



# Sýn ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum

Kristín Heiða Jóhannesdóttir

Lokaverkefni til M.A.-gráðu  
Háskóli Íslands  
Menntavísindasvið

# **Sýn ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum**

Kristín Heiða Jóhannesdóttir

Lokaverkefni til M.A.-gráðu í kennslufræði  
Leiðbeinandi: dr. Sigrún Aðalbjarnardóttir, prófessor á  
Menntavísindasviði

Kennaradeild  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Júní 2010

Sýn ungmenna á lífsleiknikennslu í  
framhaldsskólum.

Lokaverkefni til meistaraþrófs við kennaradeild,  
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2010 Kristín Heiða Jóhannesdóttir  
Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent ehf.  
Reykjavík, 2010

## Formáli

Þessi rannsókn er unnin sem meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.A.-gráðu í kennslufræði við Háskóla Íslands. Vægi hennar er 30 ETCS-einingar. Viðfangsefni rannsóknarinnar er að skoða sýn nokkurra ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum. Rannsóknin byggist á viðtölum við ungmenni sem tekin voru í nóvember 2009 til febrúar 2010.

Leiðbeinandi minn í rannsóknarverkefninu er Sigrún Aðalbjarnardóttir, prófessor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Sérfræðingur þessarar rannsóknar er Guðrún Geirsdóttir, dósent á Menntavísindasviði.

Á þriðja misseri í kennslufræði sótti ég námskeiðið *Sýn barna og ungmenna á samskipti og samfélag* hjá Sigrúnu Aðalbjarnardóttur. Þar vaknaði áhugi minn á mikilvægi þess að hlusta á raddir barna og ungmenna og í kjölfarið fékk ég hugmyndina að rannsókninni.

Mikilvægt er að heyra raddir ungmennanna sjálfra og skoða sýn þeirra á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum. Slík rannsókn hefur ekki verið áður framkvæmd hérlandis. Vonir er bundnar við að niðurstöðurnar um sýn nemenda á lífsleiknikennslu verði hægt að nýta til að bæta lífsleiknikennslu á Íslandi, bæði við stefnumótun greinarinnar, svo sem í námskráargerð og í starfi kennara sem kenna lífsleikni. Þannig ættu niðurstöðurnar að geta haft hagnýtt gildi.

Ég vil færa Sigrúnu Aðalbjarnardóttur mínar bestu þakkir fyrir framúrskarandi leiðsögn og góðan stuðning. Einnig færi ég viðmælendum mínum, ungmennunum sex þakkir fyrir að hafa tekið þátt í rannsókninni. Án þeirra hefði hún ekki orðið að veruleika. Að lokum færi ég eiginmanni mínum, Steini Viðari Ingasyni, og dætrum okkar, Guðlaugu Hrefnu Steinsdóttur og Steinunni Birtu Steinsdóttur, ástarþakkir fyrir alla þolinmæðina, hvatninguna, stuðninginn og ástúðina sem þau hafa sýnt mér alla tíð.



## Ágrip

Tilgangur þessarar rannsóknar er að kanna sýn nokkurra ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum á höfuðborgarsvæðinu. Markmiðið er að skoða hvað ungmennunum finnst mikilvægast að læra í lífsleikni, hvað þeim finnst einkenna góða lífsleiknikennslu og hvaða persónulega ávinning þau telja sig hafa af lífsleiknikennslunni.

Rannsóknin fór fram skólaárið 2009-2010. Eigindleg rannsóknaraðferð var notuð við gagnaöflun og úrvinnslu gagna. Gagnaöflun samanstóð af viðtölum við sex ungmenni sem öll hafa lokið lífsleikniáfangla í framhaldsskóla. Þau koma úr fjórum skólum.

Helstu niðurstöður eru þær að nær öll ungmennin telja mikilvægt að lífsleikni sé kennd í framhaldsskólum. Megin persónulegan ávinning sinn af lífsleiknikennslu finnst þeim að sjálfstraust þeirra hafi aukist, meðal annars við að tjá hugmyndir sínar og koma fram. Auk þess fannst þeim samskiptafærni sín aukast og betri félagsleg tengsl myndast í hópnum. Þeim finnst mikilvægt að stuðlað sé að umræðum, þar sem nemendur fái tækifæri til að tjá sig og hlusta á sjónarhorn annarra um hin ýmsu málefni. Þau vilja jafnframt að ríkari áhersla sé lögð á þessa þætti í lífsleiknikennslu og finnst greinin gegna þar mikilvægu hlutverki. Í tillögum sínum um viðfangsefni kennslunnar virtust þau einkum taka mið af því sem þau höfðu sjálf unnið að í lífsleikni. Þá vakti athygli að áhersla á borgaramennt virtist einungis hafa verið í einum af þeim fjórum skólum sem hér um ræðir.



## **Abstract**

The purpose of this study is to explore how a few young people view life skills education in junior colleges in the capital area of Iceland. The aim is to explore what young people find important to learn in life skills education, how they view a good life skills education and what personal benefits they feel they have gained from their life skills education in their junior college.

The study was conducted the academic year 2009-2010. Qualitative approaches were used for data collection and data analyses. Data collection consisted of interviews with six young people who have completed a life skills course in their junior colleges. They attend four junior colleges.

The main findings indicate that most of these young people consider life skills education in junior college to be important. The main personal benefits they experienced is enhancing their self-confidence by stating their ideas and talking in front of others. They feel important to enhance their communication skills and strengthen social bond between students. They also feel important to have the opportunity to take part in discussions; to express themselves and listen to other points of view around various issues. In this regard they feel life skills education plays an important role. In their propositions regarding subjects in life skills education they seemed particularly interested in the subjects they had already experienced in class. It is also interesting that emphasis on citizenship education seems to have occurred in only one of the four junior colleges in question.





## Efnisyfirlit

1	Inngangur .....	13
2	Fræðilegur bakgrunnur .....	15
2.1	Hugtakið lífsleikni .....	15
2.2	Lífsleikni sem kennslugrein á Íslandi .....	16
2.3	Persónukennt og borgarkennt .....	18
2.4	Hugmyndafræði að baki lífsleikni .....	20
2.5	Kennslufræðileg nálgun .....	23
2.5.1	Samskipti kennara og nemenda .....	24
2.5.2	Kennsluaðferðir í lífsleikni .....	25
2.5.3	Mikilvægi þess að hlusta eftir röddum nemenda .....	28
2.6	Rannsóknir á lífsleikni .....	29
2.6.1	Erlendar rannsóknir .....	29
2.6.2	Á Íslandi .....	31
2.7	Markmið og rannsóknarspurningar .....	34
3	Rannsóknaraðferð .....	37
3.1	Aðferðafræði .....	37
3.2	Þátttakendur .....	37
3.3	Framkvæmd rannsókna .....	38
3.4	Greining gagna .....	39
3.5	Siðferðilegir þættir og takmarkanir .....	39
4	Niðurstöður .....	41
4.1	Megintilgangur og mikilvægi lífsleiknikennslu .....	41
4.2	Væntingar til lífsleiknikennslu .....	46
4.3	Upplifun af lífsleiknikennslu .....	47
4.3.1	Áherslur í lífsleiknikennslu .....	47
4.3.2	Kennsluaðferðir í lífsleiknikennslu .....	48
4.3.3	Góður lífsleiknikennari .....	50

4.3.4	Áhugaverðast í lífsleikninni .....	52
4.3.5	Lífsleiknin í samanburði við aðrar námsgreinar.....	54
4.3.6	Borgaravitund.....	56
4.4	Viðfangsefni sem ungmennin vilja leggja áherslu á í lífsleiknikennslu .....	58
4.5	Yfirlit um þemu/samantekt.....	61
5	Umræða .....	63
5.1	Megintilgangur lífsleiknikennslu.....	63
5.2	Horft til lífsleiknikennslu í grunnskóla.....	64
5.3	Kennsluaðferðir og góður lífsleiknikennari.....	65
5.4	Viðfangsefni lífsleiknikennslu.....	66
5.5	Sérstaða lífsleikni .....	67
6	Lokaorð .....	69
	Heimildaskrá .....	73

## Töfluskra

Tafla 1. Megintilgangur og mikilvægi lífsleiknikennslu.....	45
Tafla 2. Væntingar til lífsleiknikennslu í framhaldsskóla .....	46
Tafla 3. Áherslur í lífsleiknikennslu.....	47
Tafla 4. Gagnsemi samvinnunáms .....	50
Tafla 5. Góður lífsleiknikennari .....	52
Tafla 6. Áhugaverðast í lífsleikni.....	54
Tafla 7. Lífsleiknin í samanburði við aðrar námsgreinar .....	56
Tafla 8. Viðfangsefni sem ungmennin vilja leggja áherslu á í lífsleiknikennslu: Einstaklingsbundnar áherslur.....	61
Tafla 9. Sameiginleg þemu ungmennanna um lífsleiknikennslu.....	61



# 1 Inngangur

Í þessu rannsóknarverkefni verður leitast við að öðlast skilning á sýn nokkurra ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum sem þau hafa sótt.

Lífsleikni sem sérstök námsgrein á sér ekki langa sögu í íslensku skólasterfi; hún hefur verið kennd frá árinu 1999. Greinin er ekki hefðbundin námsgrein. Í Aðalnámskrá grunnskóla: lífsleikni (Menntamálaráðuneytið, 2007) koma fram háleit markmið sem meðal annars kveða á um að efla skuli félags- tilfinninga- og siðferðisþroska nemenda, ásamt borgaravitund þeirra. Segja má að sérstaða þessarar nýju námsgreinar felist í þessum markmiðum.

Brýnt er að standa vel að kennslu í lífsleikni og vinna að því að ná þessum markmiðum greinarinnar. Einn liður í því er að leita eftir reynslu ungmenna af þeirri kennslu og nota þær upplýsingar við að byggja upp og skipuleggja lífsleiknikennslu. Meðal annars er hægt að kanna hvað ungmenni telja mikilvægt í lífsleiknikennslu. Með því að hlusta á raddir ungmenna í þessu efni komumst við vonandi að því hvað nemendur vilja fá út úr lífsleiknikennslu í framhaldsskólum. Jafnframt er brýnt að nemendur upplifi að þeir hafi rödd í skólasamfélaginu og að álit þeirra skipti raunverulegu máli fyrir skólann, samfélagið og framtíðina. Með því að hlusta á raddir nemenda er verið að ýta undir virka þátttöku þeirra í skólasterfi, sem meðal annars getur leitt til þess að þeir verði meðvitaðri um áhrif sín í skólanum og samfélaginu og átti sig á því að það skiptir máli sem þeir hafa að segja. Einnig getur það leitt til þess að þeim finnst þeir tilheyra betur tilteknum hópi eða samfélagi (Black o.fl., 2009; DeFur og Korinek, 2010).

Fáar rannsóknir hafa verið gerðar á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum hérlendis og er því þörf á rannsóknum á þessu sviði. Þessari rannsókn er ætlað að bæta nokkuð úr þeim skorti. Ekki virðist hafa til þessa verið leitað eftir skilningi ungmenna og reynslu af lífsleiknikennslu með viðtölum. Það telst því til nýlundu þessarar rannsóknar. Sérstaklega verður leitað eftir því hvort þeim þyki lífsleikni mikilvæg námsgrein og þá hvers vegna. Rannsóknarspurningar sem lagt er upp með eru: Hvert telja þessi ungmenni í framhaldsskóla vera mikilvægi lífsleiknikennslu? Hvaða persónulega ávinning telja þau sig hafa haft af lífsleiknikennslu? Hvað þarf til að þeirra mati til að lífsleiknikennsla sé góð?

Í þessari ritgerð verður fyrst fjallað almennt um þá fræðilegu nálgun sem rannsóknin byggist á og meðal annars vikið að mikilvægi lífsleiknikennslu. Jafnframt verða rannsóknir kynntar sem gerðar hafa verið í tengslum við lífsleiknikennslu bæði erlendis og héraðs. Því næst verður gerð grein fyrir þeim aðferðum sem beitt var við rannsóknina og niðurstöður kynntar. Í umræðukafla verða loks helstu niðurstöður dregnar saman.

## 2 Fræðilegur bakgrunnur

Þjóðfélag okkar og heimsmyndin öll hefur breyst mikið á síðustu árum. Gerðar eru auknar kröfur til okkar sem einstaklinga bæði um menntun og mannkosti og við gerum kröfur á móti um lífsgæði og hamingju. Mikill hraði hefur verið einkennandi fyrir samfélagið og neyslusamfélag nútímans eykur álag og streitu. Fjölskyldumynstur hafa tekið miklum breytingum þar sem stórfjölskyldan hefur vikið fyrir kjarna fjölskyldunni og fjölskyldugerðir eru margs konar. Með aukinni atvinnuþátttöku kvenna á síðustu áratugum hefur uppeldi og menntun barna og ungmenna færst enn frekar af heimilum til ýmissa samfélagsstofnana, svo sem skóla. Upplýsingatæknibyltingin með tilkomu internetsins og öðrum fjölmiðlum hefur í för með sér mun meira áreiti en var fyrir rúmum áratug. Í kjölfarið er nú aukin krafa um gagnrýna hugsun og siðvit við ákvarðanatöku, jafnt sem við að greina og skilja margvíslegar upplýsingar og áreiti sem koma úr mörgum áttum. Lífsleikni sem námsgrein er ætlað að hjálpa nemendum að fóta sig í flókinni tilveru og gera þeim kleift að fást við ýmis verkefni sem mæta þeim í daglegu lífi. Kjarninn í markvissri lífsleiknikennslu er áhersla á að efla félags-, tilfinninga- og persónuþroska nemenda, sem og efla að borgaravítund þeirra (Menntamálaráðuneytið, 1999; Námsgagnastofnun, 2006).

### 2.1 Hugtakið lífsleikni

Uppruna orðsins lífsleikni má með nokkurri vissu rekja til enska hugtaksins *life skills education* (Kristján Kristjánsson, 2001). Lífsleikni byggist á hugmyndum margra fræðigreina, meðal annars uppeldis- og menntunarfræði, félagsfræði og siðfræði.

Ekki er til ein skilgreining á hugtakinu lífsleikni. Alþjóðaheilbrigðis-málastofnunin skilgreinir hugtakið lífsleikni á eftirfarandi hátt: „Lífsleikni er geta til að laga sig að mismunandi aðstæðum og breyta á jákvæðan hátt. Sú geta gerir okkur kleift að takast á við kröfur og áskoranir daglegs lífs“ (Weisen o.fl., 1994, bls. 1). Hér er vísað til tvenns konar viðfangsefna, annars vegar þeirra sem snúa að einstaklingnum sjálfum og er þess vænst að þau styrki hann til að takast á við verkefni daglegs lífs og mæta mismunandi kröfum. Hins vegar er vísað til samfélagsins, umhverfisins og heildinnar; þess er vænst að þau viðfangsefni efli einstaklinginn til að laga sig að mismunandi aðstæðum



og breyta á jákvæðan hátt. Á þennan hátt hefur lífsleiknin tvær hliðar, aðra einstaklingsbundna og hina félagslega, sem þó tengjast órjúfanlegum böndum (Menntamálaráðuneytið, 1999; Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004).

Í riti Alþjóðaheilbrigðismálastofnunarinnar, *Life Skills Education in Schools* (Weisen o.fl., 1994), kemur fram áhersla á mikilvægi þess að kenna og þjálfra ýmsa færniþætti nemenda, svo sem gagnrýna hugsun, góða samskiptahæfni, hæfileika til að sýna samhygd, að taka ákvarðanir, að leysa mál og efla sjálfsvitund. Að auki snúa hugmyndir stofnunarinnar að því hvernig ýmsir færniþættir lífsleikni tengjast þekkingu, viðhorfum, gildum og jákvæðri hegðun. Í ritinu koma jafnframt fram skýrar hugmyndir um mikilvægi þess að nýta lífsleiknikennslu í tengslum við umfjöllun um almenna vellíðan, heilbrigði og í forvarnarkennslu.

Lítið ber á hugtakinu lífsleikni (e. life skills) sem sérstakri námsgrein í Bandaríkjunum. Þar er frekar notað hugtakið persónumennt (e. character education). Mörg markmiðanna í persónumennt og lífsleikni svipa hver til annars. Þar á meðal er lögð áhersla á að rækta jákvæða kosti einstaklingsins bæði í þágu hans sjálfs og í þágu samfélagsins. Þar má nefna að efla margvíslegan þroska nemenda, umhyggju fyrir öðrum og samkennd og efla borgaravitund þeirra. Mikill fjöldi fræðimanna setur fram viðfangsefni á þessu sviði, þar á meðal Lickona (1991) og Berkowitz og félagar (Berkowitz og Bier, 2007; Berkowitz, Schaeffer og Bier, 2001).

Í enn öðrum löndum hafa komið fram sérstakar námsgreinar í borgaramennt (citizenship education), t.d. á Bretlandi (Crick, 2005) sem hafa mörg sömu markmið og að ofan getur.

Yfirmarkmið þessara námsgreina virðist svipað en fræðilegur bakgrunnur þeirra getur verið sóttur víða. Hér verður nánar greint frá áherslum þessarar námsgreinar..

## 2.2 Lífsleikni sem kennslugrein á Íslandi

Hér á landi fór fyrst að bera á hugtakinu lífsleikni í íslenskrí skólaumræðu í kringum árið 1990. Það ár kom það fyrir í skýrslu Menntamálaráðuneytisins sem fjallaði um tilraunakennslu á bandarísku námsefni (*Skills for Adolescence / Að ná tökum á tilverunni* – Lions Quest) þar sem kennd var lífsleikni (Aldís Yngvadóttir, 2002; Kristján Kristjánsson, 2001). Þær hugmyndir sem búa að baki lífsleikninni voru

Því farnar að ryðja sér til rúms innan skólasamfélagsins nokkru áður en hafist var handa við að setja þær í búning nýrrar námsgreinar sem varð við útkomu Aðalnámskrár (Menntamálaráðuneytið, 1999). Fyrir útgáfu námskrárinnar var lífsleikni notað sem samnefni náms- og kennsluefnis þar sem áhersla var lögð á að styrkja félags- og tilfinningalega hæfni nemenda. Í rauninni voru viðfangsefni lífsleikninnar komin á dagskrá í mörgum skólum áður en námsgreinin varð til (Aldís Yngvadóttir, 2002).

Lífsleikni sem kennslugrein var tekin upp á öllum skólastigum á Íslandi árið 1999 og er hún skylduáfangi í brautarkjarna allra námsbrauta framhaldsskóla. Á bóknámsbrautum og lengri starfsnámsbrautum er lífsleiknin 3 einingar (Menntamálaráðuneytið, 1999). Í Aðalnámskrá grunnskóla: lífsleikni (Menntamálaráðuneytið, 2007) segir að í lífsleikni sé lögð áhersla á að efla félags- siðferðis- og tilfinningaþroska nemenda og leggja grunn að borgaravítund þeirra. Lög á öllum skólastigum og útfærsla í aðalnámskrám og námskrám í lífsleikni endurspeglar þau markmið.

