigi (Meyvant Þórólfsson, 2003). Hópvinna krefst rökræðna og sameiginlegra lausna á vandamálum. Þegar leiklist er notuð í kennslu fá nemendur oft að velja sitt hlutverk og velja þeir þá hlutverk sem þeir tengja við. Þannig geta þeir byggt á eigin reynslu, fengið áhuga á persónunni og um leið fá þá vörn sem er nauðsynleg (2010:6).

4.3 Kostir og ávinningur af leiklist í kennslu

Leiklist í kennslu hefur marga kosti fyrir bæði kennara og nemendur. Í bókinni *Improve your primary school trough drama* (2006:1-2) ræða höfundar þriggja ára vinnu sína með leiklistarkennslu. Þeir benda á marga kosti sem aðferðir leiklistar höfðu á nemendahóp sinn sem taldi 450 nemendur:

- Leiklist reynist vel fyrir fjölbreyttan nemendahóp
- Leiklist eykur samkennd og umburðarlyndi gagnvart því sem er öðruvísi
- Að koma fram og leika fyrir aðra eykur sjálfstraust ásamt því að bæta samskipti
- Jákvætt viðhorf til eigin getu getur hvatt nemendur áfram í að finna sína eigin rödd og nota hana án hæðni eða ritskoðunar
- Nemendur eru tilbúnari til að taka áhættu varðandi afstöðu til kyns, menningar eða samvinnu; eru opnari fyrir áhrifum utan eigin nærumhverfis

Í leiklist er unnið á markvissan hátt að því að efla frumkvæði, sjálfstæði, umburðarlyndi og ábyrgðarkennd nemenda. Nemendur fá tækifæri til að fara inn í heim þar sem þeir geta lifað sig inn í aðstæður og tekist á við ímyndaðar aðstæður. Kennsluaðferðir leiklistar geta stuðlað að því að styrkja sjálfsmynd nemenda. Sterk sjálfsmynd gerir þeim kleift að taka ákvarðanir út frá eigin tilfinningum og skoðunum án áhrifa frá félögum. Hlutverkaleikur gefur færi á því að fjalla um erfið málefni, eins og koma oft á tíðum fyrir í lífsleikni þar sem hann veitir nauðsynlega vörn. Auðveldara er að tjá sig bak við grímu og fara út fyrir ákveðin mörk þar sem hún stendur á milli raunveruleikans og manns (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:8). Ingvar Sigurgeirsson talar um í bók sinni, *Litróf kennsluaðferðanna* (1999a:117) að hlutverkaleikir virkji nemendur, eru líklegir til að höfða til þeirra og vekja áhuga. Nemendur verða að setja sig í spor annarra og þannig skapast forsendur fyrir því að þeir skilji ólík viðhorf og tilfinningar. Hann vill halda því fram að í þeim felist þjálfun í að ræða, kanna og meta ólík vandamál og lausnir frá mismunandi sjónarhornum. Þeir reyna á ímyndunarafl og frjóa hugsun, reyna á tjáningu og talað mál og þjálfun í samvinnu og samskiptum. Morris (2009/2012:13) bætir við að hlutverkaleikur sé

mikilvægt tæki til að þróa samhygð, eina mikilvægustu hæfni sem hægt er að kenna. Því meira sem hlutverkaleikur er nýttur í kennslu því betri verður hann.

Leiklist í kennslu og þá sér í lagi í lífsleikni á mikið erindi í íslenska skóla að mati höfundar. Við samanburð á leiklist í kennslu og þáttum lífsleikninnar má sjá að leiklist gefur tækifæri á að vinna með marga þá þætti sem lífsleiknin byggir á. Þar má nefna samvinnu, samhygð, samskipti, gagnrýna hugsun, getu til að setja sig í spor annarra og ákvarðanatöku. Fram kemur í Aðalnámskrá grunnskóla (2011:146) að leiklist henti einkar vel til samþættingar námsgreina og til að dýpka og styrkja kennslu í samfélagsgreinum. Í bók Önnu Jeppesen og Ásu Helgu Ragnarsdóttur, *Leiklist í kennslu* (2004:48) kemur fram að flestar námsgreinar innihaldi viðfangsefni sem bjóði upp á notkun leiklistar.

Með notkun kennsluaðferða leiklistar er stefnt að því að nemendur fái útrás fyrir sköpunargáfu sína, að þeir skapi sín hlutverk og túlki, þeir geti sett sig í spor annarra og skoði efnið út frá mörgum sjónarhornum. Þar að auki æfast nemendur í að álykta út frá sér sjálfum, þeir læra að bregðast við ólíkum og nýjum aðstæðum ásamt því að standa og falla með ákvörðunum sínum. Telja má að mikilvægt sé að efla áræðni og frumkvæði nemenda þar sem skólastarf undirbýr nemendur undir þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi (Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2012:25). Eftir að hafa lesið sér til um notkun leiklistar í kennslu er höfundur þess fullviss að ávinningurinn sé óumdeilanlegur. Leiklist gefur færi á fjölbreyttri nálgun á námsefni, vinnur með grunnþætti menntunar og markmið samfélagsgreina og hentar, að mati höfundar, einstaklega vel í lífsleiknikennslu.

5 Unglingsárin

Kynþroskaskeiðið er viðburðaríkur tími hjá ungu fólki þar sem vöxtur er hraður og útlitið breytist. Hitt kynið fer að vekja áhuga þeirra og oft heyrst að unglingar séu uppteknir af sjálfum sér og kunningjum sínum. Fáar rannsóknir staðfesta að unglingsárin séu sérstaklega erfitt æviskeið. Þroski þeirra er að vísu margvíslegur og áskoranir miklar en hæpið er að ætla að þeir þurfi að takast á við allt á sama tíma. Þar að auki eykst hæfileiki þeirra til að takast á við vandamál, móta framtíðaráætlanir, kynímynd og sjálfsmynd (Sigurður J. Grétarsson og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1993:85). Tilfinningalífið verður viðkvæmara á unglingsárunum og þversagnakenndar tilfinningar fara að láta á sér kræla. Þegar líða fer að lokum unglingsáranna fer persónuleikinn að taka á sig skýrari mynd (Sigurjón Björnsson, 1993:116).

5.1 Sjálfsmynd

Kalla má sjálfsmynd þær hugmyndir sem hver einstaklingur hefur um sig sjálfan. Í henni felst allt það sem hann notar til að aðgreina sig frá öðrum og skilgreina sig sjálfan (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993:63-64). Má þar nefna líkamleg einkenni og veraldleg gæði, hæfileika og færni, félagslega og sálræna eiginleika, siðræn gildi, heimspekilega afstöðu og pólitíska hugmyndafræði. Sjálfsmynd fullorðins einstaklings er mótuð af fortíð hans og framtíðarsýn. Þau atriði sem börn nota til að skilgreina sig breytast sífellt með hækkandi aldri. Á unglingsárum verður sjálfsmyndin í brennidepli vegna þeirra víðtæku breytinga sem unglingar ganga í gegnum. Kynþroski, hraður líkamsvöxtur og nýlega vakin kynferðisleg meðvitund. Þeir fara að upplifa sig öðruvísi en fyrr þar sem útlit þeirra breytist oft mikið á þessu aldurskeiði. Einnig fer viðmót annarra í garð unglunga að breytast (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993:63-64). Að mati höfundar eru unglingar oft litnir hornauga, þeir taldir ókurteisir og jafnvel eru margir hræddir við þá. Innri órói og breytingar á útliti og viðmóti geta valdið því að unglingur getur orðið mjög upptekinn af sjálfum sér. Spurningar sem geta leitað á hann eru: Hver er ég? Hvers vegna er ég svona? Hvað vil ég? Hvernig finnst hinum ég vera? Unglingur er meira tilbúinn til að takast á við þessar spurningar en áður þar sem formleg rökhugsun opnar leið framhjá takmörkum fyrri þroskaskeiða. Skilningur á samskiptum hefur aukist og sér hann samskipti sín við aðra í skýrara ljósi (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993:63-64).

Það virðist sem að þeir einstaklingar sem í uppvexti njóta öryggis, umhyggju og aga ásamt því að vera hvattir til að sýna ábyrgð og virðingu, eigi auðveldara með að takast á við erfiðleika seinna í lífinu. Slíkir einstaklingar hafa frekar jákvætt viðhorf og eiga auðveldara með að tjá sig án þess að ganga á rétt annarra eða upphefja sig. Þeir líta framtíðina björtum augum og setja sér hæfileg markmið. Verðskuldað hrós og hvatning eru lykilatriði í mótun heilbrigðrar sjálfsmyndar. Hvatningin þarf að miðast við aðstæður og getu barnsins. Foreldrar, nánir ættingjar og kennarar eru meðal þeirra sem eru fyrirmyndir. Órói unglingsáranna bæta við svið fyrirmynda sem jafnvel geta ögrað gildismati og venjum umhverfisins. Þar að auki getur skólinn haft jákvæð áhrif á þroska og mótun barns (Landlæknir, 2012). Telja má að miðað við einkenni einstaklinga með góða sjálfsmynd sé hún mikilvæg í skólastarfi. Einstaklingar sem hafa jákvætt viðhorf, geta tjáð sig og eru bjartsýnir gætu haft töluverð áhrif á bekkjaranda. Þar sem kennarar og skólinn hafa áhrif á mótun sjálfsmyndar er mikilvægt, að mati höfundar, að þeir styðji við eflingu sjálfsmyndar.

5.2 Geðheilsa unglunga

Það sem segir til um geðheilsu eru atriði eins og hugsanir, líðan, viðbrögð við aðstæðum, sjálfsmat og af staða til lífsins. Góð geðheilsa felur í sér sátt við sig sjálfan, upplifa öryggi, ánægju í lífi og starfi og getu til að takast á við breytingar. Eins og líkamleg heilsa skiptir geðheilsa miklu máli (Landlæknir, 1997/2009:1). Geðraskanir og geðsjúkdómar eru meðal algengustu sjúkdóma á Íslandi. Geðraskanir eru helsta orsök örorku hjá einstaklingum á aldrinum 18-67 eða í 38% tilfella. Geðheilsuvandi getur tekið á sig ýmsar myndir og orsakirnar eru ólíkar. Afleiðingar, forsendur og möguleg viðbrögð við vanda barna eru ekki þau sömu og hjá fullorðnum. Ef ekki er gripið inn í aukast líkur á alvarlegri geðröskun á fullorðinsárum (Ríkisendurskoðun, 2016:8).

Geðrænn vandi barna og ungmenna getur reynst fjölpættur. Reynst getur flókið að átta sig á vandanum og fá mörg börn fleiri en eina greiningu. Dæmi um raskanir eru þunglyndi, kvíði, hegðunarraskanir og ofvirkniraskanir. Kvíði og þunglyndi eru svo kallaðar innhverfar raskanir sem eru ekki sýnilegar en valda vanlíðan og erfiðleikum í umhverfi þess vegna. Einkenni þunglyndis á seinni hluta unglingsára eru svipuð og hjá fullorðnum, eins og orku- og áhugaleysi (Arna Arinbjarnardóttir, 2014:20). Út frá rannsóknum á geðrænum vanda barna má áætla að um 12-15% ungmenna eigi við geðrænan vanda að stríða og 2-5% glími við alvarlegar geð- og hegðunarraskanir. Töluvert ber á þunglyndi og kvíða á unglingsárum og því miður eru sjálfsvíg og tilraunir

til slíks ótrúlega tíð hjá unglingum (Sigurjón Björnsson, 1993:117). Sjálfsmorð eru í öðru sæti yfir helstu dánarosakir á aldrinum 15-29 ára (World Health Organization, 2015).

Þunglyndi má rekja til flókins samspils sálfræðilegra, líffræðislegra, og félagslegra þátta (World Health Organization, 2015; I. Jenný Ingudóttir, Hafdís D. Guðmundsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir 2009:349). Fólk sem hefur upplifað mótbyr í lífinu er líklegra til að þróa með sér þunglyndi. Sýnt hefur verið fram á gildi forvarna til að draga úr þunglyndi. Árangursrík leið fyrir samfélög til að draga úr þunglyndi felur í sér þátttöku skólanna. Slík þátttaka felur í sér að styrkja jákvætt hugarfar hjá nemendum (World Health Organization, 2015). Hér kemur fram, að mati höfundar, þörf fyrir nálgun jákvæðrar sálfræði innan skólakerfisins. Jákvæð sálfræði vinnur að því að skoða það sem gengur vel í lífi fólks og hvað gerir lífið þess vert að lifa því (Peterson, 2006:4-5). Fram kemur hér að framan að helstu kenningar jákvæðrar sálfræði séu lærd bjartsýni (e. learned optimism) og hugarfar (e. mindset). Leiða má að því líkur að jákvætt hugarfar unglunga í skólum og bjartsýni í stað neikvæðni hafi áhrif á skólastarf til góðs.

5.3 Samskipti unglunga við fjölskyldu og vini

Segja má að fyrir flestum unglingum sé það mikilvægt að minnka áhrif foreldra sinna á líf sitt. Þeir þurfa að sanna fyrir sjálfum sér að þeir geti án þeirra verið og er það mikilvægur þáttur sjálfstæðis. Hins vegar þurfa unglingar oft mikið á foreldrum sínum að halda. Þeir eru að ganga í gegnum umbrotatíma og þar getur stuðningur foreldra reynst vel. Þörfin fyrir aukið sjálfstæði og um leið stuðning foreldra getur valdið togstreitu og þar af leiðandi árekstrum í samskiptum (Sigurjón Björnsson, 1993:116). Höfundur telur óumdeilanlegt að hlutverk foreldra í lífi barns sé veigamikil. Þó virðist oft sem foreldrar fari að draga úr afskiptum sínum þegar kemur á unglingsárin að mati Hrafnhildar Ragnarsdóttur. Fram kemur í bókarkafli Hrafnhildar Ragnarsdóttur, *Sjálfmynd unglingsins* sem er úr *Sálfræðibókinni* (1993:65) sem fjallar um þroska barna og unglunga, að foreldrar fjarlægist barn sitt þegar það er komið á unglingsaldur. Hins vegar sé hlutverk foreldra mikilvægt á unglingsárum þar sem unglingurinn er reynslulaus og ómótaður. Hann þarf að geta leitað til foreldra, þeir taki þátt í hans lífi og einnig þarf hann einhvern til að bera sig saman við og aðgreina sig frá. Höfundur telur að hlutverk foreldra í skólastarfi sé mikilvægt þar sem börn og unglingar þurfi á stuðningi þeirra að halda. Góð umræða og jákvætt viðhorf foreldra til skólans getur, að mati höfundar, haft töluverð áhrif á viðhorf barna til skólans.

Í tengslum við svonefndan Forvarnardag 2007 fór fram verkefnavinna í öllum 9. bekkjum grunnskóla landsins þar sem settar voru fram spurningar fyrir nemendur. Má þar nefna spurningar um hvað þeir myndu vilja gera oftari með fjölskyldunni og spurningar um hvort fjölskyldan ætti að eyða meira tíma saman. Niðurstöður voru á þann veg að flestir vildu eyða meiri tíma með foreldrum og fjölskyldu, að foreldrar væru skemmtilegir, gætu hjálpað þeim í gegnum lífið. Nemendur voru sammála um að í samskiptum væri traust lykilatriði og slíkt traust fengist með uppbyggjandi og jákvæðri samveru. Þeir sögðu að það geti styrkt tengslin og aukið virðingu. Þeir töldu fjölskylduna geta haft áhrif á framtíð þeirra. Algengt var að nemendum þætti nóg að borða saman, það er að segja að samveran þyrfti ekki alltaf að fela í sér einhvern viðburð eða skemmtun heldur var aðalatriðið aukin samvera (Ólöf Kristín Sívertsen og Jón Sigfússon, 2007:3-4). Rannsóknir hafa sýnt að samvera unglunga með fjölskyldu og foreldrum hefur jákvæð áhrif á líf þeirra. Unglingar sem eru í nánnum tengslum við foreldra eru síður líklegir til að eiga við sálræn og félagsleg vandamál að stríða (I. Jenný Ingudóttir o.fl., 2009:351).

Unglingar eyða tvöfalt meiri tíma utan skóla með vinum sínum heldur en með fjölskyldu og foreldrum. Einnig nefna unglingar að þeir njóti tímans með vinum betur en nokkrum öðrum. Þegar þeir eru með vinum finna þeir til skilnings og að þeir geti verið trúir sjálfum sér (Cook & Cook, 2005:431). Á unglingsaldri verða vinir og aðrir jafningjar mjög áhrifaríkir þar sem unglingar beina tilfinningalegum þörfum í nýjar áttir til að mynda tengsl við aðra. Slík sambönd skapa tækifæri á að móta jákvæða hegðun. Á hinn bóginn getur neikvæð hegðun eins og hvatvísi, skortur á félagslegri hæfni, áhættuhegðun og óstöðugleiki myndast vegna þeirra breytinga sem unglingsárin fela í sér (Kapi, o.fl., 2007:594). Telja má að mikilvægt sé að þjálfa nemendur í samskiptum og styðja við félagsþroska þeirra ásamt því að gefa þeim tækifæri á að stofna til heilbrigðra vináttusambanda.

Skólaumhverfið sem vinnustaður og félagslegt umhverfi er veigamikil í líffræði-, félags- og tilfinningalegum þroska unglunga. Það er umhverfið þar sem ungt fólk fær tækifæri til að skoða nýjar hugmyndir og setja sér markmið. Að auki geta jákvæð jafningjasambönd, sem eiga sér stað í skólanum, leitt til betri sjálfsmyndar sem í bland við jákvætt námsumhverfi veitir góða tilfinningu og eykur vellíðan (Kapi, o. fl., 2007:594-595). Þeir nemendur sem eru í góðum tengslum við skóla sinn eru líklegri til að standa betur námslega og sýna jákvæða heilsuhegðun. Að auki má nefna að ef þeim líður vel í skólanum eru þeir líklegri til að sinna námi sínu betur og leggja harðar að sér (I. Jenný Ingudóttir o.fl., 2009:351; Kapi, o.fl., 2007:594). Þarna kemur fram að mati

höfundar hversu mikil áhrif skólinn getur haft á vellíðan og framtíðarmöguleika nemenda. Það hlýtur að vera mikilvægt að sinna félagslegum og sálrænum þáttum jafnvel ef ekki betur en námslegum þáttum skólagöngunnar.

