

Lokaverkefni til B.Ed. -prófs

Án fordóma:  
Leikrænar kennsluaðferðir í lífsleikni

Greinagerð með kennsluefni

Telma Ýr Óskarsdóttir

070485-2819

Háskóli Íslands  
Menntavísindasvið  
Kennaradeild, grunnskólakennarafræði  
Janúar 2011

Leiðsögukennari: Ása Helga Ragnarsdóttir

## ÁGRIP

---

Verkefnið *Án fordóma: Leikrænar kennsluaðferðir í lífsleikni* er lokaverkefni mitt til B.Ed.-gráðu við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Útbúið hefur verið kennsluefni sem ætlað er að vinna gegn fordómum nemenda. Nemendur eru þjálfaðir í að setja sig í spor annarra og samkennd þeirra efla. Lögð er áhersla á sjálfstæð skapandi viðfangsefni sem efla sjálfstæði, skapandi hugsun og samvinnu. Kennsluefnið samanstendur af fjölbreyttum leikrænum æfingum sem kennarar geta ýmist notað sem sjálfstæð viðfangsefni eða sem hluta af stærra ferli. Í greinagerð sem fylgir kennsluefninu eru kynntar kenningar og hugmyndir fræðimanna á sviði leiklistar í skólastarfi, saga lífsleikni hérlendis skoðuð og hugtakið fordómar krufið og útskýrt. Greinagerðinni er ætlað að útskýra og rökstyðja tilgang kennsluefnisins.

**Kærar þakkir fá:**

- Ása Helga Ragnarsdóttir, leiðbeinandi minn, fyrir yndislegt viðmót, stuðning og aðstoð
- Foreldrar mínir, Karen systir mín, Aron bróðir minn og Kata vinkona mín fyrir frábærar hugmyndir, nauðsynlega hvatningu og uppbyggjandi gagnrýni
- Allir þeir sem komu að þessu verkefni með einum eða öðrum hætti.

## EFNISYFIRLIT

---

1. INNGANGUR.....	6
2. FORDÓMAR.....	7
3. KENNSLUAÐFERÐIR.....	9
4. LÍFSLEIKNI.....	12
4.1 TENGING LÍFSLEIKNI VIÐ AÐALNÁMSKRÁ GRUNNSKÓLA.....	14
4.2 JÁKVÆÐ SÁLFRÆÐI.....	16
5. LEIKRÆN TJÁNING.....	18
5.1 STRAUMAR OG STEFNUR.....	18
5.2 TENGING LEIKRÆNNAR TJÁNINGAR VIÐ AÐALNÁMSKRÁ GRUNNSKÓLA.....	21
6. LOKAORÐ.....	24
HEIMILDASKRÁ.....	25

## 1. INNGANGUR

---

Í ört stækkandi fjölmeningarsamfélagi, líkt og á Íslandi í dag er nauðsynlegt að eiga verkfæri til að leiðrétta fordóma sem eru óumflýjanlegir öllum mönnum. Enginn er fordómalaus, en mikilvægt er að gera sér grein fyrir þeim fordómum sem upp koma hverju sinni og leiðrétta þá.

Með kennsluefninu *Án fordóma: Leikrænar kennsluaðferðir í lífsleikni* er leitast við að auðvelda lífsleiknikennurum á unglíngastigi grunnskólans kennsluna og baráttu gegn fordómum. Útbúin hafa verið átta sjálfstæð viðfangsefni sem hafa það að markmiði að efla samkennd og innleiða nýja sýn hjá nemendum með aðferðum leiklistar. Til að öðlast þessa nýju sýn er notuð jákvæð sálfræði. Fræði jákvæðu sálfræðinnar hafa það að leiðarljósi að efla það jákvæða frekar en það neikvæða. Nemendur eru hvattir til að skoða allt það sem er sameiginlegt með mismunandi menningarheimum frekar en að einblína á það sem er ólíkt og með því að setja sig í spor annarra og fá frekari skilning á eigin samspili við umhverfið eflist samkennd þeirra. Verkfæri þessi eru mikilvægur þáttur í að efla ábyrgð mannsins gagnvart eigin umhverfi og skilningi hans á því hvað felst í því að vera maður.

Í greinagerð sem fylgir kennsluefninu er hugtakið fordómar skilgreint ásamt því að farið er yfir mikilvægi fjölbreyttra kennsluaðferða þegar unnið er gegn fordómum. Saga lífsleikninnar hér á landi er skoðuð, tenging námsgreinarinnar við aðalnámskrá grunnskóla og hugmyndafræði jákvæðu sálfræðinnar útskýrð í grófum dráttum. Greint er frá straumum og stefnum í leikrænni tjáningu, tengingu hennar við aðalnámskrá grunnskóla og leiklist sem kennsluaðferð skoðuð sérstaklega.

## 2. FORDÓMAR

---

Fordómur, samkvæmt íslenskri orðabók, er ógrundaður dómur eða skoðun, andúð eða óbeit sem ekki styðst við reynslu, rök eða þekkingu (Mörður Árnason, 2007). „Fordómar eru að taka einhverja staðhæfingu sem sjálfgefinn sannleika, án þess að skoða hvaða merking liggur þar að baki“ (Toma, 2007:58). Fordómar eru alhæfingar um einstaklinga eða hóp fólks byggðar á staðalímyndum. Staðalímynd er stækkuð, ákveðin ímynd um tiltekin/n hóp, hluta, fyrirbæri eða tiltekna starfsemi í samfélaginu (Toma, 2007). Staðalímyndir eru óréttmætar sökum þess að sönnunargögn sem styðja við staðalímyndir eru veigalítill - með lágan líkindastuðul (p-gildi). Kynþáttafordómar, sem eru einnig byggðir á staðalímyndum, eru skoðun eða trúarkenning um ójöfnuð kynþátta, þar sem sumir kynþættir eru taldir óæðri öðrum (Garcia, 2010).

Birtingarformi fordóma má skipta niður í tvo flokka; sýnilega fordóma og ósýnilega fordóma. Sýnilegir fordómar eru ýmist ofbeldisfullir, ofbeldislausir eða kerfisbundnir. Sýnilegir fordómar geta leitt af sér bæði líkamlega og andlega áverka. Þeir geta komið fram sem kúgun, mikil andúð, mismunun eða ofbeldi. Ósýnilegir fordómar eru ýmist meðvitaðir eða ómeðvitaðir. Þeir koma fram sem fyrirleitning í orðalagi eða framkomu, að hunsa einstakling. Oftar en ekki er erfitt að greina ósýnilegu fordómana og þeir því látnir óáreittir fyrir vikið (Toma, 2007).