Í Aðalnámskrá framhaldsskóla: lífsleikni (Menntamálaráðuneytið, 1999) segir að námsgreinin lífsleikni á framhaldsskólastigi eigi að efla alhliða þroska nemandans og stuðla að því að hann verði að heilsteyptum einstaklingi. Meginhugmynd lífsleikninnar er einstaklingur í umhverfinu sem felur meðal annars í sér að „nemandinn rækti með sér andleg og líkamlegt verðmæti og sálrænan styrk“ (bls. 6). Jafnframt að hann efla félagsþroska sinn, siðvit og virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum. Auk þess sé ætlunin með lífsleiknikennslu að styrkja áræði nemenda, frumkvæði, eðlislæga sköpunargáfu og aðlögunarhæfni til að takast á við kröfur og áskoranir í daglegu lífi. Lífsleikni er ákveðin færni sem einstaklingar eru að tileinka sér ævina á enda. Alla ævi eru einstaklingar að takast á við kröfur og áskoranir daglegs lífs í samræmi við aldur og þroska. Það er í þessari samræðu einstaklings við sjálfan sig og umhverfi sitt sem lífsleikni hans þroskast og dafnar: „Námsgrein sem kennir sig við lífsleikni, er því fyrst og fremst tækifæri fyrir nemandann og stuðningur við hann til að efla lífsleikni sína“ (bls. 6). Lífsleikni er ólík öðrum námsgreinum að því leyti að hugmyndir, lífssýn og forsendur nemandans eru lagðar til grundvallar kennslunni. Áhersla er lögð á að nemandinn öðlist dýpri skilning á sjálfum sér, menningu, samfélagi og náttúru út frá þeim forsendum sem hann kys sjálfur. Skólinn gefur nemendum á þann hátt tækifæri til að huga hvert stefnir og hvaða leiðir séu færar. Jafnframt er miðað að því að gefa nemendum færi á að rækta lífssýn og lífsgildi sín.

Í endurskoðaðri útgáfu Aðalnámskrár grunnskóla: lífsleikni (Menntamálaráðuneytið, 2007) hefur verið lögð ríkari áhersla á borgaravitund og mannréttindi. Aldís Yngvadóttir (2009) telur líklega ástæðu fyrir því geta verið fjölgun fjölmenningslegra samfélaga og breytt heimsmynd með tilkomu alþjóðavæðingar og tækni framfara.

Björg Pétursdóttir (2009) sérfræðingur hjá menntamálaráðuneytinu hefur í kjölfarið á nýjum lagabreytingum kynnt framhaldsskóla framtíðarinnar þar sem áhersla er lögð á hæfni í stað inntaks. Þar eru kynntir átta lykillæfniþættir (e. key competences) sem taldir eru nauðsynlegir til að einstaklingur geti lifað í sátt við sjálfan sig og bætt lífsskilyrði sín. Þessir átta þættir hafa hingað til flestir verið grunnur að lífleiknikennslu í skólum eins og samskipti, tjáning, námshæfni, félagsleg og borgaraleg hæfni, frumkvæði, framtakssemi og menningarlausni.

### 2.3 Persónumennt og borgaramennt

Eins og fram hefur komið er hugtakið persónumennt (e. character education) notað í Bandaríkjunum frekar en lífsleikni (e. life skills). Undir þeim merkjum setur mikill fjöldi fræðimanna fram hugmyndir um nám og kennslu þar á meðal Lickona (1991) og Berkowitz og Bier (2007).

Kristján Kristjánsson (2001) telur einmitt uppistöðu í lífsleikni eins og henni er lýst í námskrám menntamálaráðuneytisins einna líkasta þeirri námsgrein sem á ensku er kennd við *character education*, eða það sem hann þýðir sem skapgerðarmótun. Sem fyrr segir verður hugtakið persónumennt notað hér yfir *character education*. Kristján (2001) segir það sögulega óhugsandi að lífsleiknin hefði öðlast þann sess sem raun ber vitni í íslenskum námskrám nema vegna þeirrar flóðbylgju er skolað hefur *character education* upp á fjörur vestrænna landa síðustu ár.

Persónumennt er ætlað að stuðla að því að nemendur sýni ýmsar borgaralegar dygðir, umhyggju, réttlætiskennd, sanngirni, traust og trúverðugleika (t.d. Berkowitz og Bier, 2007).

Persónumennt er því námsgrein og einnig er heitið notað yfir markvissar leiðir til að hafa áhrif á æskilega skapgerðareiginleika og persónuleika einstaklinga.

McLaughlin og Halstead (1999) telja að lífsleikni snúist umfram allt um siðferðilega dygðakennslu í þeim anda að móta og rækta skapgerð einstaklingsins. Hugmyndir um skapgerðarmótun eiga það sameiginlegt að fullorðnir, þó sérstaklega kennarar, hafi þeim skyldum að gegna, að

ekki einungis beri þeim að kenna börnum um dygðir, heldur einnig að sjá til þess að þau þroski með sér dygðugt lífarni.

Lickona (1991) bendir á hvernig skólar geti kennt börnum ábyrgð og virðingu. Hann tekur undir orð John Dewey um að menntun sé ekki nægilega gild nema skólarnir leitist við að líkjast samfélaginu sjálfu og því lífi sem þar fer fram, samanber lýðræðið í skólastofunni. Eigi kennsla í ábyrgð og virðingu að heppnast verða kennarar að leggja grunn að henni í kennslustofunni. Wolfgang Edelstein (2008) leggur sömu áherslu á það sem lið í eflingu borgaramenntar. Hugtök verða skýrari með notkun segir Dewey (2000). Börn læra siðferði með því að æfa það og taka þátt í því. Lickona (1991) og Wolfgang Edelstein (2008) benda einnig á að mikilvægi skólanna hafi aukist hvað varðar kennslu í ýmsum samfélagslegum athöfnum og gerðum vegna þess að börn og unglingar fái ekki þessa leiðsögn annars staðar.

Í drögum að endurskoðaðri Aðalnámskrá framhaldsskóla (Menntamálaráðuneytið, 2005) jafnt sem Aðalnámskrá grunnskóla: lífsleikni (Menntamálaráðuneytið, 2007) er í lífsleikni lögð aukin áhersla á að efla borgaravitund nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðislegu starfi. Vitundarvakning hefur orðið í eflingu borgaravitundar, bæði hérlendis og erlendis (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Erlendis, til dæmis á Bretlandi, er sérstök námsgrein kennd á þessu sviði; borgaramennt (e. citizenship education, sjá Crick, 2005).

Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007, bls. 346-347) segist í bók sinni „kalla eftir víðari nálgun við að styrkja borgaravitund barna og ungmenna en tíðkast hefur“. Hún leggur áherslu á að gæta þess að efla þekkingu og skilning barna og ungmenna á lýðræði og hvað það þýði að vera borgari í lýðræðislegu fjölmeningarþjóðfélagi: „Mikilvægt sé að hafa ávallt í huga að undirstaða slíks skilnings er að hlúa að félagslegum, siðferðilegum og tilfinningalegum þroskaþáttum barna og ungmenna“. Einnig segir hún mikilvægt að: „Styrkja sjálfsmyndir þeirra, þar á meðal sjálfstraust þeirra og trú á eigin getu til að hafa áhrif“. Þannig leggur hún áherslu á að þroskaþættir sem unnið er að því að efla í persónu mennt sé undirstaða borgaramenntar. Sigrún segir skólann gegna jafnframt sérstöku hlutverki, sem „einstakur vettvangur til lýðræðislegrar þátttöku barna og ungmenna með mismunandi bakgrunn“. Brýnt sé að skapa þá tilfinningu hjá hverjum nemanda að honum finnist hann tilheyra skólasamfélaginu, sé hluti af því: „Sú reynsla getur með tímanum aukið á

þá tilfinningu nemenda að þeir séu ábyrgir þátttakendur í samfélaginu sem getur dregið úr líkum á einangrun og fíringu“.

Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) telur stefnuna í lýðræðissamfélögum vera þá að lýðræðisvæða skólana. Hún segir meðal annars:

Í upphafi 21. aldar hafa Norðurlöndin haft samvinnu um að efla umfjöllun um lýðræði, sérstaklega í uppeldis- og málum þjóðanna. Þar er lögð áhersla á að efla vitund barna og ungmenna um lýðræði, þar sem æskilegt er að hafa hugfast að lýðræði er hugsunarháttur, færni og stjórnarform (bls. 347).

Hér á eftir verður nánar fjallað um hugmyndafræðina sem liggur að baki lífsleikni.

## **2.4 Hugmyndafræði að baki lífsleikni**

Líta má á þróun lífsleikni sem námsgreinar hér á landi sem anga samfélagsfræðinnar sem farið var af stað með á áttunda áratug síðustu aldar (Aldís Yngvadóttir, 2009). Þar var lögð áhersla á að efla vitsmunabroska nemenda, félagslega hæfni þeirra, siðferðiskennd, virkni og ábyrgð (Wolfgang Edelstein, 1988). Hugmyndafræðin að baki samfélagsfræðinni er í anda félagslegrar hugsmíðahyggju (e. social constructivism) og eins og víða erlendis (t.d. Berkowitz, Schaeffer og Bier, 2001; Lickona, 1991) má segja að hugmyndafræði lífsleikinnar hér á landi eigi rætur í þessari hugmyndafræði. Sem dæmi um verkefni innan lífsleikinnar héraðs sem unnið er að í skólum nú og byggist á þeirri nálgun er: Hlúð að félags- og tilfinningabroska nemenda (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Ýmsir fræðimenn hafa lagt þung lóð á vogarskálar félagslegrar hugsmíðahyggju, þar á meðal John Dewey (1996), George H. Mead (1934), Lev Vygotsky (1978) og Jean Piaget (1965). Þeir hafa meðal annars sett fram hugmyndir um hvernig við byggjum upp þekkingu okkar og skilning og má segja að þekkingarfræðingurinn Jean Piaget (1965) sé þar í fararbroddi.

Piaget setti fram kenningu um hvernig börn (og fólk almennt) öðlast þekkingu vegna sífellds samspils líffræðilegra eiginleika barnsins, reynslu þess (t.d. við að vinna með hluti) og nánasta umhverfis (m.a.

uppeldi). Hann tók viðtöl við börn, skoðaði atferlið og kannaði þróun vitsmunabroska þeirra og ýmsa þætti sem hafa áhrif á vitsmunabroska. Lawrence Kohlberg (1984) byggði kenningu sína um siðgæðisþroska á þessari hugmyndafræði og lagði áherslu á það hvernig börn, unglingar og fólk almennt þróar hugmyndir sínar um sanngírni, hvað sé réttlátt og ranglátt. Robert L. Selman (2003) byggir einnig kenningu sína um þróun hæfinnar að setja sig í spor annarra, þ.e. þá hæfni að geta greint að og samræmt ólíkar hugmyndir á þessari hugmyndafræði. Þessi hæfni er talin grunnur margs konar þroska eins og samskiptahæfni, tilfinningabroska, siðferðiskenndar og borgaravitundar (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Í bók Sigrúnar Aðalbjarnardóttur, *Virðing og umhyggja – Ákall 21. aldar* (2007, bls. 115), kemur fram að samkvæmt þekkingarfræðilegri grunnkenningu Piaget öðlist einstaklingurinn „þekkingu á efnis- og félagsheiminum með því að móta og endurmóta stöðugt þekkingu sína í virku samspili við umhverfið“. Þar sé hlutverk aðlögunar mikilvægt, það felist bæði í samlögun og aðhæfingu. Með aðlögun „samlagar einstaklingurinn nýja reynslu þeim hugsunum sem hann býr þegar yfir og aðhæfir þau um leið að nýjum aðstæðum“. Aldrei næst fullkomið jafnvægi milli samlögunar og aðhæfingar, sem er af hinu góða, annars stöðvaðist þroski einstaklingsins. Þetta leiði til þess „að við erum virk í þekkingarleit okkar“. Sigrún segir: „Togstreita sem myndast þegar sjónarmið rekast á er þá jákvæð. Ferlið, að skoða ólík sjónarmið, samhæfa þau og leysa mál eins og ágreining, er þroskandi“ (bls. 115-116).

Vygotsky (1978) tekur undir með Piaget og segir barnið þroska vitsmunahæfni sína í samskiptum við umhverfið. Hann beindi athyglinni þó í ríkara mæli að áhrifum menningar á vitsmunabætti og lagði þar áherslu á að skoðanir, gildi, hefðir og færni félagshóps færðust yfir frá einni kynslóð til annarrar. Einstaklingurinn byggir upp þekkingu sína, annars vegar eftir þroska sínum, samanber Piaget (1965) og hins vegar eftir því í hvaða félagslega umhverfi hann er í, samanber Vygotsky (1978). Með rannsóknnum sínum hefur Vygotsky (1978) lagt mikilvægt framlag til félagslegrar hugsmíðahyggju með því að benda á mikilvægi félagslegra samskipta og menningar í uppbyggingu þekkingar og skilnings. Nemandi byggir upp þekkingu sína eftir því félagslega umhverfi sem hann er í og sú þekking byggist á túlkun sem er háð aðstæðum hverju sinni. Félagsleg hugsmíðahyggja gengur meðal annars út á það að með því að fá vitneskju um forhugmyndir nemenda geti kennarar tekið mið af þeim í starfi með nemendum.

Mead (1934) lagði áherslu á samskipti og hæfni til að taka upp hlutverk annarra (e. role taking) og setja sig í spor annarra við að öðlast sjálfsskilning og sjálfsmynd. Selman (2003) tekur upp þann þráð og setur fram kenningu um hæfni barna og unglinga til að setja sig í spor annarra (e. perspective taking). Þessi hæfni endurspeglar getu hvers og eins til að setja sig inn í hlutverk, líðan og aðstæður annarra. Einnig felst þessi hæfni í því að geta horft á sjálfan sig og samskipti sín við aðra með hliðsjón af sjónarhorni annarra. Slík hæfni felur jafnframt í sér getu barna, unglinga og fullorðinna til að greina á milli eigin sjónarmiða og annarra og samræma síðan þessi sjónarmið á sífellt sveigjanlegri og þroskaðri hátt.

Menntunarfræðingurinn John Dewey (1996) er meðal þeirra sem leggur áherslu á að þekking og skilningur byggist upp í félagslegum samskiptum, ekki síst í samræðum þar sem fólk dregur fram mismunandi sjónarmið, greinir á og kemur sér saman. Til þess að búa nemendur undir virka þátttöku í lýðræðislegu þjóðfélagi er mikilvægt að hans mati að bekkjarstarfið einkennist af samvinnu og rökræðum um mismunandi sjónarmið þar sem reynir á sjálfstæða hugsun nemenda. Dewey (1996; 2000) lagði áherslu á að menntun felist í því að þjálfra, beita og efla hugsun sína og færni á ýmsum sviðum en ekki einungis með því að leggja þekktar staðreyndir á minnið. Hann taldi reynslu vera grunn allrar menntunar, þar sem hver og einn býr til sína reynslu með því að fikra sig áfram, skoða afleiðingar gjörða sinna og þannig læra um tengsl milli orsaka og afleiðinga.

Svo virðist sem lífsleiknin hafi fengið aukið vægi í skólastarfi með útbreiðslu og auknum vinsældum kenninga um fjölgreindir (Aldís Yngvadóttir, 2009). Fjölgreindakennning Gardners (1983; 1993) sem heyrir undir félagslega hugsmíðahyggju gengur út á það að hver einstaklingur búi yfir margvíslegum greindum sem maðurinn er talinn ráða yfir og hafa átta greindir verið skilgreingar á þessu stigi málsins. Greindirnar sé þó að finna í mismiklum mæli hjá hverjum og einum en ákveðin samþætting geti átt sér stað á milli þeirra. Í lífsleikni er meðal annars lögð áhersla á að efla samskipta- og sjálfsþekkingargreind nemenda.

Samskiptagreind felur meðal annars í sér hæfileika til að skilja og greina skap, fyrirætlanir og tilfinningar annarrar manneskju. Í þessu getur falist næmi fyrir svipbrigðum, rödd og látbragði, hæfni til að greina margvíslegar vísbendingar í samskiptum og hæfileiki til að bregðast rétt

við þeim. Sjálfsþekkingargreind lýsir sér meðal annars í skýrri sjálfsmynd og þekkingu einstaklingsins á styrk sínum og veikleikum, vitund um eigið hugarástand, sjálfsskilningi, sjálfsvirðingu og hæfni til sjálfsögunar. Aðrar greindir sem Gardner segir að einstaklingur búi yfir eru málgreind, rök- og stærðfræðigreind, rýmisgreind, líkams- og hreyfigreind, tónlistargreind og umhverfisgreind (Gardner, 1993). Margir þeirra sem hafa tileinkað sér fjölgreindakenningu Gardner telja að sjálfsþekkingargreind og samskiptagreind séu mikilvægustu greindir mannsins, en jafnframt þær sem við höfum hvað helst vanrækt (Armstrong, 2001).

Hugtakið tilfinningagreind sem Salovey og Mayer (Mayer, Caruso og Salovey, 1999) virðast einna fyrstir til að koma fram með á sjónarsviðið árið 1990 vísar til hæfileikans til að þekkja merkingu og tengsl tilfinninga, að beita rök hugsun og leysa ýmis mál með röklegum hætti. Daniel Goleman (2000) telur tilfinningagreind felast í því að hafa stjórn á tilfinningum sínum eða skyndihvötum, að geta lesið í tilfinningar annarra og sýnt færni í mannlegum samskiptum. Þá skilgreiningu segist hann byggja á kenningum Gardner um sjálfsþekkingargreind. Goleman segir tilfinningagreind einnig snúa að sjálfsvitund og samkennd. Grunnur hæfileikans að geta sýnt samkennd sé sjálfsþekking og mikilvægt sé að einstaklingur þekki vel eigin tilfinningar til að geta sett sig í spor annarra og hlustað á aðra.

Upp frá hugmyndum um fjölgreindir og tilfinningagreind hefur verið lögð rík áhersla á félags- og tilfinningamiðað nám (e. social and emotional learning) í lífsleiknikennslu, sér í lagi í Bandaríkjunum. Félags- og tilfinningamiðað nám (Elias o.fl., 1997) vísar til hæfileikans til að skilja, stjórna og tjá félags- og tilfinningatengdar hliðar lífsins til að geta tekist á við viðfangsefni þess á sem árangursríkastan hátt. Meðal þessara viðfangsefna er meðal annars nám, stofna til kynna við aðra, leysa ýmis mál, þroska sjálfsvitund, vinna með öðrum og bera umhyggju fyrir sjálfum sér og öðrum. Félags- og tilfinningamiðað nám er ferli þar sem börn og ungmenni efla færni, viðhorf og gildi sem eru grundvallarþættir þess að öðlast félags- og tilfinningatengda hæfni. Hér verður vikið að kennslufræðilegri nálgun lífsleikninnar.

## **2.5 Kennslufræðileg nálgun**

Eins og ætla má af hugmyndafræðilegum bakgrunni greinarinnar lífsleikni hér að framan kalla markmið lífsleikni á ákveðnar kennslu-



aðferðir þar sem áhersla er lögð á virka þátttöku nemenda. Í slíkri kennslu reynir mikið á samskipti nemenda og kennara. Annars vegar andblærinn í stofunni og samskiptin og hins vegar ákveðnar kennsluaðferðir. Samskipti kennara og nemenda, samvinnunám og umræður skipta miklu máli í lífsleiknikennslu samanber félagslega hugsmiðahyggi (Piaget, 1965; Vygotsky, 1978).

### 2.5.1 Samskipti kennara og nemenda

Margar rannsóknir benda til þess að gæði samskipta kennara og nemenda tengist námsárangri og félagsþroska nemenda og einnig bendir margt til þess að góð samskipti milli kennara og nemenda hafi hvetjandi áhrif á starf kennara (t.d. Hafdís Ingvarsdóttir, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2004, 2007; Lovat og Toomey, 2007).

Rannsókn Ásdísar Hrefnu Haraldsdóttur og Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2008) snéri að hugmyndum 10 og 14 ára nemenda um hverjir væru helstu kostir kennara í þeirra huga. Athygli vakti að „nemendur virtust oftar vísa til persónulegra eiginleika og viðmóts kennara en verklags hans eða kennsluaðferða“ (31). Dæmi um persónulega eiginleika og viðmót er að góður kennari sé skemmtilegur, þolinmóður, sýni nemendum tillitsemi og virðingu. Dæmi um kennslufræðilega þætti er að góðir kennarar útskýri vel námsefnið og hafi mikla þekkingu á námsefninu. Niðurstöðurnar gáfu jafnframt til kynna að eldri nemendum þyki virðing skipta einna mestu máli í jákvæðum samskiptum nemenda og kennara.