6 Hlutverk samfélags- og fjölmiðla

Því er ekki hægt að neita að tölvunotkun hefur aukist mikið undanfarin ár og þá sérlega með tilkomu samfélagsmiðla eins og Facebook, Twitter, Snapchat og Instagram. Í lok ársins 2015 voru virkir notendur Facebook um 1,59 milljarðar (Statista, 2016a). Samfélagsmiðlar geta tengt fólk í gegnum sameiginleg áhugamál þrátt fyrir miklar fjarlægðir. Þeir gegna veigamiklu hlutverki í lífi unglunga og skólamenningu og telja má að notkunin sé svo mikil að hún flokkist sem vandamál. Of mikil internetnotkun getur haft neikvæð áhrif á námsárangur, ástundun tólstunda og aðra félagslega hegðun. Einnig getur mikil notkun leitt til þess að nemendur slái náminu á frest, hefti félagslegan þroska ásamt því að hafa áhrif á starfsgetu þar sem mikil kyrrseta getur valdið líkamlegum vandamálum (Meena, Mittal og Solanki, 2012). Telja má, miðað við virka notendur Facebook sem er vinsælasti samfélagsmiðillinn (Statista, 2016b) að mikil samskipti eigi sér stað í gegnum slíka miðla.

Þrátt fyrir kostina þá eru vaxandi áhyggjur af öfgakenndri notkun. Sem dæmi má nefna að samkvæmt skýrslu SAFT (2013:20) nota um 67% unglunga í 9. og 10. bekk sem netið mörgum sinnum á dag. SAFT (samfélag, fjölskylda og tækni) er vakningarátak um jákvæða og örugga tölvunotkun barna og unglunga á Íslandi. Markmið átaksins er að vekja fólk til meðvitundar um ábyrga og örugga netnotkun, notkun annarra tengdra miðla og að efla vitund um hvernig hægt sé að njóta netsins og annarra miðla á skemmtilegan, öruggan, jákvæðan og ábyrgan hátt (SAFT, e.d.a). Strákum er hættara við að eiga við tölvuleikjafíkn og eyða slíkir einstaklingar allt að átta tímum eða meira á sólarhring í tölvunotkun. Fylgikvillar netfíknar geta verið sinnuleysi, félagsleg einangrun, veruleikafirring, þunglyndi og skapofsaköst, ekki ólík fylgikvillum vímuefnanotkunar. Í forvarnarskyni er mælt með því að börn og unglingar sitji ekki meira en tvær klukkustundir á dag við tölvuskjá (SAFT, e.d.b). Í fyrrnefndri skýrslu frá 2013 (SAFT, 2013:22, 24) kemur í ljós að 11,3% nemenda eyða tveimur klukkutímum á dag á netinu á virkum dögum. Þegar spurt var um notkun um helgar voru 11,2% tvær klukkustundir á dag á netinu. Um 8,4% sögðust vera meira en fjórar klukkustundir á dag á virkum dögum en 15,4% um helgar. Ef miðað er við að ekki sé setið meira við tölvuskjá en sem nemur tveimur klukkustundum til að draga úr líkum þess að einstaklingar þrói með sér tölvufíkn eru fjórar stundir alltof mikið. Eins og áður segir hefur mikil tölvunotkun skaðleg áhrif á einstaklinga og því mikilvægt að reyna draga úr henni.

Í kjölfar mikils vaxtar samfélagsmiðla hafa komið fram rannsóknir sem skoða hvaða hlutverki þeir gegna í mótun sjálfsmyndar (Nadkarni & Hofmann, 2012:243). Sjálfsmynd felur í sér þær hugmyndir sem hver einstaklingur hefur um sig sjálfan. Í henni felst það sem hver notar til að aðgreina sig frá öðrum (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993:63). Gerð hefur verið rannsókn á því hvers vegna fólk á aldrinum 18-29 ára notar Facebook og kom í ljós að notkunin er til að uppfylla ákveðnar þarfir. Fólk á þessum aldri notar síðuna til að fá upplýsingar um atburði, fyrir félagsleg samskipti, átta sig á eigin félagslegri stöðu og til skemmtunar (Park, Kee, & Valenzuela, 2009:731-732). Nadkarni og Hofmann (2012:243) vilja meina að fólk sem notar Facebook sé að uppfylla tvær þarfir, þörfina til að tilheyra einhverju og til að auglýsa sjálfan sig (e. self-presentation).

Persónulegar síður á samskiptamiðlum gefa notendum færi á að segja frá sér, setja inn myndir af sjálfum sér og gefa upp ýmsar upplýsingar til að gefa skýra mynd af sér og lífi sínu. Þar að auki eru notendur einnig áhorfendur af síðum annarra. Það sem gerist er að félagslegur samanburður á sér stað þar sem þær upplýsingar sem gefnar eru upp gefa hugmynd um hvað tveir notendur geta átt sameiginlegt (Haferkamp & Krämer, 2011:309). Nýlegar rannsóknir sem framkvæmdar voru í Bandaríkjunum og Bretlandi sýndu að aukinn tími á Facebook geta leitt til neikvæðra tilfinninga og samanburðar við líkama annarra. Aukin notkun leiddi frekar til neikvæðrar líkamsímyndar en átröskunar (American Association for the Advancement of Science, 2014; Haferkamp & Krämer, 2011:312). Til eru margar rannsóknir um samanburð einstaklinga við aðra einstaklinga í tískublöðum, sjónvarpsefni og kvikmyndum. Slíkir miðlar gefa oft upp óraunhæfa mynd af ríkidæmi, velgengni og aðlaðandi fólki. Afleiðingin getur orðið sú að einstaklingar verða óánægðari með sitt líf (Haferkamp & Krämer, 2011:309). Athygli á aðstæður annarra getur verið varhugaverðari á samfélagsmiðlum heldur en í hefðbundnum miðlum þar sem þátttakendur á samfélagsmiðlum þekkjast (American Association for the Advancement of Science, 2014).

6.1 Hlutgerving

Segja má að kynfræðsla hafi í auknum mæli færst yfir til fjölmiðla en þeir hafa aukið markaðssetningu á kynlífi. Má þar nefna tónlistarmyndbönd, netið, sjónvarpsþættir og kvikmyndir. Slík markaðssetning á oft að höfða til barna og unglinga. Vegna þessa fá börn og unglingar villandi skilaboð um kynlíf og getur það leitt til ranghugmynda um eðlilegt kynlíf (Dagbjört Ásbjörnsdóttir, Guðbjörg Edda Hermannsdóttir og Sigurlaug Hauksdóttir, 2006). Rannsóknir benda til þess að kynni af kynferðislegu efni í hinum ýmsum miðlum hafi áhrif á líkamsímynd og hlutgervingu líkamans. Hlutgerving er þegar

litið er á einstaklinga sem hluti án tillits til persónuleika. Líkaminn og útlit verður mikilvægara en hæfni einstaklings (Vandenbosch & Eggerton, 2015:729). Hlutgerving hins fullkomna karl- og kvenmannslíkama í kynferðislegum tilgangi er algeng í klámblöðum, tískublöðum, sjónvarpsefni og tónlistarmyndböndum (Vandenbosch & Eggerton, 2015:730). Tónlistarmyndbönd hafa verið harðlega gagnrýnd fyrir að innihalda mikið kynferðislegt efni og um leið sýna kynlíf á léttvægan hátt þar sem konur eru hlutgerðar (Frison, Vandenbosch, Trekels & Eggermont, 2015:183). Fram kom í fyrrnefndri skýrslu SAFT að 19,3% unglinga sagðist hafa séð klám á Facebook eða Twitter (SAFT, 2013:117).

6.2 Klám-og kynlífsvæðing

Fram kemur hér að framan að hlutgerving er þegar litið er á einstaklinga sem hluti án tillits til persónuleika. Líkaminn og útlit verður mikilvægara en hæfni einstaklings (Vandenbosch & Eggerton, 2015:729). Kynferðisleg hlutgerving er þegar einstaklingur er kynferðislega hlutgerður, það er að segja litið á hann sem hlut til að nota í kynferðislegum tilgangi í stað einstaklings með getu til sjálfstæðra ákvarðana og athafna.. Eigin hlutgerving er svo þegar stúlkur fara að líta á sig og líkama sinn sem hlut til að uppfylla langanir annarra (Katrín Anna Guðmundsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir, 2011:85). Rannsóknir hafa sýnt fram á að konur eru oftast hlutgerðar í kynferðislegum tilgangi (American Psychological Association, 2007:2).

Klámvæðing er notað yfir menningarlegt ferli þar sem klám er hluti daglegs líf og er jafnvel samþykkt og dáð. Hugtakið þýðir að klám er talið eðlilegt og birtist það í aukinni eftirspurn og að það sé aðgengilegra en áður. Fjölmiðlar sýna klámi aukinn áhuga ásamt því að umfjöllunin er jákvæðari en áður. Klámvæðingin birtist einnig á þann hátt að hlutverkin úr klámi hafa færst yfir á hversdagsleikann og koma fram víða án þess að um hefðbundið klám sé að ræða. Áhrifin sjást í tónlistarmyndböndum, auglýsingum, sjónvarpsþáttum og svo framvegis (Katrín Anna Guðmundsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir, 2011:85). Kynlífsvæðing er þegar:

- Verðmæti manneskjunnar eru aðeins metið út frá kynferðislegu aðdráttarafli eða kynhegðun. Innri eiginleikar eru útilokaðir
- Mat á manneskju byggist á þröngum skilgreiningum á því hvað er að vera kynferðislega aðlaðandi
- Manneskja er hlutgerð í kynferðislegum tilgangi
- Þegar kynvitund er þröngvað upp á einstakling á óviðeigandi hátt

Ekki þurfa öll einkennin að vera til staðar heldur er eitt nægilegt til að teljast til kynlífsvæðingar. Félagsleg skilaboð sem ýta undir kynlífsvæðingu koma ekki eingöngu frá fjölmiðlum heldur einnig frá nánasta umhverfi einstaklingsins (American Psychological Association, 2007:1-2).

Það er mat höfundar að klám- og kynlífsvæðing sé áberandi hér á landi. Sést það vel á hinum ýmsu netsíðum og samfélagsmiðlum. Höfundur telur að fræðsla geti aukið meðvitund um hvar og hvernig hún birtist ásamt því að fræðsla geti verið eitt tól í að sporna við áhrifum hennar.

6.3 Hefndarklám

Þann 02.03. 2016 rak höfundur augun í fyrirsögn á Vísi.is en hún er svohljóðandi: „Þúsundir nektarmynda af íslenskum stúlkum í dreifingu“. Þar segir Hildur Friðriksdóttir að stúlkur séu orðnar að söluvarningi. Í mörgum tilfellum séu stelpur nafngreindar eða aldursgreindar og er það gert til að hámarka skaðann (Snærós Sindradóttir, 2016). Nektarmyndum sem komast í dreifingu fylgir oft nafn, heimabær og jafnvel tenging við samfélagssíður. Auk þess að ógna öryggi fórnarlambins þá eykur þetta líkur á því að myndirnar verði áberandi á leitarvélum. Slíkt getur eyðilagt möguleika fórnarlambins á því að fá starf eða halda því. Fyrir tíma Internetsins gátu nektarmyndir valdið takmörkuðum skaða þar sem þær voru yfirleitt á hendi fárra. Nú eru komnar upp síður þar sem hægt er að dreifa myndum, skilja eftir athugasemdir og einnig að skiptast á myndum (Lard, 2013). Slík myndbirting hefur verið kölluð hefndarklám en skilgreiningin hljóðar svona: Hefndarklám er dreifing á kynferðislega grófu efni án samþykkis þeirra sem birtast á myndinni. Tilgangur með hefndarklámi er að skapa vanlíðan og vandamál fyrir þann sem verður fyrir því (Ministry of Justice, 2015).

Umræðan um dreifingu nektarmynda í gegnum síma, tölvupóst eða samfélagssíður hefur aðallega snúist um varanleika þeirra mynda sem komast á netið. Auk þess hefur áhersla verið lögð á að fræða börn og unglinga um glæpsemi þess að dreifa nektarmyndum. Þar sem áherslan hefur verið á að draga úr áhættuhegðun og afneita kynferðislegu atgervi eykur það þolendaskömm (Henry & Powell, 2015:105). Í umræðu um birtingu nektarmynda er skömminni oft komið yfir á fórnarlambið þar sem það tók myndina og sendi hana (Lard, 2013). En hafa þarf í huga að mörg dæmi eru um að myndum sé dreift án vitneskju annars aðilans. Við stutta leit á netinu rakst höfundur á að minnsta kosti fjórar sögur um áhrif myndbirtingar á einstaklinga. Þessar sögur snerust um myndir með vitneskju eða án hennar.

Oft er litið á dreifingu mynda sem vandamál sem komið er til vegna einfaldni fórnarlambins í stað þess að líta á það sem kynferðislegt ofbeldi. Gerendur í ofbeldismálum nota í auknum mæli nektarmyndir til að hóta, áreita eða stjórna fórnarlömbum sínum. Framfarir í tækni hafa bætt annarri vídd við kynbundið ofbeldi að því leyti að fórnarlambið þarf ekki að vera á staðnum til að því sé misboðið. Myndir og upplýsingar um fórnarlömb eru aðgengilegri en áður og því auðveldara að nálgast þau. Gerendur áreita oft í gegnum síma, tölvupóst eða í gegnum samfélagsmiðla (Henry & Powell, 2015, bls. 105 og 113-114).

Að mati höfundar er mikil þörf á að vinna með áhrif myndbirtingar á líf þeirra sem verða fyrir henni. Nemendur þurfa að fá góða innsýn inn í þennan heim og myndi það ábyggilega henta vel í kennslu unglunga. Þeir eru á því stigi að kynni þeirra af kynlífi eru að aukast og má telja að vegna mikillar notkunar þeirra á samskiptamiðlum geti þeir auðveldlega lent í hefndarklámi eða dreift því.

7 Siðferði

Náungakærleikur byggist á samkennd og siðferði. Á milli samkenndar og umhyggju eru órjúfanleg tengsl, það að finna til samkenndar felur í sér kærleik og því er óvild gangstæð samkennd. Hægt er að rekja siðferðislega niðurstöðu til hugarfars sem mótast af samkennd þar sem í siðferðislegum álitamálum verður einhver undir (Goleman, 1995/2000:114-115). Því má telja mikilvægt að vinna með samkennd og siðferði samtímis.

Þar sem samfélag getur ekki sinnt hlutverki sínu ef þátttakendur hafa ekki góðan skilning á siðferði þarf að vinna með það og skólar eru vel til þess fallnir. Nemendur þurfa að fá að móta og þroska skilning sinn á réttu og röngu. Í samfélagi nútímans eru mörg misvísandi siðferðisleg skilaboð og getur það reynst erfitt fyrir ungt fólk að fóta sig í slíku samfélagi. Morris (2009/2012:73-75) nefnir ákveðnar nálganir í siðfræði sem eru varasamar. Sá sem aðhyllist afstæðishyggju telur að allar skoðanir séu gildar og að ekki sé til einn sannleikur. Þessi nálgun hindrar það að við fordæmum þá hluti sem eru óneitanlega rangir. Þó að hægt sé að leyfa einstaklingum að sýna sjálfstæði er kemur að siðferðislegum ákvörðunum þarf samfélag í heild sinni að fordæma ákveðnar gjörðir og að það fari ekki á milli mála að þær séu rangar. Sú hugmynd um að ef afleiðingar gjörða séu skárri en sjálfur verknaðurinn þá sé hann leyfilegur er varasöm (Morris, 2009/2012:73).

Segja má að sýn á siðferði snúist oft um verknaðinn eða þann sem tók slæma ákvörðun. Ef einblínt er á verknað þegar siðferðislegar ákvarðanir eru teknar er hætt við að það skapi þrönga sýn á tilveruna. Dygdasiðfræði snýr að því að hvernig manneskjur við viljum vera og hvernig við þróum dygðir eða ágæti. Þessi nálgun er tengd mest Alasdair MacIntyre og Aristótelesi og fær okkur til að horfa á athafnir með langtímasýn. Einnig fær hún okkur til að skoða hvernig manneskjur eða manngerð við erum að þróa. Slík langtímasýn skiptir miklu fyrir farsælt lífshlaup. Þegar einstaklingur leitar inn á við og veltir því fyrir sér hvernig manneskja hann vill vera færir það honum siðareglur og gildi sem hann getur farið að lifa eftir og leiða hann í gegnum lífið. Telja má að flestir kynnist einstaklingum sem skorta skapgerðarstyrk til að standast freistingar sem veita aðeins skamma gleði. Að vísu tekur langan tíma að móta og þróa skapgerð en því fyrir sem er byrjað því betra. Í skólakerfinu ætti að hvetja nemendur til að huga að skapgerð

sinni og hvernig hún mótast. Það ætti að forðast að setja upp siðklemmur því þær eru gildir sem beina athygli frá því sem skiptir mestu, hvernig manneskjur viljum við vera (Morris, 2009/2012:74-75).

7.1 Gildi

Gildi eru viðmið til að leggja mat á hegðun og hugsun. Gildi eru notkunarreglur samfélaga, einstaklinga og hópa bæði í athöfnum í fjölbreyttum aðstæðum og í hugsun um ýmis viðfangsefni. Gildi eru grunnur afstöðu til lífsins og skoðana, uppeldis- og menntunarsýnar. Því má segja að þau séu grundvöllur pólitískra skoðana og siðferðislegs viðhorfs. Þau eru leiðarvísir einstaklings í því að bæta sig og verða betri manneskja. Félagshæfni, borgaravitund og siðferðiskennd hvers einstaklings mótast af gildum hans. Þar að auki koma þau í ljós í samskiptum við annað fólk (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007:36-37, 41). Það er mikilvægt að greina þarfir frá gildum. Þarfir eru meðfæddar og eru jafnvel til staðar án þess að við áttum okkur á því. Gildi eru hins vegar lærð eða valin, eru hluti meðvitundar okkar og eru mismunandi eftir einstaklingum. Þarfir eru stöðugar en gildi eru háð breytingum og fáir halda í sömu gildi út lífið. Gildi móta ástæður fyrir því sem við gerum. Sem dæmi má nefna að þá forgangsraða og beisla þau þarfir okkar. Ef allt hefði sama gildi fyrir okkur kæmum við litlu í verk þar sem erfitt væri að átta sig á hvar ætti að byrja. Gildi eru sérstaklega gagnleg við útskýra þær gjörðir sem okkur líkar ekki. Fæstir njóta þess að skipta á bleyju en gildi umhyggju er hærra en gildi þess að gera það sem okkur langar til eða ekki (Boniwell, 2008:49).

Segja má að gildi séu hluti velferðar okkar því þau eru samblönduð skilningi á okkur sjálfum, tilgangi okkar í lífinu og stjórná hegðun okkar. Gildi geta gefið okkur tilgang og merkingu. Án þeirra getur reynst erfitt að ná árangri því þá er ekkert til að máta sig við, framtíðardrauma, hæfileika og styrkleika. Hægt er ef til vill að líkja gildum við áttavita sem einstaklingur getur ratað eftir, þau geta stýrt hegðun og komið í veg fyrir þátttöku í skaðlegri hegðun. Þar að auki eru þau lykilatriði í því að nemendur blómstri. Ef nemendur hafa jákvæða og skýra undirstöðu gilda sinna veitir það þeim skýrt sjónahorn á tilgang sinn og geta reynt að fylgja honum (Morris 2009/2012:22, 169). Nútímasamfélag gefur okkur ekki lengur traust og sannfærandi gildi. Segja má að við séum í svokölluðu tómarúmi vegna skorts á samhljóðandi gildum. Við höfum áttað okkur á að gildi geta verið ólík og um leið verða eigin gildi að vissu leyti tilviljanakennd (Ilona Boniwell, 2008:50).