Hugtakið fordómar kemur oft upp í umræðunni þegar fjallað er um innflytjendur eða fólk af erlendum uppruna. Mikilvægt er að gera sér grein fyrir því að allir menn hafa fordóma – hvort sem þeir búa í Sómalíu eða á Íslandi og einstaklingur getur aðeins verið fordómalaus á ákveðnu tímabili, því það er óhjákvæmilegt að komast hjá því að móta einhvers konar fordóma á lífsleiðinni. Óþarft er að skammast sín vegna fordóma sinna en nauðsynlegt er að gera sér grein fyrir þeim fordómum sem maður býr yfir, leiðréttu þá og losa sig þannig við þá (Toma, 2007).

Rannsókn sem Þóroddur Bjarnason gerði árið 2006 á 11.800 grunnskólanemum í 6., 8. og 10. bekk leiddi í ljós að helstu ástæður fyrir vanlíðan erlendra nemenda í íslenskum skólum eru fordómar og skortur á viðurkenningu frá samnemendum. Niðurstöður bentu til þess að börnum af erlendum uppruna var hættara við að lenda í einelti samanborið við nemendur af íslenskum uppruna, líkurnar á því að verða fyrir einelti aukast eftir því sem litarháttur og menningarheimur barns er ólíkari þeim íslenska (Guðbjörg Þórarinsdóttir, 2009).

Nokkrar rannsóknir um viðhorf Íslendinga í garð innflytjenda eða annarra af erlendum uppruna hafa verið gerðar hér á landi. Jóhanna Ingadóttir (1998) gerði eina slíka rannsókn. Markmið rannsóknarinnar var að kanna viðhorf til uppruna ættleiddra ungmenna sem voru dökk á hörund. Bæði kjörforeldrar ungmennanna og þau sjálf voru spurð. Rætt var við átta ungmenni á aldrinum 14–19 ára í þessari rannsókn. Niðurstöður sýndu að öll ungmennin höfðu upplifað kynþáttafordóma með þeim hætti að þeim var strítt eða þau uppnefnd. Niðurstöður rannsóknar frá árinu 2001 á viðhorfi Íslendinga til innflytjenda héraðs greindu frá því að 32% þátttakenda töldu innflytjendur á Íslandi vera of marga eða alltof marga. „Ástæður þess voru margvíslegar og báru vott af nýrasisma og hræðslu við hið ókunnuga“ (Ragna Lára Jakobsdóttir, 2007:196).



### 3. KENNSLUAÐFERÐIR

---

Kennsluáðferðir eru það skipulag sem kennari hefur á kennslu sinni, viðfangsefnum, námsefni og samskiptum við nemendur sína, með það viðmið að ná settum markmiðum (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a). Kennsluáðferðir hafa mismunandi markmið og byggja á ólíkri hugmyndafræði og hver kennsluáðferð hefur bæði kosti og galla. Þegar unnið er gegn fordómum er fjölbreytni kennsluáðferða mikilvæg. Til þess að kennari geti sett námsefni fram á sem fjölbreyttastan og áhugaverðastan hátt er nauðsynlegt fyrir hann að nota margar og ólíkar kennsluáðferðir. Kennari þarf að komast að því hvar styrkur nemenda hans liggur og laga bæði kennsluáðferðir og verkefni að því.

Howard Gardner setti kenninguna um *fjölgreindir* fram árið 1983. Í upphafi taldi Gardner greindir mannsins vera sjö talsins en í dag hefur hann þegar bætt við þeirri áttundu og er með þá níundu (tilvistargreind) í mótun. „Gardner skilgreinir greind sem líf-sálfræðilega hæfni til að nýta kunnáttu og hæfni á tiltekinn hátt við að leysa mál eða skapa afurðir sem samfélagið metur“ (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004:19). Gardner segir alla menn búa yfir öllum átta greindunum og hver og einn búi yfir hæfni til að þróa allar greindirnar á nokkuð hátt getustig, fái viðkomandi eflingu, örvun og leiðsögn við hæfi. Greindir Gardners eru eftirfarandi:

- Málgreind
- Rök- og stærðfræðigreind
- Rýmisgreind
- Líkams- og hreyfigreind
- Tónlistargreind
- Samskiptagreind
- Sjálfsþekkingargreind
- Umhverfisgreind (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004).

Ekki er nausynlegt að kenna allt með átta mismunandi leiðum heldur ætti kennari að skoða möguleikana sem eru í boði og finna þær leiðir sem henta bæði honum sjálfum og nemendum hans. Fjölgreindakenningin er heillandi af því að hún víkkar sjóndeildarhring kennara á mögulegum náms- og lærdóms verkfærum. Hún býður upp á aðferðir sem eru utan við þann þrönga ramma sem virðist vera ráðandi í skólakerfinu í dag og snúa einna helst að málgreind og rök- og stærðfræðigreind. „Við

metum mikils þá orðfimu og rökvísu í okkar menningu“ (Armstrong, e.d.). Persónugreindir Gardners gætu mögulega verið þær mikilvægustu sem maðurinn býr yfir en þær eru því miður þær greindir sem við höfum lagt minnsta áherslu á að efla í uppeldi barna okkar (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004).

Kennsluaðferðir má flétta saman á margvíslegan hátt og margt mælir með því að það sé gert. Undanfarin ár hefur þróun í kennslufræði og rannsóknum á kennsluaðferðum og kennsluháttum verið hröð. Einstaka hugmyndir hafa verið meira áberandi en aðrar og má þá sérstaklega nefna þá kennsluhætti sem kenndir eru við *samvirkt hópastarf* eða *samvinnunám*. Þessir kennsluhættir byggjast á því að nemendum er skipt niður í blandaða námshópa og hver hópur leysir síðan öll verkefni í samvinnu og bera jafna ábyrgð á því að allir í hópnum tileinki sér námsefnið (Ingvar Sigurgeirsson, 1999a).

*Sjálfstæð viðfangsefni*, samkvæmt Ingvari Sigurgeirssyni (1999a), eru kennsluaðferðir og kennsluhættir sem gera miklar kröfur um sjálfstæð vinnubrögð nemenda, hvort sem þeir vinna einir eða í hópum, að skapandi verkefnum sem þeir taka mikinn þátt í að móta, þróa og velja. Viðfangsefni sem þessi eiga að hafa mun stærra hlutskipti á öllum stigum skólans og má færa rök fyrir því. Í fyrsta lagi eru fá verkefni jafn lærdómsrík, því verkefni sem þessi eru einna líklegust til að vera undirbúningur fyrir framtíð nemenda. Í öðru lagi reyna slík viðfangsefni á fjölbætta hæfileika og þá ekki síst á skapandi hugsun.