Í rannsókn Jónu Guðbjargar Torfadóttur og Hafdísar Ingvarsdóttur (2008) voru skoðuð samskipti framhaldsskólakennara, sem var Jóna Guðbjörg sjálf, við nemendur sína. Niðurstöður bentu til þess að nær allir nemendurnir lögðu áherslu á virðingu sem einkenni góðra samskipta nemenda og kennara. Rannsóknir Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007) með grunnskólakennurum og Guðrúnar Geirsdóttur (2008) með háskólakennurum benda til sömu afstöðu.

Hafdís Ingvarsdóttir (2004) bendir á að sambandi kennara og nemenda í framhaldsskólum hafi í gegnum tíðina verið lítill gaumur gefinn í fræðilegri umræðu. Ýmsar rannsóknir hafa sýnt fram á mikilvægi tengsla milli nemenda og kennara og hins siðræna þáttar (t.d. Noddings, 2002). Niðurstöður eigindlegrar rannsóknar Hafdísar (2004) benda til þess að

framhaldsskólakennarar leggja mikla áherslu á að góð samskipti kennara og nemenda séu grunnur árangurs í skólastarfi.

Rannsókn Watson og Ecken (2003) gaf til kynna að samskipti milli kennara og nemenda sem einkennist af trausti og umhyggju stuðli að aukinni námsgetu nemenda, ásamt því að sýna öðrum umhyggju. Noddings (2002) sem er menntunarfræðingur hefur lagt mikla áherslu á mikilvægi umhyggju í samskiptum kennara og nemenda. Hún telur skólann mikilvægan vettvang til þess að hlúa að siðferðisþroska nemenda og bendir á að kennarar séu mikilvægar fyrirmyndir nemenda sinna. Með samræðum gefist kennurum tækifæri til að færa umhyggjuna sem þeir leitist við að sýna í tal. Um leið gefur kennari nemendum kost á að spyrja spurninga sem brenna á þeim. Noddings telur að með samræðum innan bekkjar geti nemendur komist að vel upplýstri niðurstöðu. Samræðuaðferðin er talin áhrifarík kennsluaðferð þar sem hún getur eflt hugmyndir nemenda um breyttni sem er til fyrirmyndar.

## 2.5.2 Kennsluaðferðir í lífsleikni

Lögð er áhersla á að virk úrvinnsla einstaklingsins á raunveruleikanum (sbr. Piaget, 1965) sé kjarninn í hugmyndafræði lífsleiknikennslu og því er lögð áhersla á að virkar nemendamiðaðar kennsluaðferðir séu notaðar (Weisen o.fl., 1994).

Lovat og Toomey (2007) gerðu tilviksrannsóknir í fjórum áströlskum skólum, einum breskum skóla og einum bandarískum. Niðurstöður þeirra rannsókna bentu til þess að kennarar telja að lífsleiknikennsla geti hvatt til jákvæðra samskipta í skólastofunni; skapað námsumhverfi sem einkennist af ígrundun; stuðlar að jákvæðum samskiptum milli nemenda og milli kennara og nemenda; skapar jákvætt viðhorf til náms og skipti máli um námsárangur.

Samvinnunám (e. cooperative learning) er yfirheiti yfir margar kennsluaðferðir sem hafa hópavinnu að leiðarljósi (t.d. Zevin, 2007). Samvinnunám byggist á því að skipuleggja nám nemenda þannig að þeir vinni saman í litlum hópum til að auka líkur á árangursríku námi allra. Þeir eru því í raun háðir vinnuframlagi hvers annars, rétt eins og iðulega gerist í daglegu lífi.

Samvinnunám snýst um að læra með öðrum og læra af öðrum. Það snýst um að vinna saman að því að ná sameiginlegu markmiði. Samvinnunám hentar meðal annars vel í námi um borgaravitund og

Lýðræði þar sem það í eðli sínu þroskar borgara sem eiga samleið í lífinu (Námsgagnastofnun, 2005).

Í samvinnunámi er lögd áhersla á að samskipti við aðra verði til þess að nýjar hugmyndir koma fram, fleiri sjónarhorn myndast og skilningur dýpkar. Samvinna styrkir félags tengsl og kemur í veg fyrir útilokun á einstökum nemendum og nemendur þjálfast í samskiptum af lýðræðislegu tagi (Ingvar Sigurgeirsson, 1999).

Rannsóknir á samvinnunámi (t.d. Slavin, 1995; Johnson og Johnson, 1998; Zevin, 2007) benda til að félagsleg færni nemenda eykst þegar þess er krafist að þeir vinni saman í hópum. Í samvinnunámi fá nemendur tækifæri til að efla félagsfærni sína. Samvinnufærni felst í því að þjálfarar nemendur í að taka forystu, dreifa og axla ábyrgð, skipta verkum, byggja upp traust milli nemenda, leysa ágreining og sýna öðrum tillitssemi. Í samvinnunámi vinna nemendur saman að útkomu sem gagnast bæði þeim sjálfum og öllum meðlimum hópsins. Meginþættir í samvinnunámi leggja áherslu á að; stuðla að sjálfstæði, efla gagnvirk samskipti, ábyrgð einstaklings og hóps og samskiptahæfni. Samvinnunám getur meðal annars; stuðlað að árangri, umhyggju fyrir öðrum, stuðningi, ábyrgum samskiptum, betri andlegri líðan, aukinni félagsfærni og sjálfsvirðingu. Samvinnunám hefur ætíð félagsleg markmið ekki síður en fræðileg og fjöldi rannsókna hefur leitt í ljós að það skilar nemendum góðum árangri í námsgreinum og er ekki síður vel fallið til að kenna nemendum ýmsa félagslega færni svo sem samvinna, tillitssemi, hjálpssemi, þolinmæði og getu til að leysa úr ágreiningi.

Þá benda rannsóknir (Johnson, Johnson og Holubec, 1994) til að samvinnunám stuðli að jákvæðum tengslum og samskiptum milli nemenda sem geti leitt til betri skilnings og viðurkenningar á mismunandi þörfum þeirra. Nám í samvinna virðist stuðla að auknum félagslegum, sálrænum og vitsmunalegum þroska nemenda.

Aðrar kennsluáðferðir sem nýtast vel til að ná markmiðum í lífsleiknikennslu eru umræðu- og spurnaraðferðir. Slíkar aðferðir byggjast á því að kennari beiti spurningum eða öðrum aðferðum til að skapa umræður um tiltekin viðfangsefni (Ingvar Sigurgeirsson, 1999). Markmiðið getur meðal annars verið að efla áhuga nemenda, stuðla að skoðanaskiptum og/eða rökræðum nemenda á milli, skoða og virða ólík sjónarhorn. Mikilvægi þessarar aðferðar er ljóst þar sem samræður eru ríkur þáttur í lífi nútímafólks, bæði í einkalífi þess og utan. Að þjálfarar

nemendur í umræðum, rökræðum, að tjá sig og hlusta á aðra er því mikilvægt markmið í skólastarfi nútímasamfélaga á öllum skólastigum. Í umræðum er áhersla á gagnrýna og skapandi hugsun frekar en mötun upplýsinga (Ingvar Sigurgeirsson, 1996; Henning, 2008; O’Dea, 2006). Sigrún Aðalbjarnardóttir (1989) telur að í skólum geti skapast möguleiki til umræðna sem tengjast samskiptum fólks, bæði út frá eigin reynslu nemenda og annarra sem fjallað er um í námsefninu. Rannsóknir hafa bent til þess að slíkar umræður örvi siðgæðisþroska ungmenna (Blatt og Kohlberg, 1975).

Jennifer O’Dea (2006) telur að ávinningur af umræðum sem kennsluaðferð sé mikill fyrir nemendur. Hún bendir á að umræðuaðferðin sé góð leið til að gefa nemendum tækifæri á að þroskast. Í gegnum samvinnu og samskiptum við aðra fá nemendur tækifæri til að heyra ólík sjónarmið. Slík upplifun auki skilning þeirra og endurnýjar stöðugt hvatningu þeirra til áframhaldandi náms. Tilgangur með umræðum er meðal annars sá að hjálpa nemendum að öðlast aukinn skilning á tilteknu viðfangsefni. Einnig að bæta sjálfsvitund nemenda og efla gagnýna hugsun þeirra, ásamt því að virða ólíkar skoðanir og hjálpa þeim að taka upplýstar ákvarðanir í lífinu. O’Dea (2006) segir það að hlusta á raddir nemenda sé ekki öllum kennurum tamt, enda sé þögn nemenda í tímum það sem flestir kannast við. Að hafa tækifæri til að tjá sig og láta sína rödd heyrast sé eitthvað sem muni taka langan tíma að aðlagast og venja sig á, bæði fyrir nemendur og kennara.

Rannsóknir (t.d. Zevin, 2007) hafa ennfremur bent til þess að sé umræðum og samvinnustarfi beitt í kennslu þurfi nemendur að mynda sér skoðanir, setja þær fram og átta sig á að hægt sé að sjá hlutina frá ólíkum sjónarhornum því aðrir þurfa ekki endilega að hafa sömu skoðun og þeir sjálfir.

Rannsóknir Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (1993; 2007) benda til þess að umræður og samvinnunám efli félags- og samskiptahæfni nemenda. Jafnframt benda rannsóknir hennar til að nemendur sem sýna meiri samskiptahæfni, þ.e. við að greina að og samræma ólík sjónarmið, sýni betri námsárangur (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 1993). Að auki hafa rannsóknir (t.d. Johnson og Johnson, 1985) leitt í ljós að umræður innan bekkjar geti stuðlað að jákvæðri sjálfsmynd nemenda, þar sem þeir taka afstöðu með eða á móti ýmsum málefnum, skiptast á skoðunum og rökræða.

### 2.5.3 Mikilvægi þess að hlusta eftir röddum nemenda

Í 13. grein Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (1989) kemur fram að barn eigi rétt til að láta í ljós skoðanir sínar. Það felur í sér rétt til að leita, taka við og miðla vitneskju og hugmyndum, með hvaða hætti sem er. Í 29. grein Barnasáttmálans kemur fram að menntun barns skuli beinast að því að rækta eftir því sem frekast er unnt persónuleika, hæfileika og andlega og líkamlega getu þess. Einnig kemur fram að mikilvægt sé að rækta virðingu með barni fyrir mannréttindum, mannfrelsi og grundvallarsjónarmiðum sem fram koma í Barnasáttmálanum. Jafnframt að undirbúa þurfi barn til að lifa ábyrgu lífi í frjálsum þjóðfélagi, meðal annars í anda skilnings, friðar, umburðarlyndis, jafnréttis milli kynja og vináttu milli allra þjóða og trúarhópa.

Mikilvægt er að kennarar taki mark á hugmyndum nemandans og hugsunum. Ef vel á að vera þarf að byggja á því sem nemandi veit og skilur þegar hann kemur fyrst í kennslustund (sbr. Piaget, 1965). Það er í anda félagslegrar hugsmíðahyggju þar sem litið er svo á að þekking sé byggð á túlkunum sem háð er aðstæðum hverju sinni. Þekking er afurð þess hvernig einstaklingar skapa merkingu úr reynslu sinni. Þó svo að þekkingin sem verður til við nám sé einstaklingsbundin er samt sem áður litið svo á að hún verði til í félagslegu samhengi sem er hluti af þeirri menningu sem einstaklingurinn tilheyrir (Vygotsky, 1978).

Það eru upphaflegar hugmyndir nemenda, forhugmyndir þeirra sem eru grunnurinn sem nauðsynlegt er að hlusta á til þess að hægt sé að byggja á fræðilegan skilning fagsins eða námsgreinarinnar (t.d. Hafþór Guðjónsson, 1991; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Börn móta sínar hugmyndir áður en þau hefja formlegt nám; þær hugmyndir byggja oftast en ekki á einhverju sem þau hafa upplifað eða ímyndað sér (t.d. Crockett, 2004). Kennarar gegna veigamiklu hlutverki þegar kemur að því að aðstoða nemendur við að þekkja hugmyndir sínar og ýta undir að þeir auki þekkingu sína og skilning. Við það þurfa kennarar að átta sig á því hvernig nemendur hugsa og af hverju þeir hugsa þannig. Leach og Scott (2000) eru á meðal þeirra sem halda því fram að hugmyndir barna og unglinga séu styrktar með tungumáli þess samfélags sem barn elst upp í og þá í formi hversdagslegra samskipta við aðra. Mikilvægt er fyrir kennara og nemendur að tala saman um viðfangsefnið til þess að auðveldara sé fyrir nemendur að tileinka sér tungumál viðfangsefnisins og öðlast skilning á því. Slík nálgun er nauðsynleg forsenda náms sé

gengið út frá hugmyndafræði félagslegrar hugsmiðahyggju (t.d. Piaget, 1965; Vygotsky, 1978).

Crick (2005) fjallar um borgaravitund og segir það að hlusta á raddir nemenda ýti undir borgaralega þátttöku og samfélagslega virkni þeirra. Því sé mikilvægt að nemendur viti að það sem þeir hafa að segja skipti máli fyrir samfélagið. Crick telur að þegar hlustað sé á raddir nemenda, aukist sjálfstraust þeirra og tilfinning fyrir því að þau finnist þau tilheyra tilteknum hóp. Mikilvægt sé að nemendur upplifi að það sem þeir segja skipti raunverulegu máli fyrir skólann, samfélagið og framtíðina. Ennfremur bendir Crick á að mikilvægt sé fyrir kennara að átta sig á hugsunum nemenda, til þess að vera færir um að leiðbeina þeim í nútímasamfélögum á sem uppbyggilegastan hátt.

## **2.6 Rannsóknir á lífsleikni**

Frá árinu 1999, þegar lífsleikni var gerð að skyldunámsgrein á grunn- og framhaldsskólastigi hérlendis, hafa fáeinar rannsóknir og kannanir verið gerðar á lífsleiknikennslu og stöðu lífsleikninnar í skólakerfinu. Mest hefur verið skrifað um lífsleikni í leikskólum og grunnskólum en minna í framhaldsskólum. Í þessum kafla verður greint frá nokkrum könnunum og rannsóknum sem vitað er um og teljast geta flokkast undir lífsleiknikennslu í grunnskólum og framhaldsskólum hérlendis sem erlendis.

### **2.6.1 Erlendar rannsóknir**

Niðurstöður erlendra rannsókna benda til gagnsemi og jákvæðra áhrifa markvissrar lífsleiknikennslu í víðri merkingu þess orðs (sjá t.d. Elias og Arnold, 2006; Zins, Weissberg, Wang og Walberg, 2004). Greining sem gerð var á 165 birtum rannsóknarniðurstöðum á áhrifum forvarna-námsefnis fyrir skóla, benda til að þar sem áhersla var lögð á lífsleiknikennslu, dróg úr skröpum eða fjarvistum fækkaði sem og tíðni brottfalls úr skóla (Zins o.fl., 2004). Á árunum 1999 til 2002 fór fram sænsk langtímarannsókn (Kimber, Sandell og Bremberg, 2008) á áhrifum lífsleiknikennslu á geðheilsu nemenda. Niðurstöður bentu til jákvæðra áhrifa á þætti eins og sjálfsmynd og vellíðan. Minna var um árásarhneigð, einelti og áfengisneyslu. Munur á félagsfærni nemenda var hins vegar ekki marktækur. Cohen (2006) segir að langtímarannsóknir bendi til að lífsleiknikennsla hafi forspárgildi um námsgetu og hæfni til að leysa

ágreining friðsamlega, sem hafi forspárgildi um heilbrigð hjónabönd og farsæla atvinnuþátttöku síðar á ævinni.

Það færist í aukana að kennarar viðurkenni mikilvægi þess að hlusta á raddir nemenda sinna (Mitra, 2008; Sanacore, 2008). Rannsókn DeFur og Korinek (2010) sem gerð var nýlega bendir til þess að nemendur vilji hafa rödd sem hlustað er á. DeFur og Korinek telja mikilvægt að skólar vinni markvisst að því að skapa aðstæður þar sem allir nemendur hafi rödd og stuðli það að betra skólastarfi. Með því að hlusta á raddir nemenda með ólíkan félagslegan bakgrunn og ólíka getu sé stefnt að áhrifaríku skólastarfi. Sá skóli eða kennari sem er reiðubúinn að hlusta á nemendur sína af einlægni og taka mark á tillögum þeirra geti bætt skólastarfið. Þátttakendur í rannsókn þeirra voru 74 nemendur. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til að meirihluti nemenda telur samskipti milli kennara og nemenda sem einkennast af jákvæðni og virðingu, hafa góð áhrif á sig. Jafnframt að hvetjandi leiðsögn og virk þátttaka nemenda í skólasamfélaginu sé mikilvæg. Allir þátttakendurnir 74 í rannsókn DeFur og Korinek (2010) vildu fá tækifæri til að tjá sig um skólann sinn og menntun sína og voru ánægðir að raddir þeirra heyrðust. Nemendur upplifa að þeir hafi nokkurs konar vald (e. empowerment) þegar þeir hafa rödd sem hlustað er á. Gildi þess að hlusta á raddir nemenda felst meðal annars í því að nemendum finnist þeir skipta máli í samfélaginu, hvort heldur er í bekknum eða skólanum. Með því að hlusta á raddir nemenda er verið að ýta undir virka þátttöku þeirra í skólastarfi ásamt því að þau finnist þau tilheyra hóp eða samfélagi.

Black, Strokes, Turnbull og Levy (2009) rannsökuðu verkefni sem sett var af stað í Ástralíu og kallast ruMAD? (are you making a difference) eða; Skiptir þú máli? sem hvetur ungmenni og gefur þeim kost á að taka þátt í félagslegum breytingum innan skóla þeirra og samfélags. Í rannsókninni eru skoðaðir tveir skólar sem taka þátt í þróunarverkefninu, annars vegar grunnskóli og hins vegar gagnfræðaskóli. Nemendur í þessum skólum þar sem boðið var upp á borgaramennt og nemendum veitt tækifæri til borgaralegrar þátttöku, sýndu hærri meðaltal einkunna á þessu sviði en nemendur í öðrum skólum. Ennfremur benda niðurstöður til þess að nemendur vilja hafa raddir sem hlustað sé á. Þótt margir skólar leitist við að hlusta á raddir nemenda sinna eru það samt sem áður of lítill hópur ungmenna sem tekið er mark á. Black og félagar (2009) telja að oftast séu það svokallaðir foringjar innan nemendahópsins sem láta mest til sín taka og hinir verða útundan. Helsta áskorun allra skóla sé að veita fleiri ungmennum

tækifæri til að láta sínar raddir heyrast og gefa þeim tækifæri til að hafa áhrif á ákvarðanatöku sem snerta bæði skólann þeirra og samfélag. Fram kemur í niðurstöðum verkefnisins að kennarar í báðum skólunum tala um að þátttaka í verkefninu hafi eflt mjög þátttöku nemenda í skólastarfi. Meðal annars hafi nemendur orðið meðvitaðri um áhrif sín í skólanum og samfélaginu og að það skipti máli sem þeir hafa að segja.

## 2.6.2 Á Íslandi

Árið 2005 var gerð könnun á vegum Menntamálaráðuneytisins á stöðu lífsleiknikennslu í grunn- og framhaldsskólum í tengslum við endurskoðun Aðalnámskrár í lífsleikni. Sendir voru spurningalistar í alla grunn- og framhaldsskóla á landinu. Svarhlutfall í grunnskólum var um 64% og um 90% í framhaldsskólum. Í framhaldsskólum skiptust svarendur nokkuð jafnt á milli skólastjórnenda og kennara. Í niðurstöðum könnunarinnar í framhaldsskólum kom fram að mikilvægt væri að forvarnir og efling sjálfstrausts verði í forgangi í lífsleiknikennslu. Einnig að áhersla sé lögð á náms- og starfsþjálfun, umfjöllun um réttindi og skyldur á vinnumarkaði, ábyrgð og skyldur einstaklinga í samfélaginu, stöðu minnihlutahópa og fordóma. Einnig bentu niðurstöður á nauðsyn þess að auka tjáningu í skólum og þjálfun nemenda í að koma fram. Könnunin benti til þess að almenn ánægja væri meðal kennara með námsgreinina lífsleikni og að hún hefði þróast á jákvæðan hátt í skólum (Menntamálaráðuneytið, 2008).

