



## Laxdæla sem fóður fyrir gagnrýna hugsun

Ólafur Páll Jónsson

► Abstract    ► Um höfundinn    ► About the author    ► Heimildir

Fornbókmenntir gefa tilefni til margvíslegra rökræðna um flókin álitamál af ýmsu tagi og henta því ágætlega til að þjálfa nemendur í gagnrýninni hugsun. Ritverk eins og *Laxdæla saga* er raunar sérstaklega ákjósanlegt sem tæki til að þjálfa gagnrýna hugsun grunnskólanema. Fjallað er um tvær hliðar þessa máls; sú fyrri er heimspekileg og varðar sjálfa hugmyndina um gagnrýna hugsun, sú síðari er verkleg og lýtur að veruleika ofhlaðins skóla sem þarf að sinna ótal viðfangsefnum á sama tíma, hefur takmörkuð námsgögn, býr við mjög stýrt skipulag, og hefur yfir að ráða kennurum sem hafa ekki endilega þælt mikið í gagnrýninni hugsun.

Gagnrýnin hugsun er færni sem gerir ráð fyrir tilteknum vitsmunadygðum, siðferðisdygðum og verknaðardygðum. Þjálfun í gagnrýninni hugsun fellur þannig innan þess sem kallað hefur verið skapgerðarmenntun eða mannkostamenntun (e. character education). En hefur *Laxdæla* einhverja kosti fram yfir aðrar bókmenntir sem kennsluefni í gagnrýninni hugsun? Svar við þessari spurningu lýtur að verklegri hlið viðfangsefnisins. *Laxdæla* hefur verið lesin í skólum í fjölmörg ár og er líkleg til að halda þeirri stöðu í náninni framtíð. Gera má söguna að námsefni skóla án þess að leggja eitthvað nýtt inn í skólastarfið, raunhæft er að búa til stuðningsefni án þess að það úreldist á skömmum tíma, skólar eru líklegir til að eiga bekkjarsett af bókinni, kennarar kannast við söguna og vitað er hvaða aldurshópur ræður við hana. Þessa kosti hefur *Laxdæla* umfram margar aðrar bækur. Auk þess er sagan margræð og fjallar um málefni sem brenna á ungmönnum; hún fjallar um *vináttu*, *trúmennsku*, *heiðarleika*, *sáttfýsi* og *samskipti*, og líka um *hatur*, *sviksemi*, *lygar* og *blekkingar*, *óheiðarleika*, *heift* og *hefnigirni*.

Ef saga eins og *Laxdæla* er lesin sem opið tilboð um samræður um dygðir og lesti hefur það áhrif á stöðu kennarans. Annars vegar er kennarinn sérfræðingur sem þekkir söguna, velur orð og hugtök sem notuð eru til að opna söguna, stýrir yfirferð og skilgreinir þau verkefni sem eru unnin. Á hinn bóginn býr kennarinn ekki yfir „hinna réttu túlkun“ eða „veit hvert rétta svarið er“ heldur er hann jafningi nemenda í þeim þælingum sem sagan gefur tilefni til. Ein leið til að komast út úr einhliða miðlun í kennslu yfir í gagnrýnar samræður er að taka skáldverk, sem kalla á róttæka túlkun og þar sem enginn endir er á þeim spurningum sem kunna að vakna, og nálgast það sem opið tilboð um samræðu.