Í bók Önnu Jeppesen og Ásu Helgu Ragnarsdóttur *Leiklist í kennslu* (2004) segir: „Í leiklist er markvisst unnið að því að efla ábyrgðakennd, frumkvæði, sjálfstæði og umburðarlyndi nemenda og gefa þeim tækifæri á að afla sér þekkingar sem ýtir undir frumlega hugsun og sjálfstæð vinnubrögð.“ Einnig segja höfundar leiklist vera þverfaglega grein sem sé ætlað að auka fjölbreytni í kennsluaðferðum en það sé jafnframt „hlutverk kennara að búa til aðstæður þar sem nemendur fá tækifæri til að skapa, túlka og tjá eigin hugmyndir og annarra“ (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004:6). Kennsluefnið *Án fordóma: Leikrænar kennsluaðferðir í lífsleikni* er, eins og nafnið gefur til kynna, unnið með aðferðum leiklistar. Þrátt fyrir að leiklist sé þar aðal kennsluaðferðin má meðal annars greina áherslur á samvirkt hópastarf, samvinnunám og sjálfstæð skapandi viðfangsefni. Öll hópvinnubrögð þjálfa nemendur í samvinnu, sem seinna meir ætti að nýtast öllum þeim sem ætla sér að taka þátt í samfélaginu. Í hópvinnu þarf að læra að taka tillit til annarra, möguleikinn á að skipta verkum er fyrir hendi og því geta nemendur fengið tækifæri til að prófa

mismunandi hlutverk og störf innan hópsins. Hópvinnubrögð eru góður undirbúningur fyrir lífið (Ingvar Sigurgeirsson, 1999b). Leiklist og hópvinnubrögð eru því tilvalinn kostur þegar unnið er með viðfangsefni tengd lífsleikni, eða líkt og í þessu tilfelli, vinnu gegn fordómum.

## 4. LÍFSLEIKNI

---

Hugtakið lífsleikni vísar til enska orðsins „life skills“ eða „life skills education“. Alþjóðaheilbrigðismálastofnunin (World Health Organization, [WHO]) gaf út leiðbeinandi rit árið 1993 um lífsleiknikennslu í skólum þar sem lögð var áhersla á styrkingu sálfélagslegrar hæfni nemenda (Aldís Yngvadóttir, 2008). WHO skilgreinir 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“ (Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004:7). Við greiningu á lífsleikniefni frá ólíkum löndum, komst WHO að þeirri niðurstöðu að finna mætti fimm færniþætti í lífsleikni sem voru í lykilhlotverki og höfðu þvermenningarlega og sammannlega merkingu. Þessir fimm færniþættir eru:

- ákvarðanatökur og lausnir vandamála
- skapandi og gagnrýnin hugsun
- samskipti og mannleg færni
- sjálfskennd og samúð
- að takast á við tilfinningar og álag (World Health Organization, 1999).

Ekki fór að bera á hugtakinu lífsleikni í íslenskri skólaumræðu fyrr en í kringum árið 1990, en það ár kom það fyrir í skýrslu menntamálaráðuneytisins sem fjallaði um tilraunakennslu á bandaríska námsefninu *Skills for Adolescence / Að ná tökum á tilverunni* – Lions Quest sem kenndi „life skills“ eða lífsleikni (Aldís Yngvadóttir, 2008). Þó að hugtakið lífsleikni hafi ekki orðið til fyrir en fyrir nokkrum árum síðan, þá má finna efni og hugmyndir sem tengjast óneitanlega lífsleikni en litu dagsins ljós löngu fyrir tíma hugtaksins (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004). Menntamálaráðuneytið vann til að mynda þróunarvinnu á árunum 1974 – 1984 sem fól í sér útgáfu á námsefni í samfélagsfræði. Hugmyndirnar að námsefninu byggðu á kenningum Jerome Bruners og var talsverð áhersla lögð á samþættingu námsgreina. Markmið námsefnisins var að efla félags- og vitsmunapróska en einnig félagslega leikni og ábyrgð (Aldís Yngvadóttir, 2004). Hugsanlega má líta á þetta sem nokkurs konar undanfara þeirrar lífsleikni sem þekkist í dag.

Samkvæmt handbók um lífsleikni, *Lífsleikni – sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd: Handbók fyrir kennara og foreldra* hefur lífsleiknin tvær hliðar; aðra einstaklingsbundna, hina félagslega. Einstaklingsbundna hlið lífsleikninnar felst í því að styrkja einstaklinginn til athafna og ákvarðana, gera honum kleift að ná markmiðum og yfirleitt að bjarga sér. Félagslega hlið lífsleikninnar felst í hæfni til að aðlagast, geta lifað og starfað með öðrum og axlað ábyrgð gagnvart samfélaginu og umhverfinu (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004). Í handbókinni eru einnig nefndir þrjár grunnþættir lífsleikni sem höfundar telja að ramma inn námsgreinina út frá kenningum og námsefni. Grunnþættirnir þrjár eru: Sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd. Í bókinni segir:

Lífsleikni er fyrst og síðast færni sem öðlast má með námi, þjálfun og markvissri vinnu. Þjálfunin felst m.a. í því að efla sjálfstraust og sjálfsaga nægilega mikið til að gera einstaklingum kleift að móta eigin skoðanir og varast vafasöm áhrif, jafnframt því að efla samkennd, þ.e. hæfnina til að setja sig í spor annarra, skilja ólík sjónarmið og bera virðingu fyrir ólíkum einstaklingum. Í ljósi þessa treystum við því betur að þær skoðanir eða sú „lífssýn“ sem viðkomandi aðhyllist sé tekin eftir yfirvegun og byggð á skilningi og styrk. Mikilvægur þáttur lífsleikninnar er því hæfnin til að mynda sér ákveðnar og heilbrigðar skoðanir án öfga og fordóma (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004:9).

Öll höfum við áhrif hvort á annað og lífsleikni snýst fyrst og fremst um hvað það þýðir að vera maður – maður sem býr í samfélagi við aðra og ber ábyrgð á sjálfum sér og öðrum (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004).