Skólar þurfa að skoða gildi sín reglulega í samráði við nemendur, foreldra og starfsmenn. Þau gildi sem ákveðið er að vinna eftir þurfa að endurspeglast í skólastarfinu og skapa skal tækifæri til að fara eftir þeim (Morris 2009/2012:22, 169). Vegna ólíks siðferðislegs uppeldis og bakgrunns nemenda má telja mikilvægt að í öllu skólastarfi séu öll tækifæri nýtt til að ýta undir siðferðisþroska þeirra.

7.2 Kennsla í siðferði

Varla er hægt að efast um nauðsyn þess að nemendur fái tækifæri til að auka skilning sinn á því hvað sé rétt og hvað sé rangt. Hvert samfélag á erfitt með að sinna hlutverki sínu ef einstaklingar innan þess hafa ekki siðferðislegan skilning. Eitt af stærstu siðferðislegu vandamálum sem ungt fólk stendur frammi fyrir er hverjum sé treystandi. Þau fá oft villandi skilaboð og erfitt getur reynst að taka rétta ákvörðun. Stundum þarf kennari að fordæma hegðun og þá er mikilvægt að útskýra vandlega af hverju slíka hegðun beri að fordæma. Auk þess þarf kennari einnig að vekja áhuga nemenda á siðferðislegum málum og vera góð fyrirmynd. „Kennarar ættu að fara fram á við nemendur sína að þeir sýni siðferði í verki, að þeir geri sitthvað sem hjálpar þeim að móta skapgerð sína og ígrunda og læra“ (Morris, 2009/2012:75). Siðferðislegar umræður þurfa að byggja á góðri röksemdafærslu, það getur verið gagnlegt að æfa nemendur í að rökstyðja skoðanir sínar. Þar að auki er mikilvægt að kennarar hvetji nemendur sína til að berjast fyrir málefnum sem eru þeim mikilvæg (Morris, 2009/2012:73-75). Telja má að kennarar standi daglega frammi fyrir viðfangsefnum sem geta snert siðferðisleg málefni. Þeir geta skapað siðferðislega jákvætt andrúmsloft í skólanum með því að sýna gott fordæmi við að takast á við siðferðisleg álitamál. Segja má að kennarar sinni siðferðislegu uppeldi. Kennarar komast varla hjá því að taka afstöðu til siðferðislegra álitamála hvort sem þeim líkar betur eða verr (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007:145). Lýðræðislegar umræður geta ýtt undir siðferðisþroska ef þær snúast um aðstæður úr raunveruleikanum (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:20-24). Þar af leiðandi má telja það líklegt til árangurs að ræða deilumál og málefni líðandi stundar við nemendur til að efla siðferðisþroska þeirra.

8 Mannréttindi og lýðræði

Börn eiga að njóta sömu mannréttinda og fullorðnir en þó ekki allra stjórnmalalegra réttinda vegna reynslu- og þroskaleysis. Þar sem börn eru viðkvæmur hópur er þeim tryggð vernd í ýmsum alþjóðlegum samningum. Barnasáttmáli var fullgiltur af allsherjarþingi Sameinuðu þjóðanna árið 1989 og fyrir hönd Íslands árið 1992 (Margrét Júlía Rafnsdóttir, e.d.). Það felur í sér að Ísland er bundið þjóðarétti til að virða og uppfylla ákvæði sáttmálans og var hann lögfestur hér á landi 20. febrúar 2013. Í sáttmálanum koma fram ýmis grundvallarréttindi barna og felst í honum viðurkenning á því að börn eru sjálfstæðir einstaklingar. Tekið er fram í sáttmálanum að börn eigi að vera fullgildir samfélagsþátttakendur, það sé þeirra réttur. Skipta má réttindum þeirra í þrjá flokka, vernd, þátttaka og umönnun og rauði þráður sáttmálans er fjórþættur. Fjórar grundvallarreglur þarf að hafa í huga þegar sáttmálinn er túlkaður en þær eru: Jafnræði – bann við mismunun, það sem er barninu fyrir bestu, réttur til að láta skoðanir sínar í ljós og til að hafa áhrif og síðan réttur til lífs og þroska (Margrét Júlía Rafnsdóttir, e.d.).

8.1 Barnasáttmáli

Í lögum um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barns (nr. 19/2013) er talað um siðferðislegan þroska ásamt sálrænum, líkams-, félags- og andlegum þroska í 17., 27 og 32. grein. Í 17. grein laganna kemur fram að aðildarríki skuli sjá um að barn hafi aðgang að efni og upplýsingum af fjölbreyttum uppruna. Þá einkum þeim sem stuðla getur að siðferðis-, félags- og andlegri velferð þess og geðrænu og líkamlegu heilbrigði. Þar er meðal annars tekið fram að aðildarríki skuli stuðla að því að skapaðar verði hæfilegar reglur um vernd barna fyrir efni og upplýsingum sem getur skaðað velferð þeirra. Höfundur telur að erfitt sé að uppfylla þetta ákvæði þar sem upplýsingaflæði nú til dags er hratt og erfitt að hafa hemil á því. Þó er þörfin ekki síðri en áður. Efni sem fer í dreifingu verður sífellt grófar, samanber klámvæðingu samfélagsins.

Samkvæmt 13. grein Barnasáttmálans (Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins, nr. 19/2013) eiga börn rétt á að láta skoðanir sínar í ljós. Það felur í sér rétt til að miðla, taka við og leita að hvers kyns hugmyndum og vitneskju annað hvort skriflega, munnlega, á prenti, í formi lista eða á annan hátt. Þetta ákvæði er háð takmörkunum sem eru nauðsynleg til að virða mannorð eða réttindi annarra og til að gæta öryggis.

Það er mat höfundar að þetta ákvæði sé mikilvægt en að það skorti fræðslu um hvað felst í því. Börn og unglingar hafa ekki þroska til að átta sig á því hvenær verið er að troða á mannréttindum þeirra og annarra eða skaða mannorð. Telja má að hluti þeirra sem dreifir nektarmyndum átti sig ekki á alvarleika málsins fyrir þann sem verður fyrir myndbirtingunni. Einnig er slík birting siðferðislega röng og því má ætla að fræðsla um slíkt, til dæmis í skólum, geti verið þáttur í siðferðislegum þroska barns.

8.2 Lýðræði

Í lýðræðisríki taka einstaklingar virkan þátt í samfélagsmótun og afstöðu til siðferðislegra álitamála. Í slíku ríki skulu borgarar búa við mannréttindi og ráða stærri málum sameiginlega. Grundvöllur lýðræðis er meðvitund, samábyrgð og virkni borgara sem um leið gerir þá hæfa til þátttöku í samfélagsmótun og til að hafa áhrif. Virðing fyrir heilbrigði og manngildi nemenda felur í sér viðurkenningu á þroskamöguleikum og hæfileikum ásamt virðingu fyrir mannréttindum þeirra. Gildismat, viðhorf og siðferði eru þættir í lýðræðismenntun samhliða því sem þau atriði blandast saman við aðra grunnþætti menntunar. Skólar skulu efla þá skoðun að samfélagið skuli vera lýðræðislegt og einstaklingar með framtíðarsýn og þeir gagnrýnir (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:21).

Í Aðalnámskrá segir að skólinn sé mikilvægur vettvangur lýðræðis þar sem skólar þurfa að hafa það að leiðarljósi að nemendum bíður þátttaka í lýðræðissamfélagi að námi loknu. Mikilvægt er að nemendur læri um lýðræðissamfélög og í skólastarfi sé tekið mið af því að virðing skuli borin fyrir mannkostum hvers einstaklings. Gert er ráð fyrir því að nemendur „læri til lýðræðis með því að læra um lýðræði í lýðræði.“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:21).

Í rannsókn Helgu Helgadóttur (2015:5) kom fram að viðhorf kennara og stjórnenda til lýðræðis í skólastarfi voru jákvæð. Þeir telja að skólarnir geti bætt sig í að styðja við lýðræðislega starfshætti. Þó virðist skilningur á lýðræðislegu skólastarfi ekki vera nægilega góður og telja kennarar að það þýði að nemendur geti gert það sem þeim sýnist í skólanum. Höfundur telur líklegt að töluvert margir hafi einnig þennan skilning á lýðræðislegu skólastarf þar sem hugtakið *að læra til lýðræðis með því að læra um lýðræði í lýðræði* er ekki skilgreint í Aðalnámskrá. Þó kemur fram í Aðalnámskrá (2011, bls 21) að mikilvægt sé að í námi og öllu skólastarfi sé tekið tillit til ábyrgðar og áhuga nemenda á námi sínu. Því má auðveldlega túlka lýðræðislegt skólastarf sem leið til að fá nemendur til að taka þátt í skipulagningu námsins og vekja áhuga þeirra um leið.

Höfundur skilur hugtakið einmitt á þann máta að æskilegt sé að nemendur hafi meira um nám sitt að segja til dæmis við nálgun á viðfangsefni, úrvinnslu og skilum.

Ef rýnt er í Aðalnámskrá og Barnasáttmálann má sjá að nemendur nú til dags hafa mikil réttindi eins og vera ber, en þó þarf að hafa í huga að öllum réttindum fylgir ábyrgð og hefur höfundur oft á tíðum talið nemendur ekki átta sig á því. Nemendur virðast hafa mikinn áhuga á sínum réttindum og hvenær sé troðið á þeim. Þeir virðast sjaldan velta ábyrgð sinni fyrir sér, hvaða ábyrgð þeir hafa í tengslum við skólastarfið, virðingu fyrir öðrum og svo framvegis. Má þar til dæmis nefna símanotkun nú til dags en hún er orðin slík að hún getur ef til vill talist vandamál að mati höfundar. Samkvæmt umboðsmanni barna (2015) þá mega kennarar ekki taka síma af börnum þar sem það brýtur á eignarétti og friðhelgi þeirra. Velta má fyrir sér hvort er mikilvægara? Friðhelgi og eignarréttur nemenda eða friðhelgi og vinnufriður kennarans. Símanotkun og möguleikar hennar, samanber myndbirting, er áhugavert viðfangsefni til þess að vinna með í kennslu. Má í fljótu bragði nefna siðferði, ábyrgð, réttindi annarra og samkennd. Þetta eru allt atriði sem eru nefnd í Aðalnámskrá (2011/ 2013) og eru undirliggjandi í kennsluefni því sem fylgir þessari greinagerð.

9 Námsefni

Í þessum kafla er að finna hæfniviðmið, markmið, kennsluaðferðir, námsmat og kennsluáætlanir fyrir námsefnið *Í upphafi skyldi endinn skoða*. Námsefnið er ætlað fyrir nemendur á unglíngastigi grunnskóla og er markmið þess að efla sjálfsmynd nemenda, samskiptahæfni, skilning á tilfinningum og viðhorfum annarra og að þeir átti sig á hugsanlegum áhrifum og afleiðingum gjörða sinna. Unnið var með smásöguna *Þúsund orða virði* eftir Björn Braga Arnarson, en hana má finna í bókinni *Smásagnasmáræði* sem kennd er í íslensku á unglíngastigi

Í Aðalnámskrá grunnskóla (2011:37-38) eru settir fram þættir sem leggja skal áherslu á í kennslu í lífsleikni. Margir þessara þátta tengjast inn í markmið námsefnisins. Þessir þættir eru sjálfsvitund, siðgæðisvitund, félagsfærni, félagsvitund, efling rökhugsunar og gagnrýnnar hugsunar og geta til að takast á við viðfangsefni daglegs lífs. Þau markmið sem sett eru fram í námsefninu og þessir áhersluþættir Aðalnámskrár eiga margt sameiginlegt og því má ef til vill segja að námsefnið eigi fullt erindi í kennslu.

9.1 Fjölbreyttir kennsluhættir

„Menntun verður að vera meira en uppsöfnun þekkingar, hvort sem hún er vísindaleg, tæknileg, söguleg eða hvað annað. Menntun á að snúast um hvernig á að lifa.“

Matieu Ricard

Kennsla miðar að því að hjálpa nemendum að ná tökum á leikni, þekkingu og jákvæðu viðhorfi og þannig öðlast þá hæfni sem menntun stefnir að. Vinnubrögð og kennsluaðferðir eiga að stuðla að því að ná þeim hæfniviðmiðum sem stefnt er að. Þau hæfniviðmið sem snúa að eflingu félags- og siðferðisþroska verður aðeins náð með því að efla félagsfærni og siðfræði markvisst (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:48). Samfélagsgreinakennarar hafa það hlutverk að skapa tækifæri fyrir nemendur til að þroska hæfni sína, leiða þá áfram í lýðræðislegum vinnubrögðum, til að eiga í innihaldsríkum samskiptum, til þess að þroska skilning á sér sjálfum, öðrum og því umhverfi og samfélagi sem þeir hrærast í. Kennarar skulu hjálpa nemendum að skilja siðferðileg og samfélagsleg álitamál (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:203). Kennsla í lífsleikni snýr að því að fræða nemendur hvað það þýðir að vera þátttakandi í lýðræðissamfélagi og manneskja. Ef hún snýst um það er hægt að hjálpa nemendum að

gæta sín á þeim hindrunum sem geta orðið á vegi þeirra. Því má segja að menntun þurfi að leggja áherslu á það hvernig eigi að lifa (Morris, 2009/2012:7). Til að ná fram markmiðum lífsleikni þarf að vanda vel til kennslunnar, að mörgu er að hyggja. Meðal annars þarf að hafa í huga að forðast kennslu sem sýnir veröldina sem hættulegan stað, eða svokallaða bölsýniskennslu. Kennsla í lífsleikni ætti ekki að vera um það versta sem gæti gerst heldur að snúast um að upplýsa nemendur um þau tækifæri sem standa þeim til boða og hvernig hægt sé að nýta þau (Morris, 2009/2012:7).

Að efla jákvæða sjálfsmynd, siðferðileg gildi og sálrænan styrk er hlutverk lífsleikni með það að markmiði að stuða að velferð og hamingju nemenda (Kristján Kristjánsson, 2011:4). Kennsla ætti að snúast um það að bæta hæfni nemenda til að þeir geti orðið farsælir einstaklingar. Einstaklingar sem geta myndað góð sambönd og viðhaldið þeim, átta sig á hvar stykleikar þeirra liggja og reyna að þroska þá (Morris, 2009/2012:8). Þegar nemendur fá tækifæri til að efla þá hæfileika sem þeir geta nýtt sér til að ná árangri verður skólagangan lífsleikninám. Howard Gardner telur að einn mikilvægasti hluti menntunar, sem skiptir máli varðandi þroska nemenda, sé að beina þeim inn á svið þar sem hæfileikar og styrkleikar þeirra fá að njóta sín. Hann bendir á að það þurfi að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir þar sem leiðir til árangurs eru margar (Goleman, 1995/2000:50-52).

Þegar nemandi fær tækifæri til að leysa verkefni þar sem hann nýtir styrkleika sína eykst sjálfstraustið. Leiða má að því líkur að menntun ætti því að snúa að því að finna styrkleika nemenda og styðja við þá. Hafa þarf í huga að styrkleikar eru ekki meitlaðir í stein og hægt er að þjálfa þá upp. Því má segja að hver nemandi geti þróað nýja styrkleika (Morris, 2009/2012:25). Það er í raun samræmi við það sem Seligman talar um, að ef við teljum að einstaklingar búi yfir óbreytanlegum eiginleikum verður til viðhorf til lífsins sem mótast af hjálparleysi yfir aðstæðum. Slíkt hefur áhrif á gjörðir, viðhorf og hegðun hvers einstaklings (Morris, 2009/2012). Að nemendur upplifi og læri í verki eru einkenni góðrar lífsleiknikennslu. Ef nemendur fá ekki ráðrúm til að upplifa þau áhrif sem viðfangefnin geta haft á þá mun kennslan síður verða árangursrík og nemendur búa þá einungis yfir vitsmunalegum skilningi á efninu. Skilningurinn þarf að verða hluti af tilvist þeirra sem gerist með reynslu (Morris, 2009/2012:10).

Kennari er fyrirmynd nemenda og þarf hann að finna kennsluaðferðir sem henta vel í lífsleiknikennslu. Kennsla í greininni er öðruvísi en önnur kennsla þar sem nemendur, tilfinningar þeirra og líðan er í aðalhlutverki. Einnig snýst kennsla í greininni um að nemendur átti sig á því hvað felst í því að vera manneskja. Lífsleikni miðar að því að nemendur fái upplifa ýmislegt sem getur nýst þeim í daglegu lífi. Mikilvægast er að

nemendur reyni fjölbreyttar aðstæður á eigin skinni og fái tækifæri til að ígrunda að því loknu (Morris, 2009/2012:10). Þar sem kennsluaðferðir leiklistar snúa að því að nemendur upplifi aðstæður, lifi sig inn í þær og taka svo afstöðu þá geta þær hentað vel í lífsleiknikennslu. Kennsluaðferðir sem geta eftir hærni í lífsleikni eru meðal annars umræðu- og spurnaraðferðir sem þjálfa gagnrýna hugsun og samræður. Hlutverkaleikir og leikræn tjáning þjálfa nemendur við að setja sig í spor annarra, takast á við álitamál, ímyndaðar aðstæður og samfélagslegar aðstæður (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:203-204).

9.2 Kennsluaðferðir

Í námsefninu eru kennsluaðferðir leiklistar í aðalhlutverki en þó er notast við nokkrar kennsluaðferðir sem falla ekki í þann flokk. Þessar kennsluaðferðir eru: útlistunarkennsla, púslaðferðin, veggjakrotsaðferðin, hópvinubrögð og sjálfstæð skapandi vinnubrögð. Þessar aðferðir henta vel samhliða kennsluaðferðum leiklistar þar sem þær snúast flestar um virka þátttöku nemenda.

9.2.1 Útlistunarkennsla

Þegar þessari kennsluaðferð er beitt innan leiklistar er kennarinn í hlutverki fræðarans. Hann miðlar þekkingu, varpar fram spurningum, útskýrir, ræðir málin og dregur ályktanir. Útlistunarkennsla er flokkur kennsluaðferða inniheldur meðal annars fyrirlestra, stutta eða langa. Aðferðin krefst mikils af kennaranum, hann þarf að búa yfir þekkingu á málefnum og hærni til að miðla (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:43).

9.2.2 Púslaðferðin

Þessi aðferð byggist á því að nemendum er skipt í hópa og námsefninu í hluta. Hver nemandi fær hluta af námsefninu til að kynna sér og kenna hópfélögum það. Skilyrði til að nota þessa aðferð er sáemileg lestrargeta en annars hentar hún öllum skólastigum. Hver nemandi er í tveimur hópum, heimahópi og sérfræðingahópi þar sem hann lærir það efni sem hann á að kenna öðrum (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:142).