**Efnisorð:** Laxdæla saga, gagnrýnin hugsun, mannkostamenntun, dygðir, siðferðilegt uppeldi.

## Inngangur

Eru fornbókmenntir eins og *Laxdæla* heppilegar til að kenna og þjálf gagnrýna hugsun í grunnskólum? Stutta svarið er „já“, fornbókmenntir, eins og margar aðrar góðar bókmenntir, gefa tilefni til margvíslegra rökræðna um flókin álitamál af ýmsu tagi og eru því ágætlega til þess fallnar að þjálf nemendur í gagnrýninni hugsun. En þetta svar segir okkur ekkert um það hvort ritverk eins og *Laxdæla* sé á einhvern hátt sérstaklega ákjósanlegt sem tæki til að þjálf gagnrýna hugsun í grunnskóla. Á þessu máli eru tvær hliðar sem verður að huga sérstaklega að. Önnur hliðin er heimspekileg og varðar sjálfa hugmyndina um gagnrýna hugsun; hvað hún er og hvernig mætti kenna hana. Hin er verkleg og lýtur að veruleika skólans sem þarf að sinna ótal viðfangsefnum á sama tíma, er þegar ofhlaðinn verkefnum, hefur úr takmörkuðum námsgögnum að móða, býr við mjög stýrt skipulag aðalnámskrár og stundatöflu, hefur yfir að ráða kennurum sem hafa ekki endilega þælt mikið í því hvað gagnrýnin hugsun er en eru hins vegar sérfræðingar í ótal öðrum hlutum.

Ég byrja á að fjalla stuttlega um heimspekilegu spurninguna – í hverju gagnrýnin hugsun er fólgin (2. hluti) og hvernig mætti kenna eða þjálf hana (3. hluti). Hin heimspekilega umfjöllun leggur til forsendur fyrir umfjöllun um hvort og þá hvaða sérstöðu *Laxdæla* hafi í þessu tilliti (4. hluti) en um það efni fjalla Atli Harðarson og Róbert Jack í sínum greinum í þessu sérhefti *Netlu*. Í framhaldinu fjalla ég svo nánar um hina verklegu hlið (5. hluti), þ.e. þá hlið sem lýtur að starfi í skólum, sem einnig er viðfangsefni Þóru Bjargar Sigurðardóttur í þessu sérhefti *Netlu*. Umfjöllun mín í þessari grein byggist að hluta til á rannsóknarverkefni þar sem unnið var með Laxdælu sem kennsluefni í íslensku á unglingastigi í þrem grunnskólum. Rannsóknarverkefninu er nánar lýst í greininni „*Laxdæla* saga og siðferðilegt uppleði í skólum“ í þessu sérhefti *Netlu*.

## Gagnrýnin hugsun

Víkjum fyrst að hinni heimspekilegu hlið málsins, þ.e. hvað gagnrýnin hugsun sé og hvað í því felist að kenna eða þjálf slíka hugsun. Umfjöllun um þetta efni á íslensku á sér nokkuð langa sögu. Segja má að Þorsteinn Gylfason hafi vakið máls á því í árdaga akademískrar heimspeki á Íslandi í greininni „Að hugsa á íslensku“ sem birtist fyrst í *Skírni* árið 1972. Páll Skúlason setti gagnrýna hugsun síðan rækilega á dagskrá með útvarpserindum árið 1987 sem báru yfirskriftina „Er hægt að kenna gagnrýna hugsun?“ og voru prentuð í *Pælingum* sama ár (Páll Skúlason, 1987). Segja má að upp frá þessu hafi þróast íslensk hefð þar sem fjallað hefur verið um gagnrýna hugsun ekki einungis sem þekkingarfræðilegt og rökfræðilegt viðfangsefni heldur einnig sem siðfræðilegt viðfangsefni, eins og Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason gera að umræðuefni í nokkrum greinum á vefnum „Gagnrýnin hugsun og siðfræði“ (2015) og í lengra máli í bókinni *Hugleiðingar um gagnrýna hugsun* (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014). Í greininni „Gagnrýnar manneskjur“ (Ólafur Páll Jónsson, 2008) og í bókinni *Sannfæring og rök* (Ólafur Páll Jónsson, 2016) geng ég jafnvel lengra en Henry Alexander og Páll með því að líta svo á að það að vera gagnrýninn varði ekki einungis hugsun manns heldur nái einnig yfir skynjun manns og færni manns til að breyta í samræmi við eigin gildi og hugsun. Í því sem hér fer á eftir mun ég halda mig innan þessarar hefðar og líta á gagnrýni eða gagnrýna hugsun sem víðan eiginleika sem nær yfir þekkingarfræðilega, siðferðilega, verklega og fagurfræðilega eiginleika manneskjunnar.