Uppistaðan í góðum og heilbrigðum samskiptum er samkennd og góð og gefandi samskipti eru grundvöllur vináttu. Í áðurnefndri handbók í lífsleikni er gerð greinagóð skilgreining á hugtakinu samkennd:

Samkennd er hæfni einstaklings til að setja sig í spor annarra, sýna hluttekningu og stuðning. Viðkomandi á auðvelt með að hlusta og sýna lifandi áhuga á því að skilja það sem sagt er. Samkennd birtist í umburðarlyndi gagnvart ólíkum sjónarmiðum og einstaklingum. Sá sem býr yfir góðri samkennd nýtur þess að mynda tengsl og skilja aðrar persónur. Hann veit að slíkur eiginleiki er dýrmætur, skilar honum sjálfum virðingu og vináttu. Samkennd lýsir sér í áhuga á að hjálpa öðrum og að bæta heiminn án þess að gera eigingjarnar kröfur á móti.

Hún er skilyrðislaus hjálpssemi samfara djúpri virðingu. Samkennd er mikilvægur eiginleiki góðra leiðtoga þar sem hún einkennist af óeigingirni (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004:94).

Árangursríkasta leiðin til að ná góðu sambandi við aðra manneskju er að bera virðingu fyrir viðkomandi. Virðing er lykillinn að góðu sambandi milli tveggja einstaklinga, en til þess að geta sýnt öðrum virðingu er nauðsynlegt að við berum virðingu fyrir okkur sjálfum. Vert er að benda á að orð einstaklings með góða sjálfsvirðingu vege yfirleitt mun þyngra en orð einstaklings með litla sjálfsvirðingu (Erla Kristjánsdóttir, 2004). Jákvætt viðhorf í eigin garð er lykillinn að góðri sjálfsmýnd og sjálfsviðurkenningu.

#### **4.1 TENGING LÍFSLEIKNI VIÐ AÐALNÁMSKRÁ GRUNNSKÓLA**

Lífsleikni er sjálfstæð námsgrein í grunnskóla og hefur ráðstöfunartíma í viðmiðunarstundaskrá fyrir 4. til 10. bekk. Áætlaður lágmarkstími námsgreinarinnar er 120 mínútur á viku í 8. – 10. bekk og situr lífsleikni því í 10. sæti af 14 námssviðum. Til viðmiðunnar má nefna að bæði íslenska og stærðfræði hafa 600 mínútur í lágmarkstíma á viku og danska 440 mínútur (Menntamálaráðuneytið, 2006).

Markmið kennarans er ekki að kenna nemendum fræðin sem námsgreinin lífsleikni byggir á, heldur eru fræðin nýtt til að fjalla á uppbyggilegan og markvissan hátt um hugmyndir, lífssýn og reynslu nemenda. Námsgreinin á að efla alhliða þroska nemandans svo hann hafi getu til að rækta með sér andleg verðmæti, líkamlegt heilbrigði og sálrænan styrk og geti þannig betur tekist á við kröfur og áskoranir daglegs lífs. Allar námsgreinar grunnskólans hafa markmið sem eru, á sinn hátt, hliðstæð markmiðum í lífsleikni. Námsgreinarinnar eiga að stuðla að alhliða þroska nemandans, gera hann meðvitaðan um sögu sína og auka skilning hans á veruleikanum. Með samþættingu viðfangsefna annarra greina við lífsleikni er mögulegt að gefa efninu meiri persónulega dýpt og merkingu og um leið að auka fjölbreytilegar kennsluáferðir í lífsleikni (Menntamálaráðuneytið, 2007b).

Eftirfarandi eru þau markmið lífsleikninnar sem sett eru fram sem lokamarkmið í aðalnámskrá grunnskóla og eiga tengingu við verkefnið *Án fordóma: Leikrænar kennsluáferðir í lífsleikni*.

Nemandi

- þekki sjálfan sig, eigin styrkleika og veikleika og sé fær um að taka ákvarðanir á grunni þeirrar sjálfsþekkingar
- þroski næmi á margbreytileika eigin tilfinninga og sé þannig meðvitaður um hvernig tilfinningar hafa áhrif á hegðun, hugsun og samskipti
- öðlist skilning á mannréttindum með því að rækta með sér samkennd og virðingu fyrir skoðunum og lífsgildum annarra
- geti átt auðug og gefandi samskipti við einstaklinga óháð aldri, kyni, kynhneigð, þjóðerni, trú og líkamlegum og andlegu atgervi
- þroski með sér borgaravitund og sé þannig fær um að vera ábyrgur þátttakandi í samfélaginu og að móta og bæta umhverfi sitt með lýðræðislegum aðferðum og umræðu
- öðlist færni í tjáskiptum og styrkist þannig í að tjá og fylgja eftir skoðunum sínum, tilfinningum og hugðarefnum
- sýni frumkvæði í að rækta sköpunargáfu sína og aðlögunarhæfni í margbreytilegum verkefnum innan og utan skóla
- öðlist samfélagslega yfirsýn sem gerir honum kleift að skilja og virða reglur samfélagsins
- þroski með sér alþjóðavitund og skilning á grundvallarmannréttindum í því samhengi
- öðlist tækifæri til að njóta menningar og lista (Menntamálaráðuneytið, 2007b).

Markmiðin skiptast í tvo flokka hvað varðar tengingu við kennsluefnið. Í fyrsta lagi eru það markmið sem markvisst er unnið að í kennsluefninu eins og að efla samkennd og auka alþjóðavitund nemenda. Í öðru lagi eru það markmið sem vinnast samhliða og/eða í gegnum þau markmið sem markvisst er unnið að, eins og að nemendi eigi að þekkja eigin styrkleika og veikleika, öðlast færni í tjáskiptum og fá tækifæri til að njóta menningar og lista.

Í áfangamarkmiðum við lok 10. bekkjar í lífsleikni eru markmiðin hnitmiðuð og miklar kröfur gerðar líkt og í lokamarkmiðunum.

Nemandi á að

- vera fær um að hafa mannréttindi og jafnrétti að leiðarljósi í samskiptum

- vera fær um að beita gagnrýnni hugsun í samskiptum, skapandi starfi og við að seta sér markmið og taka ákvarðanir
- skilja gildi þess að rækta frumkvæði sitt og sköpunargáfu á eigin forsendum
- læra að veða og meta áhrif fyrirmýnda og staðalmynda í mótun eigin ímynda og lífsstíls
- þekkja helstu samninga og samþykktir um mannréttindi
- geta velt fyrir sér jafnréttishugtakinu út frá ýmsum sjónarhornum, t.d. jafnrétti kynjanna, milli fatlaðra og ófatlaðra og milli kynþátta
- sýna sjálfstæði í að njóta menningar og lista til lífsfyllingar og til að dýpka skilning á sjálfum sér og öðrum (Menntamálaráðuneytið, 2007b).

