



Laxdæla saga og siðferðilegt uppeldi í skólum

Atli Harðarson, Ólafur Páll Jónsson, Róbert Jack,
Sigrún Sif Jóelsdóttir og Þóra Björg Sigurðardóttir

► Abstract ► Um höfundana ► About the authors ► Heimildir

Rannsóknin sem hér segir frá er hluti af stærra verkefni sem fjallar um samspil bókmenntakennslu og siðferðilegs uppeldis. Það var skipulagt með hliðsjón af rannsóknarverkefni við The Jubilee Centre for Character and Virtues við háskólann í Birmingham á Englandi. Í þessari grein er fjallað um tvær eftirfarandi spurningar sem báðar varða orðaforða sem notaður er til að tala um siðferði:

- i. Hvers vegna er mikilvægt að efla siðferðilegan orðaforða unglinga?
- ii. Er hægt að nota Laxdæla sögu sem námsefni til að kenna unglingum orðaforða sem þeir geta notað til að tala um siðferðilegar dygðir og lesti?

Fyrri spurningunni er svarað með vísun í skrif um siðfræði og siðferðilegt uppeldi og færð rök fyrir því að vald á orðaforða til að ræða og hugsa um siðferði sé mikilvægur hluti af siðferðisþroska.

Seinni spurningunni er svarað með rannsókn sem var gerð í þrem grunnskólum þar sem stytt útgáfa af Laxdæla sögu var kennd á unglingastigi. Við lögðum próf fyrir nemendur bæði áður en kennslan hófst og eftir að henni lauk. Auk meginlegra gagna sem var aflað með þessum prófum söfnuðum við eigindlegum gögnum með heimsóknum í kennslustundir, viðtölum við kennara og samræðum við rýnihópa nemenda.

Greining á niðurstöðum prófanna benti til þess að kennslan hefði bætt skilning nemenda á orðaforða um siðferðilegar dygðir. Í viðtölum við kennarana kom fram að þeim þótti umfjöllunin um orðaforðann ekki taka tíma frá yfirferð sögunnar, heldur greiða fyrir henni og gera hana auðveldari. Samtöl við rýnihópa nemenda staðfestu að yfirferðin bætti við þann orðaforða sem þeir höfðu til að ræða um siðferðileg efni. Svárið við seinni spurningunni er því að vel má nota Laxdæla sögu sem námsefni til að auka siðferðilegan orðaforða.

Efnisorð: Laxdæla saga, bókmenntakennsla á unglingastigi, siðferðilegt uppeldi, siðferðilegur orðaforði, siðferðilegar dygðir.

Áhersla á að skólar hefðu siðferðilegt hlutverk var áberandi í íslenskri skólaumræðu á áttunda áratug síðustu aldar. Undir lok aldarinnar viku slíkar áherslur fyrir hugmyndum um hlutleysi í menntun og vísindaleg efnistöð (Ólafur Páll Jónsson, 2014). Á undanförunum árum hefur áhersla á siðferðilegt hlutverk skóla aftur aukist og má segja að Ísland fylgi þar straumum sem eru áberandi víðar á Vesturlöndum (sjá Kristján Kristjánsson, 2013). Það sem birtist sem veigalítill þáttur í

skólastarfi með tilkomu lífsleikni í aðalnámskrá árið 1999 er nú orðið að þungum straumi, ekki síst eftir hrunið 2008 en í umrótinu árin þar á eftir mátti heyra háværa kröfu um meiri siðfræði í skólum og almennt aukna áherslu á siðferðilegt uppeldishlutverk skóla. Sem dæmi má nefna niðurstöðu vinnuhóps um siðferðilegar ástæður hrunsins sem birtust í 8. bindi *Rannsóknarskýrslu Alþingis*:

Frá siðferðilegu sjónarmiði er til lengri tíma litið brýnast að treysta lýðræðislega innviði samfélagsins og styrkja stjórnkerfið; bæta þarf viðskiptasiðferði, stjórnsíði og vinnulag, efla fagmennsku og siðferðisvitund. Styrkja þarf skilyrði siðferðilegrar rökræðu meðal borgaranna um sameiginleg hagsmunamál sín. Leggja þarf áherslu á réttnefnda samfélagsábyrgð og hamla gegn sérhagsmunaöflum og þröngri einstaklingshyggju. Siðvæðing íslensks samfélags ætti einkum beinast að því að styrkja þessa þætti og það er langtímaverkefni sem krefst framlags frá fólki á öllum sviðum samfélagsins. (Vilhjálmur Árnason, Salvör Nordal og Kristín Ástgeirsdóttir, 2010, bls. 243)

Yfirvöld menntamála brugðust við þessu ákalli með nýjum aðalnámskrám fyrir leik-, grunn- og framhaldsskóla sem komu út árið 2011, en í þeim er mjög áberandi áhersla á lýðræðislegt skólastarf sem birtist m.a. í því að lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sjálfbærni eru skilgreind sem grunnþættir í allri menntun. Rannsóknarverkefnið sem hér er lýst fellur vel að þessum nýju áherslum og er í raun viðbrögð fræðimanna við kennaramenntunarstofnun við því ákalli sem mátti svo glöggst heyra eftir hrunið.

Rannsóknin sem hér segir frá fjallar í senn um það hvernig hægt er að nota bókmenntakennslu til að efla siðferði nemenda á unglíngastigi og hvernig umfjöllun um siðferðileg hugtök og rökræða um siðferðileg efni getur aukið áhuga unglínginga á bókmenntum og hjálpað þeim að skilja bókmenntatexta. Rannsóknin hófst um mitt ár 2016 þegar auglýst var eftir skólum til samstarfs. Hlutverk skólanna yrði að vinna afmarkað kennsluverkefni sem rannsóknarvinnan hverfðist um. Fimm skólar gáfu sig fram, allir fjarri Reykjavík. Úr varð að við völdum tvo allstóra skóla á sama þéttbýlisstað og einn fámennan skóla í litlu þorpi. Í því sem hér fer á eftir köllum við stóru skólana Hamravíkurskóla og Straumfjarðarskóla og þann litla Viðvíkurskóla. Í samráði við móðurmálskennara við unglíngastig þessara þriggja skóla var ákveðið að nota Laxdæla sögu í endursögn Gunnars Karlssonar (2017) sem kennsluefni.

Þar sem kennsluverkefnið var mótað í nánu samráði við kennarana var það lagað að kennsluháttum og venjum í skólunum þrem. Kennararnir notuðu því að mestu leyti kennsluáðferðir sem þeir voru vanir, en við bjuggum til safn af verkefnum sem studdu þá í að leggja megináherslu á siðferðilegt inntak sögunnar og dygðir og lesti sögupersónanna. Frá forsendum verkefnasafnsins segir nánar í grein Róberts Jack (2018a), „Dygðir, siðferði og siðferðisþroski: Að nota Íslendingasögur til mannkostamenntunar“. Um kosti þess að velja Laxdælu sem kennsluefni er fjallað í greinum Atla Harðarsonar (2018), „Ógæfa Bolla Þorleikssonar: Hugleiðing um hvernig Laxdæla saga leggur spurningar fyrir lesanda sinn en svarar þeim ekki“ og Ólafs Páls Jónssonar (2018), „Laxdæla sem fóður fyrir gagnrýna hugsun“. Um reynslu kennara af verkefninu er fjallað í grein Þóru Bjargar Sigurðardóttur (2018), „Bókmenntakennsla er siðfræðikennsla“. Þá greinir Róbert Jack (2018b) dygðir sem koma fyrir í Laxdælu í greininni „Dygðir í Laxdæla sögu: Efniviður fyrir mannkostamenntun“. Þessar fimm greinar birtast allar hér í þessu sama sérriti Netlu.

Dótt rannsóknin sem heild fjalli um samspil bókmenntakennslu og siðferðilegs uppeldis frá mörgum hliðum, eins og fram kemur í greinunum sem voru nefndar hér að ofan, verður hér, í þessari grein, einkum fjallað um tvær spurningar sem báðar varða orðaforða sem notaður er til að tala um siðferði. Þær eru:

- i. Hvers vegna er mikilvægt að efla siðferðilegan orðaforða unglínginga?
- ii. Er hægt að nota Laxdæla sögu sem námsefni til að kenna unglíngum orðaforða sem þeir geta notað til að tala um siðferðilegar dygðir og lesti?

Í næsta kafla verður fyrri spurningunni svarað með vísun í fræðileg skrif um siðferðilegt uppeldi. Í köflum sem á eftir koma verða seinni spurningunni gerð skil með vísun í megindleg og eigindleg gögn sem við öfluðum.

