



## **Besti bekkur í heimi?**

Stuðlað að góðum bekkjaranda meðal  
framhaldsskólanemenda  
Greinargerð

Bergljót Klara Benjamínsdóttir

Sigrún Birna Arnardóttir

Lokaverkefni til BA-prófs

Deild heilsuefningar, íþróttar og tómstunda



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**  
**MENNTAVÍSINDASVIÐ**



## **Besti bekkur í heimi?**

***Stuðlað að góðum bekkjaranda meðal framhaldsskólanemenda***

Bergljót Klara Benjamínsdóttir

Sigrún Birna Arnardóttir

Lokaverkefni til BA-prófs í Tímstunda- og félagsmálafræði

Leiðbeinandi: Eygló Rúnarsdóttir

Deild heilsueflingar, íþróttar og tímstunda

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2019

Besti bekkur í heimi?- Stuðlað að góðum bekkjaranda meðal framhaldskólanemenda

Greinargerð þessi ásamt handbók er 10 eininga lokaverkefni til BA-prófs í tómstunda- og félagsmálafræði við deild heilsueflingar, íþróttar og tómstunda

Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© Bergljót Klara Benjamínsdóttir og Sigrún Birna Arnardóttir 2019  
Óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent ehf.

Reykjavík, 2019

## Ágrip (útdráttur)

Markmið þessa verkefnis er að setja fram hugmyndir fyrir starfsfólk framhaldsskóla um hvernig hægt sé að efla bekkjaranda. Verkefnið skipist í tvo hluta annars vegar greinagerð og hins vegar handbók. Handbókin er ætluð tólstunda- og félagsmálafræðingum, kennurum, námsráðgjöfum og öðrum sem starfa innan framhaldsskóla. Mikilvægt er að opna augun fyrir andlegri vellíðan nemenda og er það undir starfsfólki komið að nemendum líði vel innan bekkjarins. Í handbókinni verða sett fram verkefni sem gott er að styðjast við til þess að efla bekkjaranda.

Í greinagerðinni verður farið yfir þroskakennningar, mótun sjálfmyndar, vináttu og einelti. Einelti og félagsleg útskúfun er alvarlegt vandamál sem veldur andlegri vanlíða einstaklinga. Leiðbeinendur þurfa að vera meðvitaðir um hvernig best er að mynda samheldni innan bekkjarins. Því verður farið yfir hópakenningar og hópapróunarkenningar þar sem mikilvægt er að leiðbeinendur átti sig á hvernig hópurn er samansettur og hvernig hópurn þróast á jákvæðan hátt. Í lok greinargerðar verður fjallað um ýmsar leiðir sem gott er að notast við til þess að auka samheldni innan hóps og efla jákvæð samskipti innan bekkjar.

## Efnisyfirlit

|                                               |           |
|-----------------------------------------------|-----------|
| <b>Ágrip (útdráttur)</b> .....                | <b>3</b>  |
| <b>Myndaskrá</b> .....                        | <b>5</b>  |
| <b>Töfluskrá</b> .....                        | <b>6</b>  |
| <b>Formáli</b> .....                          | <b>7</b>  |
| <b>1 Inngangur</b> .....                      | <b>8</b>  |
| <b>2 Framhaldsskólanemendur</b> .....         | <b>9</b>  |
| 2.1 Vitsmunaproskakenning Piaget .....        | 9         |
| 2.2 Siðgæðisþroski Kohlbergs .....            | 9         |
| 2.3 Sjálfsmynd ungmenna .....                 | 10        |
| 2.5 Vinátta .....                             | 12        |
| 2.6 Einelti og félagsleg útskúfun .....       | 13        |
| <b>3 Hópar</b> .....                          | <b>15</b> |
| 3.1 Hópaþróun .....                           | 15        |
| 3.2 Bekkjarandi .....                         | 17        |
| <b>4 Stuðlað að bekkjaranda</b> .....         | <b>19</b> |
| 4.1 Óformlegt nám .....                       | 19        |
| 4.2 Reynslunám .....                          | 20        |
| 4.2.1 Námshringur Kolbs .....                 | 21        |
| 4.2.2 Þroskasvæði .....                       | 22        |
| 4.3 Samvinna nemenda .....                    | 23        |
| 4.4 Ísbrjótar .....                           | 24        |
| 4.5 Hópefli .....                             | 24        |
| <b>5 Besti bekkur í heimi – handbók</b> ..... | <b>26</b> |
| <b>6 Lokaorð</b> .....                        | <b>27</b> |
| <b>Heimildaskrá</b> .....                     | <b>28</b> |

## Myndaskrá

|                                         |    |
|-----------------------------------------|----|
| Mynd 1. Úrvinnsluferli reynslunnar..... | 21 |
| Mynd 2. Þægindasvæðið .....             | 22 |

## Töfluskra

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Tafla 1. Samanburður á kenningum Tuckman og Lacoursiere..... | 17 |
|--------------------------------------------------------------|----|



## Formáli

Verkefni þetta er lokaverkefni til B.A. prófs í Tómstunda- og félagsmálafræði við Háskóla Íslands. Þegar að við lítum til baka, til fyrstu viku okkar sem nemendur í tómstunda- og félagsmálafræði kemur fyrst upp í huga okkar hvernig kennarar tóku á móti okkur. Eitt af því fyrsta sem að við gerðum var að fara út í hópeflisleiki, sem kennararnir höfðu skipulagt. Leikirnir höfðu það að markmiði að þjappa hópnum saman og brjóta ísinn. Við teljum að þessar aðferðir kennara hafi virkað vel þar sem að mörg vinasambönd hafa myndast innan hópsins og mikil samheldni ríkir innan hópsins. Í september 2018 vorum við fengnar til þess að koma inn í lífsleiknikennslu hjá öllum bekkjum á fyrsta ári í Verzlunarskóla Íslands, með það markmið að þjappa hópnum saman og stuðla að góðum tengslum meðal nemenda. Við settumst niður og veltum fyrir okkur hvaða aðferðum við gætum beitt. Eftir miklar vangaveltur þá komumst við að þeirri niðurstöðu að nýta okkur sömu aðferðir og kennarar okkar beyttu á okkar hóp. Stuttlega eftir þetta fengum við þær upplýsingar frá námsráðgjöfum Verzlunarskólans að aðferðir okkar höfðu skilað árangri. Í kjölfarið kviknaði sú spurning hvað það væri sem stuðlaði að góðum bekkjaranda. Kristín og Sóley námsráðgjafar Verzlunarskólans og Guðrún Inga starfsmanna- og þróunarstjóri Verzlunarskólans og leiðbeinandi okkar í vettvangsnáminu fá okkar bestu þakkir fyrir samstarfið og áhugann á verkefninu okkar.

Við viljum þakka samnemendum og kennurum í tómstunda- og félagsmálafræði fyrir allt sem við höfum gengið í gegnum á síðustu þremur árum. Leiðbeinandi okkar var Eygló Rúnarsdóttir og færum við henni okkar bestu þakkir fyrir einstaklega góða leiðsögn, stuðning og hvatningu. Þabba Klöru, Benjamín Gíslasyni, þökkum við fyrir yfirlestur og uppbyggilega gagnrýni. Síðast en ekki síst viljum við þakka fjölskyldum okkar fyrir óendanlegan stuðning.

Þetta lokaverkefni er samið af okkur undirrituðum. Við höfum kynnt okkur *Síðareglur Háskóla Íslands* (2003, 7. nóvember, <http://www.hi.is/is/skolinn/sidareglur>) og fylgt þeim samkvæmt bestu vitund. Við vísum til alls efnis sem við höfum sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Við þökkum öllum sem lagt hafa okkur lið með einum eða öðrum hætti en berum sjálfar ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfestum við með undirskrift okkar.

Reykjavík, \_\_\_\_\_ 20\_\_

## 1 Inngangur

Framhaldsskólaárin eru virkilega mikilvægur tími í lífi einstaklings. Miklar félagslegar, andlegar og líkamlegar breytingar eiga sér stað á þessum árum. Það er mikið stökk að fara úr grunnskóla yfir í framhaldsskóla. Helstu breytingarnar eru þær að einstaklingar þurfa að öðlast meira sjálfstæði og taka ábyrgð á eigin námi. Í greinagerðinni verður einblínt á framhaldsskóla sem að styðjast við bekkjarkerfi, þar sem nemendur séu á aldursbilinu 16-19 ára. Í greinagerðinni verður leitast eftir að svara spurningunni hvernig er hægt að efla bekkjaranda meðal framhaldsskólanemenda?