Þótt gagnrýnin hugsun, í þessum íslenska skilningi, sé augljóslega ekki þröngt tæknilegt viðfangsefni (eins og „critical thinking“ birtist stundum í bandarískum kennslubókum) heldur víðtækt viðfangsefni sem varðar ólíkar hliðar manneskjunnar, þá segir þetta okkur ekki mikið um hvað það nákvæmlega þýði að manneskja sé gagnrýnin eða hvernig megi yfirleitt skilgreina gagnrýna hugsun. Guðmundur Heiðar Frímansson (2018) gerir greinarmun á þrennskönar kenningum um gagnrýna hugsun sem hann kallar:

- (1) Ferlakenningar
- (2) Skrefa- eða þrepakenningar
- (3) Færnikenningar

Til að átta sig á flækjunum við að segja til um hvað gagnrýnin hugsun er – eða hvers vegna það er ekki hægt með góðu móti – og hvað þurfi að hafa í huga til að kenna hana er gagnlegt að skoða þessar þrennskonar kenningar.

Ferlakenningar um gagnrýna hugsun gera ráð fyrir því að hugsun sem sé gagnrýnin eigi sér stað fyrir tilverknað ákveðins ferlis í huga fólks. Dæmi um ferli sem e.t.v. mætti bera saman við gagnrýna hugsun er melting. Í bókinni *Explaining Behavior* notar bandaríski heimspekingurinn Fred Dretske (1991) einmitt meltingu sem dæmi til að skýra hvað hann á við með ferli. Dretske skiptir meltingarferlinu niður í þrjú stig á eftirfarandi hátt.

1	2	3
Matur er innbyrtur og honum blandað við meltingarvökva.	Ýmis ensím fara að vinna á matnum.	Maturinn er brotinn niður í einföld efnasambönd.

Melting er ekki tiltekinn atburður, kringumstæður eða ástand sem veldur því að mat er breytt í einföld efnasambönd, heldur er meltingin röð atburða og tiltekin afleiðing þeirra. Til að átta sig á því hvort melting hafi átt sér stað, þá þarf að átta sig á því hvort meltingarferlið hafi átt sér stað, bæði atburðirnir og niðurstaðan. Hugmyndin um að gagnrýnin hugsun sé hugarferli er þá sú að hún sé á einhvern hátt sambærileg við líkamsferli eins og meltingu; gert er ráð fyrir að gagnrýnin hugsun – og kannski almennt það sem kalla mætti góða hugsun – samanstandi af tiltekinni tegund atburða (hugsana) auk niðurstöðu (afstöðu, skoðunar, staðhæfingar, sannfæringar).

Guðmundur Heiðar færir sannfærandi rök gegn ferlakenningu um gagnrýna hugsun. Í hnotskurn eru rök hans þau að ef gagnrýnin hugsun væri ferli í þessum skilningi þá væri sjaldnast nokkur leið að meta hvort tiltekin hugsun hefði verið gagnrýnin eða ekki þar sem ferlin séu okkur yfirleitt algerlega hulin. Við verðum ekki vitni að neinum hugarferlum þegar aðrir hugsa, hvort sem hugsunin er gagnrýnin eða ógagnrýnin, og við höfum sjaldnast aðgang að þessum ferlum í okkar eigin hugsun. Vel má vera að hugsun sé ferli – eins og hegðun okkar er ferli, *atferli* – en þegar við lýsum tiltekinni hugsun sem gagnrýninni þá er það ekki á grundvelli þess að við höfum orðið vitni að tilteknu hugarferli. Þar fyrir utan, þá þyrftum við fyrst að vita hvað gagnrýnin hugsun væri til að geta sagt til um hvaða ferli væru ferli gagnrýninnar hugsunar.