9.2.3 Veggjakrotsaðferð

Þessi aðferð hentar vel til að virkja alla nemendur. Til eru margar útgáfur af þessari aðferð og má nota hana á öllum skólastigum. Nemendur vinna í hópum, skrá svör eða hugmyndir á spjöld eða miða sem síðan eru fest á veggspjöld, töflu eða vegg. Með þessu gefst tækifæri til að raða spjöldum eða miðum upp eftir mismunandi leiðum og

einnig gefst tækifæri til umræðna. Einn góður kostur þessarar aðferðar er að nemendur fá að sjá ólík viðhorf og rök (Skólastofan.is, e.d.).

9.2.4 Hópvinnubrögð

Þær aðferðir sem byggjast á samvinnu nemenda við að leysa viðfangsefni kallast hópvinnubrögð. Hópvinnu getur tengst mörgum kennsluáðferðum innan leiklistar, sem dæmi má nefna umræður, fundi, réttarhöld o.s.frv. Þegar verið er að ræða um hópvinnu sem kennsluáðferð innan leiklistar er vísað til þess að samvinna sé í brennidepli. Þegar þessari aðferð er beitt þurfa nemendur að afmarka viðfangsefnið í sameiningu og koma sér saman um verkaskiptingu (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:45-46).

9.2.5 Sjálfstæð skapandi vinnubrögð

Þessi flokkur kennsluáðferða felur í sér mestu kröfur til nemenda og sjálfstæði í vinnubrögðum. Í þessum flokki eru viðfangsefni sem snúa að því að nemendur setji sig í spor annarra, undir þennan flokk falla allar kennsluáðferðir leiklistar. Helsta verkefni kennarans er að vekja áhuga og virkja nemendur, veita þeim aðstoð og ráðgjöf þegar þurfa þykir (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:46).

9.3 Kennsluáðferðir leiklistar

Leikræn tjáning er aðferð þar sem námeftni er túlkað með leikrænum hætti af nemendum og má nota hana í mörgum námsgreinum. Helsti kostur leikrænnar tjáningar er að hún gefur færi á lifandi nálgun á námsefni og virkjar nemendur. Leikræn tjáning krefst mikils af kennaranum þar sem hann þarf að sýna fordæmi, geta tekið þátt og haft gaman af leikrænni tjáningu (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:102-104). Einnig þarf að hafa í huga að ekki eiga allir auðvelt með leikræna tjáningu og alltaf eru til einhverjir sem vilja ekki taka þátt. Kennarinn verður að fylgjast með nemendum og mikilvægt er að gefa þeim færi á að taka þátt þegar þeir vilja (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a:102-104; Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:13-14)

Skilyrði leiklistar í kennslu eru öruggt umhverfi, innihald og ímyndunarleikur. Tvö seinni atriðin eru nauðsynleg til að virkja nemendur og það fyrsta til að leikferlið gangi upp.

- Öruggt umhverfi: ef nemendur eiga að geta lifað sig inn í leikræna ferlið þarf kennarinn að skapa hlýlegt andrúmsloft, sjá til að þess að vinnufriður fáið og gefa tíma fyrir nemendur til að lifa sig inn í hlutverk sín. Það er nauðsynlegt í leikferli að full virðing sé borin fyrir því sem er sagt og gert
- Innihald: efni er alltaf tengt mannlegum samskiptum bæði úr daglegu lífi og

sögum eða frásögnum

- Ímyndunarleikur: viðfangsefnið sem á að skoða er breytt í ímyndaða sögu sem tekur mið af aðstæðum og reynslu sem geta verið sannar

(Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:11).

Í leiklist eru nokkur atriði alltaf til staðar en þau eru hlutverk, staður, tími og þráður.

- Hlutverk – hver? Nemendur setja sig í spor annarra tímabundið og þurfa að tileinka sér þau viðhorf sem hlutverkið krefst. Slíkt skapar tækifæri til að takast á við ólíkar aðstæður og hlutverk á mismunandi tímum
- Staður – hvar? Nemendur nota það sem er til staðar í stofunni til að gera mynd af umhverfi eða stað. Þegar því verki er lokið sér kennarinn um að fá alla til að samþykkja staðinn. Þessu má líka við sviðsetningu í leikhúsi
- Tími – hvenær? Leikferlið getur átt sér stað hvenær sem er, fortíð, nútíð eða framtíð. Áður en lagt er af stað þarf að ákveða hvað einkennir tímabilið svo ekki séu notaðir hlutir sem voru jafnvel ekki til. Þetta á helst við þegar fylgja á sögulegum staðreyndum
- Þráður – hvað gerist? Í leiklist er alltaf eitthvað málefni til umfjöllunar. Möguleiki er að móta það jafnóðum eða ákveða það fyrirfram. Nemendur spinna út frá hugmynd sinni, hugmynd kennara, námsefni eða frásögn. Í kveikju er sjónum beint að ákveðnu atviki og unnið út frá því

(Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:11-12).

Til eru margar leiðir til að hjálpa nemendum að tengjast því viðfangsefni sem unnið er með. Kennari velur leiðir sem vekja áhuga og hvetur nemendur til að kafa betur í efnið. Gott er að beina athyglinni að því hver er uppistaðan í ferlinu, það er að segja hvaða þætti er mikilvægt að skoða, finna tákni sem vekur athygli nemenda, spenna er nauðsynleg til að halda athygli nemenda og að lokum að hafa andstæður í ferlinu sem hefur jákvæð áhrif á innlifun nemenda. Þegar sett er af stað leikferli er kveikja lykilatriði þar sem nemendur þurfa að geta áttað sig á hverjir þeir eru, hvar þeir eru staddir og til hvers er ætlast til að geta lifað sig inn í ferlið. Kröfur þurfa að vera í samræmi við þroska og viðfangsefnið þarf að ná til þeirra (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:37). Góð kveikja nær athygli nemenda, vekur áhuga og vilja til þátttöku ásamt því að samstillta hópinn (Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2012:3-5).

9.3.1 Kennari í hlutverki

Leiklist í kennslu gefur kennara möguleika á að fara í hlutverk og taka þannig þátt í ferlinu. Hann hefur þannig tækifæri til að hafa áhrif á leikferlið. Þessi kennsluaðferð

hjálpur nemendum að setja sig í spor annarra, veitir ný tækifæri þegar takast á við viðfangsefni, skýrir sýn nemenda á viðfangsefni, styrkir þá að komast að niðurstöðu og hvetur nemendur til að taka sjálfstæðar ákvarðanir. Ef kennari fer í hlutverk getur það auðveldað nemendum að aðlagast hlutverkum sínum. Kennari getur haft áhrif á ferlið og víkkað sjónarhorn nemenda með virkri þátttöku. Ef kennari fer í hlutverk veitir það honum tækifæri til að segja það sem hann getur ekki sagt annars. Mikilvægt er að skýrt sé þegar kennari er í hlutverki og hvenær ekki (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:17). Þessi aðferð hentar mjög vel til að vekja áhuga nemenda (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:20). Kennari getur farið í hlutverk til að vekja áhuga nemenda og beina sjónum þeirra að námsefninu. Hlutverk hans er að fá nemendur til að axla ábyrgð á vinnu sinni og þeirri sköpun sem fer fram í leikferli. Kennari gerir það með fjölbreyttum leiðum, skapar spennu, vandamál og árekstra sem nemendur þurfa að takast á við. Þessir þættir hvetja til náms og efla þroska nemenda (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:17).

Þegar kennari ætlar að taka að sér hlutverk í leikferli getur reynst vel að hann tilkynni nemendum í upphafi að nú fari hann í hlutverk. Það getur hann gert með því að segjast fara afsíðis og þegar hann komi til baka verði hann í hlutverki og þá fari nemendur einnig í hlutverk. Tilgangur kennara í hlutverki er að hjálpa nemendum að ná tengingu við námsefnið, þróa það og aðstoða við að vinna úr leikferlinu. Áður en kennari tekur að sér hlutverk þarf hann að hafa í huga nokkur mikilvæg atriði, framkoma, raddbeiting og líkamstjáning, val á hlutverki og tákni eru þar á meðal (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:17).

Málrómur kennara getur skipt miklu máli þegar skapa skal ákveðið andrúmsloft og getur kennari notað blæbrigði raddarinnar til að skapa stemningu og hafa áhrif. Hvísli getur skapað leyndardómsfullt andrúmsloft, hávær og æst rödd býr til óróa, hlátur í rödd getur skapað gleði og smitað út frá sér, flóttaleg rödd býr til spennu og hátíðleg rödd leggur áherslu á mikilvægi þess sem sagt er. Á sama hátt og málrómur skiptir máli gerir líkamsbeiting það einnig. Kennari getur sett sig í stellingar eftir gerð hlutverks og haft þannig áhrif. Ákveðin líkamsstaða getur gert kennara lítinn og aumingjalegan sem vekur samúð nemenda, ef kennari stendur hærra en nemendur sýnir hann vald og með því að vera lægri, eða tala upp til nemenda lítur út fyrir að hann sé að biðja um aðstoð (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:19-20).

Við val á hlutverki þarf kennari að hafa í huga notagildi þess. Það þarf að vekja áhuga og viðbrögð hjá nemendum og styðja við tengingu þeirra við viðfangsefnið. Listi sem fer hér á eftir getur hjálpað kennurum að velja mismunandi hlutverk.

- Sá sem valdið hefur: Konungur, höfðingi, skipstjóri, borgarstjóri, leiðtogi í bófaflokk og embættismenn. Fyrir kennara sem er í fyrsta sinn að taka að sér hlutverk getur reynst vel að vera í ráðandi hlutverki. Þannig nær hann að hafa stjórn og leiða ferlið. Þó þarf að passa að skerða ekki ábyrgð nemenda á ferlinu
- Sá sem er milligöngumaður: Sendiboði, aðstoðarmaður eða sáttasemjari
- Sá sem er fórnarlamb eða leitar eftir aðstoð: Sígauni, trúður, þolandi ofbeldis eða innflytjandi. Í þessu hlutverki er kennari að leita eftir aðstoð frá nemendum. Þetta hlutverk hentar vel þegar unnið er með nemendum sem eiga í erfiðleikum þar sem þeir eiga að taka þátt í að hjálpa kennara í vanda
- Sá sem er lægstur í virðingastiga: Þræll, vinnumaður, messadrengur, þjónn og jafnvel barn. Kennari verður hluti af hópnum og sú fjarlægð sem er til staðar í hinum hlutverkunum eru ekki til staðar hér

(Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:18-19).

Mögulegt er fyrir kennara að bregða sér í mörg hlutverki í einni kennslustund. Það fer í raun eftir því hvernig atburðarás þróast og hvaða markmið kennari hefur í huga. Gott er að hafa tákni fyrir hvert hlutverk þannig að það sé skýrt í hvaða hlutverki kennari er í hvert sinn. Sem dæmi má nefna gömul kort fyrir fornleifafræðing, hatta og höfuðföt sem einkenni, stafur eða gleraugu fyrir eldra fólk og ferðataska fyrir ferðalang (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:18-20).

Kennarar eiga það til að veigra sér við að taka að sér hlutverk á þeim forsendum að þeir geti ekki leikið. En kennari í hlutverki snýst ekki um það, hlutverkið er hugsað með nám nemenda í huga og tilgangur þess er að setja nemendur í aðstæður þar sem nám fer fram. Einungis þarf kjark og þor til að taka þátt. Raddblær, látbragð, tungumál og líkamsbeiting eru atriði sem kennari notar til að undirstrika hlutverkið. Það sem þarf að huga að er meðal annars að skynja hvenær þarf að hafa áhrif á atburðarásina, hafa tilfinningu fyrir því hvenær leikferlinu er lokið og gæta þess að yfirtaka ekki leikinn þar sem nemendur eiga að njóta sín (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:18).

9.3.2 Hlutverkaleikur

Hlutverkaleikir eru taldir mikilvægir í þroska barna. Börnin vinna úr reynsluheimi sínum með því að setja sig í spor þeirra sem hafa áhrif á þau. Fyrst koma fyrirmyndir úr daglegu lífi, síðan steríótýpur eins og ofurhetjur og að lokum þeirra eigin hugmyndir. Þannig myndast tækifæri fyrir barnið að takast á við ólík hlutverk þar sem það notar reynsluna af hlutverkaleik og eigin reynslu til að læra á samfélagið og fást við tilfinningar. Nemendur fá tækifæri til að takast á við ímyndaðar aðstæður, þjálfast í markvissri og skipulagðri samvinnu og eflir það um leið félagsþroska þeirra. Í

hlutverkaleik endurspeglast jafnvel viðhorf barnsins til samfélagsins og kröfur þess. Í hlutverkaleik fá börn tækifæri til að takast á við mismunandi viðhorf, sjónarhorn og skoðanir sem eru tengd við hlutverkið en ekki þau sjálf. Þau læra meðal annars að hægt sé að túlka meiningu orða öðruvísi en bókstaflega. (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:24; Baldwin, 2004:11; Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2012:6).

9.3.3 Hlutverk á vegg

Hlutverk á vegg er einföld og sjónræn leið til að fá fram hvað nemendum finnst um sögupersónu. Kennari getur dregið útlínur af höfði eða líkama á blað, skrifað nafn sögupersónu og sett blaðið á miðju töflunnar eða á vegg. Fyrir innan og utan útlínur persónunnar geta nemendur skrifað niður hugsanir sínar um persónuna, hvernig henni líður, hvað hún er að hugsa, áhugamál, hvað öðrum finnst um hana og fleira þvíumlíkt (Baldwin, 2004:116).

9.3.4 Tengsla- og traustsæfingar

Markmið slíkra æfingar er að styrkja tengsl innan hóps og efla traust milli nemenda. Árangursríkt getur reynst að láta tvo og tvo nemendur ganga saman inn í skólastofu þar sem einn er með bundið fyrir augun og hinn leiðir. Önnur æfing getur reynst vel en þá mynda nemendur hring, einn nemandi er inn í hringnum, lætur sig detta og treystir á hina til að grípa sig (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a:103). Traust er mikilvægur þáttur í spuna. Til að hægt sé að gefa af sér í spuna þarf hver og einn að treysta á sjálfan sig og aðra sem eru að taka þátt. Nemendur fara inn í ferlið án þess að vita hvað það leiðir af sér, þeir þurfa að treysta eigin innsæi og hafa kjark til að nýta þær hugmyndir sem koma. Ef ekki ríkir traust á milli þátttakenda þá er hætt við því að hópurinn festist í því hvað eigi að koma úr spunanum í stað þess að taka áhættu og nýta það óvænta (Þórey Sigþórsdóttir, 2009:32).

9.3.5 Umræðu- og spurnaraðferðir

Umræðu- og spurnaraðferðir innan leiklistar byggjast á nokkrum lykilspurningum frá kennara til að ná fram umræðum um ákveðin viðfangsefni. Markmiðið getur verið að styrkja áhuga nemenda, ná fram mismunandi skoðunum, velta fyrir sér mismunandi hliðum eða rökræða. Þær geta líka falið í sér greiningu á orsökum og afleiðingum eða umræðu um ólík viðhorf og álitamál. Þjálfun nemenda í að rökræða, tjá sig og hlusta á aðra er mikilvæg í uppeldi til lýðræðis og því er þjálfun í umræðum mikilvæg (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a:114). Í Aðalnámskrá grunnskóla er mælt með því að nemendur fái alltaf tækifæri til að ræða um það efni sem þeir vinna með og að þeir vinni sem mest í

pörum eða saman í litlum hópum að lausn verkefna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:203-204).

9.3.6 Kyrrmynd

Kyrrmynd er einfaldasta útfærsla hlutverkaleiks. Nemendur taka sér hlutverk og stilla sér upp sem kyrrmynd eða stytta í ákveðnum tilgangi. Þessari aðferð er hægt að beita án mikils undirbúnings við allar aðstæður. Kyrrmynd er oft hópvinna þó hægt sé að beita þessari aðferð í einstaklingsvinnu. Kennari getur látið nemendur fara í kyrrmynd hvenær sem er, annað hvort með því að kalla það upp eða gefa merki sem allir vita hvað þýðir. Að fá nemendur í kyrrmynd reynist vel þegar kennari vill vekja athygli á augnabliki eða atviki í leikferli. Þegar nemendur hafa stillt sér upp og skapað kyrrmyndir gengur kennari á milli og spyr einfaldra spurninga sem tengjast efninu. Þegar verið er að fjalla um ógnun eða ofbeldi af einhverju tagi getur reynst vel að nota kyrrmyndir. Það getur reynst áhrifaríkt að skoða og fjalla um slíkar myndir með nemendum. Ef verið er að vinna með ofbeldi eða átök getur reynst betur að vinna með kyrrmyndir fremur en spuna (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:24-25; Baldwin, 2004:100).

9.3.7 Spuni

Þegar spuni er notaður er túlkað af fingrum fram. Notast er við frásagnir, atriði og fjölbreyttar hugmyndir úr námsefni. Spuni er í raun hlutverkaleikur þar sem þátttakendur hans ráða miklu um hvert hann leiðir. Þeir ákveða yfirleitt hverjir þeir eru, hvar þeir eru og koma með hugmyndir að söguþræði. Í spuna er hið óvænta skoðað og er mikilvægt að hlusta eftir þeim löngunum nemenda sem koma upp og bregðast við þeim. Ef þátttakendur í spuna hafa gott samspil sín á milli, taka hlutverkin alvarlega, skapa spennu, hlusta á það sem hinir segja og draga hann ekki á langinn getur spuni reynst áhugaverður fyrir áhorfendur. Gott getur verið að venja nemendur á að byrja og enda spuna á kyrrmynd. Mikilvægt er að fara rólega af stað og velja æfingar sem henta aldri og þroska nemenda (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:26; Þórey Sigþórsdóttir, 2009:32-33).

9.3.8 Paravinna

Paravinna er þekktasta og algengasta form hlutverkaleiks og er einnig einföld leið til að kynna fyrir nemendum hvað felst í hlutverkaleik. Í paravinnu eru tveir og tveir sem vinna saman. Kennari raðar nemendum í hlutverk og velur aðstæður og viðfangsefni (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:25).

9.3.9 Skrifað í hlutverki

Nemendur skrifa bréf, dagbók, leiðarþók, skýrslu eða skilaboð í hlutverki. Þeir skrifa sem þær persónur sem þeir túlka. Kennari gæti lagt fyrir samviskuspurningar eða lykilsþurningar og nemendur leitast við að svara þeim (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:30, 41).

9.3.10 Innri raddir

Í daglega lífinu fela nemendur, jafnt sem aðrir, oft sínar raunverulegu tilfinningar og hugsanir og segir ekki það sem þeir meina. Markmið þessarar aðferðar er að fá fram tilfinningar og hugsanir persónunnar sem er verið að túlka. Segja má að verið sé að ná fram innri rödd hennar, þær hugsanir sem persónan á erfitt með að túlka. Þannig dýpkar skilningur nemenda á líðan hennar. Nemendur eru í fjögurra manna hópum þar sem tveir setjast andspænis hvor öðrum en hinir standa fyrir aftan þá. Þeir sem sitja tala saman en hinir túlka hugsanir þeirra (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:32).