Í könnun sem gerð var til að meta umfang lífsleiknikennslu í grunnskólum (Guðbjörg Leifsdóttir, 2006) kom fram að flest börn í þeim skólum sem könnunin náði til hljóta kennslu í lífsleikni einu sinni í viku, eina kennslustund í senn. Könnunin var gerð meðal skólastjórnenda og voru sendar fyrirspurnir til 183 grunnskóla í rafrænum pósti. Alls bárust svör frá 66 skólum og byggðist könnunin á gögnum frá þeim. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að helstu kennsluáðferðir sem notast er við í lífsleiknikennslu séu umræður, skrifleg verkefni og fyrirlestrar. Einnig kom fram áhersla á forvarnarkennslu í eldri bekkjum.

Rannsókn Ingibjargar Jóhannsdóttur (2008) á lífsleiknikennslu í 12 grunnskólum á Eyjafjarðarsvæðinu beindist að því að athuga hvernig lífsleikni birtist í starfi grunnskóla þar og byggði hún niðurstöður meðal annars á sýn kennara á námsgreinina. Meðal þess sem niðurstöður benda til er að almennt séu kennararnir jákvæðir gagnvart lífsleikni og líti á



hana sem mikilvæga námsgrein. Þó þurfi að efla fræðslu og menntun lífsleiknikennara, með því meðal annars að fá sérfræðinga sem hefðu aðkomu að ýmsum sviðum lífsleiknikennslu. Í niðurstöðum rannsóknar Ingibjargar töldu kennarar kosti í lífsleiknikennslu meðal annars vera: aukin áhersla á einstaklinginn, áhersla á tilfinningar og líðan nemenda, bætt samskipti, þjálfun félagsfærni og bættur námsárangur í öðrum greinum. Neikvæðir þættir sem komu fram eru meðal annars: of mörg og viðtæk markmið Aðalnámskrár, skortur sérhæfðra kennara í greininni og nemendum var oft ekki ljós markmið kennslunnar.

Í rannsókn Sverris Haraldssonar (2008) er skoðuð staða lífsleiknikennslu í fjórum íslenskum framhaldsskólum. Tekin voru viðtöl við tíu einstaklinga, bæði skólameistara og lífsleiknikennara. Niðurstöður benda til þess að margvíslegar kennsluaðferðir séu notaðar í lífsleiknikennslu. Flestir viðmælendur sögðust nota innlagnir (fyrirlestra), umræðutíma og verkefnavinnu (bæði í hópum og einstaklingsvinnu). Mikið virðist vera lagt upp úr samvinnu nemenda, svo sem hópavinnu. Ennfremur benda niðurstöður til þess að mikið hafi verið lagt upp úr því að þjálfa sjálfsþekkingu og samskiptafærni nemenda. Einnig kom fram að megináhersla sé lögð á að efla félagsþroska, tilfinninganam, þegnskapar-menntun og skapgerðarmótun. Sverrir telur mikilvægt að auka þurfi vægi hins siðferðilega sjónarmiðs, það er mannræktar.

Rannsókn Aldísar Yngvadóttur (2009) snýr að stöðu og horfum í lífsleikni í grunnskólum. Niðurstöður, sem byggjast á svörum skólastjóra og kennara úr 61 grunnskóla, benda til þess að að viðhorf kennaranna og skólastjórnendanna til lífsleikni séu í langflestum tilfellum mjög jákvæð. Þeir telja hana mikilvæga námsgrein sem hafi jákvæð áhrif á námsárangur nemenda og vænlega leið til að efla samskiptafærni nemenda. Langflestir svarenda töldu mikilvægt að lífsleikni væri sjálfstæð námsgrein. Góð samskiptahæfni, áhugi og skilningur gagnvart nemendum eru þeir eiginleikar sem svarendur telja mikilvæga í fari lífsleiknikennara. Jafnframt benda niðurstöður til þess að áhugi kennara á viðfangsefninu stuðli að árangursríkri kennslu. Alls sögðust 97% svarenda vera mjög eða frekar sammála því að kennarar í þeirra skóla væru þeirrar skoðunar að mikilvægt væri að skólinn eflði félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska nemenda. Jafnmargir eða 97% reyndust mjög eða frekar sammála því að lífsleikni væri mjög mikilvæg námsgrein í skólastarfi. Almennt virðast fjölbreyttar kennsluaðferðir vera notaðar í lífsleiknikennslu og áhersla sé lögð á að nemendur séu virkir í námi sínu.

Ennfremur benda niðurstöður til þess að umræður sé algengasta kennsluaðferðin, en allir svarendurnir 61 telja hana mjög mikið eða nokkuð mikið notaða, þar af 90% mjög mikið. Aðrar aðferðir sem reyndust nokkuð notaðar voru meðal annars hópavinna, hlutverkaleikir og heimspekilegar samræður. Fyrirlestrar voru notaðir í fremur litlum mæli. Ríflega helmingur (52%) taldi sjálfboðavinnunám (e. service learning) ekkert notað í lífsleikni.

Síðastliðið sumar gerði hópur ungmenna á vegum Íþrótt- og tómstundaráðs Reykjavíkur og Vinnuskóla Reykjavíkur, könnun á lífsleiknikennslu undir leiðsögn tveggja leiðbeinenda, Kristínar Tómasdóttur og Drífu Atladóttur (2009). Lagðir voru fyrir 355 spurningalistar fyrir ungmenni í 8-10 bekk í grunnskólum Reykjavíkur. Verkefnið ber heitið *Lífsleiknikennsla í grunnskólum; upplifun og hugmyndir unglinga*. Upphaf verkefnisins má rekja til umræðna sem áttu sér stað á fundi Reykjavíkurráðs þar sem ungmenni lýstu yfir áhyggjum sínum á því að lífsleiknikennsla væri mjög misjöfn milli skóla og kennara. Einnig komu fram áhyggjur þeirra á því að ekki færi alltaf fram sú kennsla sem eigi að fara fram. Þeim fannst sumir kennarar nota kennslustundir í lífsleikni til að láta nemendur klára annað námsefni og fara yfir mætingu nemenda. Niðurstöður könnunarinnar sýndu að 22,5% þátttakenda fannst lífsleiknitímarnir vera skemmtilegir og fræðandi; 13,8% þátttakenda fannst þeir ekki læra nógu mikið í tímum og 11,5% fannst kennslan léleg eða illa skipulögð. Ennfremur sýndu niðurstöður að 35,5% þátttakenda höfðu enga skoðun á því hvað þeir vildu læra í lífsleikni. Þegar spurt var hvað þátttakendur vildu læra í lífsleikni kom í ljós að 20% vildu fá forvarnarfræðslu; 15,8% vildu fá fjármálafræðslu; 14,3% vildu fá kynfræðslu og 11,5% höfðu áhuga á að fræðast um samskipti, siðfræði og einelti.

Könnun Sjafnar Guðmundsdóttur (2009) beindist að umræðum sem kennsluaðferð í lífsleikni. Hún kannaði viðhorf 21 nemenda sem voru í lífsleikniáfangi, til umræðna í kennslunni. Niðurstöður sýndu að nemendur voru almennt jákvæðir gagnvart umræðum í lífsleikni. Fram kom að nemendur kunna að meta góðan umræðutíma, þar sem umræðan snertir nemendur og fær þá til að hugsa hlutina upp á nýtt og breyta viðhorfum sínum á þann hátt að þau byggi á auknu mæli á ígrundun, góðum rökum og samkennd.

Fátt virðist um rannsóknir hér á landi þar sem með utanaðkomandi mati er athugað hvort nemendur sýni framfarir í lífsleikninámi. Þó má

nefna rannsóknir Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (1993, 2007). Í þeim rannsóknnum hefur komið fram að nemendur sem taka þátt í verkefnum: Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda sýna meiri framfarir í samskiptahæfni en nemendur í samanburðarhópi. Þeir taka t.d. oftast til greina mismunandi sjónarmið þegar þeir leysa ágreiningsmál bæði í hugsun (fást við klípusögur) og í hegðun í daglegu bekkjarstarfi. Jafnframt koma fram tengsl á milli hugsunar og hegðunar nemenda í þessum rannsóknnum; þeir nemendur sem sýna þroskaðri hugsun við að leysa ágreiningsmál sýna líka þroskaðri hegðun. Einnig er athyglisvert að þeim sem fór meira fram í hugsun yfir veturinn fór meira fram í hegðun. Þessar niðurstöður eru því uppörvandi.

## 2.7 Markmið og rannsóknarspurningar

Hér á landi hafa athuganir beinst að því að draga fram hugmyndir skólastjóra og kennara um lífsleiknikennslu en sýn ungmenna á þá kennslu virðist ekki hafa verið skoðuð markvisst.

Rannsóknir benda til þess að mikilvægt sé að hlusta á það sem nemendur hafa að segja um nám sitt og lykillinn að bættu skólastarfi sé oft sá að fara eftir þeim tillögum sem nemendur setja fram. Með því að hlusta á raddir nemenda um námið sé ýtt undir virka þátttöku þeirra í skólastarfi. Það getur meðal annars leitt til þess að nemendur verði meðvitaðri um áhrif sín í skólanum og samfélaginu (Black o.fl, 2009; DeFur og Korinek, 2010).

Þær rannsóknir sem litið hefur verið til hér að framan gefa til kynna að skortur sé á eigindlegum rannsóknnum á því bæði héraðs og erlendis hvað ungmennum sjálfum finnst um lífsleiknikennslu í framhaldsskólum.

Meginmarkmið þessarar rannsóknar og nýlunda er að öðlast dýpri skilning á sýn nokkurra ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum. Rannsóknin verður því sú fyrsta sem fjallar um sýn ungmenna sjálfra á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum, að minnsta kosti hér á landi.

Með því að hlusta eftir röddum barna og ungmenna í skólastarfi komumst við betur að því hvað nemendur vilja fá út úr lífsleiknikennslu í framhaldsskólum.

Rannsóknarspurningar þessarar rannsóknar eru eftirfarandi:

- Hvert telja ungmennin sex í þessari rannsókn sem eru í framhaldsskóla vera mikilvægi lífsleikni?

- Hvaða persónulega ávinning telja þau sig hafa haft af lífsleiknikennslu?
- Hvað þarf til að þeirra mati til að lífsleiknikennsla sé góð?

Til að svara þessum spurningum var eigindleg rannsóknaraðferð notuð bæði við gagnasöfnun og úrvinnslu. Reynt er að laða fram með ítarlegum viðtölum sýn ungmennanna á því sem þeim finnst mikilvægt að læra í lífsleikni og hvers vegna.



### 3 Rannsóknaraðferð

Í þessu rannsóknarverkefni voru notaðar eigindlegar rannsóknaraðferðir (e. qualitative research method). Slíkar aðferðir henta vel í rannsóknum sem leitast við að öðlast mynd af lífi fólks og afla þekkingar á því hvaða skilning og merkingu fólk leggur í líf sitt og athafnir (Esterberg, 2002). Forsendur eigindlegra rannsókna byggja á fyrirbærafræðilegum (e. phenomenological) þekkingargrunni sem miðar að því að veruleikinn sé félagslega mótaður (Taylor og Bogdan, 1998).

#### 3.1 Aðferðafræði

Hér er um að ræða tilviksathugun sem felur í sér að málefni er rannsakað með því að skoða eitt eða fleiri tilvik innan ákveðins ramma (Cresswell, 2007), í þessu tilviki að kynnst sýn ungmenna á lífsleiknikennslu í nokkrum framhaldsskólum. Með slíkum aðferðum er möguleiki á að öðlast dýpri skilning á hugsunum viðmælenda, sem annars getur verið erfitt að ná fram með tölulegum upplýsingum.

Viðtalsspurningar í eigindlegum rannsóknum innihalda opnar spurningar eins og hvers vegna og hvernig. Í opnum viðtölum er ekki stuðst við staðlaða spurningalista, heldur er megináherslan lögð á það að skoða viðfangsefnið opinskátt þar sem viðmælendur fá að tjá sig með eigin orðum (Esterberg, 2002). Reynt er að fá innsýn í veruleika annarra eins og viðkomandi upplifir hann. Eigindlegar rannsóknaraðferðir hentuðu vel í þessari rannsókn þar sem reynt er að nálgast skilning út frá persónulegri reynslu og sjónarmiðum viðmælenda, sem allir hafa lokið við lífsleikniáfangi í framhaldsskólum.

#### 3.2 Þátttakendur

Ákveðið var að taka einstaklingsviðtöl þar sem rannsóknarsviðið er vel afmarkað og ætlunin að fá djúpan skilning á sýn ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum. Val á viðmælendum sex byggðist á því að ná sem mestri fjölbreytni; ungmennin væru af báðum kynjum, þrjár stúlkur og þrír drengir og í fjórum ólíkum framhaldsskólum, þ.e. úr bekkjarkerfi og fjölbrautakerfi. Þau eru á aldrinum 17-18 ára og hafa öll lokið lífsleikniáfangi í sínum framhaldsskóla. Því er um markvisst úrtak

að ræða. Markvisst úrtak gengur út á það að hafa fyrirfram valda þátttakendur til að taka þátt í rannsókninni (Esterberg, 2002).

### **3.3 Framkvæmd rannsóknar**

Til þess að velja þátttakendur hafði ég samband við kennara úr nokkrum framhaldsskólum sem leituðu til sjálfbóðaliða fyrir rannsóknina. Eftir að hafa verið bent á nokkra viðmælendur hafði ég samband við ungmennin og fékk leyfi hjá foreldrum þeirra sem yngri voru en 18 ára. Öll ungmennin sem ég hafði samband við samþykktu að taka þátt í rannsókninni.

Gagnasöfnun fór fram með sex hálfopnum viðtölum þar sem stuðst var við viðtalsramma sem miðast við fyrirfram ákveðna efnisflokk.

Viðtölin tóku á bilinu 40-60 mínútur hvert og voru tekin á tímabilinu 4. nóvember 2009 til 15. febrúar 2010. Leitast var við að ungmennunum liði vel í viðtölunum og upplifðu sig örugg og voru því tekin á heimilum viðmælenda með leyfi frá foreldrum þeirra.

Viðtölin voru hljóðrituð og síðan afrituð orðrétt strax að þeim loknum. Gögnin voru síðan þemagreind og var það gert með því að undirstrika það sem tengist hverju þema fyrir sig með mismunandi litum og skoða rauða þræði sem voru gegnumgangandi í viðtölunum.

Nöfnum allra viðmælenda hefur verið breytt. Fyrsta viðtalið var tekið við Guðmund 18 ára sem er á öðru ári í fjölbrautaskóla. Síðan var rætt við Vilborgu 17 ára sem er á fyrsta ári í menntaskóla. Næst var tekið viðtal við Kolbrúnu 18 ára sem er á fyrsta ári í fjölbrautaskóla. Þá var talað við Símon 17 ára sem er á fyrsta ári í fjölbrautaskóla. Síðan var rætt við Höllu 17 ára sem er á öðru ári í fjölbrautaskóla. Að lokum var tekið viðtal við Sindra 18 ára á öðru ári í menntaskóla.

Mismunandi var hvernig lífsleiknin var skipulögð í þeim fjórum skólum sem hér um ræðir, í öllum skólunum var lífsleiknin kennd í einum áfanga (LKN 103). Lífsleiknikennslan hófst á fyrsta námsári, á fyrstu önn í öllum fjórum skólunum. Alls staðar voru lífsleikniáfangarnir sjálfstæðir, ekki var um samþættingu við aðrar námsgreinar að ræða eins og aðalanámskrá bendir á sem hugsanlegan útfærslumöguleika.

### **3.4 Greining gagna**

Við greiningu og úrvinnslu gagna var lagt upp með fyrirfram ákveðna efnisflokka: þeir eru mikilvægi lífsleiknikennslu, væntingar til lífsleikninnar, áhersluatriði, lífsleikni samanborið við önnur fög, skilgreining á lífsleikni, hvað er góð lífsleiknikennsla, samvinnunám, áhugaverðast í lífsleikni, hugmyndir ungmenna og borgaravitund. Opin kóðun var gerð á hverjum efnisflokki fyrir sig og fundin áhersluatriði/þemu í máli hvers ungmennis. Síðan voru skoðuð sameiginleg þemu sem fram komu í svörum ungmennanna.

### **3.5 Siðferðilegir þættir og takmarkanir**

Engin sérstök siðferðileg álitamál komu upp varðandi framkvæmd rannsóknar. Allir viðmælendur og foreldrar þeirra sem voru yngri en 18 ára voru jákvæðir í garð rannsóknar og veittu fúslega leyfi til að gögnin yrðu nýtt til úrvinnslu.

Takmarkanir rannsóknarinnar felast í því að einungis er um að ræða sex einstaklinga og því ekki hægt að alhæfa út frá niðurstöðum yfir á heild allra ungmenna sem lokið hafa lífsleikniáfangna í framhaldsskólum. Hins vegar gefur fjölbreytnin í svörum þessara ungmenna talsverða innsýn í það hvernig lífsleiknikennslu sé háttað í framhaldsskólum á höfuðborgarsvæðinu, þar sem rætt var við ungmenni úr fjórum framhaldsskólum á því landsvæði.

Tilgangur rannsóknarinnar er að skoða sýn sex ungmenna á lífsleiknikennslu í framhaldsskólum og á þann hátt öðlast betri skilning á hugmyndum þeirra. Vonir eru bundnar við að niðurstöðurnar um sýn nemenda á lífsleiknikennslu verði hægt að nýta til að bæta lífsleiknikennslu á Íslandi, bæði við stefnumótun greinarinnar svo sem í námskráargerð og í starfi kennara sem kenna lífsleikni. Þannig gætu niðurstöðurnar haft hagnýtt gildi.





## 4 Niðurstöður

Hér á eftir verður fjallað um sýn ungmenna á lífsleiknikennslu eins og hún birtist í svörum þeirra við spurningum sem lagðar voru fyrir þau um lífsleiknikennslu í framhaldsskólum. Spurningarnar mynda efnisflokka sem síðan eru þemagreindir. Niðurstöður eru settar fram og túlkaðar. Til að draga betur saman svör ungmennanna eru settar fram töflur sem sýna hvað tvö eða fleiri ungmennanna eru sammála um.

Efnisflokkarnir eru eftirfarandi:

- Megintilgangur og mikilvægi lífsleiknikennslu
- Persónulegur ávinningur lífsleiknikennslunnar í framhaldsskólanum
- Upplifun af lífsleiknikennslu (þar á meðal: áherslur; kennsluaðferðir; góður lífsleiknikennari; lífsleiknin í samanburði við aðrar námsgreinar).
- Viðfangsefni sem ungmennin vilja leggja áherslu á í lífsleiknikennslu.

### 4.1 Megintilgangur og mikilvægi lífsleiknikennslu

Lífsleikni er fag sem er mjög víðfeðmt og er ætlað að taka á ýmsum fjölbreyttum viðfangsefnum. Því var áhugavert að skoða sýn ungmennanna um hvað lífsleikni snúist um í huga þeirra og hvert mikilvægi hennar er.

Öll ungmennin sex telja lífsleiknikennslu í framhaldsskólum vera mikilvæga. Einn viðmælandi segist þó ekki telja hana mikilvæga fyrir sig og annar lítur á lífsleiknina sem „þrjár fríar einingar“ en telur hana þó mikilvæga því þar sé boðið upp á sjálfboðavinnunám. Þegar viðmælendur voru spurðir hvort þeir myndu vilja fara í fleiri lífsleikniáfanga svöruðu allir viðmælendur því neitandi, fyrir utan einn sem væri alveg tilbúinn að fara í annan lífsleikniáfanga til að fá þrjár fríar einingar í viðbót. Einn lífsleikniáfangi virðist því vera nóg að mati þessara ungmenna sem hér voru spurð.