Með vel skipulögðum og fjölbreyttum kennsluaðferðum, sem vinna að mörgum ólíkum þáttum í sömu kennslustundinni má mögulega uppfylla mörg, ef ekki flest, þau markmið sem aðalnámskrá setur fram í lífsleikni. Leit að kennsluaðferðum þarf ekki að standa lengi yfir því leiklist sem kennsluaðferð, þ.e. leikræn tjáning, uppfyllir það sem þarf. Leikræn tjáning þjálfar ekki einungis færni nemenda í leiklist heldur einnig í lífsleikni (Baldwin, 2007). Hún eflir samskipti nemenda og stuðlar að samræðum, hún hjálpar nemendum að setja sig í spor annarra og eflir samkennd þeirra. Um leið gefur hún nemendum aukinn skilning á námsefnið sem tekið er fyrir hverju sinni (Armstrong, 2000/2001).

#### 4.2 JÁKVÆÐ SÁLFRÆÐI

Jákvæð sálfræði leggur áherslu á að finna og efla styrkleika manna í stað þess að greina veikleika þeirra. Hún leggur áherslu á umfjöllun um andlegt heilbrigði fremur en erfiðleika og hefur eitt markmið ofar öðru, að auka vellíðan og hamingju fólks (Benedikt Jóhannsson, 2006).

Jákvæð sálfræði var mótuð af hópi fræðimanna við háskólann í Pennsylvaníu í Bandaríkjunum undir forystu Martin E. P. Seligman prófessors í sálfræði (Benedikt Jóhannsson, 2006) og forseta Amerísku sálfræðisamtakana (A.P.A) (Ben-Shahar, 2009). Rannsakendur í jákvæðri sálfræði settu fram greinagóða skilgreiningu á hugtakinu í *The Positive psychology Manifesto*. Skilgreiningin er eftirfarandi:

Jákvæð sálfræði er vísindaleg fræði um hámarksvirkni mannsins. Hún miðar að því að uppgötva og efla þá þætti sem gera einstaklingum og samfélögum kleift að þrífast vel. Jákvæða sálfræðihreyfingin stendur að



þeirri skuldbindingu fyrir hönd rannsakenda á sálfræðisviðinu að beina sjónum að uppsprettum geðheilbrigðis, í stað þess að leggja megináherslu á veikindi og raskanir eins og gert hefur verið (Sheldon, Frederickson, Rathunde, Csikszentmihalyi og Haidt, 2000).

Í umfjöllun um lífsleikni er mikilvægt að hafa til hliðsjónar hugmyndafræði jákvæðu sálfræðinnar - áhersla á það jákvæða. Ástæðan er sú að jákvæð hugsun snýst um svo miklu meira en það eitt að vera í góðu skapi. Þegar tilfinningar okkar eru jákvæðar erum við meira skapandi, líklegri til að vera ánægð með lífið og eiga innihaldsrík sambönd við aðra. Fólk sem greinir og finnur oft fyrir jákvæðum tilfinningum er líklegra til að vera afkastameira og ánægt í vinnu, líklegra til að ná settum markmiðum og hjálpsamara við aðra. Hæfnin að geta sett sig í spor annarra og reynt að skilja þeirra viðhorf er veigamikill þáttur í góðum samskiptum. Góð samskipti eru ein mikilvægasta uppspretta hamingjunnar og fjöldi rannsókna hafa sýnt fram á tengsl vellíðan og hamingju við vináttu, hjónaband, nán sambönd og félagslegan stuðning (Dóra Guðrún Guðmundsdóttir, 2007).

## 5. LEIKRÆN TJÁNING

---

Leikræn tjáning byggir á því náttúrulega ferli þegar barn notar ímyndunarleikinn til að rannsaka, skipuleggja og skilja bæði sjálft sig og umhverfi sitt. Börnin læra að setja sig í spor annarra og takast á við ímyndaðar aðstæður en sérstaða leikrænnar tjáningar er fyrst og fremst hlutverkaleikur og persónusköpun (Menntamálaráðuneytið, 2007). Anna Jeppesen birtir í bók sinni *Mál og túlkun* einfalda og auðskiljanlega skilgreiningu á leikrænni tjáningu með vísun í Gavin Bolton:

- A segir B sögu - ekki leikræn tjáning.
- B segir A söguna aftur, eins og hann hafi upplifað atburðina sjálfur - það er leikræn tjáning (Anna Jeppesen 1994:13).

Leikræn tjáning eða leiklist í kennslu býr yfir fjölbreyttum kennsluáðferðum og er því tilvalin leið til að nálgast viðfangsefni á sem fjölbreyttastan og ólíkastan hátt. Howard Gardner, faðir fjölgreindakenningarinnar, segir greindir mannsins vera staðsettar á mismunandi stöðum í heilanum. Rök-, stærðfræði- og málgreind eru staðsettar í vinstra heilahveli mannsins en rýmisgreind og tónlistargreind í því hægra. Nauðsynlegt er því að nota fjölbreyttar kennsluáðferðir til þess að höfða til hvernar greindar og virkja bæði heilahvelin. Samkvæmt Gardner er leikræn tjáning tilvalin þegar örva á fleiri en eina greind í einu og með einni og sömu æfingunni má örva málgreind, rýmisgreind, hreyfigreind og samskiptagreind. Leikræn tjáning fangar athygli og áhuga nemenda með því að nota ímyndaða upplifun og leiki sem kennsluáðferð. Með aðferðum leikrænnar tjáningar má samlaga ímyndaða reynslu; vitsmunalegri, tilfinningalegri og fagurfræðilegri reynslu (Baldwin, 2007). Því er óhætt að segja að leikræn tjáning sé ákjósanleg kennsluáðferð í öllum námsgreinum.

### 5.1 STRAUMAR OG STEFNUR

Ólíkar nálganir og mismunandi námsmarkmið einkenna þær hugmyndir og kenningar sem hugmyndafræðingar um leikræna tjáningu hafa sett fram. Þó að hægt sé að greina vissan samhljóm eru þeir alls ekki sammála um hvaða markmiðum eiga að stefna að þegar unnið er með leiklist í skólum og greina má þrjá flokka sem almennt er talið að námsmarkmið leikrænnar tjáningar falli undir. Flokkarnir þrír eru eftirfarandi:

- Leiklist sem kennsluáðferð (leikræn tjáning)

- Persónulegur- og félagslegur þroski
- Litrænt verðmæti og menningararfur (Ása Helga Ragnarsdóttir, 2002).