Rannsókn okkar var gerð með hliðsjón af rannsóknarverkefni við The Jubilee Centre for Character and Virtues við háskólann í Birmingham á Englandi. Þar var búið til námsefni í bókmenntum fyrir 9 til 11 ára nemendur sem hafði sama tilgang og okkar efni, nefnilega að efla siðferði nemenda með bókmenntakennslu og dýpka skilning á bókmenntum með umræðu um dygðir og lesti sögupersóna. Námsefnið sem þar liggur til grundvallar er mikið stytta og einfaldaðar útgáfur af sígildum bókmenntaverkum, meðal annars eftir Chrétien de Troyes, Miguel de Cervantes og William Shakespeare. Héðan í frá er það kallað Jubilee-verkefnið.¹

Okkar rannsókn er ólík Jubilee-verkefninu að því leyti að við unnum með eldri nemendum og bókmenntaverkið sem við notuðum var talsvert lengri og flóknari texti en þeir sem notaðir voru á Englandi. Jubilee verkefnið var líka stærra í sniðum, þar var unnið með 19 skólum en tilraunaskólarnir í okkar verkefni voru aðeins þrír.

Siðferðisþroski og orðaforði

Rannsóknin sem þessi grein er hluti af er hugsuð út frá kennilegum viðmiðum innan heimspekilegrar siðfræði sem stundum eru kölluð dygdasiðfræði og stundum ný-Aristótelismi. Hvað þetta varðar dregur rannsókn okkar dóm af Jubilee-verkefninu, en tveir af helstu upphafsmönnum og forsprökkum þess eru Kristján Kristjánsson og David Carr, sem jafnframt eru með atkvæðamestu talsmönnum ný-Aristótelisma í fræðilegri umræðu um siðferðilegt uppeldi í skólum.

Þessi hreyfing innan heimspekilegrar siðfræði hóf að láta verulega til sín taka um 1970 (Hursthouse, 1999). Einkenni hennar er að skoða fremur hvernig mönnum er best að vera en hvað sé rétt að gera, ræða heldur um dygðir og lesti en reglur og boðorð. Hreyfingin sækir einkum innblástur í bók eftir Aristóteles sem heitir Siðfræði Níkomakkosar og var rituð á seinni hluta fjórðu aldar f. Kr. En þótt margt í þessari siðfræði byggist á kenningum Aristótelesar nýtir hún líka nýlega þekkingu á sviði sálfræði og fleiri greina og snýst meira um líf nútímafélks en ritskýringu á fornum texta.

Aristóteles fjallaði á sínum tíma um dygðir sem samtímamenn hans höfðu í hávegum, eins og hugrekki, hófsemi, réttlæti og visku, en dygðafraðingar nútímans rannsaka ekki síður kærleika, umhyggjusemi og fleiri mannkosti sem Aristóteles gerði ekki að umræðuefni (Hursthouse, 1999).

Þótt dygdasiðfræði hafi orðið öflug rannsóknarhefð upp úr 1970 snerist hún lengst af mest um önnur efni en skólastarf og kennslu. Í lokakafla ritgerðasafns um dygðir og siðferðilegt uppeldi sem út kom laust fyrir síðustu aldamót draga ritstjórnarnir, David Carr og Jan Steutel (1999), saman helstu niðurstöður og segja að lítið hafi, fram til þess tíma, verið fjallað um dygdasiðfræði í tengslum við menntun, siðferðisþroska og siðferðilegt uppeldi. Þetta kemur heim við það að flest bitastætt efni sem við fundum til að byggja á er fremur nýlegt. Það elsta er rit eftir Carr og Steutel sjálfa frá síðasta áratug tuttugustu aldar (Carr, 1991; Steutel, 1997). Auk skrifa eftir þá tvo nýttum við okkur bækur og greinar eftir Karen Bohlin (2005), Kristján Kristjánsson (2007, 2010, 2013, 2015 og 2018), Wouter Sanderse (2012) og Randall Curren og Ben Kotzee (2014). Allir þessir höfundar færa rök fyrir því að siðferðilegar dygðir séu samþættir eða samsettir eiginleikar sem byggist að nokkru leyti á vilja til að breyta rétt, tilfinningalegri afstöðu og tilhneigingu til geðshræringa. Manneskja getur til dæmis ekki talist vera réttlát í fyllsta máta án þess að gleðjast þegar einhver fær það sem hann eða hún á skilið og finna til gremju þegar einhver kemst upp með ranglæti, frekju og ójöfnuð. Það er ekki heldur hægt að vera umhyggjusamur og kærleiksríkur

¹ Lýsingu á námsefninu og hugmyndunum á bak við Jubilee-verkefnið má finna í bók eftir Carr og Harrison (2015). Niðurstöðum rannsókna á árangri þess að nota námsefnið er lýst í skýrslu eftir Arthur, Harrison, Carr, Kristjánsson og Davison (2014). Útlitun á aðferðum við rannsóknirnar má finna í grein eftir Arthur, Harrison og Davison (2015) og í grein eftir Davison, Harrison, Hayes og Higgins (2016).

án þess að finna til samkenndar með öðru fólki. En dygðir fela líka í sér vitsmunalegan þátt sem Kristján Kristjánsson (2018) telur að sé kjarni þeirra, þótt hann leggi einnig áherslu á þroskað tilfinningalíf og rétt tilfinningaleg viðbrögð við aðstæðum.

Raunar er vitsmunalegi þátturinn í siðferðilegum dygðum iðulega samofinn geðshræringum enda felst jafnan vitsmunaleg afstaða til aðstæðna í eiginlegum geðshræringum (e. emotions). Það er til dæmis engin leið að vera stoltur af unnu verki án þess að trúa því að það sé vel unnið og tæpast hægt að finna til sektarkenndar nema hafa einhverjar hugmyndir í þá veru að eigin frammistöðu mætti lýsa sem ófullnægjandi. Afstaða af þessu tagi krefst þess að menn hafi hugtök og orð til að hugsa um aðstæður. Meðal annars þess vegna er réttmæt tilfinningaleg afstaða að miklu leyti háð orðaforða og valdi á tungumáli.

Curren og Kotzee (2014, bls. 270) halda því fram að siðferðilegar dygðir feli jafnan í sér samverkun ferns konar þátta sem eru:

- Tilfinningaleg viðbrögð við aðstæðum
- Hvöt (e. motivation) eða vilji til að gera það sem rétt er
- Skynjun eða hæfni til að greina aðstæður og sjá hvað í þeim er mikilvægt í siðferðilegu tilliti
- Vitneskja um það hvað er rétt að gera

Þeir benda á að menn geti haft einn þátt dygðar, til dæmis vitneskju, en skort annan, til dæmis vilja til að breyta rétt. Líkt og Kristján Kristjánsson (2018) telja þeir að getan til að átta sig á siðferðilegum gildum og orða það sem gerir verk manna ýmist góð eða slæm sé hluti af siðferðilegri dygd. Sanderse (2012) tekur í svipaðan streng og segir að hæfni til að ræða um dygðir og lesti sé samofin siðferðisþroska. Hann viðurkennir þó að erfitt sé að sýna fram á það með empirískum rannsóknum að hæfni til að nota siðferðileg hugtök leiði ein og sér til þess að breytni fólks batni (Sanderse, 2012). Kristján Kristjánsson (2015) er sama sinnis og efast um að raunhæfur kostur sé að mæla alla þætti siðferðilegra dygða. Í umfjöllun sinni um Jubilee-verkefnið áréttar Arthur, Harrison og Davison (2015) þetta og segja að próf geti mælt summa vitsmunalega þætti siðferðilegra dygða en ekki hvort nemendur tileinki sér þær að öllu leyti.

Fræðimenn sem fjalla um siðferðilegt uppeldi í anda ný-Aristótelisma álíta að skilningur á siðferðilegum hugtökum og siðferðilegum orðaforða sé hluti þess sem stefnt skuli að með siðferðilegu uppeldi í skólum. Árangur á þessu sviði sé hægt að mæla, en aðra þætti, eins og til dæmis hvöt eða vilja til að breyta rétt, sé hins vegar mun erfiðara, og jafnvel ómögulegt, að mæla með aðferðum sálfræði eða annarra empirískra vísinda.