Greinagerðin skiptist í fimm megin kafla auk inngangs og lokaorða. Í fyrsta kafla verður meðal annars farið yfir þrjár þroskakennningar. Kenningarnar sem fjallað verður um eru vitsmunapróskakening Piaget, siðgæðisþroskakening Kohlbergs og sálfélagslegur þroski Erik Erikson. Auk þess verður gerð grein fyrir kenningum um mótun sjálfsmýndar einstaklinga. Sjálfsálit og sjálfstraust eru nátengd hugtök sjálfsmýndar og því verða þessi hugtök einnig skoðuð. Farið verður yfir áhrif félagslegra þátta og skoðað verður mikilvægi vináttu fyrir einstaklinga á þessu aldursbili. Jafnframt verða afleiðingar eineltis og félagslegrar útskúfunar skoðaðar.

Í öðrum kafla greinagerðarinnar verður farið yfir kenningar á hópaþróun og hópamyndun. Þegar að hópar eru skoðaðir þá virðist sem að hver og einn hópur fari eftir ákveðnum lögmálum. Í kaflanum verður farið yfir hópaþróunarkenningar Bruce Tuckman og Roy B. Lacoursiere.

Í þriðja kafla verða einkenni bekkjaranda skoðuð. Mikilvægt er að notalegt andrúmsloft ríki innan bekkjar. Leiðbeinandi þarf að sjá til þess að móta gott umhverfi og stuðla að jákvæðum samskiptum innan bekkjarins. Það eru ýmis atriði sem þarf að hafa í huga til þess að skapa góðan bekkjaranda og verður fjallað um þau hér að neðan.

Í fjórða kaflanum verður fjallað um leiðir sem gott er að styðjast við til þess að efla bekkjaranda. Gerð verður grein fyrir ávinningi óformlegra kennsluáferða. Mikilvægt er að einstaklingar læri af því sem að þeir taka sér fyrir hendur og verður reynslunám því skoðað. Einnig verða líkön um námshring Kolbs og þægindasvæðin skoðuð. Auk þess verður farið yfir ávinning samvinnunáms sem og mikilvægi hópeflis skoðað.

Í fimmta og síðasta kaflanum fjalla höfundar um skort á efni sem byggt er á þessum fræðum og færa rök fyrir því afhverju þeir ákváðu að búa til handbók.

## 2 Framhaldsskólanemendur

Í þessum kafla verður fjallað um framhaldsskólanemendur. Farið verður yfir á hvaða þroskastigi þessi tiltekni hópur er samkvæmt kenningu fræðimannsins Erik H. Erikson. Þar sem vinátta er afar mikilvæg á þessum mótunar aldri, verður mikilvægi hennar skoðað. Sjálfsmynd einstaklinga er í mikilli þróun á þessum árum og verður farið yfir mótun sjálfsmyndar ásamt atriðum sem tengjast sjálfsmyndinni. Einnig verður fjallað um rannsóknir sem snúa að vináttu auk þeirra neikvæðu þátta sem að slæm vinátta getur haft í för með sér. Að lokum verður fjallað um einelti ásamt félagslegri útskúfun.

### 2.1 Vitsmunapróskakenning Piaget

Svisslendingurinn Jean Piaget var áhrifamikill sálfræðingur sem var uppi á 20. öldinni. Piaget hafði mikinn áhuga á því að rannsaka hugsun og greindarþroska barna. Hann leit á greind á sambærilegan hátt og starfsemi annarra líffærakerfa. Hann vildi meina að hlutverk greindarinnar væri að aðlaga einstaklinga eftir umhverfinu með því að vinna úr reynslunni.

Eftir 30 ára rannsóknir á greindarþroska setti Piaget fram fjögurra stiga kenningu. Stigin fjögur eru skynhreyfistig, foraðgerðarstig, stig hlutbundinna aðgerða og stig formlegra aðgerða. Stig formlegra aðgerða er það stig sem að snýr að unglingsárunum. Piaget taldi að á þessum aldri ykist greindarþroski einstaklinga mikið sem og þörf fyrir félagsleg samskipti. Greindin hefur einnig gríðarlega mikil áhrif á tilfinningar og siðgæðisþroska einstaklinga. Á þessum aldri eykst einnig samkennd og samhyggð með öðrum. Mikið reynir á aðlögunarhæfni ungmennana á þessu stigi vegna þess að þau byrja að endurskoða fyrri hugmyndir vegna nýfengins skilnings eða upplýsinga. Endurskoðun nýrra hugmynda getur gert það að verkum að viðhorf foreldra skipta minna máli en þau gerðu fyrir ungmenninn. Samkvæmt Piaget eru unglingsárin frjósamasta tímabil ævinnar (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2016).

### 2.2 Siðgæðisþroski Kohlbergs

Lawrence Kohlberg setti fram kenninguna um siðgæðisþroska. Kohlberg byggir kenningu sína á hugmyndum Piagets um þroskaferil vitsmunanna. Kenning Kohlbergs skiptist í þrjú skeið og inniheldur hvert skeið tvö stig (Berger, 2014).

Skeiðin þrjú eru eftirfarandi:

- Fyrsta skeið - Forskeið hefbundis siðgæðismats.
- Annað skeið - Hefbundið siðgæðismat.

- Þriðja skeið - Sjálfstætt siðgæðismat.

Fjallað verður um lok annars skeiðs ásamt upphafi þriðja skeiðs. Á öðru skeiði eykst skilningur hjá ungmennunum um stöðu þeirra innan samfélagsins. Þau gera sér grein fyrir lögum og reglum innan samfélagsins sem allir samfélagsþegnar þurfa að fara eftir. Á þessu skeiði fara ungmennin að átta sig á vitrænni réttlætiskennd, en réttlætiskennd er tillfinning einstaklinga fyrir því hvað sé réttlátt og hvað sé óréttlátt. Á þriðja skeiði eru ungmennin að leitast eftir að skilgreina siðferðisleg gildi. Oft er þetta skeið tengt minnihlutahópum samfélagsins og ungmenni þurfa að sjá að það sé ekki sjálfsgagt að sömu reglur gildi fyrir alla (Guðrún Friðgeirsdóttir og Margrét Jónsdóttir, 2006). Kohlberg telur mikilvægt að ungmenni eigi möguleika á því að takast á við hindranir þar sem siðferðisleg afstaða er tekin fyrir, slíkt eflir siðgæðisþroska (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2016).

### 2.3 Sjálfsmynd ungmenna

Hugtakið sjálfsmynd (*e. self-image*) er hugtak sem fræðimönnum ber ekki saman um einhverja eina skilgreiningu á hugtakinu. Eins og hugtakið gefur til kynna vísar það í grófum dráttum til þeirra hugmynda sem að við höfum um okkur sjálf. Þær hugmyndir sem hér um ræðir eru til að mynda aldur, kynhneigð, kynferði og þjóðerni. Erik H. Erikson telur að unglingsárin séu eitt erfiðasta ferlið sem að einstaklingar ganga í gegnum á lífsleiðinni. Á þessu skeiði mótast „sjálfið“. Kenningar um sjálfið beinast að því hvernig einstaklingar takast á við hindranir í lífinu. Vandkvæði á þessu skeiði byggist á því að koma saman í eina heild hugsunum, viðhorfum, skoðunum, gerðum og ástæðum. Því betur sem það tekst, því skýrari verður sjálfsmynd einstaklingsins. Vandmál unglingsáranna byggist meðal annars á því að ungmenninu tekst ekki að koma skipulagi á þessa heild. „Sjálfið“ og sjálfsímyndin hafa áhrif hvort á annað og eru auk þess í stöðugu samspili við menninguna, samfélagið og samferðafólk (Berger, 2014).

Samkvæmt æviskeiðiskenningu Erik H. Erikson falla framhaldsskólanemendur undir fimmta stig kenningar hans. Á þessu stigi reynir einstaklingurinn að átta sig á hver hann er í raun og veru út frá því hlutverki sem hann gegnir í lífinu. Erikson telur að til þess að einstaklingur nái tökum á mótun sjálfsmyndar þurfi hann að vinna persónulegt afrek eða gera eitthvað einkennandi sem gerir hann að því sem hann er. Menningin og hlutverk foreldra spila stóran þátt í mótun sjálfsmyndar og eru gildi þeirra og markmið það helsta sem mótar einstaklinginn. Samkvæmt Erikson er hluti af vinnu með sjálfsmyndina að taka afstöðu til trúmála, kynímyndar, stjórn mála, þjóðernis og starfsvettvangs.

Það sem einkennir sjálfsmynd unglingsáranna hvað mest er hversu flöktandi hún er. Ástæðan fyrir því er sú að unglingurinn hefur ekki myndað sér skýra mynd af sjálfum sér.

Eftir því sem unglingurinn eldist og nálgast fullorðinsárin eykst vitund hans fyrir því hver hann er og þar af leiðandi að nálgast hann heildstæða mynd af sjálfum sér (Santrock, 2016). Sjálfsmýndunarþróunin er talin eitt erfiðasta verkefni sem ungmenni þurfa að kljást við (Nair og Haripriya, 2013). Til þess að sjálfsmýndin náí að þróast á réttan hátt þurfa ungmennin að hafa nokkuð heildstæða mynd af sjálfum sér. Á þessum árum er algengt að einstaklingar séu óöruggir með sjálfan sig og vilji heldur líkjast jafnöldrum sínum (Aldís Guðmundsdóttir, 1997).