Þegar ungmennin voru spurð hvert sé mikilvægi lífsleiknikennslu í framhaldsskólum sagði Guðmundur: „Gott að heyra hvernig lífið er hjá þeim sem eru fatlaðir, gott að heyra hvernig lífið er hjá öðrum, fær mann til að hugsa hvað sumir þurfa að lifa erfiðu lífi“. Þar vísar hann til gestafyrirlesara sem kom í heimsókn en viðkomandi er bundin hjólastól. Jafnframt talaði hann um mikilvægi sjálfböðavinnu sem nemendur áttu að taka þátt í, sem hluta af lífsleikninni:

Við áttum að vinna sjálfböðavinnu í fjóra tíma og ég fór á sérbrautina og hjálpaði krökkunum þar...bara sýna þeim smá stuðning. Það var ekkert leiðinlegt að vera þarna, bara mjög gaman að vera með þessum krökkum. Sýna þeim að þau geti verið vinir allra í skólanum, ekki bara einhver sérbraut niðri kjallara. Sýna þeim að þau séu ekkert öðruvísi en hinir, þau eru bara eins og við öll. Sýna þeim stuðning og sýna þeim að þau séu hluti af skólanum.

Af svari Guðmundar má sjá að hann telur mikilvægt að fá innsýn inn í líf annarra. Hann telur jafnframt sjálfböðavinnuna, sem var hluti af lífsleiknikennslunni í skólanum hans, vera mjög mikilvæga. Þar sem hún fólst í að styðja börn sem þurfa sérstaka aðstoð.

Vilborg segir að það eigi að kenna lífsleikni í framhaldsskólum vegna þess að þar fái nemendur tækifæri til að tjá sig, meira en í öðrum fögum. Hún telur mikilvægt að fá tækifæri til að tala um lífið og tilveruna. Hún segir: „Gott að heyra hvað öðrum finnst og svo finnst mér ég vera öruggari að tjá mig eftir að hafa verið í lífsleikni“. Hér vísar Vilborg til mikilvægis umræðna í tímum, að nemendum gefist kostur á að láta sínar raddir heyrast og fái tækifæri til að tjá sig um sínar hugsanir og skoðanir. Ennfremur gefur þetta svar hennar til kynna að hún telji sjálfstraust sitt hafi aukist við að tjá sig og hún vill heyra hvað aðrir hafa að segja.

Símon telur að það eigi að kenna lífsleikni í framhaldsskólum; honum finnst mikilvægt að læra að geta átt samskipti við aðra, geta tjáð sig, haldið fyrirlestra og opnað sig fyrir öðrum. Hann segir að upplifun sín hafi verið góð, hann hafi fengið tækifæri til að kynnast sjálfum sér betur, einnig komst hann að því með umræðum við jafningja að aðrir eru líka að fást við ýmiss vandamál, líkt og hann. Hann segir að með því að ræða við fólk um ýmsa hluti hafi hann myndað tengsl við aðra. Símon segir lífsleikni snúast um það að geta tjáð sig betur og geta sagt það sem maður

vill. Hann segir að fólk átti sig á að það er ekki eitt á báti: „Þú lærir svo mikið um aðra og lærir svo ótrúlega mikið um þig“. Hann segir enn fremur að ekki sé hægt að útskýra hvað lífsleikni sé enda læri nemendur þetta ekki í gegnum bók heldur með því að upplifa þetta sjálfur. Hann heldur áfram að lýsa lífsleikni og segir:

Maður bara breytist inn í sér og andlegur þroski þinn hann bara hefur hækkað alveg ótrúlega mikið við þetta og ég meina maður getur núna bara liggur við gert það sem þú vilt í lífinu... Maður labbar fram hjá þúsund manns síðan hugsar maður aldrei út í það að þetta fólk er bara einstaklingur eins og þú og það getur verið að hugsa það sama. Síðan getur verið að það sé bara nákvæmlega eins og þú og maður einhvern veginn byrjar að hafa öðruvísi sjónarhorn á lífið.

Símon telur að lífsleiknin hafi ýtt undir þroska hans og nú virðist hann hafa aukna trú á eigin getu, þegar hann segir: „...maður getur núna bara liggur við gert það sem þú vilt í lífinu“. Hann virðist hafa fengið aðra sýn á lífið; sjái sig á annan hátt í samfélagi fólks. Áherslur hans eru því á mikilvægi lífsleikni við að efla samskiptahæfni, tjáningu, sjálfsskilning og eru samræður í því efni mikilsverðar.

Sindri segir að lífsleikni sé listin að lifa og að lífsleiknikennsla sé mikilvæg; það séu mjög fjölbreytt viðfangsefni sem farið sé í og í lífsleikni gefist tækifæri til að kynnast nýju fólki betur. Hann sagði jafnframt að mikið hefði verið um umræðutíma í sínum skóla og það hefði honum þótt mjög nauðsynlegt: „allir gátu tjáð sig eins og þeir vildu í þessum tímum, það mátti tala um ýmsa hluti“. Honum fannst mikilvægt að „koma hópnum betur saman“ og einnig ræddi hann um mikilvægi fræðslu um ýmis réttindi, eins og kvenréttindi og réttindi samkynhneigðra. „Mér fannst mjög gott...[að] opna augu fólks fyrir viðkvæmum hlutum, það er nauðsynlegt“. Sindri talaði um að honum hefði þótt mjög gaman í lífsleikninni: „[Ég] lærði að tala fyrir framan annað fólk, þorði meiru, fékk meira sjálfstraust...tala við annað fólk sem ég þekkti ekkert áður, gaman að því að kynnast fleirum“. Fram kemur í svari Sindra að hann telur sjálfstraust sitt hafa aukist og hann telur eflingu félagstengsla vera mikilvægan þátt í lífsleiknikennslu og einnig umræður um ýmis mál eins og réttindi fólks.

Kolbrún er á þeirri skoðun að lífsleiknikennsla sé mikilvæg kennslugrein í framhaldsskólum:

Þetta er partur af lífinu, eða þú veist þetta eru hlutir sem þú verður að þæla í og verður að læra. Þú verður að læra um fordóma. Ég tek það fram af því ég á vini sem hafa lent í fordómum og alls konar hlutum og það er bara mikilvægt að krakkar og unglingar og fullorðið fólk, allir geri sér grein fyrir að þetta er rangt. Þetta á ekki að vera til einelti og allt þetta. Þetta eru hlutir sem maður verður að heyra fólk tala um og hvað aðrir hafa lent í. Auðvitað líður manni illa að heyra þetta, en það er það sem hjálpar manni að læra á að þetta er rangt. Þetta er hlutur sem fólk verður að læra. Það er verið að kenna manni hluti í lífinu sem maður á að kunna...finnst mér, fordóma og koma fram.

Í svari Kolbrúnar má greina samkennd með þeim sem verða fyrir fordómum og einelti og sú skoðun hennar hve brýnt er að fjalla um slíkt siðferði sé efni í kennslu. Kolbrún sagði einnig:

...Og svo alls konar fyrirlestrar, kenna manni um stéttarfélögin. Kom þarna Efling og eitthvað að tala við okkur um vinnuaðstæður og eitthvað svona. Þetta eru bara hlutir sem maður á að kunna og vita í framtíðinni. Ég hringdi í stéttarfélagið mitt og fékk að vita hvort þetta væri ekki örugglega allt rétt og þannig. Ég vissi þetta ekki áður sko... þannig að ég lærði alveg á þessu. Þannig að mér fannst ég algjörlega vera læra.

Kolbrún telur sig líka hafa lært hagnýta hluti í lífsleikninni sem hún geti nýtt sér í framtíðinni, svo sem um stéttarfélög. Hún bætti við að sér þætti mikilvægt að læra framkomu.

Halla sagðist ekki vera viss um mikilvægi lífsleiknikennslu í framhaldsskólanum; henni finnst lífsleikni ekki skipta mjög miklu máli. Þó fannst henni mikilvægt að hún kynntist samnemendum í lífsleikni miklu betur og er enn vinur þeirra í dag, einu ári síðar. Halla segir að sér hafi þótt gott að fá tækifæri til að ræða ýmsa hluti í lífinu í lífsleikninni, sérstaklega þar sem ungmenni séu að ganga í gegnum ýmsar tilfinningar á þessum árum.

Halla segir að lífsleikni sé vettvangur þar sem nemendur fái tækifæri til að ræða ýmsa hluti í lífinu. Mikið sé að gerast hjá ungmennum á þessum árum sem mikilvægt sé að ræða. Hún segir jafnframt:

Félagslífið og margt [er] að breytast hjá manni. Á þessum tíma fer sjálfsöryggið oft niður og þarna var verið að ræða það og svona og mér fannst það mjög gott. Líka sjá hvernig öðrum líður og þannig. Líka gott að láta mann bæta sig í framkomu að þurfa að standa fyrir framan aðra og tala og mér finnst það mjög gott. Margir krakkar sem bættu sig mjög mikið.

Hér virðist svar hennar gefa til kynna mikilvægi þess að hafa umræður í tímum þar sem nemendum gefst kostur á að tjá sig um margvísleg málefni er snerta þá. Jafnframt vísar hún til mikilvægis félagstengsla sem mynduðust í lífsleiknitímum.

Hér má sjá yfirlit sem sýnir þau þemu sem fram komu hjá tveimur ungmennanna eða fleiri um megintilgang og mikilvægi lífsleiknikennslu.

**Tafla 1. Megintilgangur og mikilvægi lífsleiknikennslu**

Nöfn	Þemu					
	Tjáning	Umræður	Samskipti/ félagstengsl	Sjálfstraust	Skilja sjálfan sig og aðra	Fræðsla m.a. Gildi
Guðmundur					X	X
Vilborg	X	X		X		
Símon	X	X	X		X	
Sindri	X		X	X		X
Kolbrún						X
Halla	X	X	X			

Í svörum ungmennanna hér að ofan kemur í ljós að þau túlka megintilgang lífsleikni á misjafnan máta. Sjá má á töflu 1 það sem tvö eða fleiri ungmenni segja hafa um það að segja. Þar má sjá að Vilborg, Símon, Sindri og Halla nefna mikilvægt að fá tækifæri til að tjá sig í lífsleiknitímum og einnig nefna þau mikilvægi umræðna í lífsleiknikennslu. Símon, Sindri og Halla tala um mikilvægi þess að efla félagstengsl milli nemenda. Vilborg og Sindri tala um að lífsleiknin hafi eflt sjálfstraust þeirra. Guðmundur og Símon nefna að í lífsleiknikennslunni hafi þeir lært að skilja sjálfa sig og aðra betur. Guðmundur talar um fræðslu í sjálfböðavinnu; Sindri segir að mikilvægt

sé að fræða um réttindi samkynhneigðra og kvenréttindi og Kolbrún talar um mikilvægi fordómafræðslu og fræðslu tengda atvinnumarkaði.

## 4.2 Væntingar til lífsleiknikennslu

Þegar viðmælendur voru spurðir út í þær væntingar sem þau höfðu til lífsleiknikennslunnar í framhaldsskólanum kom í ljós að enginn viðmælendanna hafði nokkrar væntingar til hennar.

Guðmundur sagðist ekki hafa vitað hvað lífsleikni var: „Því lífsleikni í grunnskólanum mínum var ... maður mátti bara sofa í tímum þar. Ekki neitt að gerast, bara slökunartímar“. Á svari hans má sjá að hann telur lífsleiknikennsluna í grunnskólanum ekki hafa verið markvissa og því hafi hann ekki haft neinar væntingar.

Vilborg, Símon, Kolbrún og Sindri höfðu heldur engar væntingar til lífsleikninnar í framhaldsskólanum og gáfu ekkert meira út á það. Halla hafði heldur ekki væntingar í þessu efni; hún segir:

Það voru engar væntingar, af því það var ekkert gert í grunnskólanum sem fékk mann til að hafa væntingar til lífsleikninnar. Þetta voru bara glataðir tímar í grunnskólanum. Annað hvort fengum við frí eða vorum að spila eða eitthvað, þannig að maður vissi ekkert hvað lífsleikni væri þannig.

Hér vísar svar hennar til neikvæðrar upplifunar á lífsleiknikennslu í grunnskólanum.

Tafla 2 sýnir að ungmennin höfðu engar væntingar til lífsleiknikennslunnar í framhaldsskólanum.

**Tafla 2. Væntingar til lífsleiknikennslu í framhaldsskóla**

Nöfn	Þemu	
	Engar væntingar	Ómarkviss lífsleiknikennsla í grunnskóla
Guðmundur	X	X
Vilborg	X	
Símon	X	
Sindri	X	
Kolbrún	X	
Halla	X	X

Eins og tafla 2 sýnir höfðu ungmennin engar væntingar til lífsleiknikennslunnar áður en þau byrjuðu í henni í framhaldsskólanum. Svo virðist sem lífsleiknikennslan í grunnskólanum hafi ekki verið mjög markviss í nokkrum tilvikum og því hafi þau ekki haft neinar væntingar til lífsleiknikennslunnar í framhaldsskólanum.

### 4.3 Upplifun af lífsleiknikennslu

Hér verður fjallað um skipulag lífsleiknikennslu, áherslur og kennsluáðferðir samkvæmt svörum ungmennanna.

#### 4.3.1 Áherslur í lífsleiknikennslu

Þegar spurt var um helstu áhersluatriði í lífsleiknikennslunni í framhaldsskólanum bar misjöfn atriði á góma. Guðmundur talaði um að lögð hefði verið áhersla á: „sjálfböðavinnu, fjámálafræðslu og námstækni“. Vilborg sagði að áhersla hefði verið lögð á: „námstækni, sjálfstraust og tjáningu“. Símon nefndi að áhersla hefði verið á: „að láta nemendur kynnast og efla traust í bekknum, framkomu og tjáningu“. Sindri sagði að áhersla hefði verið á: „jafnrétti, forvarnir t.d. kynfræðsla, anorexia og ranghugmyndir“. Kolbrún sagði mesta áherslu hafa verið á: „sjálfsmyndina, ígrundun og sjálfböðavinnu“. Halla talaði um að áhersla hefði verið á sjálfmyndina, framkomu: „láta nemendur kynnast og fordómafræðslu“.

Tafla 3 sýnir hvað tvö eða fleiri ungmenni töldu að mest áhersla hafi verið lögð á í lífsleiknikennslunni.

**Tafla 3. Áherslur í lífsleiknikennslu**

Nöfn	Þemu						
	Tjáning	Sjálfstraust/ sjálfsmynd	Félagstengsl	Fordóma fræðsla	Námstækni	Sjálfböða vinna	Framkoma
Guðmundur					X	X	
Vilborg	X	X			X		
Símon	X		X				X
Sindri				X			
Kolbrún		X				X	
Halla		X	X	X			X

Eins og tafla 3 sýnir virðast fjölbreyttar áherslur vera í lífsleiknikennslu í þessum fjórum framhaldsskólum. Samkvæmt Vilborgu, Kolbrúnu og Höllu virðist mest áhersla hafa verið lögð á að efla sjálfstraust og sjálfsmynd nemenda. Vilborg og Símon segja einnig



hafa verið lagðar áherslu á tjáningu í tímum. Símon og Halla nefna að lögð hafi verið áhersla á að efla félagstengsl milli nemenda. Sindri og Kolbrún segja að áhersla hafi verið lögð á fordómafræðslu; Guðmundur og Vilborg á námstækni; Guðmundur og Kolbrún á sjálfböðavinnu. Að lokum nefna Símon og Halla að áhersla hafi verið lögð á að kenna nemendum að koma fram. Ungmennin sem koma úr sama skóla upplifa lífsleiknikennsluna mjög ólíkt.

### 4.3.2 Kennsluáferðir í lífsleiknikennslu

Fram kom hjá ungmennunum sex í þessari rannsókn að umræður og samvinnunám séu þær kennsluáferðir sem mest eru notaðar í lífsleiknikennslu í skólum þeirra. Þau voru spurð hvað þeim þætti um samvinnunám og voru þau flest sammála um að samvinna væri af hinu góða og virtust telja sig hafa meira gagn af samvinnunámi en einstaklingsverkefnum.

Guðmundur segir að sér finnst hópavinnu mun skemmtilegri en einstaklingsvinnu; honum finnst „mikilvægast að kynnst“ samnemendum í slíku samvinnunámi. Hér vísar hann til mikilvægis félagstengsla í slíku námi.

Vilborg sagði að mikið hefði verið um hópavinnu og kennarinn hefði skipt nemendum í hópa, þannig að sömu nemendur yrðu ekki alltaf saman í hópi. Hún sagði að með þessu væri hann að „láta nemendur kynnst betur“. Hún sagði jafnframt að sér liði betur í hópavinnu: „gott að heyra hvað hinir hafi að segja“ og einnig er „gott að fá stuðning frá hinum í hópnum þegar við unnum verkefni og kynntum verkefni“. Í svari hennar hér virðist það vera henni mikilvægt að fá stuðning frá samnemendum og einnig finnst henni gagnlegt að heyra hvað öðrum finnst, þó svo hún hafi ekki útskýrt það nánar.

Símon sagði að mikið hefði verið um hópavinnu og að sér fyndist það mjög „sniðugt“:

...Sitjum við saman í svona hóp og þá bara opnast eitthvað. Held líka að það sem er í þessu er að maður lærir að skilja annað fólk. Það er það sem kemur við lífsleiknina. Fræðast um sjálfan sig og um annað fólk líka. Maður fær svona nýtt sjónarhorn á lífið... hvernig það er.

Hér vísar Símon til þess að í hópavinnu fái nýtt sjónarhorn á lífið. Með samvinnunámi telur hann sig læra að skilja og fræðast um sjálfan sig og aðra.

Sindri sagði að sér þætti miklu skemmtilegra að vera í hópavinnu, þótt stundum einbeiti hann sér betur þegar hann vinnur einstaklingsverkefni. Hann sagði það slæma við að vera í hópavinnu sé þegar hann lendi með fólki í hóp sem nennir ekki að gera neitt; þá væri hann ekkert að „græða“. En í heildina talið tekur hann hópavinnu fram yfir einstaklingsvinnu: „Maður heyrir hvað öðrum finnst og það er fint, þótt maður sé ekki alltaf sammála“.

Kolbrún segir að mikið hafi verið um hópavinnu. Hún segir um samvinnunám:

Mér finnst líka svo áhugavert að heyra hvað aðrir hafa að segja. En þótt ég sé ekki sammála þá er samt gaman að heyra hvað öðrum finnst og stundum breytir það mínu. Bara þetta fékk mig til að hugsa öðruvísi. Maður er algjörlega að græða á því að heyra hvað öðrum finnst.

Hér talar Kolbrún um mikilvægi þess að fá fram og skoða ólík sjónarmið. Það finnst henni afar gagnlegt og telur það hafa breytt hugsunarhætti sínum.

Halla segir að sér finnst betra að vera í hópavinnu, sérstaklega þegar kemur að því að kynna verkefni. Hún segir:

Mér finnst rosalega óþægilegt að vera ein, en um leið og einhver er hjá mér þá er ég í finu lagi og finnst þetta ógeðslega gaman...Mér fannst það bara mjög gott af því fólk er með svo misjafnar skoðanir, stundum finnst manni aðrar skoðanir alveg fíranlegar en það verður að hafa það.

Hér vísar hún til stuðnings sem hún fær frá samnemendum í samvinnunámi. Ennfremur talar hún um mikilvægi þess að fá fram ólík sjónarmið, en útskýrði það ekki nánar.

Tafla 4 sýnir það sem tvö eða fleiri ungmenni töldu vera gagnsemi samvinnunáms.