Fyrir þessum tormælanleika sumra þátta í siðferðilegu uppeldi eru einkum ferns konar ástæður. Í fyrsta lagi birtast siðferðilegir kostir fólks gjarnan við aðstæður sem er ótækt að skapa sem hluta af námsmati eða skólastarfi. Til að vita hvort manneskja sé að sönnu hugrökk, eða segist bara vera það, þarf að sjá hvort viðkomandi bregst skynsamlega við hættum og til að rannsaka hvort nemandi sé þrautgóður á raunastund þarf að setja hann í erfiðari aðstæður en skólar geta leyft sér. Í öðru lagi verður sumt sem mestu varðar í sambandi við siðferði fólks ekki beinlínis prófað með námsmati. Það er hægt að mæla ýmislega hæfni. Ökuskóli getur til dæmis búið til stutt og auðfrankvæmanlegt próf til að kanna hvort ökunemi getur bakkað í stæði. En það er erfiðara að kanna hvort ökuneminn hefur tamið sér gætni og tillitssemi. Þótt enginn geti þótt kunna að bakka í stæði getur hver sem er þótt vera gætinn og tillitssamur rétt á meðan hann gengst undir próf. Í þriðja lagi er mat á árangri siðferðilegs uppeldis óhjákvæmilega býsna nærgöngult. Það krefst skráningar á innræti og lífsskoðunum og upplýsingar um lífsskoðanir teljast vera viðkvæmar persónuupplýsingar (sbr. 2. grein laga um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000) og hætt er við að nemendum sé talsverður miski gerður ef einkunnagjöf er ósanngjörn á einhvern hátt. Meðal annars af ástæðum sem þessum telja Curren og Kotzee að mat á árangri siðferðilegs uppeldis í skólum geti ekki einskorðast við framfarir einstaklinga heldur verði líka að skoða skólasamfélagið og átta sig á andrúmsloftinu, eða því sem þeir kalla „the ethical climate“

í skólanum (Curren og Kotzee, 2014, bls. 277). Í fjórða lagi birtist árangur siðferðilegs uppeldis stundum að löngum tíma liðnum. Þetta er raunar viðurkennt af höfundum gildandi aðalnámskrár sem lýsa ýmsum markmiðum siðferðilegs uppeldis sem „lykilhæfni“ og segja: „Hafa verður í huga að sum markmið eru þess eðlis að ekki kemur fram fyrir en síðar á lífsleiðinni hvort þeim var náð eða ekki. Ekki er gert ráð fyrir að einkunn í lykilhæfni sé birt á vitnisburðarskírteini nemenda við lok grunnskóla“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015, bls. 95).

Í stuttu máli má segja að þeir fræðimenn sem fjalla um siðferðilegt uppeldi og hér hefur verið vitnað til séu sammála um að þótt suma þætti siðferðilegra dygða og siðferðilegra framfara sé afar torvelt að mæla sé hægt að mæla skilning á orðaforða og hugtökum. Ennfremur telja þeir að full þörf sé á að efla og bæta slíkan skilning, enda sé hann einn af nokkrum þáttum sem saman myndi eftirsóknarverða mannkosti.

En hvað segja fræðimenn sem fjalla um siðferðilegt uppeldi út frá öðrum forsendum en dygðasiðfræði? Áður en dygðasiðfræði í anda Aristótelesar varð áberandi í fræðilegum skrifum um efnið í kringum síðustu aldamót byggðu fræðimenn sem rannsökuðu siðferðilegt uppeldi í skólum einkum á siðfræði í anda Immanuels Kant. Sú siðfræði, sem stundum er kölluð lögmálshyggja eða skyldusiðfræði, snýst mest um reglur sem allir verða að hlýða til að geta lifað saman í friði sem jafningjar. Siðfræði í anda Aristótelesar varðar víðara svið og fjallar um lunderni, skaphöfn og lífsleikni sem fólk þarf að temja sér til að verða gott og gæfusamt á allan hátt. Um muninn á þessum kenningakerfum sýnist sitt hverjum. Sumir gera mikið úr ágreiningi á milli þeirra en aðrir telja þau að mestu samrýmanleg (Hursthouse, 1999).

Það er alkunna að siðfræði Aristótelesar fjallar um dygðir, það er að segja eiginleika eins og hófsemi og hugrekki, veglyndi og örlæti, hyggindi og réttlæti. Lykilhugtakið í siðfræði Kants er hins vegar góður vilji. Þetta þýðir vitaskuld ekki að Kant hafi gert lítið úr mikilvægi siðferðilegra dygða. Í bók sinni *Metaphysik der Sitten* lagði hann raunar áherslu á að þeir sem stjórnast af góðum vilja hljóti í senn að stuðla að „eigin fullkomleika og hamingju annarra“ (Kant, 1919, bls. 225). Þessi eigin fullkomleiki var, samkvæmt því sem Kant sagði, ekki síst í því fölginn að temja sér siðferðilegar dygðir. Hjá honum var áherslan þó á aðrar dygðir en þær sem Aristóteles fjallaði mest um, því Kant var undir áhrifum frá kristnum sið og varð tíðrætt um þakklæti og náungakærleik.

Helsti frumkvöðull þeirra sem rannsökuðu siðferðilegt uppeldi í skólum með hliðsjón af siðfræði Kants var franskur félagsfræðingurinn Émile Durkheim. Hann ritaði um þau efni í byrjun síðustu aldar og lagði áherslu á að veraldlegt siðferði væri skynsamlegt og skiljanlegt og hægt væri að útskýra það og rökstyðja. „Að kenna siðferði,“ sagði hann „er hvorki predikun né innræting. Slík kennsla felst í því að útskýra. Ef við neitum barni um útskýringar þá hjálpum við því ekki að skilja rökin fyrir reglunum sem það þarf að fylgja, heldur troðum aðeins upp á það ófullkomnu annars flokks siðferði“ (Durkheim, 2012, kafla 8).

Þekktustu rannsóknir á siðferðilegu uppeldi á seinni hluta síðustu aldar voru gerðar af Bandaríkjamanninum Lawrence Kohlberg og samstarfsmönnum hans. Kohlberg var allt í senn sálfræðingur, heimspekingur og menntunarfræðingur. Hann byggði á skrifum Durkheims og siðfræði Kants en líka á skrifum svissneska sálfræðingsins Jean Piaget um ólík þrep vitsmunáþroska. Á fræðum Piagets byggði Kohlberg kenningar um þrepaskiptan siðferðisþroska (Kohlberg, 1981; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 100–102).

Upphaflega var kenning Kohlbergs ekki sett fram sem vísandi (normatíf) kenning um leiðir til að bæta siðferðilegt uppeldi heldur sem lýsandi kenning til að skilja hvernig siðferði þroskast frá bernsku til fullorðinsára. Á seinni hluta ferils síns, undir lok sjöunda áratugar síðustu aldar, tók hann að huga að beitingu kenninga sinna í skólum. Rannsóknir sem hann gerði ásamt samstarfsfólki sínu á árunum kringum 1980 bentu til þess að þegar kæmi fram á unglingsár ýtti það undir siðferðisþroska að taka þátt í rökraedum um siðferðileg efni. Taldi Kohlberg þetta einkum eiga við ef rökraedan færi fram á næsta þrepi ofan við siðferðisþroska nemendanna (Power, Higgins og Kohlberg, 1989).

Líkt og fylgismenn ný-Aristótelisma rökstuddu bæði Durkheim og Kohlberg það að skilningur á siðferðilegum hugtökum og geta til rökræðu og yfirvegunar gegndi mikilvægu hlutverki í siðferðisþroska. Slík rökræða krefst þess að fólk hafi orð til að lýsa siðferðilegum veruleika. Það er því ekki ágreiningur um það milli fylgismanna þessara tvenns konar rannsóknarhefða um siðferðilegt uppeldi, sem kenna má við Aristóteles og Kant, að orðaforði um siðferðileg efni og skipulegar rökræður um siðferðileg álitamál styðji siðferðisþroska. Mikilvægur hluti þessa orðaforða er orð um dygðir og lesti sem Kristján Kristjánsson (2013) bendir á að hafi alla tíð gegnt lykilhutverki í siðferðilegri umræðu.

Þótt einhugur sé um gagnsemi þess að hafa orðaforða og hugtök um siðferðilegar dygðir og lesti á valdi sínu er margt enn á huldu um tengslin milli þess að skilja siðferðileg rök og þess að vilja vel og breyta rétt. Í nýlegum skrifum fræðimanna um efnið má annars vegar finna rök fyrir því að kennarar sem vilja sinna siðferðilegu uppeldi ættu einkum að leggja áherslu á vitsmunalegan skilning á því hvað sé rétt og hins vegar rök í þá veru að langanir og tilfinningar skipti meira máli en meðvitund hugsun. Dæmi um áherslur af fyrrnefndu gerðinni má til dæmis finna í nýlegri bók eftir enska heimspekinginn og menntunarfræðinginn Michael Hand (2017) sem byggir á miklu leyti á kenningum um siðferði sem samfélagsáttmála. Samkvæmt slíkum kenningum er kjarni alls siðferðis reglur sem skynsamir menn hljóta að koma sér saman um til að geta lifað í friði þrátt fyrir ólíkt gildismat. Áherslur af seinni gerðinni má til dæmis finna í skrifum heimspekinganna Nomy Arpaly og Timothy Schroeder sem byggja kenningar sínar um siðfræði að miklu leyti á sálfræði og nýlegum rannsóknum á mannsheilanum. Þau telja að siðferðilegt gildi þess sem fólk gerir velti á því hvers konar langanir ráði för. Samkvæmt þeirra fræðum getur fólk stjórnast af góðum löngunum án þess að rökin sem réttlæta breytni þess séu meðvitund og bundin í orð (Arpaly, 2002; Arpaly og Schroeder, 2014). Jafnvel þótt þau telji að gott siðferði velti meira á löngun eftir því sem gott er en á rök hugsun og skilningi segja Arpaly og Schroeder að skilsmunur góðra og vondra langana liggja í því hverjar ástæðurnar fyrir þeim séu. Þessar ástæður eru jafnan eitthvað sem hægt er að orða og rökræða.