Sá þáttur sem hefur hvað mest áhrif á þróun sjálfsmýndar unglingsáranna er útlit. Stelpur og strákar hugsa mikið um útlit á unglingsárunum og vilja fræðimenn meina að það tengist hvort ungmennin þrói með sér jákvæða eða neikvæða sjálfsmýnd. Ef ungmenni eru sátt með útlit sitt þá aukast líkurnar á því að þau öðlist gott sjálfsálit og þar af leiðandi skýra sjálfsmýnd. Stúlkur eru líklegri en strákar að vera óöruggar með útlit sitt. Þar af leiðandi eru þær líklegri til að hafa minna sjálfstraust og neikvæða sjálfsmýnd (Santrock, 2016).

Hugtakið sjálfsálit (e. *self-esteem*) vísar til þess hvaða álit við höfum á okkur sjálf. Þetta álit getur bæði verið jákvætt og neikvætt. Sjálfsálit einkennist af því hvernig við metum okkur sem manneskju, hvaða hæfni og hæfileikum við búum yfir og hvaða þætti við teljum mikilvæga í lífi okkar. Sjálfsálit tengist sjálfsmýndinni beint, sem og sjálfstrausti. Ef einstaklingar hafa lágt sjálfsálit aukast líkur á því að sjálfstraust auk sjálfsmýndar verði slæm. Þessir einstaklingar eru sífellt að brjóta sig niður og meta sig við aðra einstaklinga. Ef að einstaklingar hafa aftur á móti gott sjálfsálit eru þeir líklegri að sjá það jákvæða sem þeir búa yfir, hafa gott sjálfstraust og góða sjálfsmýnd (Baumeister, Campell, Krueger og Vohs, 2003).

Sjálfstraust (e. *self-confidence*) er það traust sem við berum til okkar sjálfra. Sjálfstraust tengist sjálfsáliti þar sem að traustið byggist á því áliti sem við höfum á okkur. Þeir sem að hafa gott sjálfstraust trú á eigin hæfileika og getu. Sá sem að hefur aftur á móti slæmt sjálfstraust efast sífellt um sjálfan sig þegar kemur að fræmkvæma hluti. Sjálfstraust hefur jákvæð áhrif á tilfinningar, tilfinningastjórn, einbeitingu og ýtir undir seiglu. Gott sjálfstraust getur dregið úr neikvæðum tilfinningum eins og kvíða eða þunglyndi (Berger, 2014). Til þess að auka sjálfstraust ungmenna þarf að hjálpa þeim að skýra sjálfsmýnd sína. Niðurstöður rannsóknar hafa sýnt að ungmenni sem hafa jákvæða sjálfsmýnd hafa einnig meira sjálfstraust (Sanrock, 2010). Eins og kemur fram hér að ofan tengjast þessi þrjú hugtök Sjálfsmýnd (e. *self-image*), sjálfsálit (*self-esteem*) og sjálfstraust (*self-confidence*) þegar kemur að mótun sjálfsmýndar hjá ungmönnum og þarf að efla alla þessa þætti.

## 2.5 Vinátta

Vinátta er flókið félagslegt fyrirbæri sem erfitt er að skilgreina, þar sem hugtakið er notað yfir margvísleg félagsleg samskipti. Það eru þó ýmis atriði sem að einkenna vinátta til dæmis traust, virðing, væntumþyggja (Jeffs, T. Og Smith K.M, 2010).

Berger (2014) fjallar um hvaða áhrif félagar geta haft á einstaklinginn á unglingsárum og hversu mikilvæg vináttan er. Rannsóknir sýna fram á að góð og jákvæð vinátta eflir sjálfsmynd einstaklinga og komi í veg fyrir þunglyndi, kvíða og einmannaleika unglingsins. Fyrir unglingsmanninn skiptir miklu máli hvað félögunum finnst um hann og þeim finnst nauðsynlegt að eiga vini. Vinir bera jákvæðar tilfinningar til hvors annars ásamt gagnkvæmu trausti. Jafningjasambönd og vinátta eru hugmyndafræðileg hugtök sem margir vilja meina að þýði það sama en fræðimenn vilja þó meina að þessi hugtök skarist að einhverju leyti (Berger, 2014).

Vinir brúa bilið á milli miðbernsku og fullorðinsárana. Góðir vinir skiptast á skoðunum og virða skoðanir hins aðilans, þetta er stór partur í myndun sjálfsmyndar. Ómeðvitað eru góðir vinir sífellt að aðstoða hvorn annan við að skilgreina sjálfsmynd hvors annars: Hver er ég? Og það sem þeir gera enn frekar ómeðvitað er að skilgreina hver er ég ekki? (Berger, 2014). Ef einstaklingar eiga erfitt getur góð vinátta verið ein besta forvörnin gegn áhættuhegðun. Rannsóknir sýna að jákvæð og góð vinátta á unglingsárum getur stuðlað að hamingjusömum fullorðinsárum (Marion, Laursen, Zettergren og Bergman, 2013).

Unglingar geta einnig orðið fyrir neikvæðum áhrifum vina. Þeir herma hvor eftir öðrum og sérstaklega þeim sem reyna að fara á mót við lög og reglur og brjóta á samfélagsviðmiðum (Berger, 2014). Það er í eðli mannsins að þrá að tilheyra ákveðnum hópi (Bernard, 2004). Ungmenni taka sér ýmislegt fyrir hendur sem hópaverur og eiga oft til að gera eitthvað sem þeir myndu aldrei gera einir. Félagar og vinir eiga til að ýta undir neikvæða eða jákvæða hegðun hjá hvor öðrum (Berger, 2014).

Rannsókn Rúnars Vilhjálmssonar (2016) sýndi fram á að unglingar sem að voru ekki í nánnum tengslum við vini drukku og reyktu oftast ef vinir þeirra drukku og reyktu. Aftur á móti þá voru niðurstöður öðruvísi ef að unglingsmennirnir áttu í nánnum sambandi við vini, þá var veikt samband á milli áhættuhegðunar vina og eigin áhættuhegðunar. Það virðist sem þeir unglingar sem eigi nán tengsl við vini sýni meira sjálfstæði og taki vini sem að sýna áhættuhegðun síður til fyrirmyndar. Aftur á móti virðist sem þeir sem eiga ekki náninn vin séu líklegri til þess að líkja eftir vinum sínum sem sýna áhættuhegðun, ef til vill til þess að komast inn í vinalópinn eða ganga í augun á þeim. Þetta gæti stafað af því að þeir unglingar sem að eiga nán tengsl við vini hafa almennt hærra sjálfsálit (Rúnar Vilhjálmsson, 2016).

## 2.6 Einelti og félagsleg útskúfun

Einelti er flókið og umfangsmikið hugtak sem getur því verið erfitt að útskýra í fáum orðum þar sem erfitt er að greina hvað flokkast undir einelti og hvað flokkast ekki undir einelti. Sú skilgreining sem flestir fræðimenn eru sammála um er sú að einelti sé endurtekið áreiti og neikvæð hegðun sem stendur yfir í lengri tíma á sama einstaklingnum og hefur neikvæðar afleiðingar á þann sem verður fyrir eineltinu. Eineltið birtist í nokkrum „tegundum“ og talað oft er talað um beint og óbeint einelti, andlegt, líkamlegt, félagslegt og neteinelti svo eitthvað sé nefnt. Algengast er að einelti fari fram á skólatíma þar sem fullorðnir sjá ekki til t.d., í frímínútum, inn í klefa í sundi eða íþróttum, í frístund eða matsal. Neteinelti hefur aukist mikið síðustu ár eftir komu samfélagsmiðlana (Vanda Sigurgeirsdóttir, 2017). Fáar rannsóknir hafa verið gerðar á einelti í framhaldsskólum á Íslandi. Niðurstöður rannsóknar og greiningar frá árinu 2013 sýna að 8,2% framhaldsskólanemenda segjast hafa orðið fyrir einelti í skólanum.

Að verða fyrir einelti hefur veruleg áhrif á líf þolandans og einnig hefur það áhrif á allan hópinn í heild sinni. Bæði þolendur og gerendur eineltis eru líklegri en aðrir til að eiga við ýmsa kvilla á lífsleiðinni (Kumpulainen og Räsänen, 2000). Rannsóknir hafa sýnt fram á að þolendur séu líklegri til þess að hafa lítið sjálfstraust og vera félagslega veikari heldur en aðrir. Börn og unglingar sem verða fyrir einelti eru oft hlédræg og eiga í hættu að þróa með sér kvíða og þunglyndi (Ársæll Arnarsson, Sigríður Ragna Malmquist og Þóroddur Bjarnason, 2017). Að vera gerandi í einelti hefur einnig slæm áhrif á líf einstaklinga. Að leggja í einelti hefur áhrif á geðræna heilsu og geta þessi áhrif komið upp seinna þegar á líður fullorðinsár. Sýnt hefur verið fram á að gerendur eineltis eru líklegri til að leiðast út í andfélagslega hegðun, fremja glæpi og sýna árásargirni (Kumpulainen og Räsänen, 2000).