9.3.11 Samviskugöng

Í samviskugöngum er einnig fengist við innri hugsanir eða vangaveltur. Umfjöllunarefnið er erfiðar ákvarðanir eða umdeild persóna. Nemendur raða sér í tvær raðir þannig að það myndist göng á milli, þeir snúa andlitinu inn í göngin. Kennari eða nemandi í hlutverki gengur rólega í gegn og þeir sem mynda göngin eru í hlutverki samvisku þess sem gengur í gegn eða einhvers sem hugsar illa eða vel til persónunnar. Nemendur segja eina setningu hver við þann sem gengur í gegnum göngin. Raddirnar heyrast um leið og gengið er í gegnum göngin. Þessi leið getur nýst við mörg tækifæri (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:33).

9.3.12 Slúðurhringur

Þegar varpa á ljósi á mismunandi viðhorf og menningu getur verið gott að nota slúðurhring. Nemendur vinna í tveimur hópum og hvor hópur slúðrar um hinn. Slúðurhringur getur nýst sérstaklega vel þegar vinna á gegn fordómum (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:34).

9.3.13 Sérfræðingar

Þessi aðferð hentar vel þegar unnið er út frá námsefni þar sem leita þarf lausna á raunverulegum vandamálum. Kennari fær nemendur til að taka að sér hlutverk sérfræðinga í einhverri grein sem viðkemur vandamáli sem verið er að fást við. Kröfur eru mismunandi eftir aldri og þroska nemenda. Nemendur þjálfast í að vinna sjálfstætt

og taka ákvarðanir. Kennari þarf að vera búinn að ákveða hópskiptingu áður en hafist er handa og einnig þarf að gefa tíma fyrir þankahríð (Anna Jeppsen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2012:27).

9.4 Námsmat

Mat á framförum og árangri nemenda er hluti af skólastarfi, órjúfanlegt frá námi og kennslu. Tilgangur námsmats er að veita upplýsingar um námið og hvernig hægt sé að ná markmiðum þess. Með því er fylgst með hvernig nemendum tekst að ná hæfniviðmiðum, ýtt undir námsáhuga, nemendur hvattir til þess að bæta sig og athugað er hvaða aðstoð gæti þurft að veita þeim. Þar sem markmið skólastarfs eru fjölbreytt þurfa matsaðferðir að vera það einnig. Þær þurfa að endurspeglar áherslur í kennslu, taka mið af nemendum og vera í samræmi við hæfniviðmið. Allir þættir náms, þekking, leikni og hæfni þurfa að vera metnir með hliðsjón að viðmiðum Aðalnámskrár. Námsmat þarf að ná til sem flestra námsþátta og skal þannig meta munnleg, skrifleg og verkleg verkefni, myndræn, styttri og lengri verkefni, einstaklings- og hópverkefni og próf af ýmsu tagi. Verkmöppur eða vinnubækur henta vel til að fá yfirsýn yfir þá vinnu sem nemendur hafa unnið (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:27-28).

Matsaðferðir í list- og verkgreinum geta verið fjölbreyttar og má þar nefna, sjálfsmat, jafningjamat og frammistöðumat. Frammistöðumat hentar einkar vel í þessum greinum þar sem það tekur mið af ferlinu ásamt afrakstri. Það er einnig öflugt við að meta hæfni nemenda til að beita leikni sinni og þekkingu. Sjálfsmat gefur nemendum færi á að meta sjálfir hvernig þeim hefur gengið í náminu. Það hjálpar þeim að ná fram markmiðum sínum, þekkja styrkleika sína og sjá hvar þeir geta bætt sig. Jafningjamat hentar vel í ýmis konar hópavinnu þar sem það veitir nemendum tækifæri til að meta samvinnu, hlustun, tillitssemi og virkni annarra. Með því að nota jafningjamat reglulega þjálfast nemendur í að meta aðra og móttaka mat annarra á uppbyggilegan hátt. Í samfélagsgreinum skal leggja áherslu á leiðsagnarmat en það byggist á því að nemendur rýni reglulega í nám sitt til að nálgast markmið sín og ákveða hvert skal stefna. Mikilvægt er að nýta fjölbreyttar matsaðferðir og matsgögn. Þar að auki er mikilvægt að nemendur séu virkir þátttakendur í námsmatinu. Jafningja- og sjálfsmat veitir upplýsingar sem ekki er hægt að afla með öðrum hætti. Slíkt mat krefst þó ábyrgðar og skilnings nemenda á sér sjálfum og öðrum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:162-163, 204-205). Námsmat í samfélagsgreinum og list- og verkgreinum er fjölbreytt og í greinunum eru nemendur oftast virkir

þátttakendur í matinu. Hér á eftir koma leiðir sem ég legg til að nemendur verði metnir eftir með tilliti til þeirra verkefna sem lögð eru fyrir nemendur í ferlinu.

9.4.1 Símat

Símat hentar vel í leiklistarkennslu þar sem matið fer fram jafnt og þétt. Kennari fylgist með vinnu nemenda, skráir hjá sér athugasemdir og metur ferlið jafnt og þétt. Það hefur sýnt sig að nemendur vinna betur þegar símat er í gangi og þeir vita af því. Samskiptafærni, samvinna, virðing, hugmyndaflug, hlustun, frumkvæði, ábyrgð og jákvæðni eru atriði sem má meta. Gott og þægilegt er fyrir kennara að útbúa gátlista sem hann getur fyllt inn í. Þar að auki getur kennari valið fjölda nemenda til að meta í hvert sinn. Þá þarf ekki að meta alla nemendur í hvert sinn (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:62-63).

9.4.2 Sjálfsmat

Mikilvægt er að fá mat nemenda á þeirra framlagi. Það krefst þess af nemandanum að hann rifji upp ferlið og hann þarf um leið að vera raunsær gagnvart vinnu sinni. Mögulegt er fyrir kennara að ræða við nemanda um ákveðna þætti í sjálfsmatinu og að auki er gagnlegt að bera saman sjálfsmat, jafningjamat og kennaramat (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:63). Sjálfsmat leggur áherslu á ábyrgð og virka þátttöku nemenda. Gildi þátttöku nemenda í námsmati er fjölbreytt. Nemendur skilja betur til hvers er ætlast og átta sig betur á styrk- og veikleikum (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b:91).

9.4.3 Jafningjamat

Í hópavinnu leggja einstaklingar mismikið af mörkum. Slíkt getur valdið þirringi og skapað óróa innan hóps. Því er mikilvægt að nemendur fái tækifæri til að meta framlag annarra um leið og hópurinn metur heildarframlag sitt. Á matsblað er hægt að setja fram erfiðar spurningar sem kalla á skýr svör og krefjast rökstuðnings (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:63). Líkt og sjálfsmat krefst jafningjamat fullrar alvöru og ábyrgðar afstöðu og því felst í því uppeldisgildi (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b:91).

9.4.4 Skrifað í hlutverki

Þegar meta skal skilning nemenda á innihaldi verkefnis er gott að meta skrif þeirra í hlutverki. Skrif í hlutverki fela í sér að nemendur skrifa dagbók, bréf, skilaboð eða skýrslu sem persónan sem þeir voru að túlka. Aldur og þroski nemenda stýrir kröfunum sem gerðar eru. Vel gæti reynst að tengja ritunina við íslenskukennslu þar sem ferlið verður þá frekar markvisst heldur en ef það snýst eingöngu um námsmat (Anna

Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:30, 63). Þegar nemendur eru látnir skrifa í hlutverki má telja að þeir geti náð aukinni dýpt í upplifuninni. Telja má líklegt að ef þeir þurfa að setja í orð þær tilfinningar eða líðan sem kemur upp í ferlinu að það festist betur í minni og huga þeirra.

9.4.5 Mat á sýningu

Nemendahópurinn sýnir afrakstur vinnunnar sinnar, leiksýning lítur dagsins ljós. Framsetning, tjáning og flutningur liggur að baki matinu. Hægt er að meta frumleika, samstarfshæfni, hlustun og skipulagsfærni. Þar að auki er hægt að meta raunsæi og gæði þeirra lausna sem settar eru fram. Að lokinni sýningu fer kennari yfir það sem tókst vel og það sem gæti farið betur. Jafningjamat byggt á rökum getur reynst áhugavert þar sem það kennir nemendum að fylgjast með og hlusta á það sem fram fer (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:64).

9.5 Lykilhæfni

Lykilhæfni snýr að sjálfum nemandanum og gert er ráð fyrir því að unnið sé með hana og lagt mat á hana í gegnum allan grunnskólann. Með því að skilgreina hæfniviðmið í tengslum við lykihæfni er lögð áhersla á að grunnskólinn vinni að því að efla hæfni nemenda til þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi. Viðmið um mat eru sett fram í fimm liðum og eru þeir sameiginlegir öllum sviðum náms:

- Frumkvæði og skapandi hugsun í úrvinnslu og efnistöfum. Hæfni til að beita leikni og þekkingu, áræði til að beita gagnrýnni hugsun, röksemdafærslu og til að leita nýrra leiða til lausna
- Hæfni til að tjá skoðanir, hugsanir og tilfinningar skrif-, munnlega eða á annan máta. Hæfni til að miðla leikni og þekkingu, flytja mál sitt áheyrilega og skýrt ásamt hæfni til að taka þátt í rök- og samræðum
- Hæfni til sjálfstæðra vinnubragða í samstarfi og undir leiðsögn
- Hæfni til ábyrgðar á eigin námi og mats á eigin frammistöðu og vinnubrögðum
- Hæfni til að nýta fjölbreytta miðla í upplýsingaleit og nýta upplýsingar á skapandi, ábyrgan og gagnrýnninn máta

(Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:86-89).

Að meta þætti eins og siðferðisleg viðhorf, siðgæði, jafnrétti, mannréttindi, lýðræði og borgaravitund er vandmeðfarið. Því getur reynst vel að tengja mat á lykilhæfni við námsmat námssviða og námsgreina. Sum markmið eru þó þess eðlis að það kemur ekki fram fyrir en seinna á lífsleiðinni hvort þeim hafi verið náð eður ei (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:56).

Fjölbreyttar kennsluaðferðir og námsumhverfi sem hvetja og styðja við nemendur eru helstu forsendur þess að nemendur nái hæfniviðum. Þetta á við það umhverfi til náms sem skapast með virku samstarfi heimila og skóla og góðum skólabrag ásamt kennsluháttum innan námsgreina. Í námsgreinum á að leggja áherslu á lykilhæfni og sértæka hæfni til jafns. Góður skólabragur eflir þroska nemenda til umburðarlyndis og virðingar, jafnrétti og umgengni við aðra, náttúru og umhverfi ásamt því að efla samskiptahæfni þeirra. Skólastarf þarf að miðast að því að gera nemendur sjálfstæða og virka í námi, gera þá færa um að afla sér þekkingar á sjálfstæðan hátt og veita þeim tækifæri til að virkja hæfileika sína og viðbrögð við vinnu sinni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013:91).

9.6 Markmið

Markmið námsefnisins mótast af hæfniviðmiðum fyrir samfélagsgreinar við lok 10. bekkjar. Hæfniviðmið samfélagsgreina eru viðamikil og snerta á mörgum þáttum. Þau markmið sem sett eru fram í námsefninu, *Í upphafi skyldi endinn skoða* snúa að siðferði, sjálfsþekkingu, samskiptum, sköpun og lífsstíl. Eftirfarandi markmið eru höfð að leiðarljósi í námsefninu þar sem nemandinn á að:

- vera meðvitaður um þátt tilfinninga í öllum samskiptum
- geta tekist á við siðferðis- og samfélagsleg álitamál
- gera sér grein fyrir gildi og verðmæti jákvæðs áreitis
- gera sér grein fyrir hugsanlegum áhrifum og afleiðingum misbeitingar og neikvæðra áreita fyrir þolanda
- gera sér grein fyrir merkingu hugtakanna kyn, kynferði og kynhlutverk og hvaða hlutverki þau þjóna í kynímynd og kynupplifun einstaklinga
- vera meðvitaður um margvísleg reglukerfi sem gilda í samskiptum einstaklinga og í umhverfinu
- læra að veita og meta áhrif fyrirmynda og staðalmynda í mótun eigin ímynda og lífsstíls

Þær kennsluaðferðir sem notaðar verða í þessu námsefni eru fengnar úr bókunum *Leiklist í kennslu* (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004) og *Litróf kennsluaðferðanna* (Ingvar Sigurgeirsson, 1999). Að auki kemur höfundur með eigin kennsluhugmyndir.

Kennsluaðferðir eru útlistaðar nánar hér að ofan í kafla sem ber heitið kennsluaðferðir leiklistar. Skipulagið er sett fram eftir kennsluaðferðum þar sem hver aðferð fær áætlaðan tíma. Slíkt er gert til að ferlið verði óþvingað og kennarar geti

betur skipulagt eftir eigin stundatöflu. Heildstætt ferli leiklistar krefst góðrar kveikju og nemendur þurfa að fá tíma til að átta sig á hvar þeir eru staddir og hvers er vænst af þeim. Viðfangefnið verður að höfða til þeirra og kröfur að hæfa þroska og aldri. Telja má að viðfangsefni þessa námsefnis geti átt vel við nemendur á unglingastigi. Fréttir af myndbirtingum og hefndarklámi eru reglulegar í fjölmiðlum og virðist sem þeim fari fremur fjölgandi en hitt. Unglingar virðast liggja sérstaklega vel við höggi og því mikilvægt að þeir átti sig á afleiðingum þess að birta myndir og dreifa þeim, en saga sú sem leikferlið byggir á fjallar einmitt um það viðkvæma efni.

9.7 Í upphafi skyldi endinn skoða

Námsgögn:A4 og A3 blöð, post-it miðar, garnhnykill, blýantar, tússpennar og bókin *Smásagnasmáræði*. Stórar arkir

Umhverfi: Kennslustofa.

Heildarlengd ferlis: 13x40 mínútur.

Kennslan hefst á því að nemendur hlusta á söguna *Púsund orða virði*, en hún er fáanleg sem hljóðbók á vef *Menntamálastofnunar*. Lengd: 20 mínútur.

1. kafli

Markmið: Að styrkja innbyrðis tengsl innan nemendahópsins og efla traust.

Kennsluáferð: Tengsla- og traustsæfingar.

Lengd: 40 mínútur.

Kveikja ferlisins felst í því að styrkja tengsl og traust innan hópsins. Nemendum er skipt í tveggja manna hópa. Hver hópur gengur um skólastofuna þar sem annar aðilinn hefur bundið fyrir augun meðan hinn leiðir. Hópunum er svo skipt upp og ferlið endurtekið. Að þessu loknu getur verið gott að fara í leiki sem efla traust. Leikurinn *Bland í poka* getur hentað vel sem upphafsleikur þar sem hann gefur nemendum færi á að kynnast hverjir öðrum (Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2012:11). Kennari fær nemendur til að setjast í hring og segir þeim að þeir þurfi að segja satt og rétt frá. Einn nemandi byrjar í miðjunni og markmiðið er að hann nái sér í sæti. Hann hefur heimild til að segja hvað sem er, en það þarf að vera satt. Sem dæmi má nefna ef hann á hund, þá biður hann

alla sem eiga hund að standa upp og skipta um sæti, þeir sem ekki eiga hund sitja áfram í sætum sínum. Sá sem nær ekki stól þarf að fara næst inn í miðjuna. Leikurinn heldur áfram þar til allir hafa farið í miðjuna. Leikurinn *Hákarlatjörn* hentar einnig vel til að byggja upp traust og styrkja samvinnu. Stólum er raðað í hring og nemendur standa upp á þeim. Kennari biður nemendur að raða sér eftir stafrófsröð, fá til þess eina mínútu og mega ekki snerta gólfið. Að því loknu tekur kennari einn stól úr hringnum og biður nemendur að raða sér upp eftir afmælisdögum og heldur áfram að fækka stólum þannig að það verður sífellt erfiðara að raða sér án þess að snerta gólfið. Sá sem snertir gólfið er úr leik og lendir í hákarlatjörninni og sá sem stendur síðastur eftir vinnur leikinn (Leikjavefurinn, 2013).

2. kafli

Markmið: Að nemendur átti sig á áhrifum fyrirmynda.

Kennsluaðferð: Umræðu- og spurnaraðferðir og veggjakrotsaðferð.

Lengd: 20 mínútur.

Kennari kemur með kveikju í formi spurningar.

- Hvað er fyrirmynd?
- Höfum við þörf fyrir fyrirmyndir?

Nemendum er skipt í fjóra hópa og fá allir nemendur post-it miða. Kennari hengir upp fjögur veggspjöld í hverju horni skólastofunnar. Hver hópur tekur sér stöðu við eitt veggspjald og síðan er farið hringinn. Hóparnir fá 45 sekúndur við fyrsta veggspjaldið til að skrifa niður það sem þeim dettur í hug varðandi það sem stendur á veggspjaldinu. Við næstu veggspjöld fá hóparnir 30 sekúndur. Mikilvægt er að kennari ítreki við nemendur að þeir geti einnig skrifað það sem þeir hafa heyrt aðra segja eða skoðanir annarra. Á veggspjöldunum stendur:

- Góð fyrirmynd
- Slæm fyrirmynd
- Kostir fyrirmynda
- Gallar fyrirmynda

Að þessu loknu safnar kennari saman því sem fram kemur og tekur valin atriði til að nýta í umræðum. Gott er að taka fyrir þau atriði sem koma oft fyrir eða skera sig út. Þó er gott að ítreka við nemendur að óviðeigandi athugasemdir eða tilraunir til að gera grín verða ekki teknar fyrir.

3. kafli

Markmið: Að fá nemendur til að átta sig á sjálfum sér og hvernig aðrir sjá þá.

Kennsluaðferð: Umræðu- og spurnaraðferðir

Lengd: 15 mínútur.

Kennari spyr nemendur spurninga:

- Hver viljið þið vera?
- Hvaða kosti viljið þið bera?

Nemendur eru beðnir um að velja spurningunum fyrir sér en ekki svara upphátt. Kennari dreifir blöðum til nemenda og eiga þeir að skrifa nafnið sitt á miðju blaðsins. Kennari safnar blöðum aftur saman og segir nemendum um hvað verkefnið snýst. Allir fá eitt blað en ekki sitt eigið. Verkefnið snýst um að nemendur lýsi þeim einstakling sem hefur það nafn sem á blaðinu stendur. Nemendur eiga að lýsa einstaklingnum með hlutlausri og ópersónubundinni lýsingu. Kennari þarf að ákveða í hvaða kyni lýsingar skulu vera og láta nemendur vita. Mikilvægt er að gefa dæmi um hlutlausa og ópersónubundna lýsingu og ítreka að ekki skuli lýsa útliti. Gott er að gefa nemendum að minnsta kosti fimm mínútur í lýsinguna. Að því loknu safnar kennari blöðum saman og hefst handa við að lesa lýsingar. Nemendur eiga að giska á um hvern ræðir.