Nýleg rannsókn sem gerð var í breskum skólum styður að nokkru marki kenningar um að unglingar kjósi gjarnan að gera það sem réttast er út frá venjum eða tilfinningum án þess að geta rökstutt þær með orðum. Í grein um þessa rannsókn segja Walker, Thoma, Jones og Kristjánsson (2017) að unglingar virðist oft velja rétta breytni án þess að vera færir um að rökstyðja ákvarðanir sínar. Þau segja að hæfni til að rökstyðja siðferðilegar ákvarðanir virðist þroskast seinna en venjur sem hjálpa fólki að breyta rétt. Þetta er í góðu samræmi við það sem Aristóteles (1995) kenndi á sínum tíma í sjöttu bók Siðfræði Níkomakkosar, að hyggindi (sem hann kallaði frónesis og eru stundum kölluð siðvit á íslensku) þroskuðust eftir að menn hefðu að nokkru marki tamið sér góðar venjur og viðeigandi tilfinningaleg viðbrögð við aðstæðum.

Þessi nýlega rannsókn á breskum unglungum gefur ekki tilefni til að gera lítið úr mikilvægi auðugs orðaforða. Það gera niðurstöður Arpaly og Schroeders ekki heldur. Þótt börn læri siðferði að miklu leyti áður en þau læra að rökræða um það þurfa þau stundum að ígrunda eigin afstöðu, gagnrýna langanir sínar og hugsa sig um þegar ólíkar tilfinningar togast á eða þegar þeim sjálfum sýnist eitt og vinum þeirra annað. Til að skoða eigið líf á gagnrýninn hátt og til að geta rætt það hvort einhverjir lífshættir séu öðrum betri þarf orð sem ná utan um aðstæðurnar. Við þurfum til dæmis stundum að geta gert greinarmun á því að kunna gott að meta eða vera haldinn græðgi, að vera umhyggjusamur eða vera með uppáþrengjandi afskiptasemi, að vera hjálpsamur eða vera ráðríkur, að virða sjálfræði annarra eða vera sinnulaus um hag þeirra. Svona greinarmun er erfitt að ræða án þess að hafa orðin, og þar með hugtökin, á valdi sínu. Þótt siðferðilega lofsverð framganga sé stundum drifin áfram af góðum löngunum, sem gerendur kunna ekki að orða og geta ekki rökstutt, er engu að síður styrkur að geta íhugað ástæður sínar og tjáð þær með orðum.

Fyrri spurningunni sem við lögðum upp með, hvers vegna mikilvægt sé að kenna unglungum orðaforða til að tala um siðferði, má því svara á eftirfarandi hátt í ljósi þeirra fræða sem hér hefur verið gerð grein fyrir: Vald á orðum og hugtökum til að ræða og hugsa um siðferði er mikilvægur

hluti af siðferðisþroska hveftrar manneskju. Góður orðaforði eykur hæfni fólks til að taka þátt í samræðu um siðferðileg efni og þátttaka í slíkri samræðu er samofin farsælu mannlífi á marga vegu.

Nú er komið að seinni spurningunni, hvort hægt sé að nota Laxdæla sögu sem námsefni til að kenna unglingum orðaforða sem þeir geta notað til að tala um siðferðilegar dygðir og lesti. Hér á eftir er greint frá framkvæmd og niðurstöðum rannsóknar sem gerð var til að svara henni.

Rannsóknaraðferðir

Eins og segir í inngangi reyndum við að svara seinni spurningunni með empirískri rannsókn og höfðum samstarf við þrjá grunnskóla sem við kölluðum Hamravíkurskóla, Straumfjarðarskóla og Viðvíkurskóla. Rannsóknin var tilkynnt Persónuvernd haustið 2016 og Vísindasiðanefnd Háskóla Íslands haustið 2017. Forráðamönnum nemenda í þeim bekkjum sem tóku þátt í rannsókninni voru send bréf sumarið 2017 og þeim gerð grein fyrir rannsókninni og boðið að láta vita ef þeir vildu ekki að próf yrðu lögð fyrir börn sín. Skólarnir þrír voru valdir úr hópi fimm skóla sem gáfu sig fram og lýstu áhuga þegar auglýst var eftir samstarfsaðilum með því að senda tölvupóst til skólastjóra allra grunnskóla í landinu. Ástæðan fyrir valinu var að með því að vinna með þessum þremur skólum var ferðakostnaði og ferðatíma vegna funda haldið í lágmarki, enda voru tveir af skólunum í sama sveitarfélagi. Samanburðarskóli var valinn með því að hafa samband við skólaskrifstofu hjá fjölmennu sveitarfélagi og biðja um tillögu.

Við hófum fundi með móðurmálskennurum samstarfsskólanna í október 2016. Veturinn 2016 til 2017 héldum við fjóra vinnufundi til að undirbúa kennsluverkefnið með samtals fimm móðurmálskennurum á unglingastigi í stóru skólunum tveim. Fjórir þeirra tóku þátt í rannsókninni til loka, en einn fór í leyfi af ástæðum sem ekki tengjast rannsókn okkar og tók því ekki þátt í kennsluverkefninu. Móðurmálskennari Viðvíkurskóla mætti á einn þessara funda og þrjú okkar hittu hann einu sinni þegar við heimsóttum skólann í febrúar 2017. Kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni voru því alls fimm, tveir úr hvorum stóru skólanna og einn úr þeim litla. Fundina sóttu, auk þeirra, deildarstjórar á unglingastigi við stóru skólana tvo. Kennararnir sem tóku þátt í verkefninu voru allir konur. Við gáfum þeim dulnefni en í töflu 1 eru frekari upplýsingar um þá og þau gögn sem þeir lögðu til rannsóknarinnar.

Tafla 1. Kennararnir sem tóku þátt í verkefninu og yfirlit yfir eigindleg gögn sem þeim tengjast.

Nafn	Skóli	Starfsaldur í árum	Viðtal 1. Dagsetning, lengd.	Viðtal 2. Dagsetning, lengd.	Vettvangs- athugun. Dagsetning, lengd.
Eva María	Hamravíkurskóli	2	18.10.2017, 54 mín.	23.01.2018, 49 mín.	18.10.2017, 2 x 40 mín.
Guðfinna	Straumfjarðarskóli	26	18.10.2017, 70 mín.	23.01.2018, 41 mín.	18.10.2017, 2 x 40 mín.
Hrefna	Viðvíkurskóli	9	5.10.2017, 92 mín.	10.02.2018, 43 mín.	Engin
Svandís	Straumfjarðarskóli	30	18.10.2017, 28 mín.	23.01.2018, 18 mín.	18.10.2017, 2 x 40 mín.
Tinna	Hamravíkurskóli	17	18.10.2017, 41 mín.	23.01.2018, 25 mín.	18.10.2017, 1 x 40 mín.

Á fundi með kennurunum og deildarstjórunum í ágúst 2017 var tilhöggun kennslunnar rædd og ákveðin og rífað upp það sem okkur hafði komið saman um veturinn áður. Afráðið hafði verið að nota endursögn Gunnars Karlssonar (2017) á Laxdæla sögu sem kennsluefni. Ástæður þess voru m.a. að bókin var gjarnan lesin sem hluti af námsefni í 9. og 10. bekk og til í aðgengilegri útgáfu. Einnig leist okkur svo á, bæði rannsakendum og kennurunum, að bókin gæfi tilefni til að fjalla um mál sem tengjast unglíngum og unglíngamenningu og væri því kjörin til að kveikja umræður um siðferðileg álitamál. Í þessu sambandi skiptir máli ástarsagan – eða ástarsögurnar – sem eru hluti af Laxdælu, en einnig vinatengsl og vinarof (t.d. Kjartans og Bolla), sættir og óvild (sbr. afstöðu Unnar, Ólafs þá og fleiri), heilindi og undirferli. Annað sem skiptir máli er að persónur sögunnar eru allar flóknar, nánast engin persóna er bara góð eða bara vond, heldur takast á dygðir og lestir í fari flestra. Ákveðið var að kenna bókina á sex vikum, frá september og fram í nóvember, í níundu og tíundu bekkjum Hamravíkurskóla og Straumfjarðarskóla. Í Viðvíkurskóla eru árgangar það fámennir að eldri stigum er kennt saman og þar var ákveðið að kenna Laxdælu öllum nemendum í sjötta til tíunda bekk yfir sama tímabil.

Eftir fundinn í ágúst 2017 hittum við kennarana tvisvar á skólaárinu 2017 til 2018, í fyrra skiptið meðan á sex vikna kennslu Laxdæla sögu stóð. Þá tókum við viðtal við hvern og einn kennara. Við sama tækifæri tókum við viðtöl við sex til sjö manna rýnihópa nemenda úr níundu og tíundu bekkjum stóru skólanna tveggja. Þessir rýnihópar voru alls fjórir, tveir úr hvorum skóla. Í janúar 2018, rúmum tveim mánuðum eftir að yfirferð Laxdælu var lokið, tókum við aftur viðtöl við kennarana fimm.