Félagsleg útskúfun er hugtak sem fræðimönnum ber ekki saman um hvernig eigi að skilgreina. Alþjóðasamtök og alþjóðastofnanir vilja meina að félagslega útskúfun sé oft hægt að tengja við fátækt og að einstaklingar sem búa við fátækt nái ekki að njóta lífskjara sem uppfyllir almennar kröfur um nauðsynjar og þátttöku í samfélaginu. Þær nauðsynjar sem vísað er til eru matur, menntun, heilbrigði og þak yfir höfuðið. Skilgreining Sameinuðu Þjóðanna er á svipaðan hátt og talið er upp hér að ofan en þær vilja samt bæta við að fólk geti oft ekki lagt sitt af mörkum eða tekið þátt í samfélaginu vegna skorts á borgaralegum, félagslegum, pólitískum, menningarlegum og efnahagslegum réttindum (Roland, 2001).

Félagsleg útskúfun myndast einnig meðal einstaklinga þar sem einn einstaklingur er útskúfaður af einum einstakling eða stærri hóp. Þeir einstaklingar sem verða fyrir útskúfun eru þeir sem hópnum líkar illa við. Talað er um virka og óvirka félagslega útskúfun. Það sem felst í virkri útskúfun er til dæmis stríðni, niðrandi athugasemdir og illkvittni. Óvirk útskúfun

er þegar að einstaklingur er skilinn útundan, hunsaður og látið er sem einstaklingurinn sé ekki til (Suckling og Temple, 2002). Einstaklingarnir innan stóra hópsins standa saman og eru allir í sama liði að útskúfa þennan eina einstakling, þeir til að mynda loka á hann, bjóða meðvitað ekki í afmæli, eða neita að vinna með honum (Roland, 2001).

Það er í eðli okkar allra að tilheyra hóp og vera í félagslegum samskiptum við aðra einstaklinga. Félagsleg útskúfun hamlar grunnþáttum einstalingsins sem verður fyrir henni. Sálfræðingurinn Abraham Maslow rannsakaði þetta lengi og taldi hann að mannkynið hefði mikla þörf fyrir að gefa og þiggja ástúð og umhyggju. Maslow taldi að til þess að einstaklingurinn gæti talist andlega heilbrigður þyrfti hann að vera í stöðugum félagslegum samskiptum ásamt því að fá ástúð og væntumþykju. Rannsóknir sýna að einstaklingar sem tilheyra minnihlutahópum eru líklegri til þess að verða fyrir félagslegri útskúfun, hvort sem það sé vegna þjóðernis, trúar eða litarháttar (Schoch, Nikitin og Freund, 2015).

Af þessu má sjá að einelti og félagsleg útskúfun hefur alvarlegar afleiðingar í för með sér. Því þarf að koma í veg fyrir að einstaklingar verði fyrir einelti eða félagslegri útskúfun. Eining er þó mikilvægt að vinna með gerendum eineltis þar sem sýnt hefur verið fram á að gerendum eru líklegri til þess að leiðast út í andfélagslega hegðun.



### 3 Hópar

Þegar að hópar eru skoðaðir þá virðist sem að hver og einn hópur fari eftir ákveðnum lögmálum, þegar að kemur að myndun hópsins. Engu máli virðist skipta hvort skoðaður er hópur barna, vinnufélaga eða hermanna. Hópur lítur alltaf sömu lögmálum og í honum er ákveðin þrepaskipting (Sjölund, 1981).

Til eru fjölmargar skilgreiningar á hvað hópur er, fræðimönnum hefur reynst erfitt að komast að samkomulagi um skilgreiningu á hugtakinu, en hægt er að setja saman nokkrar skilgreiningar til að fá mynd á það hvað hópur er.

Hægt er að skilgreina hóp sem tvo eða fleiri einstaklinga sem:

- Eiga í mannlegum samskiptum.
- Sýna sjálfstæði.
- Skilgreina sjálfa sig ásamt öðrum sem meðlimir hópsins.
- Hafa áhrif á hvern annan.
- Hafa sameiginleg markmið.
- Setja reglur um hlutverk, viðmið, hegðun og samskipti (Johnson og Johnson, 1982).

Polly A. Fassinger (1997) telur að bekkir innan framhaldsskóla falli undir skilgreiningu á hópum. Bekkir eru saman í að minnsta kosti tíu til fimmtán vikur og hafa þeir því nægan tíma til þess að mynda hóp. Bekkir setja sér sameiginlegar reglur og viðmið um ákjósanlega hegðun innan bekkjarins. Lykilþátturinn að velgengni bekkjar er að meðlimir hans líti á bekkinn sem hóp. Mikilvægt er því að þeir sem að starfa með bekkjum framhaldsskóla séu meðvitaðir um að bekkir séu hópar og vinni því með hann sem slíkan (Fassinger, 1997).

#### 3.1 Hópaþróun

Hópaþróun eða hópþroski kallast það þegar ákveðið ferli fer í gang milli einstaklinga innan hóps. Taka þarf tillit hvernig samskipti eru innan hópsins og hve miklum tíma einstaklingar innan hópsins verja saman. Skoða þarf ferlið í heild sinni og hversu hratt það á sér stað. Verkefni hvers hóps eru mismunandi og það þarf að skoða hvern hóp fyrir sig.

Til þess að stuðla að áhrifaríkum hóp þarf að skoða þroska hópsins og hvar hann stendur í þróunarferlinu sem hópur. Bruce Tuckman og Lacoursiere komu báðir með fimm stiga hópaþróunarkenningu.

| Tuckman                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Lacoursiere                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Fyrsta stig – mótunarstig.</b></p> <p>Á mótunarstiginu eru einstaklingar hópsins óöryggir og meðlimir hópsins eru að kynnst og læra á hvorn annan. Samskipti innan hópsins eru lítil og einstaklingarnir oft feimnir, eru að ráða í hina einstaklingana og finna sér sess innan hópsins. Tuckman vill meina að á mótunarstiginu nái hópar til dæmis ekki miklum árangri í verkefnum vegna þess að hópurinn á eftir að byggja upp traust.</p>                                                            | <p><b>Fyrsta stig – könnun</b></p> <p>Á þessu stigi eru einstaklingar innan hópsins að kynnst og hópurinn í heild sinni er enn að myndast. Lacoursiere talar um mikilvægi leiðbeinandans á þessu stigi. Leiðbeinandinn þarf að kynna fyrir hópnum markmið hans, setja „reglur“ og leggja grunn að því hvernig einstaklingar innan hópsins eigi að hegða sér.</p>                                          |
| <p><b>Annað stig – ágreiningsstig.</b></p> <p>Á þessu stigi eru einstaklingar hópsins aðeins búinir að kynnst betur. Ef átök eða ágreiningar koma upp á þessu stigi innan hópsins á hann til að leysast upp og kemst hann þá ekki á næsta stig. Ef einstaklingar ná að yfirstíga vandamálin fara þeir að berjast um stöður innan hópsins og í kjölfarið eykst traust hópameðlima. Á þessu stigi byrja einstaklingar oft á tíðum að tjá tilfinningar sínar, hugmyndir og hugsanir.</p>                         | <p><b>Annað stig – átök.</b></p> <p>Á þessu stigi kemur hópurinn sér saman um reglur hópsins, þær geta verið óskrifaðar og skrifaðar. Þar sem mikið er af ólíkum einstaklingum innan hóps geta átök myndast eins og nafn þessa stigs gefur til kynna. Á þessu stigi þarf leiðbeinandinn oft á tíðum að vera sáttasemjari fremur en dómari. Það krefst leiðtogahæfni að halda öllu góðu innan hópsins.</p> |
| <p><b>Þriðja stig – umræðustig.</b></p> <p>Á þessu stigi er hópurinn fær um ákvörðunartöku og stuðningurinn og traust milli hópameðlima styrkist verulega. Verkefni innan hópsins fara að ganga betur og er hópurinn farinn að vinna vel saman sem heild.</p>                                                                                                                                                                                                                                                 | <p><b>Þriðja stig – nálgun.</b></p> <p>Hér þéttist hópurinn í heild sinni og tekur á sig fasta mynd. Einstaklingar eru farnir að þekkjast nokkuð vel og hver og einn er kominn með sitt „hlutverk“ innan hópsins. Hér er hlutverk leiðbeinandans ekki mikið, hann á að leyfa hópnum að vinna sjálfstætt en að vera til halds og traust ef hópurinn þarf á honum að halda.</p>                             |
| <p><b>Fjórdá stig – framkvæmdastig.</b></p> <p>Á þessu stigi einbeitir hópurinn sér að því að klára verkefni sem sett voru fram í upphafi. Hópurinn er farinn að þekkja vel styrkleika og veikleika hvors annars. Hlutverkaskiptingin er skýr og allir einstaklingar hópsins vita hvar þeir eru staðsettir. Einstaklingarnir í hópnum sýna hvor öðrum virðingu, traust og vinna vel saman. Tuckman vildi meina að það væri frekar erfitt að ná þessu stigi og því er ekki óalgengt að hópar nái því ekki.</p> | <p><b>Fjórdá stig – samvinna.</b></p> <p>Lacoursiere talar um að þetta er það stig sem varir hvað lengst. Hópurinn er farinn að vinna vel saman til þess að ná settum markmiðum og er hann farinn að ná góðum tókum á sjálfstæðum vinnubrögðum. Því er lítil þörf fyrir leiðbeinandann á þessu stigi.</p>                                                                                                 |