4. kafli

Markmið: Að vinna með tilfinningar og fá nemendur til að átta sig á þætti tilfinninga í samskiptum.

Kennsluaðferð: Hlutverkaleikur, hópvinubrögð og spuni. Verið er að vinna með grímur og skiptir öllu máli í slíkri vinnu að gefa og halda athygli. Vinnan er alveg hljóðlaus og er líkamleg tjáning aðalatriðið. Nemendur verða að læra að halda og gefa athygli og ná athygli áhorfenda (Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2012:53).

Lengd: 60 mínútur.

Kennari fær nemendur til að fara í hring og segir þeim að þeir séu að fara að vinna með tilfinningar. Einn nemandi er beðinn um að gefa frá sér hljóð og hreyfa sig um leið. Hinir skulu gera það sama, herma eftir hljóðinu og hreyfingunni. Þar á eftir tekur næsti nemandi við og svo framvegis. Möguleiki er að fara marga hringi en alltaf þarf að túlka nýja tilfinningu.

Nemendur eru beðnir um að dreifa úr sér og kennari segir tilteknar setningar sem nemendur eiga að túlka með líkamanum án orða. Dæmi um setningar:

- Þegar ég er leið(ur)
- Þegar ég er einmana
- Reið(ur) inn í mér
- Enginn vill mig
- Ég græt
- Þegar einhver er reið(ur) við mig
- Þegar ég sé eftir einhverju
- Ég er hrædd(ur)

Nemendur vinna í litlum hópum og fær hver hópur miða með tilfinningaorði. Án þess að tala saman eða velta því mikið fyrir sér býr hópurinn til kyrrmynd sem lýsir tilfinningunni. Hinir hóparnir eiga að giska á hvaða tilfinningu kyrrmyndin á að endurspegla.

Að lokum fara nemendur í sex manna hópa þar sem einn úr hópnum tekur að sér hlutverk gestgjafa. Hinir banka, hver á eftir öðrum og koma inn með tilfinningu.

Veislugestir (hinir nemendurnir) smitast af tilfinningu hvers gests og verður sú tilfinning ríkjandi í veislunni þar til nýr gestur kemur. Minna þarf nemendur á að koma inn með ólíka eða andstæða tilfinningu í hvert sinn. Þetta verkefni er hægt að láta einungis einn hóp gera, en best er að gefa öllum hópum tækifæri til að spreyta sig.

5. kafli

Markmið: Að fá fram skoðanir og þekkingu nemenda á myndbirtingum, klámi, samfélagsmiðlum og notkun snjallsíma.

Kennsluaðferð: Veggjakrotsaðferð.

Lengd: 15 mínútur.

Kennari skiptir nemendum í fjóra hópa og hengir upp fjögur veggspjöld í hverju horni skólafunnar. Á spjöldunum stendur:

- Hvað er klám?
- Hefndarklám er?
- Samfélagsmiðlar
- Snjallsímar

Kennari gefur leiðbeiningar um ferlið og dreifir post-it miðum til nemenda. Mikilvægt er að segja nemendum skýrt frá því til hvers er ætlast. Þeir eiga að skrifa á miðana það sem þeim dettur í hug við hvert atriði. Hver hópur byrjar við eitt spjald og síðan fara hóparnir hringinn. Þannig koma fram skoðanir og þekking alls nemendahópsins. Mikilvægt er að kennari komi því vel til skila að nemendur geti skráð niður það sem þeir hafa heyrt um málefnið eða skoðun annarra það þurfi ekki endilega að vera það sem þeim finnst. Þegar hóparnir hafa farið hringinn tekur kennarinn spjöldin saman og velur úr þau atriði sem koma helst fyrir til að taka fyrir í umræðum. Nemendur setjast í sæti sín og kennari opnar umræðu um ákveðna skoðun eða staðreynd sem fram kom.

6. kafli

Markmið: Að fá nemendur til að átta sig á alvarleika myndbirtinga.

Kennsluaðferð: Útlistunarkennsla.

Lengd: 10 mínútur.

Kennari er með innlögn um alvarleika myndbirtinga í formi fyrirlestrar þar sem áheyrendur eru hvattir til að spyrja spurninga eða koma með athugasemdir (Sjá viðauka A).

7. kafli

Markmið: Að fá nemendur til að setja sig í spor annarra.

Kennsluaðferð: Hugurflug með leiðsögn. Skrifað í hlutverki.

Lengd: 20 mínútur.

Kennari fer með nemendur í aðstæður Júlíu í þeim tilgangi að fá þá til að setja sig í spor einstaklings sem lendir í myndbirtingu nektarmynda án þess að hafa gefið leyfi. Nemendur skrifa síðan niður á blað hugleiðingar sínar í formi dagbókarfærslu og nefna hvaða tilfinningar vöknudu í hugarfluginu. Kennsluaðferðin heitir; Hugurflug með leiðsögn.

Ferlið:

Kennari slekkur ljós og biður nemendur að koma sér vel fyrir í sætum sínum og loka augunum. „Nú þegar þið hafið lokað augunum og komið ykkur þægilega fyrir skulið þið byrja að hugsa um öndunina. Beinið athyglinni að öndun ykkar.

„Andið rólega inn í gegnum nefið og út í gegnum munninn nokkrum sinnum og einbeitið ykkur að því. Um leið og þið andið frá ykkur skulið þið telja í huganum við hverja útöndun, einn – tveir – þrír – fjórir. Þegar þið hafið andað fjórum sinnum frá ykkur byrjið þá aftur á einum. Þetta gerið þið nokkrum sinnum.”

„Ég bið ykkur að fara í huganum á þann stað sem þið finnið fyrir miklu öryggi og ykkur líður vel. Þið megið velja ykkur stað, getur verið hvar sem er, heima hjá ykkur, í skólanum eða heima hjá öðrum. Hvar eru þið? Ímyndið ykkur að þið séuð að koma úr sturtu. Þið þurrkið ykkur. Munið að enginn sér ykkur. Þið hafið ykkur tilbúin í skólann. Þið mætið í skólann og hittið skólafélagana. Þið talið saman áður en tími hefst. Einhverjir byrja að pískra og eru að skoða símana sína. Allir fara að horfa á þig. Einhver

spyr; ert þetta þú? Og sýnir þér símann sinn. Þarna stendur þú nakin inn á baðherbergi. Allir sjá það. Hvernig líður þér? Hvernig bregst þú við?”

„Nú er kominn tími til að halda til baka. Hægt og rólega. Byrjið á að veita önduninni athygli. Þið skulið átta ykkur á því hvar þið eruð stödd. Í skólastofunni. Fætur ykkar eru á gólfinu, þið sitjið á stól. Þegar þið eruð tilbúin skuluð þið opna aftur augun, teygja ykkur og aðlagast umhverfinu á ný. Takið smá tíma í að skrifa niður hvernig ykkur leið og hverjar voru hugsanir ykkar og hvernig þið hefðuð viljað bregðast við í þessum aðstæðum.”

8. kafli

Markmið: Að skapa umræður um þær aðstæður sem sagan snýst um.

Kennsluáferð: Umræður.

Lengd: 20 mínútur.

Nemendur eru látnir sitja á stólum í hring og kennari varpar fram spurningum:

- Umræður skapast í skólanum um myndirnar. Einhverjir telja Júlíu hafa tekið þær sjálf og sent til stráks sem hún var skotin í, eða ef til vill hafi hún látið taka myndirnar í þeirri von að verða nektarfyrirsæta. Ef hún hefur sjálf tekið myndirnar, er ábyrgðin þá hennar?
- Af hverju finnst sögumanni síminn vera eins og 10 kíló í vasa sínum?
- Hefði hann haft möguleika á að kyssa Júlíu ef hann hefði ekki varið heiður hennar?
- Eru viðbrögð skólastjórans eðlileg?
- Af hverju ætli skólastjórinn hafi tekið svona vægt á sögumanni?
- Af hverju er Júlía kölluð hóra?
- Hvernig er hægt að taka á þessum aðstæðum?
- Er rétt að Júlía hætti í skólanum?

Þegar umræður eru nýttar í kennslu þarf kennari að huga að mörgu. Vel getur reynst að gera nemendum grein fyrir þeim reglum sem kennari vill hafa í heiðri í umræðum áður en hafist er handa. Reglur eins og að vel sé hlustað á þann sem talar, að ekki sé gripið fram í og mikilvægt sé að nemendur séu gagnorðir og stutturðir. Ef nemendur eru vanir

umræðum þarf ekki að eyða miklum tíma í reglur. Þegar kennari varpar fram spurningum til að vekja nemendur til umhugsunar er mikilvægt að virkja sem flesta nemendur og því getur verið gagnlegt fyrir kennari að draga sig í hlé, en fylgjast samt grannt með (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:93). Eins og eflaust margir kennarar kannast við þá getur það reynst flókið að virkja allan nemendahópinn og oft á tíðum eru örfáir nemendur sem taka umræðurnar yfir. Höfundur þekkir það af eigin reynslu. Ef illa gengur að virkja alla nemendur má skipta þeim í minni hópa og kennari gengur á milli. Að mati höfundar getur það reynst ágætlega til að rödd sem flestra heyrist. Í lok umræðu er gott að taka saman niðurstöður hópanna.

9. kafli

Markmið: Að gefa innsýn í hugarheim þeirra sem koma að velferð barna og ungmenna ásamt því að skoða málefnið út frá sjónarhorni lagasetninga og barnaverndarmála.

Kennsluaðferð: Sérfræðingar, hópvinubrögð, þankahríð, púslaðferðin, spuni og sjálfstæð skapandi vinnubrögð.

Lengd: 2x40 mínútur.

Kennari skiptir bekknum í fimm manna hópa og útteilir hlutverkum. Hlutverkin eru kennari, sálfræðingur, skólastjórnendur, fulltrúi lögreglunnar og sérfræðingur um netnotkun. Þeir sem hafa sama hlutverk vinna saman í hópum og leita lausna. Byrjað er á þankahríð til að átta sig á hvað persóna sem gegnir þessu hlutverki þarf að vita, kunna og geta. Kennari reynir að fá fram það helsta. Að þankahríð lokinni svarar hver sérfræðingahópur spurningum sem hann fær.

- Hvaða áhrif getur það haft fyrir einstakling ef nektarmynd af honum fer á netið og dreifingu? – Sálfræðingur
- Hvernig nær slík mynd mikilli dreifingu og er hægt að takmarka hana? Er hægt að fjarlægja myndir eða upplýsingar af netinu? – Sérfræðingur um netnotkun
- Hvernig gæti skólinn tekið á svona aðstæðum? – Skólastjórnendur
- Hvert ætti hlutverk kennarans að vera í slíkum aðstæðum? Ætti hann að tilkynna slíkt til foreldra? – Kennari.
- Hvaða refsing er möguleg og við hæfi fyrir þann sem gerist sekur um að taka og dreifa nektarmyndum? Hver ber ábyrgð? – Fulltrúi lögreglunnar

Mikilvægt er fyrir kennara að passa sig á að ávarpa nemendur alltaf sem sérfræðinga meðan þeir eru í hlutverki. Í þessu verkefni er byggt á sérfræðipækkingu en ekki persónusköpun. Aðalatriðið er að nemendur reyni að auka þekkingu sína á þessu málefni. Þó þeir hafi jafnvel takmarkaða þekkingu þá skapast tækifæri til að fá fræðslu um ofantalin atriði. Vel gæti reynst að setja nemendum fyrir að leita upplýsinga og finna svör við ofantöldum spurningum.

Þegar sérfræðingahópar hafa lokið við að svara spurningum fara þeir í sína heimahópa. Kennari velur tvo heimahópa til að fara í spuna.

Í spuna er túlkað af fingrum fram og nýttar eru fjölbreyttar hugmyndir, atriði og frásagnir úr námsefni. Spuni er hlutverkaleikur þar sem þátttakendur ráða mestu um framkvæmdina en formið getur orðið losaralegt ef kennari heldur ekki vel utan um. Annar hópurinn, A, spinnur upp atriði um hvernig ætti ekki að taka á aðstæðum eins og koma fyrir í sögunni, að þeirra mati. Þeir eru enn í hlutverki sérfræðinga. Hópur B spinnur upp atriði um hvernig væri réttast að taka á aðstæðum að þeirra mati. Kennari minnir hópana á að byrja og ljúka spunanum á kyrrmynd. Aðrir hópar fylgjast með.

Þegar hópar A og B hafa sýnt spuna er komið að því að setja upp sjónvarpsþátt þar sem þessi málefni eru rædd frekar. Nemendur fara í hlutverk spyrils, sálfræðings, starfsmanns í félagsmiðstöð, foreldris unglings sem hefur lent í myndbirtingu og unglings.

Sjónvarpsþátturinn: Netið er það fyrir alla?

Sá sem er í hlutverki spyrils sér um að koma í gang umræðum milli aðila. Spurt er:

- Á að setja unglingum mörk gagnvart netnotkun?
- Á að skammta tíma þar sem ungmenni eru á netinu?
- Hvaða hættur felast á netinu?

Gagnlegt getur verið að leyfa nemendum að hafa eitthvert frjálstræði í umræðunum til að fá sem mest út úr þeim og átta sig betur á viðhorfum þeirra. Vel væri hægt að skipta nemendum í hópa og veita öllum tækifæri til að fást við þessar spurningar.

Til að gefa aukna dýpt í verkefnið og auka innsýn nemenda í málefnið mætti gefa þeim færi á að afla sér upplýsinga í gegnum netið. Nemendur gætu þá unnið áfram í sömu

fimm manna hópum og skoðað málefnið út frá þeim hlutverkum sem þeir voru settir í. Eins gæti slík vinna hentað vel sem heimavinna.

10. kafli

Markmið: Að þjálfar nemendur í að taka afstöðu byggða á rökum og auka skilning þeirra á málefningu.

Kennsluaðferð: Fundir – kennari í hlutverki.

Lengd: 15 mínútur.

Kennari er í hlutverki blaðamanns sem vill fá að vita hvað er hægt að gera í þeim vanda sem blasir við unglíngum er varðar dreifingu nektarmynda. Kennarinn mætir á fundinn. Nemendur eru áfram í sérfræðingahlutverkum og eiga að svara út frá því hlutverki. Kennari er fullur efasemda yfir því sem fram kemur og krefst þess að nemendur færi góð rök fyrir svörum sínum. Nemendur þurfa að taka afstöðu út frá því hlutverki sem þeir eru í en ekki út frá eigin skoðunum. Kennari gegnir ráðandi hlutverki í þessum umræðum. Vörnin sem hlutverkið veitir gerir nemendum og kennara kleift að vera ágeng í spurningum og svörum. Hlutverkaleikur veitir ákveðna vörn sem er mikilvæg þegar vinna á með erfið málefni. Auðveldara er að tjá sig bak við grímu og fara út fyrir ákveðin mörk þar sem hún stendur á milli raunveruleikans og manns (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:8). Slík vörn getur reynst vel þar sem þessi mörk sem eru vanalega milli nemenda og kennara þurfa að hverfa meðan á verkefningu stendur.

11. kafli

Markmið: Að nemendur þjálfist í að lesa í tilfinningar annarra með því einu að fylgjast með viðbrögðum fólks.

Kennsluaðferð: Látbragð.

Lengd: 25 mínútur.

Tíminn byrjar á því að nemendum er skipt í þriggja til fjögurra manna hópa og fær hver hópur miða með tilfinningaorði. Án þess að hugsa sig mikið um eða tala saman býr hópurinn til kyrrmynd sem er lýsandi fyrir tilfinninguna. Hinir hóparnir eiga síðan að giska á hvaða tilfinningu er verið að lýsa. Tilfinningar:

- Gleði
- Reiði
- Sorg
- Þreyta
- Ánægja
- Hræðsla

Þegar þessu er lokið er hafist handa við að túlka atvik úr sögunni. Kennari skrifar niður á miða atvik sem hægt er að túlka með látbragði. Hann setur miða í skál og lætur einn og einn nemanda draga. Hver nemandi túlkar án orða það atvik sem stendur á miðanum. Aðrir nemendur reyna að giska á um hvaða atvik ræðir.

Atvik:

- Sögumaður: þegar hann sér Júlíu í sturtuklefanum
- Jón Páll: þegar hann sér myndirnar af Júlíu
- Sögumaður: þegar Jón Páll dreifir myndunum
- Júlía: þegar hún áttar sig á hvað hefur gerst
- Sögumaður: þegar hann áttar sig á því hvað hefur gerst
- Júlía: þegar hún mætir aftur í skólann
- Sögumaður: þegar Rikki sýnir myndirnar á árshátíðinni
- Júlía: þegar Rikki sýnir myndirnar á árshátíðinni
- Rikki: þegar sögumaður er búinn að kýla hann
- Júlía þegar sögumaður dregur sig frá henni í stað þess að kyssa hana
- Sögumaður :þegar skólastjórinn hrósar honum fyrir viðbrögð sín á árshátíðinni

Mikilvægt er að minna nemendur á að hafa hreyfingar einfaldar og skýrar. Einnig að þeir eigi að túlka án orða.

Kennari getur síðan, ef hann vill fá að vita hvað viðkomandi persónur eru að hugsa, bankað í öxl viðkomandi og spurt þær spurninga. Dæmi: Rikki, hvað ert þú að hugsa eftir þetta kjafshögg? Annað dæmi: sögumaður, hvað kemur upp í huga þinn þegar skólastjórinn hrósar þér?

12. kafli

Markmið: Að veita nemendum aukna innsýn í persónur og persónusköpun.

Kennsluaðferð: Paravinna og hlutverk á vegg.

Lengd: 40 mínútur.

Nemendum er skipt í pör og eiga að teikna útlínur hvers annars á pappír. Pörin skrifa svo allt sem þau vita um persónuna eins og áhugamál, aldur, heimili og fleira. Nálægt hjartanu skrifa þau svo allt sem tengist tilfinningum. Pörin segja hvort öðru frá persónu sinni og eiga að finna út hvað þær eiga sameiginlegt og hvað skilur á milli. Pörin segja síðan bekkjarfélögum frá persónum sínum og hvað þær eiga sameiginlegt. Hægt er að endurtaka leikinn og búa til ný pör sem vinna að því sama og áður.

Kennari velur einn nemanda til að leggjast á pappírsörk og velur tvo aðra nemendur til að teikna útlínur hans. Að því loknu er pappírsörkin hengd upp á vegg. Nemendur fá penna og eiga að skrifa lýsingar á persónunni, tilfinningar, líðan og hugsanir hennar fyrir innan útlínur. Fyrir utan útlínur skrifa þeir hvað öðrum finnst um persónuna, aðstæður sem hún er í og áhugamál.