Viðtölin tíu við kennarana voru frá 18 mínútum upp í 92 mínútur að lengd. Viðtölin voru hálfopin einstaklingsviðtöl, þ.e. við studdumst við viðtalsramma til að tryggja að tiltekin atriði kæmu örugglega fram, svo sem reynsla af faggreininni íslensku, hvernig kennslan hefði gengið, hvaða aðferðir kennarinn notaði og hvernig þátttöku nemenda var háttað. Rýnihópaviðtölin fjögur fylltu eina kennslustund hvert og voru því 40 mínútur að lengd. Þar var einnig stuðst við ramma en meðal þess sem við vildum fá fram var hvort krakkarnir væru almennt að lesa bækur en einnig hvað þau væru að gera í íslenskutímunum, hvort þau hefðu lært einhver ný orð og hvað þeim fyndist um Laxdæla sögu sem námsefni. Öll viðtölin voru hljóðrituð og vélrituð ordrétt. Unnið var úr viðtölunum með aðferðum grundaðrar kenningar eins og þeim er lýst af Creswell (2018), Charmaz (2014) og Bogdan og Biklen (2003). Ennfremur heimsóttum við kennslustundir í Hamravíkurskóla og Straumfjarðarskóla þann 18. október hjá þeim fjórum kennurum sem þar voru, tvær kennslustundir hjá þrem þeirra og eina hjá þeim fjórða. Við skiptum liði og fórum eitt í hverja kennslustofu, sátum aftast í stofunni, létum lítið fara fyrir okkur og skráðum vettvangsnótur. Markmiðið með því að heimsækja kennslustundir var að sjá með okkar eigin augum hvernig kennslan færi fram, hvaða aðferðir kennararnir notuðu, hversu virkir nemendurnir væru, og fleira í þeim dúr. Fyrir vettvangsnótur notuðum við skráningarform sem notað hafði verið í rannsókn sem Gerður G. Óskarsdóttir stýrði og ber yfirskriftina „Starfshættir í grunnskólum 2008 til 2013“ (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014). Eftir seinni fyrirlögn á prófum var haft samband við kennara í samanburðarskólanum og grennslast fyrir um hvað nemendur níundu og tíundu bekkja hefðu fengist við í móðurmálstímum milli fyrri og seinni fyrirlagnar. Þeir höfðu einkum unnið verkefni úr kennslubók í málfræði og ritunarverkefni í tengslum við frjálsan lestur á ýmsum bókum, mest skáldsögum.

Í samtölum við kennarana kemur fram að þeim féll mjög vel að vinna með siðferðilega þætti Laxdælu í kennslunni og töldu að áherslan á siðferðilegan orðaforða hefði ekki tafið fyrir yfirferð heldur þvert á móti hjálpað til þar sem nemendum fannst sagan verða áhugaverð. Rýnihópaviðtöl styðja þessa lýsingu kennaranna en nemendur höfðu t.d. orð á því að sagan væri nútímaleg – nútímalegri en aðrar Íslendingasögur sem þeir höfðu lesið. Nánar er greint frá viðtölunum við kennarana í grein Þóru Bjargar Sigurðardóttur (2018), „Bókmenntakennsla er siðfræðikennsla“ í þessu sérriiti Netlu.

Auk þessara eigindlegu gagna söfnuðum við meginlegum gögnum um skilning nemenda á orðum og hugtökum um dygðir og lesti og getu þeirra til að beita þeim í siðferðilegri rökræðu. Megindlegu gögnin voru fengin með því að leggja próf fyrir nemendur níundu og tíundu bekkja í samstarfsskólunum þremur auk tveggja yngri nemenda í Viðvíkurskóla. Sömu próf voru líka lögð fyrir nemendur níundu og tíundu bekkja í samanburðarskólanum.

Við bjuggum til tvö samskonar próf sem við kölluðum Próf A og Próf B. Við fyrri fyrirlögn, áður en kennslan hófst, tók helmingur nemenda í samstarfsskólunum og helmingur nemenda í samanburðarskólanum Próf A. Hinn helmingurinn tók Próf B. Við seinni fyrirlögn, eftir að kennslunni lauk, var þessu víxlað þannig að þeir sem áður tóku Próf A tóku Próf B og öfugt. Við úrvinnslu voru aðeins notuð svör þeirra nemenda sem tóku bæði prófin. Þeir fáu sem voru forfallaðir í annað hvort skiptið sem próf var lagt fyrir, og tóku því aðeins annað prófið, voru því ekki með í rannsókninni. Í þessum efnum fylgðum við fordæmi rannsakennda í Jubilee-verkefninu og prófin sem við lögðum fyrir voru að verulegu leyti sniðin eftir prófum sem þeir bjuggu til enda höfðum við leyfi Jubilee-stofnunarinnar til að nýta próf frá þeim sem fyrirmyndir. Verkefni sem við notuðum til að kanna skilning nemenda á orðaforða um dygðir og lesti var þó frábrugðið verkefnum sem lögð voru fyrir nemendur í rannsókn Jubilee. Aðferð okkar var einnig ólík aðferðum við Jubilee-verkefnið að því leyti að þar voru tilraunahópar og samanburðarhópar ólíkir bekkir við sömu skóla en við sóttum samanburðarhóp í skóla sem tók ekki þátt í tilrauninni. Ástæða þessa var einkum sú að allir móðurmálskenningarar við tilraunaskólana þrjá, sem við höfðum samstarf við, vildu taka þátt í verkefninu og láta alla nemendur sína njóta þess.

Þótt nemendurnir sem við rannsökuðum væru eldri en nemendurnir í rannsókn Jubilee kusum við að leggja fyrir afar svipuð próf. Ástæðan fyrir því að við höfðum spurningarnar á prófunum álíka erfiðar, þrátt fyrir hærri aldur nemenda, var að greining á svörum við spurningum á prófum í Jubilee-verkefninu benti til þess að þau hefðu verið of erfið. Um fjórðungur barnanna sem tóku prófin í Jubilee-verkefninu reyndi ekki að svara síðustu spurningunum og einkunnir voru fremur lágar að jafnaði. Davison, Harrison, Hayes og Higgins (2016) túlkuðu þetta svo að marktækari niðurstöður hefðu fengist með auðveldari spurningum. Við gátum okkur þess því til að spurningar sem voru of þungar fyrir 9 til 11 ára væru mátulega erfiðar fyrir 13 til 15 ára. Okkar próf var þó ögn erfiðara en prófin í Jubilee-verkefninu að því leyti að textarnir á prófinu, sem nemendur þurftu að lesa til að svara spurningunum, voru lengri hjá okkur. Þeir voru samtals um 1300 orð en hjá Jubilee voru þeir um 1000 orð.

Þegar við unnum að gerð þessara prófa lögðum við drög að þeim fyrir nemendur níundu bekkja við tvo skóla, annars vegar í kaupstað utan höfuðborgarsvæðisins (í mars 2017) og hins vegar í stórum skóla í Reykjavík (í maí 2017). Við fórum vandlega yfir 66 úrlausnir úr þessari prufufyrirlögn og notuðum þær til að stilla matskvarða, laga orðalag á spurningum og til að ákveða endanlega hvaða spurningar yrðu notaðar við rannsóknina. Atriðagreining á niðurstöðum úr þessari prufufyrirlögn benti til ásætlanlegs innri áreiðanleika til frekari prófana og að Próf A og Próf B mældu það sama. Innri áreiðanleikastuðull prófanna (Chronbach's alpha), óháð gerð A eða B, var 0,849.

Eftir fyrri og seinni fyrirlögn, haustið 2017, höfðum við svör við báðum prófum frá 106 nemendum í samstarfsskólum og 61 nemanda í samanburðarskóla. Af þessum alls 167 nemendum var 81 drengur og 86 stúlkur (sjá töflu 2).

Tafla 2. Fjöldi og kyn þátttakenda.

	Drengir	Stúlkur	Alls
Tilraunahópur	54	52	106
Samanburðarhópur	27	34	61
Samtals	81	86	167

Þegar bæði prófin höfðu verið lögð fyrir tók Menntavísindastofnun við úrlausnunum og merkti þær svo hægt væri að sjá hverjar væru úr fyrri og hverjar úr seinni fyrirlögn. Rannsakendur sem fóru yfir úrlausnir nemenda og gáfu einkunnir vissu ekki hvað merkin þýddu og sáu því ekki hvort svörin sem þeir mátu væru úr fyrri eða seinni fyrirlögn. Við höfðum þennan hátt á til að koma í veg fyrir að væntingar um áhrif kennslunnar hefðu áhrif á hvernig svörin væru metin.