|                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Fimmta stig – lok.</b></p> <p>Síðasta stig Tuckmans nefnist lok. Í sumum tilfellum kemur upp að hópurinn nær ekki að klára þau verkefni eða markmið sem að sett voru fram í upphafi, þá nær hópurinn ekki þessu stigi.</p> | <p><b>Fimmta stig – slit/aðskilnaður.</b></p> <p>Á þessu stigi geta miklar tilfinningar blossað upp meðal einstaklinga innan hópsins hvort sem hópnum hefur gengið vel eða illa í gegn um ferlið. Hópurinn er annað hvort búinn að ná markmiði sínum eða ekki. Leiðbeinandinn þarf að gæta sín að verða ekki fyrir of miklum tilfinningalegum áhrifum frá hópnum.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Tafla 1. Samanburður á kenningum Tuckman og Lacoursiere

(Tuckman, 2002; Maltén, 2001)

Ýmsar kenningar eru til um þróun hópa en þær sýna allar hversu lifandi og síbreytilegir hópar geta verið. Þær kenningar sem að fjallað er um hér að ofan eiga ýmslegt sameiginlegt. Munurinn á milli þeirra er einna helst fólgin í því að Tuckman telur hópapróunarferlið vera stigskipt, þar sem að hópur fer markvisst frá einu stigi yfir í annað á meðan að Lacoursiere telur hópapróunarferlið vera eina samfellu, þar sem að engin skýr skil eru á milli stiganna. Annað atriði sem að greinir kenningarnar í sundur er að kenning Tuckmans einblínir á hópinn í heild sinni og hvað hópurinn þarf að gera til þess að komast á næsta stig kenningarinnar. Aftur á móti skoðar Lacoursiere hlutverk leiðbeinendans á hverju stigi fyrir sig. Hann telur að leiðbeinandinn sé mikilvægur fyrir þroska hópsins. Því er gott að leiðbeinandi taki mið af kenningu Lacoursiere þegar að unnið er með bekk.

Mikilvægt er að leiðbeinandi geti skilgreint hópa og teymi með því að þekkja hvernig staðið er að rannsóknum á hópum. Hann þarf að skilja samhengi og leiðtogahlutverk í hópnum, sjá tengsl einstaklinga og hvar þeir standa innan hópsins. Beita þarf virkri hlustun á hóp og þarf kennari eða leiðbeinandi að vera meðvitaður um markmið hópsins. Ef ágreiningur kemur upp milli hópameðlima er mikilvægt að leiðbeinandi eða kennari meti aðstæður um hvort eigi að grípa inni til þess að koma hópnum á rétta braut eða hvort hópurinn geti leyst úr vandamálunum sjálfur. Hlýlegt andrúmsloft, samhygð, virðing og móttaka á gagnrýni með uppbyggilegum hætti eru lykilþættir í fari leiðbeinanda til þess að hópur nái sem bestum árangri.

### 3.2 Bekkjarandi

Flestum ber saman um nokkur meginatriði sem æskilegt er að sjáist í hverjum bekk eða nemendahóp. Þessi einkenni skapa það sem kallast notalegt andrúmsloft eða góðan bekkjaranda. Ef að góður bekkjarandi ríkir í bekk eru nemendur vinnufúsir, samskipti þeirra

innbyrðis eru án spennu og þeir eru sjálfstæðir (Rúnar Sigbórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West, 1999).

Það skiptir miklu máli hvernig samband milli einstaklinga þróast innan bekkis. Sambönd þurfa að fela í sér gagnkvæman skilning og virðingu á milli leiðbeinda og nemanda, innbyrðis á milli nemenda og á milli leiðbeinenda og foreldra eða forráðamanna nemenda. Leiðbeinendur þurfa einnig að stuðla að jákvæðum samskiptum meðal nemenda. Það er í höndum leiðbeinenda að skapa og viðhalda góðum bekkjaranda. Nemendur verða að finna fyrir tausti, öryggi, að eigi eitthvað sameiginlegt með öðrum og að þeir séu mikilvægir innan hópsins. Nemendur eru ólíkir, með mismunandi þarfir og því er mikilvægt að allir nemendur hafi verðugt hlutverk innan bekkjarheildarinnar (Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir, 2005).

Ýmsir þættir hafa áhrif á bekkjaranda til að mynda námsreynsla, lífsreynsla, viðhorf og væntingar nemenda. Mikilvægt er að nemendur skapi bekkjaranda þar sem að allir einstaklingar eru velkomir og finnist þeir vera mikilvægir innan bekkjarins. Ef þetta er til staðar þá læra nemendur að bera virðingu fyrir sjálfum sér og meta einkenni sín. Margar leiðir hafa reynst leiðbeinendum vel við eflingu bekkjaranda. Mikilvægt er að leiðbeinendur og nemendur setji sér sameiginleg markmið, að leiðbeinandi virki nemendur að taka þátt í umræðum, virki lýðræði innan bekkjarins og nýti sér kennsluaðferðir sem að byggja á samvinnu og leikjum (Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir, 2005).

John Dewey telur mikilvægt að leiðbeinendur geri námsefnið skemmtilegt fyrir nemendur. Með því stuðlar hann að því að nemandinn læri námsefnið af sönnum áhuga. Leiðbeinendur þurfa að kynna sér námefnið vel og vera meðvitaðir um reynslu og áhuga nemenda (Ólafur Páll Jónsson, 2010).

## 4 Stuðlað að bekkjaranda

Í þessum kafla verður fjallað um ýmsar leiðir sem að gott er að notast við til þess að auka samheldni innan hóps og efla jákvæð samskipti meðal meðlima hópsins. Hægt er að nýta kenningarnar sem að fjallað verður um hér að neðan í öllum hópum, engu máli skiptir hvort unnið sé með bekk, íþróttalið eða starfsmannahóp þar sem allir hópar lúta sömu lögmaálum eins og fram kom hér að ofan.

### 4.1 Óformlegt nám

Nám skiptist upp í óformlegt og formlegt nám, en síðustu ár hefur einnig verið skilgreint ákveðið svæði sem brúar bilið og nefnist það ýmist formlaust, ekki-formlegt nám eða hálf formlegt nám (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016).

Formlegt nám hefur mótast í gegnum fjölda ára og snýr að því að kennari sé meðvitaður um að miðla þekkingu sinni til nemanda. Námið byggist á námsmarkmiðum og kennslufræðilegri nálgun. Einfaldasta skilgreiningin á formlegu námi er nám í skóla, en það er erfitt að afmarka formlegt nám þar sem að það er fjölbreytilegt og er mismunandi eftir skólum. Formlegt nám er byggt upp með fyrirfram mótuðum kennsluáætlunum, námskrám og námsmarkmiðum. Námsáætlanir og kennsluáætlanir eru oft mjög formlegar og hafa verið nokkuð umdeildar. Þær gera ekki ráð fyrir að nemendahópurinn sé fjölbreytilegur, taka ekkert tillit til tilfinninga og sjá ekki fyrir hið óvænta (Atli Harðarson, 2012). Formlegt nám fer fram á ákveðnum svæðum eins og til dæmis í kennslustofum eða skólum (Ólafur Páll Jónsson, 2011).

Óformlegt nám hefur verið skilgreint sem sá þroski, hæfni og lærdómur sem að við lærum í skóla lífsins og í samskiptum við vini og fjölskyldu. Óformlegt nám styðst við ákveðin markmið sem snúa að námi, þar sem leitast er eftir að læra af því sem unnið er með hverju sinni, það getur verið reynsla, upplifun eða annað (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016). Óformlegt nám getur átt sér stað hvar sem er en það fylgir þó ákveðinni nálgun og aðferðafræði. Í óformlegu námi þarf leiðbeinandinn að ná fram námsmarkmiðum með því að nýta sér samtal og ígrundun (Unnur Gísladóttir, 2015).

Formlaust nám á sér stað í gegnum daglegar athafnir og er á ábyrgð nemandans, þar sem nemandinn kennir sér sjálfur. Í formlausu námi er því enginn kennari eða leiðbeinandi (Jakob Frímann Þorsteinsson, 2012). Formlaust nám á við allt nám sem tengist hversdags lífi fjölskyldu, vinnu eða frítíma einstaklings. Námið hefur ekki skýr markmið og tími er ekki afmarkaður (Gunnar E. Finnbogason, 2009).