13. kafli

Markmið: Að fá nemendur til að átta sig á vægi aukapersóna í atburðarás.

Kennsluaðferð: Kastljós.

Lengd: 10 mínútur.

Kennari velur nemanda sem á gott með að vera miðpunktur athyglinnar. Nemandinn situr í stól fyrir framan hópinn, hann er í kastljósinu. Hann svarar spurningum frá kennara og nemendum um þá persónu sem hann stendur fyrir og afstöðu hennar. Nemandinn er í hlutverki sem Jón Páll vinur sögumanns, en hann hefur lítið en veigamikið hlutverk í sögunni. Hans gjörðir hafa mikil áhrif á gang mála og því hentar vel að hans persóna sé í kastljósi. Í þessu verkefni getur kennari einnig verið í hlutverki sem Jón Páll.

14. kafli

Markmið: Að nemendur þjálfist í að setja tilfinningar og hugsanir í orð.

Kennsluaðferð: Innri raddir og hugrenningar.

Lengd: 20 mínútur.

Kennari raðar nemendum í fjögurra manna hópa og biður hópana að taka sér tvo stóla. Hóparnir raða sér um stofuna. Tveir nemendur setjast á stóla andspænis hvor öðrum. Fyrir aftan hvern nemenda stendur annar nemandi. Þeir sem sitja tala saman en hinir túlka hugsanir þeirra. Nemendur fara í hlutverk sögumanns og Júlíu. Sögusviðið er þegar þau hittast eftir að Rikki hefur birt myndirnar af Júlíu.

Þegar nemendur hafa lokið þessu verkefni leysir kennari hópana í sundur. Nemendur sitja í sætum sínum. Kennari biður nemendur um að velta fyrir sér hvað þeir vilja segja við Júlíu. Kennari gengur á milli nemenda og snertir öxl þeirra. Þegar hann snertir nemanda á sá að segja frá hugsunum sínum.

15. kafli

Markmið: Að vinna á fordómum og velta vöngum yfir siðferðislegum spurningum.

Kennsluaðferð: Slúðurhringur og umræður.

Lengd: 20 mínútur.

Nemendur vinna í tveimur hópum, A og B. Í hópi A eru þeir sem styðja Júlíu, finnst á henni brotið og tala um þann sem tók myndirnar sem ógeð eða vandan einstakling. Hópur B eru þeir sem telja að Júlía geti sjálfri sér um kennt, að hún hafi verið að reyna ganga í augun á strák eða reyna fyrir sér sem nektarfyrirsæta. Að þessu loknu setjast hóparnir saman í sitthvoru horni skólastofunnar og kennari byrjar umræður um það sem fram kom. Spurningar fyrir kennara í umræðum:

- Hvernig einstaklingur tekur svona myndir?
- Hvaða mann hefur sögumaður að geyma?
- Er hann vondur?
- Hvað segir þessi ákvörðun um hann?

- Skiptir persónuleiki hans máli ef hann hefur eyðilagt líf Júlíu?
- Ber Júlía ábyrgð á myndbirtingunni?
- Bæri hún ábyrgð ef hún hefði sjálf tekið myndirnar og sent sögumanni?
- Er hún hóra ef hún hefði sjálf sent myndirnar?

Þessar spurningar eru ekki tæmandi og gætu aðrar spurningar kviknað við að hlusta á hópana. Aðalmarkmiðið er að fá nemendur til að velta vöngum yfir mismunandi skoðunum og viðhorfum til ýmissa málefna.

16. kafli

Markmið: Að nemendur átti sig á hvaða áhrif ein slæm ákvörðun getur haft á líf einstaklinga.

Kennsluaðferð: Örlagavefur.

Námsgögn: Stór garnhnykill.

Lengd: 15 mínútur.

Allir standa í hring. Kennari byrjar á því að henda hnykli yfir hringinn og segir um leið eina setningu eða eitt orð sem tengist örlögum persónunnar, í þessu tilviki Júlíu. Hver og einn gerir slíkt hið sama um leið og hann hendir hnyklinum til næsta nemenda. Kennari fær hnykilinn til baka og má þá stöðva leikinn. Vefurinn er lagður á gólfið og nemendum sagt að skrifa litla miða þar sem vangaveltur þeirra um örlög persónunnar koma fram. Þessa leið er hægt að nýta til að skoða örlög Júlíu og sögumanns. Sú setning eða orð sem kennari segir í upphafi er valfrjálst en hér koma tillögur sem hægt er að notast við:

- Hann hefði ekki átt að sýna Jóni Páli myndirnar
- Jón Páll ber ábyrgð á dreifingunni
- Rikki er ömurlegur
- Ég þarf að segja henni að ég tók myndirnar
- Júlía: ég hefði átt að passa að sturtuklefinn væri lokaður
- Ég hefði ekki átt að hlaupa heim úr skólanum
- Ég hefði ekki átt að fara á árshátíðina

17. kafli

Markmið: Að nemendur fái aukin skilning á skoðunum og viðhorfum annarra hvað ákvarðanatöku snertir.

Kennsluaðferð: Samviskugöng.

Lengd: 10 mínútur.

Sögumaður og hans vandi er til umfjöllunar í þessu verkefni. Hann þarf að ákveða hvort hann segi Júlíu frá hans ábyrgð eða ekki. Kennari skiptir nemendum í tvo hópa sem stilla sér upp í tvær raðir þannig að á milli þeirra myndist göng. Nemandi eða kennari í hlutverki gengur hægt í gegnum göngin. Þeir sem mynda göngin eru í hlutverki samvisku sögumanns. Hver og einn nemandi segir eina setningu um leið og gengið er í gegnum göngin. Raddirnar heyrast um leið og nemandi eða kennari gengur á milli. Kennari þarf að útskýra vel fyrir nemendum til hvers er ætlast af þeim í þessu verkefni. Nemendur þurfa að vita að þeir eigi að hjálpa sögumanni að taka ákvörðun um það hvort hann eigi að segja Júlíu frá því að hann hafi tekið myndirnar. Önnur röðin hvetur hann til að segja frá meðan hin röðin letur hann. Markmiðið er að hjálpa honum að taka ákvörðun og skoða kosti og galla þess að segja frá.

18. kafli

Markmið: Að nemendur átti sig á að ekki þarf að dæma einstakling vegna einnar rangrar ákvörðunar og að mögulegt er að breyta rétt eftir að hafa tekið ranga ákvörðun.

Kennsluaðferð: Spuni, hópvinubrögð, sjálfstæð skapandi viðfangsefni og umræður.

Lengd: 2x40 mínútur

Nemendur eru í fjögurra manna hópum og semja spunaatriði þar sem þeir reyna að hjálpa sögumanni að taka á vandanum. Í raun eiga þeir að búa til nýjan endi. Það sem fram kom í samviskugöngum getur vel nýst í spunanum. Hóparnir sýna sinn spuna meðan hinir horfa á og fá allir hópar tækifæri til að sýna. Þegar allir hópar hafa lokið við sinn spuna taka við umræður. Umræðurnar eru mikilvægur þáttur í því að ljúka ferlinu. Nemendur og kennari fá þá tækifæri til að ræða það sem þeir hafa lært í ferlinu og velta fyrir sér hvort viðhorf þeirra hafi breyst. Nemendur og kennari sitja í hring á stólum

sínum. Kennari varpar fram spurningu til að vekja nemendur til umhugsunar. Spurningar sem gætu hentað vel:

- Hvernig skyldi Júlíu líða?
- Væri í lagi að dreifa þessum myndum ef Júlía hefði tekið þær sjálf?
- Hvernig ætli sögumanni líði?
- Á hann að segja frá?
- Ætti að kæra hann ef hann segði frá?
- Af hverju finnst sögumanni síminn vega 10 kíló í vasa sínum?
- Geta Jón Páll og sögumaður haldið vinskáp sínum áfram?
- Hvernig samband hefði getað myndast milli sögumanns og Júlíu ef hann hefði kysst hana þegar færi gafst?
- Væri möguleiki á sambandi Júlíu og sögumanns ef hann hefði sagt henni sannleikann?

Sumar þessar spurningar hafa komið fram áður en þar sem markmið umræðnanna er að skoða hvort að viðhorf eða svör nemenda hafi breyst í ferlinu er það viljandi gert.

Höfundur mælir með því að í upphafi hvers tíma sé farið í upphitunaræfingar. Slíkar æfingar geta reynst vel til að hrista saman hópinn og skapa jákvætt andrúmsloft sem er mikilvægt í leikferli. Upphitun getur falið í sér upphitun raddar, leiki af ýmsu tagi og vangaveltur um fyrri kennslustundir. Hér fyrir neðan koma dæmi um öndunaræfingu og leiki sem kennarar geta nýtt sér. Það að auki mælir höfundur með vefsíðunni Leikjavefurinn.is en þar er að finna fjölda fjölbreyttra leikja til að notast við í kennslustundum.

Upphitunaræfingar:

Það getur verið viðkvæmt fyrir nemendahóp á unglingastigi að vinna með öndunaræfingar, sérstaklega ef þær fela í sér að gefa frá sér hljóð, anda eða stynja, því er mikilvægt fyrir kennara að leiða hópinn ákveðið og án feimni inn í æfingarnar. Sýna fordæmi og gera sjálfur æfingarnar. Ef einhverjir eiga erfitt með að taka þátt má nefna að fólki þyki þetta oft erfitt, en það lagist þegar af stað er farið (Þórey Sigþórsdóttir, 2009:70).

Til nemenda: Takið eftir öndun ykkar án þess að stýra henni. Finnið fyrir því hversu djúpt hún fer og veitið því athygli hvort einhver spenna er í líkamanum. Andið inn um

nefið og út um munninn. Andið hægt og rólega út frá ykkur, 1,2,3. Andið inn um nefið og út um munninn. Andið hægt og rólega út frá ykkur, 1,2,3,4. Beinið athygli að önduninni og finnið hvernig hún róast smátt og smátt.

Leikir sem gætu verið gagnlegir:

Kisugrey: Nemendur sitja í hring á gólfinu og einn er hann. Sá fer í miðju hringsins og á að leika kisu. Kisan labbar um hringinn, stoppar fyrir framan einn nemanda og mjálmar þrisvar sinnum. Sá sem kisan mjálmar fyrir á að strjúka henni um höfuð og segja kisugrey án þess að hlæja. Takist það þá þarf kisan að stoppa fyrir framan annan nemanda og endurtaka leikinn. Geti sá ekki stillt sig um að hlæja þá þarf hann að taka við hlutverki kisunnar (Leikjavefurinn, 2013). Höfundur hefur prófað þennan leik með nemendum í 8. bekk og mælir með honum bæði til að hrista saman hópinn og að létta stemninguna.

Keðjuleikur: Kennari kallar upp einhver einkenni sem hver og einn hefur, eins og til dæmis augnlit. Nemendur ganga um stofuna og finna aðra nemendur sem hafa sama augnlit. Þeir sem eiga eitthvað sameiginlegt krækja saman höndum og mynda keðju. Þegar kennari kallar upp annað einkenni slitnar keðjan og ný myndast þegar haldið er áfram með leikinn (Leikjavefurinn, 2013).

Mennskur hnútur: Þátttakendur standa þétt saman og þeim er sagt að rétta út hendurnar og finna lófa til að taka í. Ekki má taka í lófa manneskjunnar sem stendur við hliðina á viðkomandi. Þegar allir hafa tekið í lófa einhvers er kominn mennskur hnútur og þarf hópinn að leysa úr hnútnum og mynda hring án þess að sleppa takinu. Ef nemendahópurinn er fleiri en 15 nemendur er gott að skipta hópnum í tvennt (Leikjavefurinn, 2013).

10 Niðurlag

Námsefni það sem hér er felur í sér vinnu með tilfinningar, sjálfsmynd, siðferðislegar spurningar og viðfangsefni daglegs lífs. Í Aðalnámskrá grunnskóla (2011:37-38) er lögð áhersla á sjálfsvitund, siðvit, félagsfærni og að nemendur fái tækifæri til að fást við viðfangsefni daglegs lífs, námsefnið gæti komið að gagni við efla þessa þætti og á því vonandi erindi í skólastarf. Í upphafi verkefnis var sett var fram rannsóknarspurningin: Hvernig getur námsefnið *Í upphafi skyldi endinn skoða skoða* eftl siðferðisþroska nemenda og hæfni þeirra til að átta sig á afleiðingum gjörða sinna?

Í námefninu eru aðferðir leiklistar nýttar og gefur það nemendur færi á að þreifa sig áfram með ýmis form tjáningar, lausnir og hegðun í því örugga umhverfi sem skólinn getur veitt. Aðferðir leiklistar veita einnig tækifæri til að setja sig í spor annarra og til að taka á málefnum sem eru efst á baugi. Sagan sem námsefnið byggir á tekur á siðferði og réttlæti, nemendur þurfa, í gegnum kennsluáðferðir leiklistar, að velta fyrir sér spurningum sem tengjast siðferði, þeir þurfa að taka ákvarðanir og færa rök fyrir þeim. Slíkt getur oft eftl siðferðiskennd nemenda. Sagan tekur á siðferðislegum vanda sögumanns, nemendur setja sig í hans spor. Á hann að viðurkenna ábyrgð sína eða ekki? Hvaða áhrif hefur ákvörðun hans á samskipti hans við Júlíu sem hann er hrifinn af? Hvaða áhrif hefur ákvörðun sú er hann tekur á vin hans sem er áhrifavaldur í sögunni? Allt eru þetta spurningar sem kalla á siðferðislegt mat nemenda.

Í sjálfsvitund felst raunsæ og heilbrigð sjálfsmynd hvers einstaklings. Að þekkja eigin tilfinningar, sterkar og veikar hliðar, trú á eigin getu og hæfni til að takast á við viðfangsefni daglegs lífs eru veigamiklir þættir í heilbrigðri sjálfsmynd. Í námsefninu fá nemendur tækifæri til að rýna í eigin tilfinningar í gegnum leiklist, takast á við málefni sem virðast vera hluti af þeirra lífi og átta sig á styrkleikum sínum.

Samkvæmt Aðalnámskrá (2011:37) felur siðgæðisvitund í sér að nemendur geti sett sig í spor annarra og efla þannig siðferðisþroska sinn. Reynsla og tilfinningar gegna veigamiklu hlutverki í mótun siðferðiskenndar. Siðferðiskennd felur í sér að einstaklingur tileinki sér hvað telst rétt og rangt. Brýnt er að nemendur fái oft tækifæri til að vinna með siðferðileg álitamál, taki afstöðu til þeirra og virði í leiðinni rétta annarra til að tjá skoðanir sínar. Þegar unnið er með námsefni þetta þá fá nemendur tækifæri til að vinna með álitamál, taka afstöðu til þeirra og hlusta á skoðanir annarra. Þeir vinna með þessi atriði í gegnum upplifun byggða á fyrri reynslu, þekkingu og

tilfinningum. Þar sem námsefnið veitir nemendum mörg tækifæri til að setja sig í spor sögupersóna má telja að það geti eflt siðferðisþroska þeirra einkum vegna þess að tilfinningar og reynsla þeirra hefur hlutverki að gegna í ferlinu.

Segja má að samfélagið sem við búum í sé sífellt að breytast og kröfurnar með því. Það sem áður þótti næg færni til að fara út á vinnumarkað og vera virkur þátttakandi í samfélaginu dugir skammt nú til dags. Menntunarstigið er að hækka og virðist stundum sem að ein háskólagráða dugi ekki lengur til. Áður fyrr fól háskólamenntun í sér gulltryggingu fyrir starfi, sú gulltrygging er ekki fyrir hendi lengur. En hvaða hæfni þurfa einstaklingar að búa yfir til að vera frambærilegir starfskraftar í dag? Ken Robinson (2001:3-4) telur að skapandi eiginleikar séu ein mesta auðlind sem fyrirtæki, stofnun eða samtök geti nýtt sér. Mikilvægt sé að örva þessa skapandi hæfileika því þeir gagnist í starfi. Hér gætu kennsluaðferðir leiklistar komið að góðum notum þar sem þær skapa aðstæður fyrir nemendur til að skapa, túlka og tjá sig um eigin hugmyndir og annarra. Leiklist í kennslu stuðlar þannig að sjálfstæði nemenda. Robinson nefnir einnig að námsgráður hafi ekki sama vægi og áður og því þurfi áherslur að breytast. Sífellt fleiri útskrifast úr háskóla. Robinson bætir því við að fyrirtæki lendi oft í vanda með starfsmenn þar sem samskiptahæfni er stundum ábótavant, þeir eiga erfitt með að vinna með öðrum og eru ekki skapandi í starfi. Hann telur vandann liggja í skólakerfinu þar sem áherslur eru á hefðbundna menntun, bóknám. Robinson telur að vandinn felist í því að góðri námshæfni sé oft ruglað við greind. Þrátt fyrir að námshæfni sé mikilvæg þá er greind miklu meira en það (Robinson, 2001:3-4, 7). Að mati höfundar getur góð námshæfni skilað nemendum árangri í námi en hann telur hana ekki tryggja velgengi í lífinu. Eins og fram kemur fyrr í verkefninu þá felur góð tilfinningagreind í sér hæfni í samskiptum og einstaklingum sem hafa háa greind á því sviði er oft lýst sem heilsteyptum, þrautseigum, hlýjum, jákvæðum og með góða hæfni til aðlögunar. (Goroshit og Hen 2012:31). Tilfinningagreind hefur verið viðurkennd sem mikilvægur þáttur tilfinningalegs jafnvægis almennrar velferðar og mannlegra samskipta (Fernandez-Berrocal og Ruiz, 2008:422; Robinson, 2001:139).