Skilningur á merkingu orða um siðferðilegar dygðir og lesti var prófaður með eyðufyllingarverkefnum þar sem nemendur voru beðnir að velja orð af orðalista. Orðalistinn á öðru prófinu innihélt til dæmis orðin: gjafmildi, hefnigirni, heift, hófsemi, hroka, illgirni, mont, nisku, óheiðarleika, sáttfýsi, seiglu, tillitssemi, visku, þrautseigju og örlæti. Dæmi um verkefni var að velja orð af listanum til að færa inn í málgreinarnar:

- Hógværir menn eru sjaldan með _____ eða _____.
- Sjálfsgafi felur að minnsta kosti stundum í sér _____ og _____.

Þegar gefin var einkunn fyrir skilning á merkingu orða var gefið eitt stig fyrir að velja orð sem hæfði best og hálf stig fyrir að velja orð sem ekki hæfði fyllilega en var þó í réttum flokki, þar sem orðunum á orðalistanum var skipt í tvo flokka, jákvæð og neikvæð. Á prófinu voru líka verkefni þar sem reyndi á beitingu siðferðilegra hugtaka og siðferðilegra rökfærslu.

Við yfirferð prófanna var byrjað á að velja 20 úrlausnir af handahófi og fara yfir þær í hópi. Þegar við vorum orðin sannfærð um að mat allra sem unnu við yfirferðina væri mjög líkt var bunkanum skipt milli þeirra af handahófi. Þetta þýddi að fremur lítið var um að sami matsmaður færi yfir báðar úrlausnir nemanda og átti það, ásamt því að matsmenn vissu ekki úr hvorri umferð úrlausnirnar voru, að koma í veg fyrir að væntingar um framfarir nemenda hefðu áhrif á matið.

Niðurstöður

Þegar lítið er á heildareinkunnir nemenda fyrir öll verkefni á prófunum kemur í ljós meðaltalsmunur við fyrri fyrirlögn og þá seinni. $F(1,161) = 24,62$ $p = 0,00$ með meðaltal $M = 28,6$ stig af 60 mögulegum í fyrri fyrirlögn og $M = 31,86$ stig í þeirri seinni. Miðlungs sterk áhrif voru af fyrirlögninni sjálfri á svör nemenda og skýrði endurtekin fyrirlögn hluta af heildarbreytileika í svörum nemenda þar sem eta-gildi dreifingarinnar (η_p^2) var 0,13. Þetta bendir til þess að frammistöðumunur á milli fyrirlagna skýrist að nokkru leyti af þjálfun við verkefnið sjálft.

Þegar einkunnir fyrir einstakar spurningar voru greindar kom fram mestur munur á framförum tilraunahóps og samanburðarhóps í verkefnum sem reyndu á skilning á orðum sem lýsa dygðum og löstum. Meðaleinkunnir beggja hópa (á kvarða sem nær frá 0 til 10) sést í töflu 3.

Tafla 3, Meðaleinkunnir fyrir skilning á merkingu orða í tilraunahópi og samanburðarhópi

	Fyrri fyrirlögn	Seinni fyrirlögn	Breyting á meðaltali
Tilraunahópur	5,66	6,23	0,57
Samanburðarhópur	5,96	6,03	0,07

Meðaltalsmunur var tölfræðilega marktækur á einkunnum fyrir svör við spurningum um merkingu orða í fyrri og seinni fyrirlögn, óháð því í hvaða hópi eða af hvaða kyni nemendur voru. $F(1,163) = 4,59$ $p = 0,034$ með meðaltal $M = 5,8$ stig af 10 mögulegum í fyrri fyrirlögn og 6,3 stig í þeirri seinni. Eta-gildi dreifigreiningar bendir til þess að áhrifin af fyrirlögninni sjálfri séu veik ($\eta_p^2 = 0,027$) og skýri aðeins lítinn hluta af dreifingu stigagjafar fyrir svör nemenda við þessari spurningu. Þetta bendir til þess að frammistöðumunur á milli fyrirlagna skýrist að hluta til af þjálfun við verkefnið sjálft, það er að segja af kennslu sem nemendur í tilraunahópi fengu.

Tafla 4. Meðaleinkunnir fyrir skilning á merkingu orða hjá drengjum og stúlkum í tilraunahópi.

	Fyrri fyrirlögn	Seinni fyrirlögn	Breyting á meðaltali
Drengir	5,48	5,97	0,49
Stúlkur	5,84	6,61	0,77

Í tilraunahópi gekk stúlkum betur við skilning á merkingu orða og þeim fór meira fram á milli fyrirlagna en drengjum, eins og greina má í töflu 4. Framfarir mældust þó hjá báðum kynjum og þótt stúlkurnar stæðu sig betur en drengirnir var munurinn á framförum kynjanna ekki tölfræðilega marktækur.

Þessi kynjamunur skýrist ef til vill að einhverju leyti af meiri virkni stúlkanna í kennslustundum. Skoðun á vettvangsnótum benti til þess að þær hefðu tekið meiri þátt í samræðu um söguna. Hér eru tvö dæmi, það fyrra skráð í tíma hjá Tinnu í Hamravíkurskóla og það seinna í tíma hjá Evu Maríu í sama skóla:

Tinna segir að verkefnið sé í verkefnaheftinu bls. 10 og leiðir svo spurningarnar í verkefninu. Nefnir fyrst Kjartan til sögunnar og spyr hvort hann sé sáttfús eða ósáttfús, agaður eða óagaður og af hverju. Nokkrir nemendur svara með einu orði, mest sama stelpan, en tvær aðrar stúlkur skjóta líka á nokkur svör og einn strákur.

Eva María: „Ég ætla að lesa fyrir ykkur 24. kafla. Hvað haldið þið að gerist?“ [Um er að ræða 24. kafla Laxdæla sögu í endursögn Gunnars Karlssonar.]

Lífleg samræða hefst um hvað muni líklega gerast í kaflanum. Þátttakendur eru fjórar stúlkur sem sitja saman tvær og tvær við borð hjá gluggum. Ein þeirra orðar tilgátu um að Bolli verði drepinn með vísun í drauma Guðrúnar Ósvífursdóttur. Önnur nefnir sverðið Fótbit. Eva María bætir við fróðleik um Fótbit og um sverð Kjartans sem Noregskonungur gaf honum.

Eva María byrjar að lesa kaflann þar sem Kjartan er veginn. Lesturinn er fleygaður með innskotum og skýringum. Sömu fjórar stúlkur og töludu fyrir skjóta inn orðum og spurningum. Aðrir nemendur segja ekkert.

Í vettvangsnótum okkar finnast ekki sambærileg dæmi um að piltar sýni virkni umfram stúlkur. Ýmis ummæli kennaranna styðja líka þá tilgátu að stúlkurnar séu almennt virkari en piltarnir. Þegar Tinna var spurð, eftir lok verkefnisins, um áhuga og viðtökur nemenda sagði hún: „Það eru þarna nokkrir sem að, sérstaklega í strákahóp, sem er bara alveg sama hvað við erum að gera, þeir koma ekki með.“ Í framhaldi af þessu var hún spurð hvort þetta þýddi að strákarnir væru óvirkir og hún svaraði: „Já, í þessum bekk allavega, ég náttúrulega var bara í einum bekk, ég var í 9. bekk.“ Í viðtölum við tvo aðra kennara kom fram að stúlkur hefðu verið duglegri að sinna þeim verkefnum sem lögð voru fyrir. Annar þeirra sagði að óvirku nemendurnir væru mest strákar og það væri ekki bundið við þetta verkefni sérstaklega. Í viðtölum við kennarana kom víða fram að þeim þótti fara vel saman að kenna Laxdælu og orðaforða um dygðir og lesti og töldu umfjöllunina um orðaforðann ekki taka tíma frá yfirferð sögunnar, heldur greiða fyrir henni og gera hana auðveldari. Dæmigerð ummæli í þessa veru komu fram í viðtali við Evu Maríu sem sagði:

Mér fannst það kannski vera þægilegra fyrir mig að því leyti að ég hafði ákveðinn útgangspunkt ... þú ferð alltaf í einhvern farveg með svona sögur og til þess að ... gera bæði kennsluna aðeins meira spennandi og aðeins dýpri að þá er rosalega gott að hafa einhvern svona útgangspunkt, eitthvað annað en bara söguþráðinn.

Sumir kennaranna höfðu orð á að þeir mundu nota svipaða nálgun til að kenna aðrar Íslendingasögur. Svandís nefndi til dæmis að hún vildi beita sömu aðferðum á Gísla sögu eða Hrafnkels sögu.