## 4.2 Reynslunám

Í stuttu máli er hægt að útskýra hugtakið reynslunám þannig að einstaklingar læri af því sem að þeir taka sér fyrir hendur (Hulda Valdís Valdimarsdóttir og Sigrún Sveinbjörnsdóttir (2008). Luckner og Nadler settu fram ítalegri skilgreiningu (sjá Jakob Frímann Þorsteinsson, 2012, bls.80):

Reynslumiðað nám er það að læra af athöfnum. Um er að ræða ferli þar sem einstaklingurinn byggir upp þekkingu, öðlast færni og breytir gildismati sínu vegna beinnar reynslu. Reynslumiðað nám á sér stað þegar einstaklingurinn tekur þátt í einhverju verkefni, íhugar það og metur á gagnrýninn hátt, afleiðir mikilvæga námsþætti með greiningunni og samþættir niðurstöðuna með breytingu á skilningi og/eða hegðun.

Þeir telja einnig að í reynslunámi hefjist öll þekking á tengslum einstaklingsins við umfjöllunarefnið. Reynslunám byggir á þeirri hugmynd að ekkert í okkar lífi skiptir okkur jafn miklu máli heldur en við sjálf (Jakob Frímann Þorsteinsson, 2012).

Reynslunám á sér stað þegar einstaklingurinn fer í gegn um ákveðið ferli sem inniheldur reynslu eða upplifun. Ekki er nóg að reynslan eða upplifunin eigi sér stað heldur þarf að vinna úr henni, skoða hana á gagnrýnin hátt og ræða. Markmið reynslunáms er að einstaklingar uppgötvi nýja hluti og öðlist því nýjan skilning á viðfangsefninu (Hulda Valdís Valdimarsdóttir og Sigrún Sveinbjörnsdóttir, 2008).

Samkvæmt Dewey krefst reynslunám skipulags, uppbyggingar og undirbúnings af hálfu kennarans eða leiðbeinendans. Takast þarf á við upplifanir og áskoranir til þess að reynslunám eigi sér stað (Dewey, 2000). Meginreglur reynslunáms eru að:

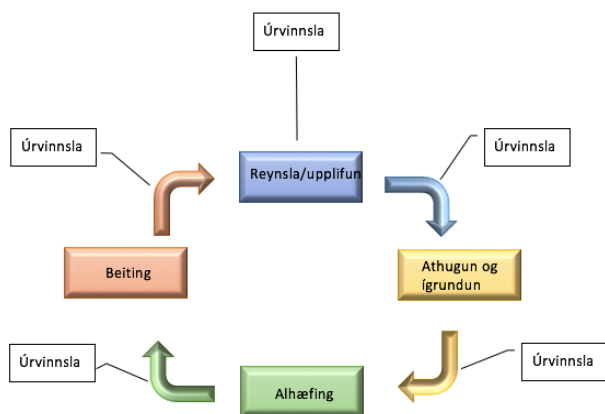
- Þátttakandinn er virkur í starfinu en ekki áhorfandi.
- Reynslan sem verður til hafi þýðingu fyrir þátttakendur.
- Þátttakendur eru virkir vitsmunalega, tilfinningalega, félagslega og líkamlega en það eykur líkur á ósviknu lærdómsferli.
- Þátttakendur geti upplifað árangur, mistök, áskoranir, áhættu og óvissu þar sem niðurstöður reynslunáms eru ekki alveg fyrirsjáanlegar.
- Þátttakendur eru hvattir í ferlinu til að vera forvitnir og spyrja spurninga, leysa ágreiningsefni og vinna lausnamiðað, taka ábyrgð, vera skapandi og hafa skoðun.
- Leiðbeinandinn skapi ramma sem gerir ferlið mögulegt með því að: Skipuleggja æfingar sem skapa upplifun, setja leikreglur, tryggja

tilfinningalegt og líkamlegt öryggi og skapa andrúmsloft sem styður við ferlið.

- Leiðbeinandinn sé meðvitaður um eigin staðalmyndir, skoðanir, fordóma og hvaða áhrif afstaða hans getur haft á þátttakendur (Hulda Valdís Valdimarsdóttir og Sigrún Sveinbjörnsdóttir, 2008, bls.7).

#### 4.2.1 Námskringur Kolbs

Ýmis líkön hafa verið sett fram til þess að sýna hvernig unnið er með reynsluna. Eitt þekktasta líkanið er líkan David. A. Kolb sem að kallast *námshringur Kolbs*. Námskringur Kolbs er einfalt líkan sem flestum finnst auðvelt að skilja. Einstaklingar eru því fljótir að læra hvernig best sé að beita því (Jakob Frímánn Þorsteinsson, 2012).



#### Mynd 1. Úrvinnsluferli reynslunnar

(Jakob Frímánn Þorsteinsson, 2012, bls. 85)

Námshringurinn útskýrir hvernig einstaklingur bætir síendurtekið við sig reynslu. Líkanið skiptist í fjögur stig. Þau eru upplifun/reynsla, athugun og ígrundun, alhæfingu og yfirfærslu/beitingu. Námskringurinn er síendurtekið ferli og hægt er að byrja á hvaða stað sem er í hringnum. Ekki er þörf á að byrja á upplifuninni heldur er til dæmis hægt að byrja á ígrunduninni. Reynslunám og ígrundun eru nátengd hugtök. Ígrundunin er mikilvægur liður í námshringnum. Reynslan sem slík verður ekki til þess að nám eigi sér stað, en ígrundunin eykur líkurnar á námi. Úrvinnsla reynslu getur farið fram áður en reynslan á sér stað á meðan að reynslu stendur eða að reynslu lokinni. Nýta má úrvinnsluna til þess að:

- Hjálpa einstaklingum að auka vitund þeirra og efla einbeitingu fyrir upplifun og reynslunni í heild sinni
- Virkja einstaklinga til að auka vitund eða ná fram breytingar meðan á reynslunni standur
- Ræða og ígrunda reynsluna eftir að henni lýkur
- Ýta undir breytingar í lífi einstaklinga eftir að reynslunni lýkur (Jakob Frímann Þorsteinsson, 2012).

#### 4.2.2 Þroskasvæði

Í reynslunámi er mikilvægt að leiðbeinandi leggi fram verkefni sem innihalda einhverskonar áskoranir, hvort sem þær eru líkamlegar eða andlegar. Hafa þér þó í huga að það sem getur verið áskoranir fyrir einn þátttakanda er lítið mál fyrir annan (Hulda Valdís Valdimarsdóttir og Sigrún Sveinbjörnsdóttir, 2008).



#### Mynd 2. Þægindasvæðið

(Jakob Frímann Þorsteinsson, 2012, bls. 89)

Sett hefur verið fram líkan sem að lýsir þessu vel og kallast það *módelið um þægindasvæðið* en heitir í raun *breytingarsvæðin*. Líkanið tengist námshring Kolbs að því leiti að markmiðið í báðum líkönunum er að ýta undir nám í einum aðstæðum sem hægt er að nýta í öðrum. Á þægindasvæðinu á lítið sem að ekkert nám eigi sér stað. Þar upplifa einstaklingar sig örugga og innan svæðisins er allt staðsett sem að þeir hafa nú þegar lært. Þegar að einstaklingar gera hlutina eins og þeir hafa alltaf gert þá, þá fá þeir sömu niðurstöðu og alltaf og læra þar af leiðandi ekkert nýtt. Andvörpunarsvæðið er það svæði þar sem



einstaklingurinn finnur fyrst fyrir óöryggi, ef einstaklingurinn nær að komast yfir óöryggið kemst hann yfir á svæði til mögulegs náms. Þroskasvæðið, stundum kallað teyjusvæði eða námssvæði tekur við af andvörpunarsvæðinu, þar eru allir möguleikar til náms til staðar. Á þroskasvæðinu finnur einstaklingurinn oft fyrir óöryggi og ójafnvægi, fyrst og fremst í upphafi en smám saman nær nemandinn að yfirstíga hindranir og nám á sér stað. Örvæntingarsvæðið er það svæði þar sem einstaklingurinn finnur fyrir svo mikilli ógn að nám getur ekki átt sér stað. Einstaklingar bregðast oft við þessu með flóttu eða árás (Jakob Frímann Þorsteinsson, 2012).