Lífsleikni felur í sér aðlögunarhæfni og jákvæða hegðun sem gerir nemendur færa um að takast á við áskoranir og kröfur daglegs lífs á árangursríkan hátt. Einnig felur hún í sér þætti sem efla getu nemenda til að taka upplýstar ákvarðanir, leita lausna, gagnrýnnar og skapandi hugsunar, árangursríkrar tjáningar, myndun góðra sambanda og finna til samkenndar (World Health Organization, 2003). Lífsleikni skal styrkja áræði, ábyrgð, hlutverk, frumkvæði og sjálfsmynd nemenda á skapandi hátt svo þeir séu undirbúnir fyrir þær áskoranir sem felast í daglegu lífi (Mennta- og

menningarmálaráðuneytið, 2013:196). Gagnkvæm virðing og umhyggja eru mikilvægir þættir í jákvæðum samskiptum hvort heldur sem er í skóla, heimili eða í samfélögum. Geta hvers og eins til að setja sig í spor annarra manneskju og taka tillit til viðhorfs hennar endurspeglast í virðingu fyrir henni (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007:75). Jákvæð sálfræði byggir grunn sinn á kenningu um hamingju og velfarnað, rannsóknnum á jákvæðum hneigðum eins og skapgerðarstyrkleikum, seiglu og siðferðislegum styrk og rannsóknnum á jákvæðum tilfinningum (Kristján Kristjánsson, 2011:12). Fram hafa komið kenningar sem spyrja hvernig sé hægt að auka hamingju og fremstar í flokki eru kenningar um lærða bjartsýni og hugarfar. Báðar kenningar gefa til kynna að það sem komi í veg fyrir hamingju sé trúin á það að til séu aðstæður í lífinu sem er ekki hægt að breyta (Morris, 2009/2012:31). Kennsluaðferðir leiklistar gefa tækifæri fyrir nemendur að setja sig í spor annarra, skoða samskipti og mannlega eiginleika, lifa sig inn í ímyndaðar ástæður og um leið taka afstöðu út frá því hlutverki sem þeir hafa (Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir, 2012:3). Segja má að lífsleikni sé námsgrein sem henti vel til að vinna með þætti eins og jákvæða sálfræði, tilfinningagreind, samskipti og virðingu þar sem hún er í raun meira lifandi en bóklegar greinar í þeim skilningi að ekki er verið að leggja áherslu á nemendur séu með þekkingu á staðreyndum eða aðferðum. Heldur er verið að efla þætti sem snúa að mannlegum eiginleikum. Að nýta kennsluaðferðir leiklistar í lífsleiknikennslu gefur færi á annarri nálgun og jafnvel árangursríkari þar sem slíkar aðferðir gefa nemendum tækifæri til að upplifa og læra í gegnum reynslu.

Segja má að unglingsárin séu flókin þar sem þau eru tímabil mikilla breytinga. Áhrif foreldra eru á undanhaldi og myndast oft togstreita vegna þarfar fyrir stuðning þeirra um leið og þörfin fyrir sjálfstæði eykst (Sigurjón Björnsson, 1993:116). Á sama tíma fara vinir að hafa meiri áhrif og geta vinasambönd haft áhrif á hegðun (Kapi, o.fl., 2007:594). Þeir einstaklingar sem njóta öryggis, umhyggju og aga í uppeldi, ásamt því að vera hvattir til að sýna virðingu og ábyrgð, eigi auðveldara með að takast á við erfiðu hliðar lífsins. Þeir hafa jákvæðara viðhorf, eiga auðveldara með að tjá sig, eru bjartsýnir og setja sér hæfileg markmið. Skólinn getur haft áhrif á þessa þætti (Landlæknir, 2012). Þó þarf að hafa í huga að þeir sem hafa upplifað mótbyr í lífinu eru líklegri til að þróa með sér þunglyndi og fram hafa komið rannsóknir um að 12-15% ungmenna eigi við geðrænan vanda, eins og þunglyndi, að stríða (Velferðarráðuneytið, 2011:10; Kristján Már Magnússon, 2004:4). Telja má að það sé þörf til að hvetja til jákvæðs hugarfars og þar kemur lífsleiknin sterk inn að mati höfundar.

Í Aðalnámskrá grunnskóla koma áherslur á að kennarar undirbúi nemendur undir þátttöku í lýðræðissamfélagi, virka þátttöku innan og utan skóla. Nemendur eiga að fá tækifæri til að nýta sköpunarkraft sinn, öðlast þekkingu og leikni og efla sjálfstæða hugsun og frumkvæði. Tilgangur grunnskóla er tvíþættur, annars vegar er það almenn menntun sem styður við alhliða þroska og hins vegar að undirbúa nemendur undir áframhaldandi nám og atvinnuþátttöku (2011:13, 31, 32 og 34). Eitt markmið grunnskóla er að leggja áherslu á sjálfsvitund, siðgæðisvitund, gagnrýna hugsun og félagsfærni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:37). Sú breyting hefur orðið á með tilkomu Aðalnámskrár 2013 að markmið og áherslur snúa meira eða minna að nemandanum sjálfum og þeirri lykilhæfni sem hann þarf að ná. Nýjar áherslur í Aðalnámskrá kalla á breytingar í skólastarfinu þar sem nemandinn er í forgrunni. Enn er þó algengt í mörgum skólum að nemendur vinni undir stjórn kennarans sem er í aðalhlutverki. Birna Sigurjónsdóttir telur að hér sé breytinga þörf, að það vanti töluvert upp á þá fjölbreyttu kennsluhætti sem oft eru nefndir í Aðalnámskrá (2015:1).

Námsefnið sem kynnt er í þessu verkefni er byggt á fjölbreyttum kennsluaðferðum sem eiga að efla sjálfsmynd, siðgæðisþroska, tilfinningagreind og gagnrýna hugsun nemenda. Í því samfélagi sem við búum í eru tækniframfarir hraðar og hér á landi má segja að flestir fylgi þeim straumi. Stór hópur fólks á snjallsíma, spjaldtölvur, fartölvur og önnur slík tæki sem það notar á hverjum degi og jafnvel oft á dag. Þessari tækni fylgja líka hættur þar sem hún skapar tækifæri á misnotkun, ofbeldi og kúgun. Oft heyrast fréttir af svikahröppum á netinu, myndbirtingum og neteinelti. Þetta er heimurinn sem nemendur alast upp í og mikilvægt er að þeir fái tæki og tól í hendurnar til að takast á við hann. Góð sjálfsmynd, gagnrýnin hugsun, tilfinningagreind og siðgæðisvitund eru tæki og tól sem má telja mikilvæg við að fóta sig í þessum flókna heimi. Námsefninu *Í upphafi skyldi endinn skoða* er ætlað að efla þessa þætti. Þar er unnið með tilfinningar, sjálfsmynd og þær siðferðislegu spurningar sem sögumaður sögunnar *Þúsund orða virði* þarf að takast á við. Námsefnið byggir á kennsluaðferðum leiklistar ásamt öðrum kennsluaðferðum sem gera ráð fyrir virkri þátttöku nemenda. Kennarinn er oftast í bakgrunni. Að mati höfundar, eftir að hafa skoðað kosti þeirra, henta kennsluaðferðir leiklistar einstaklega vel til að vinna með þessa þætti. Það er von höfundar að kennarar geti nýtt sér námsefnið í kennslu og það gagnist þeim og nemendum þeirra.

Heimildaskrá

- 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>
- American Association for the Advancement of Science. (2014). Increased time on Facebook could lead women to negative body images. *EurekaAlert!* Sótt af http://www.eurekaalert.org/pub_releases/2014-04/ica-ito040714.php
- American Psychological Association. (2007). *Report of APA task force on the sexualization of girls*. Sótt af www.apa.org/pi/wpo/sexualization.html
- Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir. (2004). *Leiklist í kennslu: handbók fyrir kennara*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Arna Arinbjarnardóttir. (2014). *Einkenni mála í þjónustu á göngudeild BUGL: Fjölskyldugerð, tilvísunarástæður, fyrri þjónusta o.fl.* Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/20094/46056/1/Arna_Arinbjarnardottir.pdf
- Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir. (2010). Skapandi nám gegnum leiklist. *Netla: Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/006.pdf>
- Ása Helga Ragnarsdóttir og Rannveig Björk Þorkelsdóttir. (2012). *Hagnýt leiklist: Aðferðir leiklistar í kennslu nýttar til náms og þroska..* Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Ásdís Hrefna Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2008). Góður kennari: Sjónarhorn grunnskólanemenda. *Uppeldi og menntun* 17(2), 31 - 54.
- Baldwin, P. (2004). *With drama in mind: Real learning in imagined worlds*. Stafford: Network Educational Press .
- Birna Sigurjónsdóttir. (2015). Kennsluhættir í grunnskólum Reykjavíkur: Niðurstöður ytra mats. *Netla: Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/001.pdf>
- Clapper, T .C. (2015). Cooperative-based learning and zone of proximal development. *Simulation and gaming*, 46(2), 148 - 58. doi:10.1177/1046878115569044
- Cook, J. L. og Cook, G. (2005). *Child development: Principles and perspectives*. Boston: Pearson, Allyn and Bacon
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experince*. New York: Harper.

- Dagbjört Ásbjörnsdóttir, Guðbjörg Edda Hermannsdóttir og Sigurlaug Hauksdóttir. (2006). Purfa börn og unglingar að fræðast um kynlíf? Sótt af <http://www.landlaeknir.is/um-embættid/greinar/grein/item14770/Thurfa-born-og-unglingar-ad-fraedast-um-kynlif->
- Dickinson, R. og Neelands, J. (2006). *Improve your primary school through drama*. London: David Fulton.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts* 80(5), 340 - 344.
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson. (2004). *Lífsleikni - sjálfstraust, sjálfsgafi og samkennd: handbók fyrir kennara*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Frison, E., Vandenbosch, L., Trekels, J. og Eggermont, S. (2015). Reciprocal relationships between music television and adolescents' sexual behaviors: The role of perceived peer norms. *Sex Roles*, 72(5), 183 - 197. doi: 10.1007/s11199-015-0454-4
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2000). *Tilfinningagreind* (Áslaug Ragnarsdóttir þýddi). Reykjavík: Iðunn (frumútgáfa 1995).
- Guðbjörg Harpa Valdimarsdóttir. (2014). *Listin að lifa: Viðhorf grunnskólakennara til lífsleiknikennslu á unglingsstigi* (óútfingin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/18643>
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (1993). Sjálfsmynd unglingsins. Í Hörður Þorgilsson og Jakob Smári (ritstjórar), *Sálfræðibókin* (bls. 62 - 65). Reykjavík: Mál og menning.
- Helga Helgadóttir. (2015). „Ætli það sé ekki þess virði að við fáum aðeins að ráða hvað við lærum“ *Birtingarmynd lýðræðis í tveimur grunnskólum á Íslandi*. Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/23009/50595/1/Helga_Helgadoottir.pdf
- Henry, N. og Powell, A. (2015). Beyond the 'sext': Technology-facilitated sexual violence and harassment against adult women. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 48(1), 104 - 118. doi: 10.1177/0004865814524218
- I. Jenný Ingudóttir, Hafdís D. Guðmundsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir. (2009). Áhrif stuðnings foreldra og tengsla við skóla á þunglyndi meðal unglinga. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum* (bls. 349 - 362). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Boniwell, I. (2008). *Positive psychology in a nutshell*. London: PWBC
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999a). *Litróf kennsluáðferðanna*. Reykjavík: Æskan
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999b). *Að mörgu er að hyggja. Handbók um undirbúning kennslu*. Reykjavík: Æskan.

- Kapi, A., Veltsista, A., Kavadis, G., Lekea, V. og Bakoula, C. (2007). Social determinants of self-reported emotional and behavioral problems in Greek adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 42(7), 594 - 598. doi:10.1007/s00127-007-0201-4
- Katrín Anna Guðmundsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir. (2011). „Að dansa á línunni“: Kynbundin valdatengsl og klámvæðing í auglýsingum. Í Silja Bára Ómarsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum XII* (bls. 84 - 91). Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/10251/25562/3/Rannsoknir_%C3%AD_felagsvissindum_XII_Stjornmalafraedideild.pdf
- Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M. og Greene, W. L. (2013). *Teaching and learning from within: a core reflection approach til quality and inspiration in education*. New York, NY: Routledge.
- Kristján Kristjánsson. (2001). Lífsleikni í skólum: Saga, forsendur, flokkun og vörn. *Uppeldi og menntun*, 10(1), 81 - 104.
- Kristján Kristjánsson. (2011). Jákvæða sálfræðin gengur í skóla: Hamingja, skapgerðarstyrkleikar og lífsleikni. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://skemman.is/stream/get/1946/12376/30743/1/kristjankr.pdf>
- Kristján Már Magnússon. (2004). *Samhæfing í málefnum barna og unglunga með hegðunarvanda og geðraskanir: Tillaga um skilgreiningu þriggja þjónustustiga og aðgerðir til að auka samþættingu þjónustunnar*. Reykjavík: Heilbrigðis- og tryggingamálaráðuneytið.
- Landlæknir. (2009). *Geðheilsa barnsins þíns - það sem sérhver fjölskylda ætti að vita: bæklingur fyrir aðstandendur* (frumútgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- Landlæknir. (2012). Sjálfsmynd barna. Sótt af http://www.landlaeknir.is/um-embattid/greinar/grein/item15494/Sjalfsmynd_barna
- Lard, L. (2013). Striking back at revenge porn. *ABA Journal*, 99(11), 45 - 50. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/1464619157?accountid=27513>
- Leikjavefurinn. (2013). Hópstyrkingarleikir. Sótt af <http://leikjavefurinn.is/category/hopleikir/hopstyrkingarleikir/>
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.
- Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir. (2013). Heilbrigði og velferð: Grunnþáttur í menntun á öllum skólástigum. Í Aldís Yngvadóttir og Silvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.

- Meena, P., Mittal, P og Solanki, R. (2012). Problematic use of social networking sites among urban school going teenagers. *Industrial Psychiatry Journal*, 21(2), 94 - 97. doi:10.4103/0972-6748.119589
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur .
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: greinasvið*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Sótt af <https://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/eldri-namskrar/>
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/eldri-namskrar/>
- Meyvant Þórólfsson. (2003). Tími, rúm og orsakasamband: Nám sem félagsleg hugsmíði. *Netla: Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2003/001/index.htm>
- Ministry of Justice. (2015). *Revenge porn: the facts*. Sótt af https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/405286/revenge-porn-factsheet.pdf
- Morris, I. (2012). *Að sitja fíl: Nám í skóla um hamingju og velferð* (frumútgáfa 2009) (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Margrét Júlía Rafnsdóttir. (e.d.). *Um Barnasáttmálann*. Sótt af <http://www.barnasattmali.is/barnasattmalinn/umbarnasattmalann.html>
- Nadkarni, A., og Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences*, 52(3), 243 - 249. doi:10.1016/j.paid.2011.11.007
- Ólöf Kristín Sívertsen og Jón Sigfússon. (2007). *Þetta vilja þau: Skýrsla um svör ungmenna um aukna samveru með fjölskyldu, hvernig megi hvetja til þátttöku í skipulögðu íþrótt- og æskulýðsstarfi og fresta því að hefja áfengisneyslu*. Sótt af http://forvarnardagur.is/sites/default/files/skyrsla_forvarnardagur_2007.pdf
- Park, N., Kee, K. F. og Valenzuela, S. (2009). Being immersed in social networking environment: Facebook groups, uses and gratifications, and social outcomes. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality and Behavior and Society*, 12(6), 729 - 733. doi:10.1089/cpb.2009.0003
- Peterson, C. og Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

- Power, F. C., Higgins, A. og Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University.
- Rannveig Björk Þorkelsdóttir. (2012). *Leikið með listina: Æfingabók fyrir leiklistarkennara*. Reykjavík: Höfundur
- Rannveig Gylfadóttir (2013). *Óljósar hugmyndir um sköpun í skólastarfi*. Sótt af [http://skemman.is/stream/get/1946/15635/37046/1/O\\$0301ljo\\$0301sar\\$002c_lokau\\$0301tga\\$0301fa..pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/15635/37046/1/O$0301ljo$0301sar$002c_lokau$0301tga$0301fa..pdf)
- Ríkisendurskoðun. (2016). *Geðheilbrigðisþjónusta við börn og unglunga: Annað og þriðja þjónustustig*. Reykjavík: Höfundur.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex: Wiley.
- SAFT. (2013). *SAFT könnun á netnotkun barna og unglunga, maí-júní 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- SAFT. (e.d.-a). Um okkur. Sótt af <http://www.saft.is/um-okkur/>
- SAFT. (e.d.-b). Hættur. Sótt af <http://www.saft.is/haettur/>
- Seligman, M. (1999). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1987). Kenning Kohlbergs um siðgæðisþroska. Í Þuríður Kristjánsdóttir (ritstjóri), *Gefið og þegið: Afmælisrit Brodda Jóhannessonar* (bls. 330-354). Reykjavík: Iðunn.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.
- Sigurður J. Grétarsson og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1993). Þroskaskeið barna. Í Hörður Þorgilsson og Jakob Smári (ritstjórar), *Sálfræðibókin* (bls. 80 - 85). Reykjavík: Mál og menning.
- Sigurjón Björnsson. (1993). Algengustu vandkvæði barna og unglunga. Í Hörður Þorgilsson og Jakob Smári (ritstjórar), *Sálfræðibókin* (bls. 112 - 118). Reykjavík: Mál og menning.
- Skólastofan.is. (e.d.). Veggjakrotsaðferðir. Sótt af http://skolastofan.is/kennsluadferdavefurinn/umraedu-og-spurnaradferdir/veggjakrotsadferdir#_ftnref2
- Snærós Sindradóttir. (2016, 2. mars). Þúsundir nektarmynda af íslenskum stúlkum í dreifingu (viðtal við Hildi Friðriksdóttur félagsfræðing). *Vísir: Innlent*. Sótt af <http://www.visir.is/thusundir-nektarmynda-af-islenskum-stulkum-i-dreifingu/article/2016160309854>

- Statista. (2016a). Number of monthly active Facebook users worldwide as of 4th quarter. Sótt af <http://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>
- Statista. (2016b). Leading social networks as of January 2016, ranked by numbers of active users (in millions). Sótt af <http://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Stanford, P. (2003). Multiple intelligence for every classroom. *Intervention in School and Clinic* 39(2), 80 - 85.
- Umboðsmaður barna. (2015). Reglur um snjallsíma í skólum. Sótt af <https://www.barn.is/frettir/2015/01/reglur-um-snjallsima-i-skolum/>
- Vandenbosch, L. og Eggerton, S. (2015a). The role of mass media in adolescents' sexual behaviors: Exploring the explanatory value of the three-step self-objectification process. *Archives of Sexual Behavior*, 44(3), 729 - 742. doi:10.1007/s10508-014-0292-4
- Velferðarráðuneytið. (2011). *Bætt heilbrigðisþjónusta og heilbrigði ungs fólks á aldrinum 14-23 ára: Skýrsla starfshóps velferðarráðherra*. Reykjavík: Höfundur.
- Westby, E. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom. *Creativity Research Journal* 8(1), 1 - 10.
- World Health Organization (2003). *Skills for health, skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. Sótt af http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf
- World Health Organization (2015). Depression. Sótt af <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/en/>
- Þórey Sigþórsdóttir. (2009). *Leikur, tjáning, sköpun: Handbók fyrir leiklistarkennslu, sérstakur kafli um raddbeitingu*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Viðauki A: Punktur fyrir fyrirlestur um alvarleika myndbirtinga

Fréttir sem hægt er að nota til að vekja athygli á myndbirtingu og afleiðingum hennar.

- [Stúlka fremur sjálfsmorð vegna nektarmynda](#)
- [Ungt fólk að fást við afleiðingar hefndarkláms](#)
- [Hefndarklám og fórnarlömb þess](#)
- [Fórnarlömb hefndarkláms tjá sig um afleiðingar þess](#)
- [Nektarmyndir af þúsundum íslenskra stúlkna í dreifingu](#)
- [Íslensk stúlka fórnarlamb hefndarkláms](#)
- [Viðtal við móður fórnarlamb](#)