Það var samdóma álit kennaranna að nemendur þyrftu að læra að nota orð um dygðir og lesti. Slík orð væru í of litlum mæli hluti af virkum orðaforða þeirra. Hrefna sagði til dæmis: „Ég held í raun að engin þeirra hafi almennilega þekkt þessi hugtök ... örlæti, gjafmildi, ... hófsemi ... þetta eru allt orð sem eru ekki í virka orðaforðanum“. Guðfinna tók í sama streng: „Fyrst vissu þau náttúrulega ekkert hvað dygð var, eða löstur, skildu ekki orðið dygð, skildu ekki orðið löstur ... nú eru þau farin að nota orð sem að þau í upphafi skildu ekki ... eins og til dæmis þrautseigja.“

Að mati kennaranna tókst að kenna nemendum nýjan orðaforða með því að nýta orð um dygðir og lesti í verkefnum tengdum Laxdæla sögu. Viðtöl við rýnihópa nemenda sem tekin voru þegar yfirferð Laxdæla sögu var um það bil hálfnuð staðfestu það sem kom fram í meginlegu gögnunum og viðtölunum við kennarana, að yfirferðin bætti við þann orðaforða sem nemendur höfðu til að ræða um siðferðileg efni. Hér er ofurlítill glefsa úr samtali við hóp nemenda úr níunda bekk:

Rannsakandi: Munið þið eftir einhverjum orðum sem þið hafið lært?

Nemandi: Kærleikur og sjálfsagi og virðing og ... dygðir ...

Rannsakandi: Þið hafið náttúrulega heyrt orð eins og kærleikur áður ...

Nokkrir nemendur samtímis: Já.

Rannsakandi: En eins og ... sjálfsagi ... var það hluti af ykkar orðaforða áður?

Nemandi: Nei.

Tveir nemendur samtímis: Nei.

Rannsakandi: Hvað með orð eins og hófsemi? Er það orð sem ... sem þið notið daglega ... í venjulegu tali?

Tveir nemendur samtímis: Nei.

Umræða og lokaorð

Fyrri rannsóknarspurningu okkar hefur þegar verið svarað á þann veg að vald á orðaforða til að ræða um dygðir og lesti sé mikilvægur hluti af siðferðisþroska. Við getum nú líka svarað seinni spurningunni: Vel má nota Laxdæla sögu sem námsefni til að auka siðferðilegan orðaforða. Slík kennsla spillir hvorki né tefur yfirferð yfir söguna heldur fellur inn í bókmenntakennslu þar sem umræður um verk og innræti sögupersónanna eru samofnar kennslu í notkun slíkra orða.

Prófin sem við lögðum fyrir nemendur áttu bæði að mæla skilning þeirra á orðaforða um dygðir og lesti og hæfni þeirra til að beita siðferðilegum hugtökum og rökstyðja siðferðilega afstöðu. Hvað tvö síðartöldu atriðin áhrærir urðu framfarir frá fyrri fyrirlögn til þeirrar seinni en það kom ekki fram tölfræðilega marktækur munur á tilraunahópi og samanburðarhópi. Sennilega er erfitt að afla marktækra gagna um svo flókna hæfni með því einu að leggja skrifleg próf fyrir nemendur. Þá er ef til vill hæpið að ætla að sex vikna námslota í einu fagi af mörgum hafi afgerandi áhrif á svo flókna hæfni. Hitt er kannski sönnu nær sem Aðalnámskrá grunnskóla gefur til kynna, að slík áhrif birtist ekki fyrr en „síðar á lífsleiðinni“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015, bls. 95). Rannsóknin í Jubilee-verkefninu var mun viðameiri en okkar. Hún tók til 1089 nemenda í 19 skólum. Þar var reynt að mæla hæfni til að beita siðferðilegum hugtökum á þrem sviðum sem voru: Hæfni til að beita þeim á sögu úr samtíma; á sögu úr fortíðinni; á eigið líf og félagslegan veruleika. Aðeins í síðasttalda tilvikinu mældist tölfræðilega marktækur munur á tilraunahópi og samanburðarhópi.

Líkt og hjá okkur mældust framfarir milli fyrri og seinni fyrirlagnar í Jubilee-verkefninu bæði í skilningi á orðaforða og beitingu hans í rökræðu. Þar var munurinn á tilraunahópi og samanburðarhópi tölfræðilega marktækur í einum þætti prófsins, sem snerist um beitingu hugtaka (Arthur, Harrison, Carr, Kristjánsson og Davison, 2014; Davison, Harrison, Hayes og Higgins, 2016). Hjá okkur birtust hins vegar vísbendingar um áhrif á skilning nemenda á merkingu

orða um dygðir og lesti. Athyglisverðasti mismunurinn á niðurstöðum okkar og niðurstöðum rannsakenda hjá Jubilee er að hjá okkur birtist kynjamunur sem ekki á sér samsvörun í gögnum þeirra. Hvort þetta skýrist af ólíkum kennsluháttum, misjöfnum aldri nemenda eða einhverju öðru vitum við ekki. Á PISA-prófum kemur reyndar fram talsvert meiri kynjamunur (stúlkum í vil) í lestri á Íslandi (um 40 stig) en í Bretlandi (rúmlega 20 stig). Einnig kemur fram mun meiri munur á Íslandi en á Bretlandi á milli þeirra sem standa sig best og hinna sem standa höllustum fæti (OECD, 2016, bls. 168–9).

Eins og fram kom í kaflanum um siðferðisþroska og orðaforða eru fræðimenn á sviði siðfræði almennt sammála um að vald á orðaforða sé hluti þess sem þarf til að þroska gott siðferði. Um það hvað fleira þarf til að nemendur temji sér mannkosti á borð við hófsemi eða hugrekki er fátt hægt að segja með vissu. Sumir fræðimenn, eins og til dæmis Kohlberg, hafa talið að vald á hugtökum og vitsmunalegur skilningur á siðferðilegum veruleika séu lykilatriði í siðferðisþroska. En Kohlberg hugði samt að fleira þyrfti að koma til og fylgdi Durkheim (2012) í því að telja að réttlátt skólasamfélag væri einnig forsenda fyrir því að skólum lánadist að byggja upp siðferði nemenda sinna. Undir lok ferils síns gerði hann tilraunir til að rannsaka áhrif lýðræðis í skólum þar sem nemendur voru kallaðir til ábyrgðar á skólasamfélaginu (Power o.fl., 1989). Ýmsir aðrir fræðimenn leggja áherslu á að gott siðferði krefjist tilfinningaþroska ekki síður en vitsmunalegs skilnings á orðum, hugtökum og rökum (Kristján Kristjánsson, 2010; Arpaly, 2002; Arpaly og Schroeder, 2014).

Við leggjum ekki mat á þessar kenningar um siðferðilegt uppeldi hér en bendum á að það er sama hvar borið er niður, ævinlega birtist þörf fyrir vald á orðum sem notuð eru til að lýsa siðferðilegum veruleika. Ein leið sem skólar geta farið til að mæta þessari þörf er að kenna sögur, eins og til dæmis Laxdæla sögu, þannig að orð sem lýsa siðferðilegum mannkostum séu notuð til að fjalla um sögupersónurnar og það sem þær gera. Þessi leið er að því leyti heppileg að hún kallar ekki á miklar breytingar á skólastarfi. Í mesta lagi krefst hún þess að Íslendingasögur, sem almennt samkomulag er um að eigi að fá rúm í námskrám skóla, fái nægan tíma og að kennarar hafi aðgang að góðu úrvali verkefna og umræðuefna um sögurnar þar sem siðferðileg hugtök eru notuð. Rannsókn okkar bendir til að þessi leið skili árangri sem skiptir máli fyrir siðferðisþroska nemenda.

Okkur þykir trúlegt að samræður um bókmenntaverk eins og Laxdæla sögu geti gert meira en að auka orðaforða nemenda – raunar er vel líklegt að kennsla í slíkum samræðum stuðli jafnframt að hæfni til að rökræða siðferðileg efni, auknum tilfinningaþroska og betra skólasamfélagi, eða með öðrum orðum, að hún ýti undir margt sem tengist góðu siðferði. Það verður þó að viðurkennast að gögnin sem hér hefur verið sagt frá gefa okkur aðeins von um þetta en ekki vissu.

Þakkir

Við undirbúning verkefnisins höfðum við samráð við tvo fræðimenn við Jubilee Centre sem komu hingað til lands, þá David Carr sem kom í mars 2017 og Tom Harrison sem kom í apríl 2017. Við þökkum þeim ráð og ábendingar og Jubilee Centre fyrir að leyfa okkur að nota próf frá sér sem fyrirmyndir. Kennurum og stjórnendum skólanna sem við höfðum samstarf við þökkum við afar góð kynni og gagnlegar samræður, einnig skólanum sem lagði okkur til samanburðarhóp, eins og segir í kaflanum um rannsóknaraðferðir. Ennfremur þökkum við Menntamálastofnun fyrir að leyfa okkur að fjölrita námsefnið sem við notuðum, endursögn Gunnars Karlssonar (2017) á Laxdæla sögu, því verkefnið hófst áður en ný útgáfa textans kom úr prentun. Síðast en ekki síst þökkum við Rannsóknarsjóði Íslands sem greiddi allan kostnað við verkefnið (með styrk nr. 163230-051).

Laxdæla Saga and Moral Education in Schools

The research presented in this paper is part of a research project about how works of literature can be used as vehicles of character education. It was modelled after work done by researchers at The Jubilee Centre for Character and Virtues at the University of Birmingham (Arthur, Harrison, Carr, Kristjánsson and Davison, 2014; Arthur, Harrison and Davison, 2015; Davison, Harrison, Hayes and Higgins, 2016).