Eins og sést á töflu 4 telja flest ungmennanna sex gagnsemi samvinnunáms vera þá helsta að heyra sjónarhorn annarra. Eins kemur fram að samvinnunám sé skemmtilegra en einstaklingsvinna. Guðmundur og Vilborg telja að samvinnunám efla félagstengsl þeirra. Vilborg og Halla telja að í samvinnunámi fái þær stuðning frá samnemendum sínum. Símon og Kolbrún virðast telja að skilningur þeirra á öðrum hafi aukist með því að vinna í hóp með öðrum.

**Tafla 4. Gagnsemi samvinnunáms**

Nöfn	Þemu				
	Félagstengsl	Sjónarhorn annarra	Stuðningur	Skemmtilegra	Skilningur
Guðmundur	X			X	
Vilborg	X	X	X	X	
Símon		X			X
Sindri		X		X	
Kolbrún		X			X
Halla		X	X	X	

### 4.3.3 Góður lífsleiknikennari

Mikilvægt er að skoða sýn ungmenna á hvað einkenni góða lífsleiknikennslu svo að hægt sé að nýta þær upplýsingar til að gera kennsluna enn betri.

Þegar ungmennin voru spurð út í hvað þeim þætti einkenna góða lífsleiknikennslu beindu þau flest athyglinni að því hvað væri góður kennari í lífsleikni.

Guðmundur segir að góður kennari sé „hress og skemmtilegur“ og „mikilvægt að hann hlusti á hvað nemendur hafi að segja“.

Samkvæmt Vilborgu snýst góð lífsleiknikennsla um það að leyfa nemendum að tjá sig og hlusta á það sem nemendur hafa að segja. Hún segir það vera mikilvægt að kennarinn „geti talað um allt“ og að nemendur „geti talað um allt“. Hún segir: „þá myndast traust í bekknum og allir geta sagt það sem þeir vilja“. Ennfremur segir Vilborg: „Kennarinn talaði um sig og sitt líf og þá gátum við líka talað um okkur og allir þorðu að opna sig“. Hér vísar hún til þess að gagnvirk hlustun og umræður innan bekkjar stuðli að góðri lífsleiknikennslu.

Símon segir að góð lífsleiknikennsla feli í sér að „kennarar geti höfðað til nemenda“ og segir að lífsleiknikennarinn sinn hafi verið „opinn og skemmtilegur við nemendur, þannig hafði hann áhrif á að nemendur væru opnir og gætu tjáð sig um allt sem þeir vildu“. Hann telur að kennari verði að höfða til nemenda sinna með því að vera „opinn“ og „skemmtilegur“ og með því móti fái hann nemendur til að tjá sig um ýmis mál.

Sindri er á sama máli og Símon þegar hann segir að kennari þurfi að vera skemmtilegur og hress og þurfi að ná til nemenda. Einnig segir hann

mikilvægt að: „Kennari sé virkur og geti séð aðrar hliðar á málinu en bara sína“. Hann segir einnig mikilvægt:

...Hafa skemmtun í tímum, verður að vera gleði í þessu, þú ert ekki að fara að læra neitt ef það er hundleiðinlegt í tímum. Það segir sig bara sjálft. Manni gengur líka miklu betur í þeim tímum sem manni finnst gaman í. Það þarf að höfða til nemenda...vera hress...til að nemendur hafi gaman af.

Rauði þráðurinn hjá honum hér er að kennari höfði til nemenda með því að vera skemmtilegur til þess að nemendur hafi áhuga á efninu. Jafnframt sé mikilvægt að kennari hlusti á nemendur.

Kolbrún er sama sinnis og þeir Sindri og Símon og segir að kennari þurfi að vera hress og skemmtilegur. Að auki þurfi kennari að vera jákvæður og geta útskýrt vel sitt mál svo að fólk misskilji ekki. Hún segir: „Það nennir enginn að vera hjá kennara sem er alltaf fúll og leiðinlegur“ og bætir við að henni gangi miklu betur í námi þegar hún sé með skemmtilegan og jákvæðan kennara. Hér vísar Kolbrún til jákvæðra kennara sem mikilvægi góðrar kennslu.

Samkvæmt Höllu felur góð lífsleiknikennsla í sér að kennari sé skemmtilegur og verði að vita hvað hann sé að tala um. Hún segir einnig: „Mikilvægt að hann nái að skapa umræðu í kringum allt, gera efnið áhugavert, fá nemendur til að taka þátt í umræðum, verður að tengjast nemendum sínum“. Hér er Halla á sama máli og Símon; góð lífsleiknikennsla miði að því að fá nemendur til að taka þátt í umræðum og tjá sig um viðfangsefnið.

Eins og sjá má hér að ofan má greina sama tóninn hjá flestum viðmælendum þegar þau eru spurð um hvað einkenni góða lífsleiknikennslu. Öll beina þau athyglinni að góðum kennara. Mikilvægt sé skemmtilegur kennari sem höfði til nemenda. Jafnframt kemur fram að kennarar þurfi að hlusta á það sem nemendur hafi að segja og að mikilvægt sé að hann stuðli að umræðum.

Tafla 5 sýnir það sem tvö eða fleiri ungmennanni telja einkenna góðan kennara.

Sjá má á töflu 5 að nær öll ungmennin sex telja mikilvægt að kennari sé skemmtilegur. Einnig telja þau flest mikilvægt að kennari hlusti á nemendur sína og stuðli að umræðum innan bekkjar.

**Tafla 5. Góður lífsleiknikennari**

Nöfn	Þemu		
	Skemmtilegur	Hlustar á nemendur	stuðlar að umræðum
Guðmundur	X	X	X
Vilborg		X	X
Símon	X	X	X
Sindri	X	X	
Kolbrún	X		
Halla	X		X

#### 4.3.4 Áhugaverðast í lífsleikninni

Guðmundur sagði áhugaverðast í lífsleikni hafa verið þátttaka í sjálfboðaliðavinnu, þegar hann hjálpaði nemendum í sérdeild. Einnig fyrirlestrar gesta, sérstaklega kona sem bundin er í hjólastól. Hér ræðir hann aftur um sjálfboðaliðavinnuna sem hann tók þátt í og af svörum hans að dæma virðist sú vinna sitja mest eftir hjá honum.

Vilborg sagði að sér hefði þótt námstæknin og hvernig eigi að halda fyrirlestrar áhugaverðast.

Símon sagði um það sem honum fannst áhugaverðast í lífsleikninni:

...Hvernig fólk getur síðan allt í einu fattað það að það eiga allir eitthvað sameiginlegt. Þannig að það voru einhverjir sem voru þarna að tárast og segja bara frá lífi sínu áður en það kom í skólann. Maður fer bara alveg að þekkja fólk alveg inni það einhvernveginn...Fólk skildi hvort annað og síðan ef maður heyrði að einhver var að lenda í einelti þá allt í einu dúkkar upp hjá hinum endanum á bekknum já það er líka þannig hjá mér. Fólk allt í einu tekur eftir því að það er svo mikið sameiginlegt hjá öllum...Eru jafningjar og treysta hver öðrum og geta átt samskipti...Þetta byggir upp svona traust á milli.

Af svari Símonar má sjá að hann telur mikilvægt að nemendur sjái að þeir eiga margt sameiginlegt. Með því að ræða saman um hugsanir sínar og líðan þannig myndist traust innan bekkjar sem auðveldi nemendum að

ræða enn frekar saman. Gagnkvæmt traust myndist sem sé mikilvægt í samskiptum.

Sindri sagði að sér hefði þótt áhugaverðast að læra hvernig eigi að tjá sig fyrir framan aðra. Honum fannst hann hafa gott af því að læra það af því hann hefði „engan veginn þorað það áður“. Hann sagði jafnframt:

Það er svo þægilegt þegar maður er í hópi þar sem maður treystir fólki þá kemur þetta bara. Svo er mikilvægt að vera virkur í lífsleiknitímum; það hefur virkað vel á mig. Ég er enn að nota það sem ég lærði í lífsleikni og nú er ég að klára annað ár...þetta hjálpaði mér mjög mikið. Einnig myndast vinatengsl þarna.

Sindra finnst það áhugaverðasta við lífsleiknikennsluna að gagnkvæmt traust myndist innan bekkjar sem auðveldi honum að tjá sig, ásamt eflingu félagstengsla.

Kolbrún sagði að áhugaverðast í lífsleikninni hefði verið umfjöllun um fordóma. Þó segir hún að það hefði mátt fjalla meira um það viðfangsefni. Jafnframt fannst henni áhugavert að læra um vinnumarkaðinn og sagði: „Það er svo margt sem maður þarf að vita og gera sér grein fyrir varðandi framtíðina“. Hér birtist í svari hennar enn og aftur áherslan á fordómafræðslu. Einnig veltir hún fyrir sér framtíðarmöguleikum sínum.

Halla sagði að áhugaverðast hefði verið að efla sjálfstraust og einnig hefði hópeflið verið áhugavert. Hún sagði ennfremur:

Bara læra að koma fram og tjá sig. Svo hélt ég fyrirlestur í íslensku nokkrum vikum eftir að ég kláraði lífsleiknina og það hjálpaði mér mjög mikið að kunna hvernig ég eigi að halda svona kynningu. Ég var ekki eins stressuð, þannig að þetta hjálpaði mér mjög mikið.

Hér er Halla sammála Vilborgu um mikilvægi þess að læra hvernig eigi að halda fyrirlestra og koma fram. Hún telur lífsleiknina hafi aukið sjálfstraust hennar í þessu efni.

Tafla 6 sýnir það sem ungmennunum fannst áhugaverðast í lífsleiknikennslunni.

**Tafla 6. Áhugaverðast í lífsleikni**

Nöfn	Þemu					
	Fræðsla	Sjálfböðla- starf	Náms- og fyrirlestrartækni	Umræður	Sjálfsstyrking	Félagstengsl
Guðmundur		X				
Vilborg			X			
Símon					X	X
Sindri			X	X	X	X
Kolbrún	X					
Halla			X		X	

Tafla 6 sýnir að ungmennin sex koma inn á mismunandi þætti um hvað þeim fannst áhugaverðast í lífsleiknikennslunni. Guðmundur talaði um sjálfböðaliðastarf. Vilborg, Sindri og Halla töluðu öll um að áhugavert hafi verið að læra náms- og fyrirlestrartækni. Sindri talaði um mikilvægi umræðna í lífsleiknikennslu. Kolbrún talaði um fordómafræðslu og fræðslu um vinnumarkaðinn. Einnig töluðu Símon, Sindri og Halla um sjálfsstyrkingu. Þeir Símon og Sindri töluðu um félagstengsl og traust og Halla talaði um aukið sjálfstraust.

#### 4.3.5 Lífsleiknin í samanburði við aðrar námsgreinar

Í viðtölunum kemur fram hversu ólík lífsleiknin er samanborið við aðrar námsgreinar; hér verður vísað til svara ungmennanna til að styðja þetta.

Guðmundur segir að lífsleikni sé miklu „afslappaðri“ en önnur fög, þar geti hann jafnvel lært undir önnur fög ef svo ber undir. Hann lítur á lífsleikni sem „þrjár fríar einingar“ sem varla þurfi að hafa fyrir að ná. Hann sagði: „Maður var kannski ekkert að einbeita sér mikið þarna í lífsleiknitímum, en einstaka sinnum komu fyrirlestrar og þá þurfti maður að hlusta alveg. Þannig að maður gat lært stundum annað“. Jafnframt sagði hann: „Í öðrum fögum er mun meiri vinnu krafist af manni“. Í svari hans má sjá að hann telur lífsleiknina ekki vera eins mikils metna og aðrar greinar. Svo virðist sem hann telji sig ekki þurfa að hafa fyrir því að ná henni; túlka má svar hans þannig að þetta séu þrjár einingar sem krefjast ekki mikils af honum.

Vilborg segir lífsleiknina vera miklu skemmtilegri en önnur fög, þar fái allir tækifæri til að tjá sig. Hún segir: „Þar eru umræður sem allir fá að taka þátt í; það er ekki í öðrum fögum, nema kannski í félagsfræði“. Þarna hugar hún að mikilvægi umræðna í tímum.

Símon sagði:

Auðvitað er þetta eitthvað sem þú þarft að virkilega upplifa til að læra af alvöru; það er það sem gerir lífsleikni frábrugðna öðrum áföngum. Allir geta í raun lært, skiptir ekki máli hvort þú ert Sú Jeng frá héraði í Kína; það breytir því ekki hvernig hún lærir tjáningu eða einhver frá Íslandi. Það er eins hjá öllum, sama hvaðan við erum eða hvaðan við komum.

Hér vísar Símon meðal annars til þess að læra með því að framkvæma, svokallað reynslunám.

Sindri sagði um lífsleikni:

Fólk getur talað um hvað sem er, meira opnara. Í öðrum fögum er það ekki hægt, það er ekki boðið upp á umræður. Oftast er maður bara að hlusta á kennarann. Það er svo gott að hafa umræður, leyfa nemendum að segja sínar skoðanir líka. Það er ansi leiðinlegt að sitja bara og hlusta á kennarann tala allan tímann. Það er svo gott að heyra hvað öðrum finnst um ýmsa hluti, svona opnar augun. Mér finnst það skipta miklu máli. Helst í félagsfræði sem nemendur mega tjá sig og auðvitað í lífsleikni.

Hér vísar svar hans til mikilvægis eflingar félagstengsla og gildi þess að fá að tjá eigin skoðanir og ræða málin í lífsleiknitímum.

Kolbrún sagði að samanborið við önnur fög væri lífsleiknin frjálssari fag: „Í stærðfræði þar er bara rétt eða rangt svar en þarna er ekki rétt eða rangt svar, heldur bara skoðun“. Í svari Kolbrúnar kemur fram meginmunurinn á lífsleikni og öðrum fögum að hennar mati felist í því að lífsleikni snúist um skoðanir nemenda og að þær geti hvorki verið réttar né rangar.

Halla segist eiginlega hafa alltaf hlakkað til að fara í lífsleikni og segir: „Þá komst maður aðeins frá bókunum. Þetta var bara mikið að tala og tjá sig og mér finnst það voða gaman“. Jafnframt segir hún „Gaman að hafa umræður og hlusta á hina“. Halla segir að lífsleiknikennarinn hafi sagt við nemendur: „Ef við segðum að einhver væri að segja bull, þá sagði hún að þetta væri hans skoðun og við ættum að virða skoðanir



annarra. Það var voða gott að heyra það“. Túlka má orð hennar sem svo að í þessum tímum ólíkt öðrum tímum hafi hún komist „aðeins frá bókunum“; þá hafi áhersla verið lögð á að umræður og þau hvött til að hlusta hvert á annað og virða hvert annars skoðanir.

Tafla 7 sýnir hvaða atriði það eru sem ungmennin telja að skilji lífsleiknina frá öðrum fögum.

**Tafla 7. Lífsleiknin í samanburði við aðrar námsgreinar**

Nöfn	Þemu		
	Tjáning	Umræður	Skemmtilegri
Guðmundur			
Vilborg	X	X	X
Símon			
Sindri	X		
Kolbrún			
Halla	X	X	X

Af töflu 7 má sjá þemu tveggja eða fleiri ungmenna. Þar sést að það sem ungmennin telja greina lífsleiknina helst frá öðrum námsgreinum sé að þar gefst nemendum tækifæri til að tjá sig; þar sé boðið upp á umræður og lífsleikni sé skemmtilegri en aðrar námsgreinar.

#### 4.3.6 Borgaravitund

Þegar ungmennin voru spurð út í lýðræði, réttindi og skyldur kom í ljós að fæst þeirra höfðu fengið fræðslu um það. Í drögum að endurskoðaðri námskrá framhaldsskóla frá árinu 2005 er lögð aukin áhersla á borgaravitund nemenda í lífsleikni. Því var áhugavert að spyrja ungmennin að því hvort þau hafi fengið einhverja kynningu á því.

Þau Vilborg, Símon, Halla og Sindri sögðu að ekki hefði verið fjallað um þessa hluti í lífsleikniáfanganum sem þau tóku. Vilborg sagðist halda að lýðræði væri „þegar lýðurinn ræður“ en treysti sér ekki í að skýra það nánar. Símon sagðist ekki vita hvað lýðræði merkir. Sindri sagði að lýðræði væri „þegar lýðurinn ræður hver ræður. Við fólkið, almenningur ræður hver fær að taka ákvarðanir og stjórnar“. Halla sagðist ekki vita það en sagði jafnframt að hún hefði viljað „fá meiri fræðslu um það“. Hún sagði að mest áhersla hafi verið á að „vinna með tilfinningar“. Kolbrún sagði að fjallað hefði verið um þessa hluti og lýðræði felast í því

að „fólkið í landinu kýs þá sem eiga að sitja á alþingi“. Guðmundur sagði að þetta hefði verið lítillga kynnt og með lýðræði væri átt við þegar „samfélagið velur einhvern til að ráða“.

Í svörum ungmennana hér að ofan kemur fram að ekki hafi verið fjallað um lýðræði, réttindi né skyldur í að minnsta kosti þremur af þessum fjórum framhaldsskólum.

Kolbrún segir um umfjöllun um þátttöku í samfélagsmálum:

[Í kennslunni] var nefnt hvað maður þarf að vera gamall til að sækja um að vera forseti...[og um] kosningar að hvert atkvæði skiptir máli. Lífsleiknikennarinn minn sagði að manni á ekki að vera alveg sama. Þú býrð í þessu þjóðfélagi og þú verður eiginlega að segja þína skoðun; það er ekki til neitt sem heitir engin skoðun. Þú býrð í þessu samfélagi og þú verður bara að taka þátt einhvern veginn skilurðu. Öll atkvæði skipta máli og bara þetta eina sýnir það að fólki er ekki sama og er að taka þátt og er að sýna lit.

Hér nefnir hún þær áherslur sem lífsleiknikennarinn fjallaði um í tengslum við borgaravitund.

Í skóla Guðmundar og Kolbrúnar var komið inn á þessa þætti í lífsleiknikennslunni. Þar var hluti lífsleiknikennslunnar þátttaka í sjálfboðaliðavinnu í nokkrar kennslustundir. Nemendur gátu valið um nokkra staði til að vinna þá sjálfboðavinnu, þar á meðal í sérdeild sem er fyrir nemendur sem þurfa aðstoð við nám sitt. Einnig var hægt að fara á dvalarheimili aldraðra eða í kirkju. Bæði völdu þau Guðmundur og Kolbrún að fara í sérdeildina.

Um sjálfboðavinnuna segir Guðmundur að mikilvægt sé að hjálpa öðrum sem þurfa á aðstoð að halda. Í sérdeildinni hafi verið nemendur sem séu ekkert öðruvísi en aðrir. Þeir séu hluti af skólanum og fái menntun eins og aðrir. Hann bætir við: „Þau eru bara jöfn okkur hinum. Þau þurfa að fá skilning í skólanum“. Aðspurður að því hvað hann hafi fengið út úr þeirri sjálfboðavinnu segir hann það hafa verið ánægjuna að hjálpa öðrum án þess að fá eitthvað í staðinn. Svar hans vísar til réttlætiskenndar, hugmynd um jafna stöðu fólks og ábyrgðar gagnvart öðrum. Hann telur mikilvægt að taka þátt í sjálfboðaliðavinnu.

Kolbrún segir:

Ég vildi endilega fara á starfsbrautina sem er svona sérbraut, af því þetta eru krakkar sem eru með manni í skóla; Mér fannst það voða gaman þó þetta væri kannski ekki eitthvað sem ég myndi vilja gera í framtíðinni. Þá bara að hafa prófað þetta og kynnst þessum krökkum. Ég heilsa þeim enn í dag, kynntist alveg vel þarna tveimur strákum þótt þetta hafi verið svona stuttur tími...Ég talaði ekkert við þetta fólk áður en ég byrjaði í sjálfböðavinnunni en þá opnaðist [þetta] fyrir mér. Ég horfi ekkert öðruvísi á þetta fólk [nú], ég horfi á það eins og ég er. Ég bara kynntist þessu fólk bara betur, þau þurfa bara aðeins meiri aðstoð en aðrir.