*Leiklist sem kennsluaðferð* má rekja aftur til aldamótanna 1900 þegar Harriet Finley-Johnson byggði skólastarf í enskum sveitaskóla í kringum leikræna tjáningu og notaði leiklist sem kennsluaðferð til að flétta mismunandi námsgreinar saman. Markmið Finley-Johnson var ekki að setja upp sýningar heldur notaði hún leiklistina til að gera kennslufnið aðgengilegra, glæða það lífi og festa það betur í hugum nemenda (Kristín Á. Ólafsdóttir munnleg heimild, 13. janúar 2010).

Mikið vatn hefur runnið til sjávar síðan Harriet Finley-Johnson og hennar samtímamenn lögðu grunninn að leiklist sem kennsluaðferð. Sú sem hefur haldið heiðri þessarar aðferðar hvað hæst á lofti og þróað hana er Dorothy Heathcote. Heathcote bjó meðal annars til aðferðirnar „kennari í hlutverki“ og „sérfræðingskápan“. Um er að ræða kennsluaðferðir þar sem kennarinn tekur virkan þátt í leikferlinu og er einn af leikendunum í þeim ímyndaða heimi sem unnið er með. Með þessu móti gefst kennaranum færi á að beina ferlinu í þá átt sem hann óskar eftir og kalla eftir þekkingu, viðhorfum eða hugmyndum sem hann getur síðan unnið frekar með seinna í ferlinu (Heathcote, 2000; Johnson og O'Neill, 1984). Heathcote er mótfallin þeirri hugmynd að leiklist eigi að vera sérgrein í skólum og telur að frekar eigi að sæmpætta námsgreinar og þar blandist aðferðir leiklistar inn í.

Jonothan Neelands var nemandi Heathcote og notar hugmyndir hennar en hefur þróað þær og tengt meira skólastarfi (Ása Helga Ragnarsdóttir munnleg heimild, 19. október 2010). Hann hefur unnið hart að því að brúa bilið á milli leiklistar í kennslu annarsvegar og leiklistar í leikhúsi hinsvegar. Í hans skilningi er mikill óþarfi fólgin í því að vera sífellt að aðgreina þetta tvennt, því um er að ræða tvær mjög skyldar greinar (Anna Jeppsen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2006).

*Persónulegan þroska* má efla og styrkja með því að efla ímyndunarafl og hæfni í bæði tjáningu og samskiptum, auka næmi skynjunar og vinna úr tilfinningum. *Félagslegan þroska* eflum við með því að læra að setja okkur í spor annarra og rækta lýðræðislega sýn, því félagslegur þroski er skilningur á bæði félagslegum tengslum og samspili einstaklings og samfélags (Kristín Á. Ólafsdóttir munnleg heimild, 13. janúar 2010).

Bretinn Peter Slade var einn af þeim hugmyndafræðingum sem lögðu miklar áherslur á persónulegan- og félagslegan þroska. Slade gaf út bókina *Child Drama* árið 1954

þar sem hann greindi frá hugmyndum sínum um leikræna tjáningu með áherslu á frjálsan leik og sjálfstjáningu. Hann trúði því að með því að virða hugmyndir, tilfinningar og listræna sköpun barna mætti vinna fyrirbyggjandi starf gegn sálrænum og félagslegum vanda sem og efla persónulegan þroska þeirra. Í bók Slade (1954) kom fram að þróa mætti samkennd með öðrum manneskjum og aðstæðum með persónulegri reynslu eða í gegnum leik, því í einlægri útgáfu af leik má komast vel inn í hlutverk og á stuttum tíma má upplifa fjöldann allan af mismunandi persónum. Slade taldi einnig að með hópavinnu mætti læra að hlýða skipunum, stjórna öðrum og uppgötva mannasiði (Kristín Á. Ólafsdóttir, 2007b). Brian Way var lærisveinn og samstarfsmaður Peter Slade og eru hugmyndir þessara tveggja hugmyndafræðinga keimlíkar en þó má greina einhvern mun. Helsti munurinn er sá að Way þróaði hugmyndir Slade. Hann setti fram nákvæmari útfærslur á æfingum og mun skipulagðara kerfi með því að kynna til sögunnar „persónuleikahringinn“. Persónuleikahringurinn er settur saman úr sjö þáttum; Einbeiting, skynfæri, ímyndunarafl, líkaminn, talið, tilfinningar og vitsmunir. Way lagði áherslu á mikilvægi þess að vinna út frá áður nefndum þáttum og þróa þannig allhliða persónuleika nemenda. Hann vildi virkja einbeitingu, notkun skynfæranna og ímyndunaraflið allt í senn og þannig efla öryggi gagnvart eigin hugmyndaflugi. Way lagði áherslu á að efla samkennd og taldi að þegar börn látast vera önnur en þau eru, dýpki þau eigin tilfinningareynslu og næmi fyrir öðrum manneskjum (Kristín Á. Ólafsdóttir, 2007b).

Þriðja og síðasta námsmarkmiðið sem greint er frá er *listrænt verðmæti og menningararfur*. Helsti talsmaður þessa námsmarkmiðs er David Hornbrook. Kjarninn í hugmyndum Hornbrooks er að leiklistina eigi ekki að nota sem kennsluáðferð heldur eigi hún að vera kennd í skólum eins og aðrar listgreinar (Kristín Á. Ólafsdóttir munnleg heimild, 27. mars 2010). Hornbrook lítur ekki á leiklist sem aðra leið til að vita eða kunna, heldur frekar sem leið til þátttöku í leikrænum samtölum. Samtölin gátu svo aftur leitt af sér nýjan skilning sem gaf svo aftur enn betri skilning á hlutunum. Í bók sinni *Education and dramatic art* sem kom út árið 1998 gagnrýnir Hornbrook hugmyndafræði Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote og Gavin Boltons, sem eru/voru miklir talsmenn leiklistar sem kennsluáðferðar (Braanaas, 2002). Þrátt fyrir að Bolton sé einn af talsmönnum leiklistar sem kennsluáðferðar trúir hann því að lærdóminn sem nemendur öðlast með

leikrænni tjáningu megi síðar sameina því að þroska hið listræna í leikforminu hjá nemendum. Einnig telur Bolton það vera kennarans að aðstoða nemendur við að öðlast tilfinningu fyrir fagurfræðilegu sjónarhorni (Kristín Á. Ólafsdóttir, 2007a)