The empirical part of the research took place in cooperation with five teachers in three primary schools. Their students were in the 9th and 10th grade. The literary work the teachers used was a shortened version of Laxdæla Saga (The Saga of the People of Laxárdalur). This saga is widely used in schools as a choice example of a literary text from the golden age of Icelandic medieval literature.

Although the larger project aims to illuminate the interplay between teaching of literature and moral education this paper focuses on two questions.

- i. Why is it important to enhance the moral vocabulary of teenagers?
- ii. Can Laxdæla-saga be used to teach teenagers vocabulary to talk about moral virtues and vices?

The answer to the first question is based on a review of relevant literature about moral philosophy and moral education. Most of the publications reviewed are recent books and papers by scholars who work within a neo-Aristotelian framework. However, the argument also takes into account seminal writings by Durkheim and Kohlberg, who based their research on a Kantian conception of morality. On the basis of this review, it is concluded that command of moral vocabulary is an important part of moral development.

The answer to the second question is based on data collected in the primary schools where Laxdæla-saga was taught for six weeks in autumn 2017, using supplementary material the research team developed in cooperation with the five teachers. This material contains questions and exercises where moral vocabulary is used to discuss and evaluate the conduct and character of the protagonists in the saga.

The students, 54 boys and 52 girls, were tested both before and after the class work on Laxdæla-saga. The same tests were administered to a control group, comprising 27 boys and 34 girls, in a fourth primary school. In addition to the test results, qualitative data was collected by visiting classes and writing field reports; two interviews were conducted with each of the five teachers, and four interviews with focus groups of six to seven students.

The teachers found the supplementary material helpful. In their view the emphasis on using moral vocabulary was not a digression, but rather supported them in teaching the story and helped the students to understand what it was about.

Analysis of the test results indicates that the six-week intervention, where the students read and discussed Laxdæla-saga, improved their comprehension of moral vocabulary. In the parts of the test that measured knowledge about the meaning of words that describe moral virtues and vices, there was a statistically significant improvement from the first to the second test. The eta squared value of the distribution indicates that this improvement was partially due to the intervention. The interviews with the teachers and with the focus groups support this result. The answer to the second question is, therefore, that Laxdæla-saga can be used to teach moral vocabulary to teenagers.

Keywords: Laxdæla saga, The Saga of the People of Laxárdalur, teaching literature in primary and secondary schools, moral education, moral vocabulary, moral virtues.

Um höfundana

Atli Harðarson (atlivh@hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann hefur ritað bækur og greinar um heimspeki, bókmenntir og námskráfræði.

Ólafur Páll Jónsson (opj@hi.is) er prófessor í heimspeki við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann hefur m.a. ritað bækur og greinar um heimspeki menntunar og gagnrýna hugsun.

Róbert Jack (robjack@hi.is) er nýdكتور og aðjunkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann hefur m.a. birt skrif um mannlegan þroska, heimspekilega samræðu og þjónandi forystu.

Sigrún Sif Jóelsdóttir (ssj@hi.is) er verkefnisstjóri við Menntavísindastofnun Háskóla Íslands.

Dóra Björg Sigurðardóttir (thorsi@hi.is) er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún hefur fjallað um lýðræði og heimspekileg skrif kvenna á fyrri öldum.

About the authors

Atli Harðarson (atlivh@hi.is) is an associate professor at the School of Education, University of Iceland. His publications include works on philosophy, literature and curriculum theory.

Ólafur Páll Jónsson (opj@hi.is) is a professor of philosophy at the School of Education, University of Iceland. His published works include papers and books on philosophy of education and critical thinking.

Róbert Jack (robjack@hi.is) is a postdoctoral researcher and adjunct lecturer at the School of Education, University of Iceland. He has, among other things, published on human development, philosophical dialogue, and servant leadership.

Sigrún Sif Jóelsdóttir (ssj@hi.is) is a research project manager at the Educational Research Institute, University of Iceland.

Dóra Björg Sigurðardóttir (thorsi@hi.is) is a PhD student at the School of Education, University of Iceland. Her publications include work on democracy and female philosophers of the past.

Heimildir

- Aristóteles. (1995). *Siðfræði Níkomakkosar* (Svavar Hrafn Svavarsson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Arpaly, N. (2002). *Unprincipled virtue: An inquiry into moral agency*. Oxford: Oxford University Press.
- Arpaly, N. og Schroeder, T. (2014). *In praise of desire*. Oxford: Oxford University Press.
- Arthur, J., Harrison, T., Carr, D., Kristjánsson, K. og Davison, I. (2014). *Knightly virtues, enhancing virtue literacy through stories: Research report*. Sótt af <http://epapers.bham.ac.uk/1946/1/KnightlyVirtuesReport.pdf>
- Arthur, J., Harrison, T. og Davison, I. (2015). Levels of virtue literacy in Catholic, Church of England and non-faith schools in England: A research report. *International Studies in Catholic Education*, 7(2), 178–200. doi: 10.1080/19422539.2015.1072957
- Atli Harðarson. (2018). Ógæfa Bolla Þorleikssonar: Hugleiðing um hvernig Laxdæla saga leggur spurningar fyrir lesanda sinn en svarar þeim ekki. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérriit 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþætti menntunar*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/02.pdf
- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bohlin, K. (2005). *Teaching character education through literature*. New York: RoutledgeFalmer.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues: An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge.

- Carr, D. og Harrison, T. (2015). *Educating character through stories*. Exeter: Imprint Academic.
- Carr, D. og Steutel, J. (1999). The virtue approach to moral education: Pointers, problems and prospects. Í D. Carr og J. Steutel (ritstjórar), *Virtue ethics and moral education* (bls. 241–255). London: Routledge.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Curren, R. og Kotzee, B. (2014). Can virtue be measured? *Theory and Research in Education*, 12(3), 266–282. doi: 10.1177/1477878514545205
- Davison, I., Harrison, T., Hayes, D. og Higgins, J. (2016). How to assess children's virtue literacy: Methodological lessons learnt from the Knightly Virtues programme. *Journal of Beliefs & Values*, 37(1), 16–28. doi: 10.1080/13617672.2016.1141526
- Durkheim, É. (2012). *Moral education* (E. K. Wilson og H. Schnurer þýddu). [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://amazon.com>
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gunnar Karlsson. (2017). *Laxdæla saga* (Gunnar Karlsson stytta og endursagði). Kópavogur: Menntamálastofnun.
- Hand, M. (2017). *A theory of moral education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Hursthouse, R. (1999). *On virtue ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kant, I. (1919). *Metaphysik der Sitten, dritte Auflage*. Sótt af <https://ia801601.us.archive.org/25/items/in.ernet.dli.2015.358315/2015.358315.Immanuel-Kant.pdf>
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kristján Kristjánsson. (2007). *Aristotle, emotions, and education*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Kristján Kristjánsson. (2010). *The self and its emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristján Kristjánsson. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education – plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269–287.
- Kristján Kristjánsson. (2015). *Aristotelian character education*. New York, NY: Routledge.
- Kristján Kristjánsson. (2018). *Virtuous emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2015). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011 og Greinasvið 2013* (2. útgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. doi: 10.1787/9789264266490-en
- Ólafur Páll Jónsson. (2014). Lýðræðisleg menntastefna: Sögulegt ágríp og heimspekileg greining. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 10(2), 97–116. doi: 10.13177/irpa.a.2014.10.1.6
- Ólafur Páll Jónsson. (2018). Laxdæla sem fóður fyrir gagnrýna hugsun. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/06.pdf
- Power, F. C., Higgins, A. og Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Róbert Jack. (2018a). Dygðir, siðferði og siðferðisþroski: Að nota Íslendingasögur til mannkostamenntunar. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/09.pdf
- Róbert Jack. (2018b). Dygðirnar í Laxdæla sögu: Efniviður fyrir mannkostamenntun. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/10.pdf
- Sanderse, W. (2012). *Character education: A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Euborn.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.

- Steutel, J. W. (1997). The virtue approach to moral education: Some conceptual clarifications. *Journal of Philosophy of Education*, 31(3), 395–407.
- Vilhjálmur Árnason, Salvör Nordal og Kristín Ástgeirsdóttir. (2010). *Siðferði og starfshættir í tengslum við fall íslensku bankanna 2008*. Reykjavík: Rannsóknarnefnd Alþingis.
- Walker, D. I., Thoma, S. J., Jones, C. og Kristjánsson, K. (2017). Adolescent moral judgement: A study of UK secondary school pupils. *British Educational Research Journal*, 43(3), 588–607.
- Þóra Björg Sigurðardóttir. (2018). Siðfræði í bókmenntakennslu. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/11.pdf



Atli Harðarson, Ólafur Páll Jónsson, Róbert Jack, Sigrún Sif Jóelsdóttir og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2018). Laxdæla saga og siðferðilegt uppeldi í skólum. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/01.pdf
<https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.14>