Hér virðist Kolbrún vísa til þess að hún hafi aukið skilning sinn á stöðu nemendanna í sérdeildinni. Fólk sé allt á sama báti þegar hún segir: „...ég horfi á það eins og ég er“. Hún telur sýn sína hafa opnast við þessa reynslu.

Á svörum þeirra má sjá að bæði virðast telja sjálfböðavinnuna sem þau tóku þátt í vera mikilvægan hluta af lífsleiknikennslunni.

#### **4.4 Viðfangsefni sem ungmennin vilja leggja áherslu á í lífsleiknikennslu**

Þegar ungmennin voru spurð hvað þau myndu vilja læra í lífsleikni ef þau mættu ráða, lá ekki á svári frá þeim.

Guðmundur sagðist telja mikilvægt að fá meiri fræðslu um fjármál, fara í vettvangsferðir í fyrirtæki og kynnst atvinnumöguleikum fyrir framtíðina. Jafnframt segir hann mikilvægt að hafa meiri sjálfböðavinnu til að hjálpa nemendum í sérdeildinni. Hér nefnir hann aftur mikilvægi sjálfböðaliðavinnunnar sem hann tók þátt í. Einnig hugar hann að undirbúningi fyrir framtíðina.

Vilborg sagðist myndi vilja leggja áherslu á: „Námstækni, læra að koma fram...Læra hvernig á að halda fyrirlestra og tjá sig...gott að hafa umræður...Fá meira sjálfstraust“. Þó sagðist hún myndi vilja sleppa bókasafnskynningunni, það fannst henni vera: „Tímasóun, þetta voru allt hlutir sem við vissum fyrir, eins og að hafa ekki hljóð á bókasafninu og hvernig við eigum að leita að bókum“. Samkvæmt þessu svári hennar

virðist hún vilja leggja mesta áherslu á náms- og fyrirlestrartækni, umræður, aukið sjálfstraust og tjáningu í lífsleiknikennslu.

Simon sagði:

Það sem mér finnst skipta mestu máli er auðvitað að geta átt samskipti, tjáð sig og síðan líka að læra ræðumennsku og að geta opnað sig. Maður þarf að geta opnað sig og talað við aðra tegund af fólki en maður sjálfur, svona steríótýpur og þannig. Maður þarf að geta talað við alla... Líka að hafa meiri umræður í tímum þar sem allir geta rætt saman um ýmislegt.

Simon leggur áherslu á mikilvægi samskiptahæfni, hafa umræður og þess að geta tjáð sig. Honum finnst mikilvægt að læra að eiga samskipti við aðra, sama hvaða bakgrunn fólk hefur.

Sindri sagði:

Mikilvægt [er] að læra að geta talað við fólk og hafa samskipti við fólk. Maður þarf alltaf að hafa samskipti við fólk sem maður þekkir ekki, ekki vera feiminn og við lærðum það og mér finnst það mjög nytsamlegt, sérstaklega þegar maður er kominn í háskóla og þarft að vera með fyrirlestra og svona þá er þetta ágætis upphitun fyrir það. Þú getur ekkert hoppað upp í háskóla og verið skíthráddur og vita ekkert hvað þú átt að gera. Þannig að þetta er mjög góður undirbúningur fyrir það, fyrir framtíðina bara.

Eins og sjá má leggur Sindri áherslu á mikilvægi samskiptahæfni fyrir framtíðina og gagnsemi lífsleiknikennslunnar í því efni.

Kolbrún sagði að sér þyki mikilvægt að læra um fordóma og segir:

Mér finnst lífsleiknin vera rosa mikil blanda af öllu sem þú þarft að kunna, vita, skilja, tjá þig. Þetta er bara allt voða mikið í einum pakka. Þú þarft að kunna þetta til að geta myndað sjálfsmynd og svona. Ef þú hefur enga skoðun á neinu, hvað er það þá sem myndar þig og gerir þig að þig. Líka rosa gott að læra að hlusta á aðra. Mér finnst að það ætti að kenna í sambandi við fordóma...Mér finnst svo mikið af fordómum bara svona almennt í samfélaginu. Þannig að

mér finnst að það eigi að kenna um alla fordóma, sama hvort það er um samkynhneigða eða kynþætti. Ég á alveg vini sem ennþá gera grín að svörtu fólki og alls konar svona kynþáttabrandara en meina ekkert með því en vita bara ekki betur; gera sér ekki grein fyrir hvernig öðrum líður.

Enn á ný talar Kolbrún um mikilvægi fordómafræðslu þegar hún ræðir hvaða áherslur hún vilji sjá í lífsleiknikennslu. Hún gefur skýr dæmi um eigin upplifanir á því hvernig vinir hennar koma fram við aðra og telur brýnt að auka skilning fólks á líðan annarra eins og minnihlutahópa. Henni er tíðrætt um fordóma og eineltismál í því samhengi. Hún nefnir einnig að lífsleiknin þurfi að gefa tækifæri til að skoða og átta sig á eigin sjálfsmynd.

Halla sagði að sér þætti mikilvægt að hafa mikið af verkefnum í hópum því það skapi svo mikla umræðu: „fær fólk til að tala saman, fólk sem þekkest ekkert“. Einnig telur hún mikilvægt að: „Fara vel í sjálfstraust og svona hluti sem skipta máli í lífinu. Það þarf sérstaklega í menntaskóla svona í byrjun, svo maður geti kunnad að gera það næstu árin á eftir í menntaskólanum“. Hún segir ennfremur að hún hafi viljað gera meira af því að „standa fyrir framan aðra, standa á sínu og sýna sjálfstæði, tala meira um hlutina“. Hún hefði viljað meiri umræður og segist ekki hafa verið ánægð með bókina sem hún hafði: „Maður er í lífsleikni og nennir ekki að vera að vinna í einhverri bók, meina maður er alltaf að lesa bækur og gera verkefni í bækur. Það er svo gott að komast aðeins frá bókinni“. Svar hennar gefur til kynna að henni finnist mikilvægt í lífsleiknikennslu að efla sjálfstæði og sjálfstraust nemenda. Einnig telur hún umræður mikilvægar í tímum.

Tafla 8 sýnir hvað ungmennin vilja láta leggja áherslu á í lífsleiknikennslu.

Sjá má á töflu 8 að ungmennin sex leggja áherslu á margvísleg viðfangsefni sem þau myndu vilja sjá í lífsleiknikennslu. Guðmundur segist vilja leggja áherslu á fjármálafræðslu og einnig myndi hann gjarnan vilja hafa meiri sjálfboðavinnu í lífsleiknikennslunni. Hann nefnir einnig að hann myndi vilja hafa vettvangsferðir sem hluta af kennslunni. Vilborg og Halla vilja efla sjálfstraust sitt í lífsleikni. Vilborg segist einnig vilja hafa meiri náms- og fyrirlestrartækni. Símon og Sindri vilja leggja aukna áherslu á að efla samskiptahæfni nemenda. Sindri vill

ennfremur leggja áherslu á að efla ræðumennsku. Kolbrún vill leggja áherslu á sjálfsvitund, mikilvægi þess að hlusta á aðra og auka skilning fólks á líðan annarra. Þau Vilborg, Símon og Halla vilja að lögð sé áhersla á að stuðla að umræðum í lífsleikni og jafnframt vill Halla efla sjálfstæði nemenda.

**Tafla 8. Viðfangsefni sem ungmennin vilja leggja áherslu á í lífsleiknikennslu: Einstaklingsbundnar áherslur**

Nöfn	Þemu		
	Viðfangsefni	Kennsluaðferðir	Proskapættir
Guðmundur	Fjármálfræðsla; Sjálfböðavinna	Vettvangsferðir	
Vilborg	Náms- og fyrirlestrartækni	Umræður	Tjáning; Sjálfstraust
Símon		Umræður; Ræðumennska	Samskiptahæfni
Sindri		Ræðumennska	Tjáning; Samskiptahæfni
Kolbrún	Fordómafræðsla	Hlustun	Sjálfsvitund; Skilningur á líðan annarra
Halla		Umræður	Sjálfstraust; Sjálfstæði

## 4.5 Yfirlit um þemu/samantekt

Nokkur sameiginleg þemu koma fram hjá ungmennunum sex þegar þau ræða lífsleiknikennslu í framhaldsskólum (sbr. þemagreining efnisflokka hér að framan). Yfirlitið í töflu 9 sýnir hvaða þemu komu fram hjá fjórum þeirra eða fleiri á því sem þau töldu mikilvægast í lífsleiknikennslunni.

**Tafla 9. Sameiginleg þemu ungmennanna um lífsleiknikennslu**

Nöfn	Þemu					
	Tjáning	Umræður	Sjálfstraust	Samskiptahæfni /félagstengsl	Sjónarmið annarra	Kennari hlusti á nemendur
Guðmundur		X		X		X
Vilborg	X	X	X	X	X	X
Símon	X	X	X	X	X	X
Sindri	X	X	X	X	X	X
Kolbrún					X	
Halla	X	X	X	X	X	

Langflest ungmennin sex telja mikilvægt að efla samskiptahæfni og félagstengsl í lífsleiknikennslu. Flest tala þau um að mikilvægt sé að efla sjálfstraust nemenda í lífsleiknikennslu og langflest telja afar mikilvægt að heyra sjónarmið annarra. Nær öll ungmennin segja mikilvægt að stuðlað sé að umræðum innan bekkjar í lífsleiknikennslu og fá tækifæri til að tjá sig. Að auki telja þau mikilvægt að kennari hlusti á nemendur sína.

## 5 Umræða

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að flest ungmennanna sex sem þátt tóku í rannsókninni telji lífsleiknikennslu mikilvæga í framhaldsskólum. Aðeins eitt ungmennanna tók það fram að sér hefði ekki þótt lífsleiknin mikilvæg fyrir sig. Annar þátttakandi tók það fram að hann liti á lífsleikni sem þrjár fríar einingar; þrátt fyrir það taldi hann mikilvægt að hún væri kennd.

Þegar ungmennin voru spurð hvort þau vildu fara í fleiri lífsleikniáfanga svöruðu þau því neitandi, fyrir utan eitt þeirra sem sagðist vilja annan lífsleikniáfanga til að fá þrjár fríar einingar í viðbót. Að mati ungmennanna virðist því einn lífsleikniáfangi í framhaldsskóla vera nóg eins og málum er háttað í kennslunni nú. Hér verður gerð grein fyrir megin niðurstöðum.

### 5.1 Megintilgangur lífsleiknikennslu

Ýmsar sameiginlegar áherslur komu fram hjá ungmennunum um megintilgang lífsleiknikennslu.

Flest ungmennanna töluðu um mikilvægi þess að efla félagstengsl í lífsleikni með því að fá meðal annars tækifæri til að kynnst betur samnemendum, læra að skilja hugsun og líðan annarra. Nemendur sjái með því hvað þeir eigi sameiginlegt sem auðveldi þeim að ræða saman, mynda tengsl og fá stuðning frá öðrum. Þannig telja þau að gagnkvæmt traust geti myndast innan bekkjar sem auðveldi nemendum að tjá sig og að hlusta sem veiti þeim aukinn skilning á fólki.

Svör ungmennanna sex gefa vísbendingar til þess að fjölbreyttar áherslur séu í lífsleiknikennslu í þessum fjórum framhaldsskólum. Meðal þess sem fram kom var áhersla á þroskaþætti eins og að efla félagstengsl og sjálfstraust nemenda. Einnig áhersla á umræður í tímum, tjáningu og að koma fram. Að auki var nefnd áhersla á viðfangsefni eins og fordómafræðslu, námstækni og sjálfboðavinnunám. Þessi svör styðja við niðurstöður könnunar sem gerð var í tengslum við endurskoðun Aðalnámskrár árið 2005 (Menntamálaráðuneytið, 2008). Þar kom fram að skólastjórnendur og kennarar telji mikilvægt að lögð sé áhersla á eflingu sjálfstrausts í lífsleiknikennslu og nauðsyn þess að auka tjáningu í skólum og þjálfun nemenda í að koma fram. Einnig að áhersla sé lögð á náms- og



starfsþjálfun, ásamt umfjöllun um stöðu minnihlutahópa og fordóma. Þannig má sjá vissan samhljóm í því sem nemendur upplifa í kennslunni og því sem skólustjórar og kennarar telja mikilvægt að taka fyrir í lífsleiknikennslu.

Ungmennin töluðu jafnframt um mikilvægi þess að auka samskiptahæfni sína; að læra að eiga samskipti við aðra, að hlusta á hvað aðrir hafa að segja, taka tillit til annarra, virða ólíkar skoðanir og setja sig í spor annarra. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að ungmennin telji sig geta eftt samskiptahæfni sína í lífsleikni. Þessi niðurstaða er mikilvæg því eins og rannsóknir Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (1993; 2007) benda til sýna nemendur sem fá tækifæri til að taka markvisst á sínum félagslegum-, tilfinningalegum- og siðferðilegum þáttum í tengslum við eigin samskipti og annarra sýna meiri þroskaframfarir í samskiptahæfni bæði í hugsun og hegðun en nemendur í samanburðarhópi sem ekki nutu samskonar þjálfunar. Jafnframt benda rannsóknir hennar til að nemendur sem sýna meiri samskiptahæfni, þ.e. við að greina að og samræma ólík sjónarmið, sýni betri námsárangur (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 1993).

Þessi svör ungmennanna endurspeglar áherslur hugmyndafræðinnar að baki lífsleikni hér á landi sem á rætur í félagslegri hugsmíðahyggju (sbr. Dewey, 1996; Piaget, 1965; Vygotsky, 1978). Þessir fræðimenn hafa meðal annars sett fram hugmyndir um hvernig við byggjum upp þekkingu okkar og skilning. Einstaklingurinn byggir upp þekkingu sína, annars vegar eftir þroska sínum, samanber Piaget (1965) og hins vegar eftir því í hvaða félagslega umhverfi hann er í, samanber Vygotsky (1978).

## **5.2 Horft til lífsleiknikennslu í grunnskóla**

Athygli vekur að ungmennin sex höfðu litlar væntingar til lífsleiknikennslunnar í framhaldsskólanum í ljósi þess hversu ómarkviss þeim fannst hún hafa verið í grunnskólanum. Þessar niðurstöður virðast ekki í samræmi við niðurstöður könnunar sem gerð var á vegum Íþrótt- og tómstundaráðs Reykjavíkur og Vinnuskóla Reykjavíkur (Kristín Tómasdóttir og Drífa Atladóttir, 2009) á lífsleiknikennslu í 8.-10. bekk grunnskólans. Niðurstöður þeirrar könnunar sýndu að 13,8% þátttakenda fannst þeir ekki læra nógu mikið í tímum og 11,5% fannst kennslan léleg eða illa skipulögð eða um 25% þátttakenda. Spurning er hvort önnur niðurstaða fáiast í viðtölum við ungmenni en með notkun spurningalista.

Önnur spurning er hvort hist hafi svo á að í þessu úrtaki hafi verið gagnrýnni ungmenni en almennt gerist.

### **5.3 Kennsluaðferðir og góður lífsleiknikennari**

Flest ungmennin segja að umræður og samvinnunám hafi verið þær kennsluaðferðir sem mest hafi verið notaðar í lífsleiknikennslunni. Það er í samræmi við niðurstöður annarra íslenskra rannsókna (t.d. Guðbjörg Leifsdóttir, 2006; Sverrir Haraldsson, 2008; Aldís Yngvadóttir, 2009).

Gagnsemi samvinnunáms telja nær öll ungmennin sex vera þá helsta að heyra sjónarhorn annarra. Flestum finnst samvinnunám skemmtilegra en einstaklingsvinna. Fram kemur að þeim finnst samvinnunám efla félagsstengsl þeirra og að í samvinnunámi fáist stuðningur frá samnemendum. Jafnframt telja nokkur þeirra að skilningur þeirra á öðrum hafi aukist með því að vinna í hópi með öðrum. Rannsóknir á áhrifum samvinnunáms (t.d. Johnson og Johnson, 1998; Zevin, 2007) hafa leitt í ljós að slíkt nám stuðlar að félagslegri færni svo sem samvinnu, tillitssemi, hjálpssemi, þolinmæði og getu til að leysa úr ágreiningi. Jafnframt að í samvinnunámi þjálfist nemendur í að mynda sér skoðanir, setja þær fram og átta sig á að hægt er að sjá hlutina frá ólíkum sjónarhornum því aðrir þurfa ekki endilega að hafa sömu skoðun og þeir sjálfir. Ennfremur hafa rannsóknir (Johnson, Johnson og Holubec, 1994) leitt í ljós að samvinnunám stuðli að jákvæðum tengslum og samskiptum milli nemenda sem geti leitt til betri skilnings og viðurkenningar á mismunandi þörfum þeirra. Nám í samvinnu virðist stuðla að auknum félagslegum, sálrænum og vitsmunalegum þroska nemenda.

Svör ungmennanna um mikilvægi umræðna eru í takt við nýlega könnun Sjafnar Guðmundsdóttur (2009) sem beindist að umræðum sem kennsluaðferð í lífsleikni. Þar kom fram að nemendur kunna að meta góðan umræðutíma, þar sem umræðan snertir þá sjálfa, fær þá til að hugsa hlutina upp á nýtt og jafnvel breyta viðhorfum sínum á þann hátt að þau byggji á auknu mæli á ígrundun, góðum rökum og samkennd. Rannsóknir (Blatt og Kohlberg, 1975) benda til þess að umræður sem tengjast samskiptum fólks, bæði út frá eigin reynslu nemenda og annarra sem fjallað er um í námsefninu geti örvað siðgæðisþroska ungmenna. Að auki hafa rannsóknir (Johnson og Johnson, 1985) leitt í ljós að umræður innan bekkjar geti stuðlað að sjálfstrausti nemenda, þar sem þeir geta

tekið ákveðna afstöðu með eða á móti ýmsum málefnum, skipst á skoðunum og rökrætt.

Þessar niðurstöður endurspeglar hugmyndir Dewey (2000) um að þekking og skilningur byggist upp í félagslegum samskiptum, sérstaklega í samræðum þar sem fólk dregur fram mismunandi sjónarmið, greinir á og kemur sér saman. Hann sagði að til þess að undirbúa nemendur til virkrar þátttöku í lýðræðislegu þjóðfélagi, skipti meginmáli að bekkjarstarfið einkennist af samvinnu og rökræðum um mismunandi sjónarmið þar sem reynir á sjálfstæða hugsun nemenda.

Nær öll ungmennin sex leggja áherslu á mikilvægi kennara í kennslu lífsleikni og telja mikilvægt að góður kennari sé skemmtilegur, hlusti á nemendur sína og stuðli að umræðum innan bekkjar. Svör ungmennanna eru á svipuðum nótum og sambærilegar rannsóknir sem gerðar hafa verið. Til dæmis bendir rannsókn Ásdísar Hrefnu Haraldsdóttur og Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2008) til þess að nemendum finnist góður kennari vera skemmtilegur, þolinmóður, sýni nemendum tillitsemi og virðingu. Niðurstöður eigindlegar rannsóknar Jónu Guðbjargar Torfadóttur og Hafdísar Ingvarsdóttur (2008) bentu til þess að nær allir nemendurnir lögðu áherslu á virðingu sem einkenni góðra samskipta kennara og nemenda.