### 4.3 Samvinna nemenda

Eitt mikilvægasta markmið í skólastarfi er að efla færni nemenda í samvinnu og samskiptum við aðra. Ein öflugasta aðferðin til þess að auka félagsfærni nemenda er að skapa nemendum tækifæri til samvinnu. Samvinnunám er kennsluáferð sem að leiðbeinandi skipuleggur. Leiðbeinandinn leggur fyrir ákveðið verkefni með skýru markmiði fyrir hóp tveggja eða fleiri nemenda. Markmið hópsins er að koma frá sér ákveðinni lokaafurð eða ná sameiginlegu markmiði. Lausn viðfangsefnisins felst í að nemendur hugleiði viðfangsefnið í sameiningu, deili þekkingu sinni, skilningi og viðhorfum og setji sig í spor hvers annars. Með þessu næst fram lærdómsferli, sem að eykur félagsfærni nemenda. Allir nemendur leggja sig fram og efla þekkingu sína og skilning sameiginlega. Með samvinnunámi læra nemendur meðal annars að tjá sig um tilfinningar sínar, efla gagnrýna hugsun, setja sig í spor annarra og leysa ágreining (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999).

Samkvæmt rannsókn Gerðar G. Óskarsdóttur gefa samvinnuverkefni nemendum fleiri tækifæri til að sýna frumkvæði, einnig stuðlar samvinna nemenda að bættum námsárangri, styrkir sjálfsmýnd, eflir skuldbindingu og stuðlar að auknum félagslegum þroska nemenda (Gerður G. Óskarsdóttir, 2018).

Nokkra sameiginlega grunnþætti má sjá í öllum verkefnum samvinnunáms. Eitt mikilvægasta atriðið er að hvert verkefni stuðli að því að einstaklingar innan hópsins vinni saman. Nemendur verða háðir hver öðrum og verkefninu lýkur ekki fyrr en allir hafa skilað sínu. Nemendur þurfa að sýna hvor öðrum stuðning og hvatningu. Einnig er mikilvægt að verkefnin séu skipulögð með það í huga að hver og einn fái hlutverk innan hópsins. Verkefnin verða að vera sett upp með það í huga að auka samskiptafærni nemenda. Nemendur eru hvattir til þess að ræða saman, skapa traust, taka ákvarðanir í sameiningu og leysa ágreining ef að hann kemur upp. Í lok verkefnavinnunnar er mikilvægt að nemendur meti eigin þátttöku sem og hópinn í heild sinni (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999).

Í verkefnum sem þessum fá einstaklingar bekkjarins tækifæri til þess að efla tengsl við samnemendur. Einnig gefa verkefnin færi á því að nemendur myndi ný tengsl við

einstaklinga sem að þeir þekkja lítið innan bekkjarins. Því betri sem samskipti innan bekkjarins verða, því meiri verður samheldnin.

#### 4.4 Ísbrjótur

Í fyrsta skipti sem að hópur hittist er mikilvægt að brjóta ísinn milli einstaklingana, en það er gert með svokölluðum ísbrjótum. Ísbrjótur eru leikir sem að stuðla að jákvæðum samskiptum meðal þátttakenda og flýta þannig fyrir því að þeir myndi tengsl. Það er upplagt að fara í nafnaleik með hópnum ef að þátttakendur í hópnum þekkjast ekki fyrir. Ef þátttakendur hins vegar þekkjast, þá er upplagt að fara með þeim í leiki sem að hafa það að markmiði að þjappa hópnum saman og brjóta ísinn. (Hulda Valdís Valdimarsdóttir og Sigrún Sveinbjörnsdóttir, 2005). Ísbrjótur hafa fimm meginþætti, þeir eru gagnvirkir, skemmtilegir, auðveldir og einfaldir að skilja, ekki ógnandi, hannaðir til þess að þátttakendum gangi vel (Playmeo, e.d.).

#### 4.5 Hópefli

Munurinn á ísbrjótum og hópefli er að ísbrjótur eru einfaldari og taka oft styttri tíma. Í grunninn snýst hópefli um að þjappa meðlimum hóps saman þannig að allir upplifi sig sem hluta af hópnum. Til eru ótal margar leiðir til að mynda sterka heild innan hóps. Í hópefli fá meðlimir hópsins tækifæri til þess að kynast á nýjum forsendum, en með því ná þátttakendur að kynast betur. Í hópefli er mikilvægt að styrkja og byggja upp traust milli einstaklinga. Þegar einstaklingur upplifir að hann getur treyst einhverjum í hópnum styrkir það sambandið og hefur jákvæð og uppbyggjandi áhrif á samskipti hópameðlima. Hópurinn styrkist eftir því hve margar þrautir og verkefni hópurinn þarf að leysa. Til að hópefli skili markvissum árangri er mikilvægt að hópurinn fái verkefni eða leiki við hæfi. Ef verkefnið er of þungt fyrir þátttakendur er hættu á því að þeir verði hræddir eða finni fyrir kvíða, en ef verkefnið er of auðvelt er hættu á að þátttakendur verði áhugalausir (Hulda Valdís Valdimarsdóttir og Sigrún Sveinbjörnsdóttir, 2008).

Leikir er öflug aðferð sem gott er að nota til að efla hópa. Þeir eru gott tæki til að sameina einstaklinga og brjóta ísinn. Leikir reyna á samskiptahæfni og efla félagsþroska hópameðlima. Í gegnum leiki upplifir fólk eitthvað saman, sem verður til að hópameðlimir hafa eitthvað til þess að tala hver við annan. Það er mikilvægt að þátttakendur skemmti sér vel í leikjunum og gleymi stund og stað. Mikilvægt er að huga að röðun leikjanna út frá því hversu vel einstaklingar þekkjast og treysta hver öðrum (Hulda Valdís Valdimarsdóttir og Sigrún Sveinbjörnsdóttir, 2008).

Ardrón (2010) setti fram ástæður fyrir notkun á leikjum í hópefli:

- *Brjóta ísinn* – Í hópeflisleikjum fá þátttakendur fá tækifæri til þess að hrista af sér feimnina.
- *Kynnast hvert öðru* – Í gegnum hópeflisleiki læra einstaklingar nýja hluti um hvorn annan.
- *Tengsl* – Hópeflisleikir getað myndað vinasambönd og eykur traust milli einstaklinga.
- *Endurskoðun* – Með hópeflisleikjum getaur hópurinn fundið út líðan hjá meðlimum hópsins og hvernig þeir bregðast við áreiti. Þeir gefa hópnum einnig tækifæri til ígrundunar.
- *Jafnvægi* – Hópeflisleikir hjálpa til við að koma jafnvægi á hópinn.
- *Þolmörk* – Í gegnum hópeflisleiki geta einstaklingar hópsins reynt á egin þolmörk sem og þolmörk annarra innan hópsins.
- *Efling hæfileika og færni* - Hópeflisleikir þjálfa einstaklinga í rökræðum og eflir leiðtoga-hæfileika.
- *Slökun eða orkusprauta* – Hópeflisleikir geta hjálpað hópnum að slaka eða nær að hrista upp í hópnum.
- *Lausn vandamála* – Hópeflisleikir geta leyst vandamál sem koma upp.
- *Meðferð* - Hópeflisleikir eru gagnlegir til þess að vinna í áföllum og vandamálum.
- *Spennulosun* - Hópeflisleikir getað losað um spennu, gremju og reiði á öruggan og þægilegan máta.
- *Para saman* – Hópeflisleikir verða til þess að fólk innan hópsins veljast saman af handahófi.
- *Brjóta niður leiðindi* – Hópeflisleikir gefa einstaklingum tækifæri á að leggja vandamál til hliðar.

Þær kenningar sem að fjallað hefur verið um í kaflanum eiga það sameiginlegt að falla undir skilgreiningu óformlegs náms. Það eru til margar góðar leiðir til þess að auka samheldni nemendahóps og efla þar af leiðandi bekkjaranda. Það getur verið erfitt að velja hvaða leið eigi að nýta. Það er mikilvægt að sá sem að stýrir hópnum sé meðvitaður um að prófa fjölbreyttar leiðir til þess að efla bekkjarandann. Hafa ber í huga að þó svo að ein leið virki vel á einn hóp þá gildir það ekki fyrir alla sambærilega hópa.

## 5 Besti bekkur í heimi – handbók

Þegar að höfundar fóru að leita af efni hvernig stuðla mætti að góðum bekkjaranda kom í ljós að lítið sem ekkert efni er til um þessi fræði. Höfundum varð ljós að vegna skorts á fræðum á þessu sviði væri tilvalið að gera handbók. Að mati höfunda er handbók góð leið þar sem auðvelt er að nálgast handbækur. Handbókin *Besti bekkur í heimi* gefur starfsfólki innan framhaldsskóla hugmyndir að verkfærum til þess að styrkja hópinn. Megin áhersla höfunda var að gera handbókina einfalda og auðskiljanlega fyrir alla, því ættu allir að geta nýtt sér hana.

Alþjóðaheilbrigðismálastofnunin telur lífsleikni mikilvæga námsgrein sem eigi að leggja áherslu á að nemendur fái kennslu og þjálfun í hinum ýmsu færnisþáttum. Til að mynda að nemendur efli gagnrýna hugsun, öðlist góða samskiptafærni og hafi hæfileika til þess að leysa vandamál og taka ákvarðanir (Kristín Heiða Jóhannesdóttir, 2010). Höfundar höfðu ofangreind atriði í huga við gerð handbókarinnar *Besti bekkur í heimi*. Þeir telja að í handbókinni sé hægt að finna verkefni sem efla alla þessa þætti hjá nemendum. Því væri tilvalið að nýta lífsleiknitíma til þess að styrkja hópinn og stuðla þar af leiðandi að góðum bekkjaranda.