Í kennsluefninu, *Án fordóma: Leikrænar kennsluáðferðir í leiklist*, er leitast við að nota leiklist sem kennsluáðferð. Þó svo að hin námsmarkmiðin eigi ekki jafn augljósa tengingu við kennslufnið er sú tenging samt sem áður til staðar. Þegar unnið er með leiklist hlýst lærdómur af. Líkt og gert er grein fyrir hér að ofan þá þroskast hið listræna í gegnum þann lærdóm sem nemendur öðlast í gegnum leiklist, í hvaða formi sem hún er notuð, sem er bein tenging við námsmarkmiðið *listrænt verðmæti og menningararfur*. Einnig má greina námsmarkmiðið *persónulegan og félagslegan þroska* í kennsluefninu, því kennsluefninu er ætlað að efla bæði samkennd og jákvæða sýn á fjölmenningu, auka skilning á fjölbreytileika ólíkra menningarheima og stuðla að tillitsemi við aðra.

Kaflanum um strauma og stefnur í leikrænni tjáningu mætti því réttilega ljúka með þeim orðum að flokkarnir þrír sem námsmarkmið leikrænnar tjáningar falla undir; leiklist sem kennsluáðferð, persónulegur og félagslegur þroski, listrænt verðmæti og menningararfur, eru samofnir á ýmsa vegu.

## **5.2 TENGING LEIKRÆNNAR TJÁNINGAR VIÐ AÐALNÁMSKRÁ GRUNNSKÓLA**

Leikrænni tjáningu er ekki ætlaður ákveðinn tími á viðmiðunarstundaskrá grunnskólans því greinin er þverfagleg og er ætlað að samþætta uppeldis- og menntamarkmið eins og þau eru sett fram í 2. grein grunnskólalaga. Í aðalnámskrá segir samt sem áður að allir grunnskólanemendur eigi að fá tækifæri til að vinna með áðferðir leikrænnar tjáningar í almennu skólastarfi, bæði í verkefnum sem byggjast á námsefni og eins verkefnum sem hafa það markmið að byggja upp sjálfsmynd nemenda og þjálfa þá í lífsleikni (Menntamálaráðuneytið, 2007a).

Eftirfarandi eru þau markmið leikrænnar tjáningar sem sett eru fram í aðalnámskrá sem lokamarkmið í grunnskóla og eiga tengingu við verkefnið *Án fordóma: Leikrænar kennsluáðferðir í lífsleikni*.

Nemandi

- hafi tileinkað sér þekkingu á grunnaðferðum og grunntækni greinarinnar og geti nýtt sér þessa þekkingu og færni í leik og starfi, einkum til að byggja upp sjálfstraust og þjálfa samskiptahæfni, nánar tiltekið
  - hlutverkaleik, s.s
    - kyrrmyndir, paravinnu, nemendur gerðir að sérfræðingum“, spuna, persónusköpun, yfirheyrslu, viðtöl, umræður í hlutverki
  - innlifun
  - hreyfingu, látbragð og leik
  - líkamstjáningu
  - formlega athöfn
  - „að deila með öðrum“
  - raddbeitingu
- hafi tileinkað sér færni til að skynja, greina og meta leiklist og leggja þannig grunn að persónulegu gildismati, nánar tiltekið
  - hafi öðlast skilning á leiklist sem tjáningarformi
  - geti notið leiklistar á jákvæðan og gagnrýnin hátt (Menntamálaráðuneytið, 2007a).

Þar sem leikræn tjáning er þverfagleg námsgrein er markmiðum hennar náð í gegnum þær leikrænu kennsluáðferðir sem notast er við hverju sinni. Markmið kennsluefnisins eru oftast en ekki önnur og jafnvel töluvert afmarkaðri heldur en heildarávinningur þeirra leiðir í ljós. Til að mynda geta kennarar hjálpað nemendum að öðlast þekkingu á grunnaðferðum og grunntækni greinarinnar svo þeir geti nýtt sér þá þekkingu og færni í leik og starfi.

Lítið er slegið af kröfunum í áfangamarkmiðum við lok 10. bekkjar, en þar eru markmiðin sem aðalnámskrá setur fram mjög ítarleg og mörg.

Nemandi á að

- vera fær um að taka virkan þátt í skapandi ferli í samvinnu við aðra
- geta í hlutverki túlkað sjónarmið annarra í rituðum texta
- geta skapað persónu og túlkað viðhorf hennar bæði munnlega og skriflega
- hafa öðlast öryggi og sjálfstraust til að tjá hugsun sína, tilfinningar og hugmyndir
- geta með látbragði túlkað einfaldar aðstæður

- geta staðið upp og tjáð skoðanir sínar og rökstutt þær
- geta flutt og túlkað texta á áheyrilegan hátt úr pontu
- geta þróað leikspuna í tengslum við námsefni
- geta tekið þátt í að skapa og móta mismunandi gerðir leikþátta þar sem blandað er saman margs konar aðferðum leikrænnar tjáningar og tækni leikhússins
- geta tekið þátt í að skipuleggja sýningar fyrir áhorfendur
- skilja og greina aðalatriðin í leiktexta
- geta fjallað um blæbrigði raddarinnar
- geta tekið virkan þátt í umræðu um leiksýningar og notað til þess viðeigandi orðaforða
- geta lagt mat á leiksýningar sem nemendur taka þátt í eða sjá í leikhúsi og sjónvarpi, á upplýstan og greinagóðan hátt og gert grein fyrir forsendum (Menntamálaráðuneytið, 2007a).

Ef markmið leikrænnar tjáningar eru skoðuð og það tekið til greina að námsgreininni er ekki áætlaður ákveðinn tími á viðmiðunarstundaskrá er eðlilegt að velta því fyrir sér hvort kennarar hafi í raun tækifæri til að uppfylla tiltekin markmið. Mögulega er það einungis tilviljunum háð hvort kennarar framfylgi þeim yfirhöfuð.

## 6. LOKAORÐ

---

Markmiðið með kennsluefninu *Án fordóma: Leikrænar kennsluáðferðir í lífsleikni* er að efla samkennd nemenda með aðferðum leiklistar til þess að vinna gegn fordómum.