## 5.4 Viðfangsefni lífsleiknikennslu

Ungmennin sex leggja áherslu á margvísleg viðfangsefni sem þau myndu vilja sjá í lífsleiknikennslu. Meðal þess sem þau nefna er aukin áhersla á fjármálafræðslu og sjálfboðavinnunám í lífsleiknikennslunni. Nokkur ungmennanna vilja að enn meiri áhersla sé lögð á eflingu sjálfstrausts, umræður og náms- og fyrirlestrartækni. Að auki telja sum ungmennanna að leggja þurfi aukna áherslu á að efla samskiptahæfni nemenda. Jafnframt kom fram mikilvægi þess að hlusta á aðra og auka skilning fólks á líðan annarra. Athygli vekur að ekkert nýtt kemur fram hjá ungmennunum; þau nefna öll það sem þau hafa upplifað í lífsleiknikennslunni.

Í svörum ungmennanna kemur fram að ekki hafi verið fjallað um lýðræði, réttindi né skyldur í að minnsta kosti þremur af þessum fjórum framhaldsskólum. Þessi niðurstaða er merkileg í ljósi þess að auknar áherslur eru á að efla borgaravitund nemenda (Menntamálaráðuneytið, 2005; Aðalnámskrá, 2007.) Rannsóknir (t.d. Black o.fl., 2009) benda til

Þess að þeir skólar sem bjóða upp á borgaramennt og gefa nemendum aukin tækifæri til borgaralegrar þátttöku, sýna fram á hærri meðaltal einkunnna nemenda í þeim efnunum en aðrir skólar.

Sjálfböðavinnunám var einungis notað í einum af þeim fjórum framhaldsskólum sem hér koma við sögu. Það er í samræmi við niðurstöður Aldísar Yngvadóttur (2009) þar sem fram kemur að sjálfböðavinnunám sé sú kennsluáðferð sem sé minnst notuð í grunnskólum.

## 5.5 Sérstaða lífsleikni

Það sem ungmennin telja greina lífsleiknina helst frá öðrum námsgeinum er að þar gefst nemendum tækifæri til að tjá sig meira en í öðrum greinum. Einnig telja nokkur þeirra áherslu á umræður aðgreina lífsleikni frá öðrum greinum. Jafnframt kom fram hjá tveimur ungmönnum að lífsleikni sé skemmtilegri en aðrar námsgreinar. Að auki fannst þeim að í lífsleikni væri ekki lögð áhersla á rétt eða röng svör eins og í öðrum námsgreinum heldur snérist lífsleikni um ólíkar skoðanir. Það er í takt við það sem fram kemur í Aðalnámskrá (1999), þar sem segir að lífsleikni sé ólík öðrum námsgreinum að því leyti að þar séu hugmyndir, lífssýn og forsendur nemandans lagðar til grundvallar.

Í hnotskurn eru megin niðurstöður rannsóknarinnar þær að ungmennin telja mikilvægt að lífsleikni sé kennd í framhaldsskólum. Þau telja mikilvægt að stuðlað sé að umræðum innan bekkjar þar sem þau fá að tjá sig og hlusta á sjónarmið annarra um ýmis mál. Flest telja þau að í lífsleiknikennslu eflist sjálfstraust þeirra, félags- og samskiptahæfni. Að auki telja þau mikilvægt að kennari hlusti á nemendur sína og stuðli að umræðum innan bekkjar um ýmis málefni. Þrátt fyrir þessar niðurstöður telja ungmennin einn áfanga í lífsleikni í framhaldsskóla duga.



## 6 Lokaorð

Lærdómurinn sem má draga af niðurstöðum rannsóknarinnar er meðal annars eftirfarandi: Í huga flestra ungmennanna sex er mikilvægt að efla samskiptafærni, félagstengsl og sjálfstraust nemenda í lífsleiknikennslu. Jafnframt kemur fram að mikilvægt sé að stuðla að umræðum, þar sem nemendum gefst kostur á að tjá sig og heyra sjónarmið annarra. Þessar niðurstöður ættu að hvetja lífsleiknikennara til að skipuleggja umræður innan bekkjar, þar sem nemendur fá meðal annars tækifæri til að láta í ljós skoðanir sínar, spyrja spurninga, heyra sjónarmið annarra og rökræða. Eins og fram hefur komið hafa ýmsar rannsóknir bent til þess að umræður og samvinnunám efla félags- og samskiptahæfni nemenda (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1993; 2007) og örvi siðgæðisþroska (t.d. Blatt og Kohlberg, 1975).

Fram kom í svörum ungmennanna að þau telji mikilvægt að kennarar séu skemmtilegir, hlusti á það sem nemendur hafa að segja og stuðli að umræðum. Þessar niðurstöður gefa til kynna að ungmennunum virðist það miklu máli skipta að lífsleiknikennari höfði til nemenda og taki tillit til þeirra. Niðurstöðurnar geta lífsleiknikennarar nýtt sér í lífsleiknikennslu með nemendum með því að huga að viðmóti sínu til þeirra og kennsluáferðum.

Lærdómsríkt er að heyra að ungmennin vilji heyra sjónarmið annarra; það er áhugavert sjónarhorn sem nýta mætti í lífsleiknikennslu. Með því að stuðla að því að nemendur hlusti hver á annan ætti meðal annars að vera hægt að stuðla að gagnkvæmri virðingu, efla umburðarlyndi og skilning á ólíkum sjónarmiðum.

Áhugavert er að heyra hvernig nemendur vilja hafa lífsleiknikennsluna. Þar koma fram ýmsar áhugaverðar hugmyndir sem vel væri hægt að nýta í kennslunni. Meðal þess sem ungmennin vilja leggja áherslu á í lífsleiknikennslu er fjármálafræðsla, sjálfboðavinnunám, efla sjálfstraust sitt, sjálfstæði og sjálfsvitund. Sömuleiðis að efla færni sína í að koma fram og tjá sig, stuðla að umræðum, efla samskiptahæfni og ræðumennsku. Einnig kom fram mikilvægi þess að hlusta á aðra og auka skilning fólks á líðan annarra. Þessar niðurstöður geta lífsleiknikennarar nýtt sér í kennslu sinni með því að skapa nemendum námsumhverfi þar sem meðal annars gefast tækifæri til umræðna um málefni sem snerta ungmennin sjálf og samfélagið.

Í framhaldi þessarar rannsóknar væri áhugavert að gera enn frekari rannsóknir á sviði lífsleiknikennslu og skoða sýn fleiri nemenda. Eins og þessi rannsókn hefur leitt í ljós hafa ungmenni margt til málanna að leggja um nám sitt og verðugt er að skoða það sem þau hafa að segja og hlusta á raddir þeirra. Einnig væri fróðlegt að skoða sýn eldri nemenda og athuga hvort upplifun þeirra af lífsleiknikennslu í framhaldsskóla hafi nýst þeim áfram í námi; hvort þeim finnist markmið með lífsleiknikennslu hafa nást. Rannsóknir (Black o.fl, 2009; DeFur og Korinek, 2010) hafa bent til þess að með því að hlusta á raddir nemenda er verið að ýta undir virka þátttöku þeirra í skólastarfi, sem meðal annars getur leitt til þess að þeir verði meðvitaðri um áhrif sín í skólanum og samfélaginu og átti sig á því að það skiptir máli sem þeir hafa að segja. Einnig getur það leitt til þess að þeim finnist þeir tilheyra betur tilteknum hópi eða samfélagi.

Í svörum ungmennanna kemur skýrt fram að mikill munur hafi verið á lífsleiknikennslunni í grunnskólanum og í framhaldsskólanum. Athyglisvert væri að skoða hvort ein af ástæðum þess sé sterkt fagfélag framhaldsskólakennara (FLÍF). Með stofnun fagfélags grunnskólakennara er möguleiki á því að efla greinina lífsleikni í grunnskólum og stuðla að markvissari lífsleiknikennslu.

Markmið með lífsleiknikennslu eru meðal annars að efla alhliða þroska nemandans og stuðla að því að hann verði að heilsteyptum einstaklingi sem felur meðal annars í sér eflingu félagsþroska, siðvits og virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum. Auk þess er ætlunin að leitast við að styrkja áræði nemenda, frumkvæði og aðlögunarhæfni til að takast á við kröfur og áskoranir í daglegu lífi (Aðalnámskrá framhaldsskóla: lífsleikni, 1999). Miðað við öll þau markmið sem Aðalnámskrá setur fram er spurning hvort nóg sé að bjóða einungis upp á einn áfanga í lífsleikni sem ætlað er að vinna að þeim markmiðum. Athyglisvert væri að gera þarfagreiningu á því hvort fleiri áfanga þurfi til þess að vinna í átt að þeim markmiðum sem fram koma í Aðalnámskrá.

Ég tel niðurstöður þessarar rannsóknar gefa talsvert til kynna um þá lífsleiknikennslu sem á sér stað á höfuðborgarsvæðinu þar sem öll viðtölin eru tekin á því landsvæði og í fjórum ólíkum framhaldsskólum. Athyglisvert hefði verið að taka viðtöl við nokkur ungmenni á landsbyggðinni til að sjá hvort niðurstöður hefðu orðið öðruvísi.

Vert er að taka fram að frá og með haustinu 2009 hefur verið boðið upp á nám á meistarastigi í *lífsleikni og jafnrétti* við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Það ætti að vera til þess að efla námsgreinina lífsleikni enn frekar bæði í grunnskólum sem og í framhaldsskólum.

Að lokum vil ég vitna í orð Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007, bls. 13) um ákall á 21. öld:

Samfélagið kallar á meiri sjálfsaga og samábyrgð; það kallar á hæfni í samskiptum; það kallar á hæfni til að setja sig í spor annarra og til samvinnu, getu til að skoða mál frá ýmsum sjónarhornum og komast að farsælum niðurstöðum í margvíslegum ágreinings- og álitamálum.

Þetta er í hnotskurn það sem lífsleiknikennsla getur lagt áherslu á ef vilji er fyrir hendi. Þetta eru þeir þættir sem ég tel mikilvæga að leggja áherslu á í menntun barna og ungmenna, til að stuðla að heill þeirra í samtíð og framtíð. Bæði fyrir þau sjálf og í þágu samfélagsins.





## Heimildaskrá

- Aldís Yngvadóttir (2002). Lífsleikni - gamalt vín á nýjum belgjum? *Netla* – *Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 2. mars 2010 af <http://netla.khi.is/greinar/2002/016/prent/index.htm>
- Aldís Yngvadóttir (2009). *Lífsleikni í grunnskólum: Staða og horfur*. Meistaraprófsritgerð. Reykjavík: Háskólaprent.
- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni*. 2. útgáfa. ( Erla Kristjánsdóttir þýddi). Reykjavík: JPV útgáfa.
- Ásdís Hrefna Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir (2008). Góður kennari: Sjónarhorn grunnskólanemenda. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 31-54.
- Barnasáttmálinn. (1989). *Barnasáttmáli Sameinuðu Þjóðanna*. Sótt 3. mars 2010 af <http://abotinn.is/barnaheill/barnasattmali1.html>
- Berkowitz, M. W. og Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29-48.
- Berkowitz, M. W., Schaeffer, E. F. og Bier, M. C. (2001). Character education in the United States. *Education in the North, New Series*, 9, 52-59.
- Björg Pétursdóttir (2009). *Framhaldsskóli framtíðarinnar: Áhersla á hæfni í stað inntaks*. Sótt 1. apríl 2010 af [http://www.nymenntastefna.is/media/frettir//bjorgpeturs\\_24jan09.pdf](http://www.nymenntastefna.is/media/frettir//bjorgpeturs_24jan09.pdf)
- Black, R., Strokes, H., Turnbull, M.J. og Levy, J. (2009). Civic participation through the curriculum. *Youth Studies Australia*, 28(3), 13-20.
- Blatt, M. og Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and wellbeing. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cresswell, J.W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (2. útg.). Thousand Oaks, California: Sage.

- Crick, R. D. (2005). Citizenship Education and the Provision of Schooling: A Systematic Review of Evidence. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 56-75.
- Crockett, C. (2004). What Do Kids Know-and Misunderstand-About Science? *Educational Leadership*, 61(5), 34-37.
- DeFur, S. H. og Korinek, L. (2010). Listening to student voices. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 83(1), 15-19.
- Dewey, J. (1996). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey K. S., Greenberg M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. og Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning – Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M.J. og Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson (2004). *Lífsleikni – sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd: Handbók fyrir kennara og foreldra*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: The McGraw-Hill Companies.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2000). *Tilfinningagreind* (Áslaug Ragnars þýddi). Reykjavík: Iðunn.
- Guðbjörg Leifsdóttir (2006). *Að læra er að læra að hugsa: Um lífsleikni í grunnskólum*. Lokaverkefni til B.Ed.-prófs. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands, grunnskólabraut.

- Guðrún Geirsdóttir (2008). *We are caught up in our own world : Conceptions of curriculum within three different disciplines at the University of Iceland*. Doktorsritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands. Sótt 9. apríl 2010 af <http://hdl.handle.net/1946/2110>
- Hafdís Ingvarsdóttir (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir, 1*, 39-47.
- Hafþór Guðjónsson (1991). Raungreinar – til hvers? *Ný menntamál, 9*(2), 14-22.
- Henning, J. E. (2008). *The Art of Discussion-Based Teaching*. New York: Routledge.
- Ingibjörg Jóhannsdóttir (2008). *Lífsleikni í grunnskólum við Eyjafjörð*. Meistaraprófsritgerð. Akureyri: Háskólinn á Akureyri. Sótt 10. janúar 2010 af <http://skemman.khi.is/handle/1946/2019>.
- Ingvar Sigurgeirsson (1996). *Listin að spyrja*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson (1999). *Litróf kennsluaðferðanna*. Reykjavík: Æskan.
- Johnson, D. W. og Johnson, R. T. (1985). Classroom Conflict: Controversy Versus Debate in Learning Groups. *American Educational Research Journal, 22*(2), 237-256.
- Johnson, D. W. og Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5. útgáfa). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. og Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jóna Guðbjörg Torfadóttir og Hafdís Ingvarsdóttir (2008). Umbrot: Samskipti framhaldsskólakennara og nemenda. *Uppeldi og menntun, 17*(1), 47-67.
- Kimber, B., Sandell, R. og Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: Results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International, 23*(2), 134–143.

- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row Publ.
- Kristín Tómasdóttir og Drifa Atladóttir (2009). *Skýrsla vegna vinnuhóps á vegum ÍTR og Vinnuskóla Reykjavíkur*. Óbirt skýrsla. Reykjavík: ÍTR og Vinnuskóli Reykjavíkur.
- Kristján Kristjánsson (2001). Lífsleikni í skólum: Saga, forsendur, flokkun, vörn. *Uppeldi og menntun*, 10, 81–104.
- Kristján Kristjánsson (2003). Þegnskaparmenntun. *Uppeldi og menntun*, 12, 31-42.
- Kristján Kristjánsson (2006). Lífsleikni og tilfinningagreind. *Uppeldi og menntun*, 15 (1), 25–41.
- Leach, J. & Scott, P. (2000). Children's thinking, learning, teaching and constructivism. Í M. Monk & J. Osborne (ritstj.), *Good practice in science teaching. What research has to say* (bls.41-56). Buckingham: Open University Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lovat, T. og Toomey, R. (ritstj.). (2007). *Values education and quality teaching. The double helix effect*. Terrigal, NSW: David Barlow Publishing.
- Mayer, J. D., Caruso, D. og Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- McLaughlin, T. H. og Halstead, J. M. (1999). Educating in character and virtue. Í J. M. Halstead og T. H. McLaughlin (ritstj.), *Educating in morality* (bls. 132 – 164). London: Routledge.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menntamálaráðuneytið (1999). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: lífsleikni*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2005). *Endurskoðun á námskrá í lífsleikni*.
- Sótt 8 mars 2010 af [http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-ppt-malthing/Radstefna\\_\\_290506mrn.ppt\\_.ppt](http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-ppt-malthing/Radstefna__290506mrn.ppt_.ppt)
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: lífsleikni*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

- Menntamálaráðuneytið (2008). *Mannréttindafræðsla á Íslandi: Tillögur um mannréttindafræðslu í grunn- og framhaldsskólum*. Sótt 2. mars 2010 af vef Menntamálaráðuneytisins:  
[http://bella.stjr.is/utgafur/skyrsla\\_mannrettindafraedsla\\_08.pdf](http://bella.stjr.is/utgafur/skyrsla_mannrettindafraedsla_08.pdf)
- Mitra, D. L. (2008). Amplifying student voice. *Educational Leadership*, 66(3), 20-25.
- Námsgagnastofnun. (2005). *Ár borgaravitundar og lýðræðis í skólustarfi..* Sótt 1. mars 2010 af vef Námsgagnastofnunar:  
<http://www.nams.is/borgara/text/1.pdf>
- Námsgagnastofnun. (2006). *Námsefni í lífsleikni þar sem áhersla er á félags- og tilfinningaþroska*. Sótt 2. mars 2010 af vef Námsgagnastofnunar:  
[http://www.nams.is/media/upplýsingaefni/5\\_mai\\_lifsleikni\\_a4.pdf](http://www.nams.is/media/upplýsingaefni/5_mai_lifsleikni_a4.pdf)
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- O'Dea, J. (2006). *Giving our students a „voice“: discussion, reflection and interaction in teaching and learning*. Sótt 7. febrúar 2010 af vef Synergy: Institute for teaching and learning:  
<http://www.itl.usyd.edu.au/synergy/article.cfm?articleID=275>
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgement of the child*. New York: Free Press.
- Sanacore, J. (2008). Turning reluctant learners into inspired learners. *The Clearing House*, 82(1), 40-44.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (1989). Hlustað eftir röddum nemenda. *Ný menntamál*, 7(1), 6-15.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (1993). Promoting children's social growth in the schools: An intervention study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 461-484.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (2004). Respect between teachers and students is the basis for all school work: Teacher-student relationships. Í B. Krzywosz-Rynkiewicz og A. Ross (ritstj.), *Social learning, inclusiveness and exclusiveness in Europe* (bls. 39-53). London: Trentham Books.

- Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007). *Virðing og umhyggja - Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla Háskólaforlag Máls og menningar.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal (1993). Námsárangur 11 ára barna: Tengsl við vitsmunahæfni, félagshæfni og persónuþætti. *Uppeldi og menntun*, 2, 25–40.
- Sjöfn Guðmundsdóttir (2009). „Fínt að chilla bara svona“ – Umræður sem kennsluáðferð í fyrsta bekk framhaldsskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 10 mars 2010 af <http://netla.khi.is/greinar/2009/009/index.htm>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research and practice* (2. útgáfa). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sverrir Haraldsson (2008). *Hvernig lífsleikni: Staða lífsleiknikennslu í fjórum íslenskum framhaldsskólum*. Meistaraprófsritgerð. Akureyri: Háskólinn á Akureyri. Sótt 2. febrúar 2010 af <http://skemman.is/bitstream/1946/1964/1/Lokaritger%C3%B0.pdf>
- Taylor, S. og Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. New York: Wiley.
- Vygotsky, L.S. (Ritstjórar og þýðendur M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner og E. Soubelman). (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, M. og Ecken, L. (2003). *Learning to trust. Transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weisen, R. B, Orley, J., Evans, V., Lee, J., Sprunger, B., Pellaux, D. (1994). *Life Skills Education in Schools – Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Programme on Mental Health. World Health Organization: Geneva.
- Wolfgang Edelstein (1988). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Iðunn.
- Wolfgang Edelstein (2008). Hvað geta skólar gert til að efla lýðræði? Hæfni og færni í draumalandi. Í Dóra S. Bjarnason, Guðmundur Hálfðánarson, Helgi Skúli Kjartansson, Jón Torfi Jónsson og Ólöf Garðarsdóttir (ritstj.), *Menntaspor: Rit til heiðurs Lofti Guttormssyni sjötugum 5. apríl 2008* (bls 65-78). Reykjavík: Sögufélag, 2008.

Zevin, J. (2007). *Social Studies for the Twenty- First Century. Methods and Materials for teaching in Middle and Secondary Schools*. 3. útgáfa. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zins, J. E., Weissberg, R.P., Wang, M. C. og Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York o.v.: Teachers College Press.