## 6 Lokaorð

Miklar þroskabreytingar eiga sér stað á framhaldsskólaárunum og því er mikilvægt að fjalla um þær svo að aðilar sem að starfa með þessum tiltekna hóp geri sér grein fyrir öllum þeim breytingum sem að eiga sér stað. Sjálfsmynd ungmenna er í mikilli mótun. Rannsóknir sýna að jákvæð vinátta hafi góð áhrif á sjálfsmyndina og komi í veg fyrir þunglyndi og kvíða aftur á móti hefur verið sýnt fram á að félagsleg útskúfun hafi slæm áhrif á sjálfsmyndina og leiðir oft til neikvæðra athafna.

Hópur lítur alltaf sömu lögmálum og því mikilvægt að kennarar, námsráðgjafar, tómstunda- og félagsmálafræðingar og aðrir sem að starfa innan framhaldsskóla þekki helstu hópapróunarkenningar til þess að átta sig betur á því hvar hópurinn er staddur. Í greinagerðinni fór um við yfir hópapróunarkenningar Tuckmans og Lacoursiere. Kenningarnar innihalda ákveðin stig og hafa svipaða uppsetningu. Kenning Lacoursiere einblínir þó frekar á hlutverk leiðbeinandans heldur en hópurinn í heild sinni. Því er gott að leiðbeinandi taki mið af kenningu hans þegar unnið er með bekk.

Við teljum að verkefnið geti nýst öllum þeim sem að starfa inni framhaldsskólum þ.e. Kennurum, námsráðgjöfum, stjórnendum. Við hvetjum leiðbeinendur til þess að prufa sig áfram, hægt er að nýta ýmsar leiðir til þess að auka samheldni innan nemendahóps og efla þær af leiðandi bekkjaranda. Mikilvægast er að leiðbeinandi meti hópurinn í heild sinni og velji þær leiðir sem hann telur henta hópnum best.

Að okkar mati mætti bæta lífsleikni kennslu í framhaldsskólum og væri kjörið tækifæri að nýta lífsleiknitíma til þess að vinna með bekkjaranda.

## Heimildaskrá

- Aldís Unnur Guðmundsdóttir. (2016). *Þroskasálfræði – Lengi býr að fyrstu gerð*. Reykjavík: Mál & menning.
- Ardrón, M. (2010). Natural innovation foundation. Group games and bonding activities. Sótt af <http://www.mitra.biz/joomla/index.php/writings/3030-games>
- Atli Harðarson. (2012). Ný aðalnámskrá framhaldsskóla og gömul námskráfræði. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 71–90.
- Ársæll Arnarsson, Sigríður Ragna Malmquist og Þóroddur Bjarnason. (2017). Sjálfsvígshætta ungra gerenda eineltis. *Glæður, Fagtímarit Félags íslenskra sérkennara*, 27, 24-30.
- Baumeister, Roy F., Jennifer D. Campbell, Joachim I. Krueger og Ketheleen D. Vohs. (2003). Does high self-esteem cause better performance, intapersonal success, happiness og healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest*, (1), 1-44.
- Berger, K. S. (2014). *The Developing Person Through the Life Span*. New York: Worth.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: CA:WestEd.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun*. (Gunnar Ragnarsson, þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Fassinger, A.P. (1997) Classes Are Groups: Thinking Sociologically about Teaching, *College Teaching*, 45:1, 22-25, DOI: 10.1080/87567559709596184
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2018). Samvinna framhaldsskólanemenda: Liður í lærdómi til lýðræðis. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn\\_brennidepli/10.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/10.pdf)
- Guðrún Friðgeirsdóttir og Margrét Jónsdóttir. (2005). *Uppeldi – Kennslubók fyrir framhaldsskóla*. Reykjavík: Mál & menning.
- Gunnar E. Finnbogason. (2009). *Að gera hæfni sýnilega. Mat á raunfærni*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2009/008>
- Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrúmi*. Reykjavík: Höfundar.
- Hildigunnur Bjarnadóttir og Margrét Sverrisdóttir. (2013). *Samvinna Kennara: Samvinnunámsteymi í Öldutúnsskóla Skólaárin 2010–2012*, Netla.

- Hrefna Pálsdóttir, Margrét Lilja Guðmundsdóttir, Jón Sigfússon, Inga Dóra Sigfúsdóttir, Álfgeir Logi Kristjánsson og Ingibjörg Eva Þórisdóttir. (2013). *Ungt fólk 2013 framhaldsskólar: menntun, menning, tómstundir, íþróttaiðkun, heilsuhegðun, heilsuvísar, líðan og framtíðarsýn ungmenna í framhaldsskólum á Íslandi*. Ungt fólk 1992-2013 æskulýðsrannsóknir í 20 ár. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Hulda Valdís Valdimarsdóttir og Sigrún Sveinbjörnsdóttir. (2008). *Handbók um hópastarf*. Reykjavík: Íþrótt- og tómstundasvið Reykjavíkur.
- Jakob Frímann Þorsteinsson. (2012). *Að leika, læra og þroskast úti: um útilíf- og ævintýranám í frístundum og skólastarfi*. Reykjavík: Áskorun.
- Jeffs, T. og Smith K.M. (2010) *Youth Work Practice*. New York: Red Globe Press.
- Johnson, D. W. og Johnson, R.T. (1982). *Group theory and group skills*. Engelwoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2016). Hin hugsandi sjálfsvera: Formlegt og óformlegt nám skoðað í ljósi heimspeki Páls Skúlasonar. *Netla-veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2016/menntun\\_mannvit\\_og\\_margbreytileiki\\_greinar\\_fra\\_menntakviku/009.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2016/menntun_mannvit_og_margbreytileiki_greinar_fra_menntakviku/009.pdf)
- Kristín Heiða Jóhannesdóttir. (2010). *Sýn ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum* (óúttefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/5702>
- Kumpulainen, K. og Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. *Child abuse & neglect*, 22(7), 705-717. Sótt af <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213498000490>
- Leitner, J. M. og Leitner, F. S. (2012). *Leisure Enhancement* (4. útgáfa). Urbana: Sagamore.
- Luckner, J. L. & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning*. Montecito: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Maltén, A. (2001). *Grupputveckling : inom skola och andra arbetsplatser*. Lund: Lund: Studentlitteratur.
- Marion, D., Laursen, B., Zettergren, P. og Bergman, R. L. (2013). Predicting Life Satisfaction During Middle Adulthood from Peer Relationship During Mid-Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1299-1307. doi:10.1007/s10964-013-9969-6
- Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun: Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Háskólaútgáfan, Reykjavík.

- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar). *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* (bls 13-41). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Playmeo. (e.d.). What is an icebreaker? Sótt af <http://www.playmeo.com/what-is-an-icebreaker>
- Prouty, D., Panicucci, J. og Collinson, R. (2007). *Adventure education, Theory and application*. Champaign IL: HumanKinetics.
- Roland, Erling. (2001). *Saman í sátt - leiðir til að fást við einelti og samskiptavanda í skólum* (Elín Guðmundsdóttir og Guðmundur Ingi Leifsson þýddu). Reykjavík: Námsgangastofnun.
- Rúnar Sigbórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. (1999). *Aukin gæði náms: Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Rúnar Vilhjálmsson. (2016). Áhættuhegðun vina, nán tengsl við vini og eigin áhættuhegðun. Í Guðný Kristjánsdóttir, Sigrún Aðalbjarnardóttir og Sóley S. Bender (ritstj.) *Ungt fólk tekist á við tilveruna* (bls. 305-315). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Santrock, J.W. (2016). *Adolescence: Sixteenth Edition*. New York: McGraw-Hill Education.
- Schoch, S., Nikitin, J. Og Freund, A. (2015). *Why Don't You Like Me? The Role of Social Approach and Avoidance Motives in Attributions Following Social Acceptance and Rejection*. *Motivation & Emotion*, 39(5), 680-692.
- Sjölund, A. (1981). *Gruppsykologi*. Oslo: Fabritius.
- Suckling, A. og Temple, C. (2002). *A whole-school approach*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Tuckman, B. W. (2001). Developmental sequence in small groups. *Group Facilitation*, (3), 66.
- Unnur Gísladóttir. (2015). Lóðsi í dulargervi kennara: Starfendarannsókn (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/23073>
- Vanda Sigurgeirsdóttir. (2017). Einelti, leiðir og lausnir. Í Alfa Aradóttir, Eygló Rúnarsdóttir og Hulda Valdís Valdimarsdóttir (ritst.) *Fristundir og fagmennska*, (bls. 63-85).