Ég lít svo á að leikræn tjáning sé mikilvægur þáttur í heildarmótun manneskjunnar. Hún er áhrifarík kennsluleið til að efla samkennd með því að æfa einstaklinga í að setja sig í spor annarra, ásamt því að efla sjálfstraust, tjáningarþor og sjálfstæði sem leiðir af sér sterkari sjálfsmynd. Við erum jafn ólík og við erum mörg. Styrkleikar okkar og geta til náms er mismunandi og mikilvægt er fyrir kennara að nota sem fjölbreyttastar kennsluáðferðir svo að sem flestir nemendur hafi möguleika á að læra námsefnið. Samkennd er sá þáttur lífsleikninnar sem leitast er við að efla með kennsluefninu. Öll höfum við áhrif hvort á annað og lífsleikni snýst fyrst og fremst um hvað það þýðir að vera manneskja sem býr í samfélagi við aðra og ber ábyrgð á sjálfum sér og öðrum.

Allir menn búa yfir fordómum og einstaklingur getur aðeins verið fordómalaus á ákveðnu tímabili, það er óhjákvæmilegt að komast hjá því að móta einhvers konar fordóma á lífsleiðinni. Íslendingar eru þar engin undantekning. Staðreyndin er sú að fordómar koma oft upp hér á landi þegar fjallað er um innflytjendur eða fólk af erlendum uppruna. Íslenskar rannsóknir á grunnskólanemum leiddu í ljós að eftir því sem litarháttur og menningarheimur barns er ólíkari þeim íslenska eru líkurnar á einelti meiri og helstu ástæður fyrir vanlíðan erlendra nemenda í íslenskum skólum eru fordómar og skortur á viðurkenningu frá samnemendum.

Þó svo að raunhæf sýn á fordómaleysi sé sú að manneskja geti aðeins verið fordómalaus á vissu tímabili má vel reyna að stefna að því að láta fordóma heyra sögunni til. Með vel mótaða einstaklinga sem hafa öfluga samkennd og nýja, jákvæða, sýn á fjölmenningu tel ég að fordóma megi minnka.



## HEIMILDASKRÁ

---

- Aldís Yngvadóttir. (2004). *Reiknað með hjartanu: Lífsleikni fyrir framhaldsskóla – kennarabók*. Sótt 13. nóvember 2010 af [http://www.simnet.is/lifsleikni/Pdf\\_skjal/Reiknadmedhjartanu.pdf](http://www.simnet.is/lifsleikni/Pdf_skjal/Reiknadmedhjartanu.pdf).
- Aldís Yngvadóttir. (2008). *Lífsleikni í grunnskólum – staða og horfur: Rannsókn á kennslu og viðhorfum*. Óbirt MA-ritgerð: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Anna Jeppesen. (1994). *Mál og túlkun: handbók frir kennara*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir. (2006). *Leiklist í kennslu*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni* (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Reykjavík: JPV ÚTGÁFA. (Upphaflega gefið út 2000).
- Armstrong, T. (e.d.) *Multiple Intelligences*. Sótt 12. nóvember 2010 af [http://www.thomasarmstrong.com/multiple\\_intelligences.php](http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.php).
- Ása Helga Ragnarsdóttir. (2002). *Using drama in teaching language and literacy*. Óbirt M.A. ritgerð, University of Warwick.
- Baldwin, P. (2007). *With Drama in Mind: Real learning in imagined worlds*. London: Continuum International Publishing Group.
- Benedikt Jóhannsson. (2006). Jákvæð sálfræði og börn. *Uppeldi*, 4, 42-44.
- Ben-Shahar, T. (2009). *Meiri hamingja: Leynardómur gleði og varanlegrar lífsfyllingar*. Reykjavík: Undur og Stórmerki.
- Braanaas, N. (2002). *Dramapedagogisk historie og teori: det 20. århundre*. Prándheimur: Tapir Akademisk Forlag.
- Dóra Guðrún Guðmundsdóttir. (2007). *Velgengni og vellíðan*. Reykjavík: Lýðheilsustöð.

- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson, Sæmundur Hafsteinsson. (2004). *Lífsleikni – sjálfstraust, sjálfsagi, samkennd: handbók fyrir kennara og foreldra*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Garcia, J. J. E. (2010). Racism: Negative and Positive? *Monist*, 93(2), 208-227.
- Guðbjörg Þórarinsdóttir. (2009). „Ég vildi ekki vera svona öðruvísi...“: *Hvernig upplifa börn af erlendum uppruna fyrsta skólaárið sitt á Íslandi og hvernig hafa þau aðlagast hér?* Óbirt MA-ritgerð: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Heathcote, D. (2000). Contexts for active learning: four models to forge links between school and society. *Drama research*, 1, 31-45.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999a). *Að mörgu er að hyggja*. Reykjavík: Bókaútgáfan Æskan ehf.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999b). *Litróf kennsluaðferðanna*. Reykjavík: Bókaútgáfan Æskan ehf.
- Íslensk orðabók: grundvallarrit um íslenska tungu (4. útgáfa)*. (2007). Mörður Árnason (ritstjóri). Reykjavík: Forlagið.
- Johnson, L. og O'Neill, C. (Ritstj.). (1984). *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Jóhanna Ingadóttir. (1998). "Ég datt í drullupoll": viðtöl við ættleidd ungmenni sem eru dökk á hörund. Óbirt BA-ritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Kristín Á. Ólafsdóttir. (2007a). Margslungin markmið leikrænnar tjáningar. Í Kristín Bjarnadóttir og Sigrún Klara Hannesdóttir (ritstj.), *Þekking – þjálfun – þroski* (bls. 85-97). Reykjavík: Delta Kappa Gamma.
- Kristín Á. Ólafsdóttir. (2007b). *Þróun leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum*. Óbirt MA-ritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

- Menntamálaráðuneytið. (2007a). *Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2007b). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Ragna Lára Jakobsdóttir. (2007). *Rannsóknir á Íslandi: Fjölmenningsamfélagið*. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Berharðsson (ritstjórar), *Fjölmennig á Íslandi* (bls. 185-245). Reykjavík: Rannsóknarstofa í Fjölmenningarfræðum KHÍ Háskólaútgáfan.
- Sheldon, K., Frederickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M. og Haidt, J. (2000). *Positive Psychology Manifesto*. Sótt 14. nóvember 2010 af <http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm>.
- Toma, T. (2007). Fordómar og starf gegn fordómum. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennig á Íslandi* (bls. 57-73). Reykjavík: Rannsóknarstofa í Fjölmenningarfræðum KHÍ Háskólaútgáfan.
- World Health Organization. (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programme*. Sótt 14. nóvember 2010 af [http://whqlibdoc.who.int/hq/1993/MNH\\_PSF\\_93.7A.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/1993/MNH_PSF_93.7A.pdf).