Líta má á skrefa- eða þrepakenningar sem tilraun til að bregðast við göllunum á ferlakenningunum. Hugmyndin er þá sú að það sem einkennir gagnrýna hugsun – eða það sem gerir hugsun gagnrýna frekar en ógagnrýna – sé að hún fylgi tilteknum skrefum. Skrefin birtast þá væntanlega sem áfangar í hugsuninni og eru að öllu jöfnu sýnileg. Og þegar þau eru ekki sýnileg, mætti gera þau sýnileg með því að spyrja spurninga; spyrja hugsuðinn hvað hann sé að gera, hvernig hann hafi komist að tiltekinni niðurstöðu og hvers vegna. Hér mætti þá e.t.v. tala um aðferðafræði gagnrýninnar hugsunar. Sem möguleg dæmi um skref eða þrep gagnrýninnar hugsunar nefnir Guðmundur Heiðar eftirfarandi:

... að [1] skilgreina vandann, [2] rannsaka mögulegar lausnir, [3] velta fyrir sér afleiðingunum, [4] athuga mikilvægi afleiðinganna, [5] ákveða hvað á að gera, [6] meta markmið. Síðan þyrfti að brjóta hvern þennan þátt niður í smærri atriði og fylgja þeim nokkuð nákvæmlega. (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018, bls. 131 (tölusetning ÓPJ))

Eins og Guðmundur Heiðar bendir á er einn vandinn við þessa hugmynd að hún leggur ekki til nein nauðsynleg eða nægjanleg skilyrði fyrir því að hugsunin sem á sér stað sé gagnrýnin. Vandinn blasir raunar við í hverju skrefi. Tökum skref (2) sem dæmi, að rannsaka mögulegar lausnir. Á flestum vandamálum má hugsa sér ótölulegan fjölda lausna, sumar góðar, aðrar slæmar, en flestar kannski einhvers staðar þar á milli. Þá vaknar spurningin: Hvaða lausnir þarf að rannsaka svo hugsun geti talist gagnrýnin? Við þessu er ekkert skýrt svar. Kannski er skásta svarið: „Þær lausnir sem skipta máli“ eða „Þær lausnir sem koma til greina“. En enginn getur sagt fyrirfram neitt um það hvaða lausnir skipta máli eða koma til greina. Og svo getur væntanlega vel verið að maður hafi hugsað gagnrýnið um tiltekið vandamál en samt yfirsést lausnir sem skipta máli og koma til greina, jafnvel þær bestu.

Vandinn við að skilgreina gagnrýna hugsun sem röð af þrepum eða skrefum bendir okkur á atriði sem alltaf var kannski ljóst, þótt það fengi ekki næga athygli: Að hugsa gagnrýnið varðar í senn aðferðir, aðgerðir og innihald. Að fylgja aðferð og framkvæma tilteknar aðgerðir – t.d. eins og í skrefunum sex hér að framan – tryggir ekki innihald. Innihaldið varðar m.a. atriði eins og að taka *réttmætt* tillit til aðstæðna, meta með *sanngjörnum* hætti það sem bent er á, taka *hæfilegt* tillit til gagnrýni, leita álits hjá þeim sem eru líklegir til að hafa vit á málinu, o.s.frv. Allir þessir þættir eru matskenndir og næmir fyrir kringumstæðum og því verða þeir ekki skilgreindir með formlegum hætti. Af þessu leiðir að kennsla í gagnrýninni hugsun getur ekki verið einfaldlega þjálfun í tilteknum aðferðum eða aðgerðum, þótt hún innifeli slíka þjálfun. Vandinn hér er sá sem Þorsteinn Gylfason orðaði ágætlega í greininni „Að hugsa á íslenzku“:

... tóm tækni hefur þann umtalsverða kost að hana má kenna, oft með ágætum árangri. Það má kenna mönnum að beita reglum við að greina stuðla og höfuðstafi, orðflokka og setningarhluta, en engum hefur tekizt svo ég viti að kenna manni að yrkja gott kvæði. Eins má kenna rökfræði og stærðfræði, en gott vald manns á þessum greinum, á reikningstækni þeirra, er engin trygging fyrir viturlegri eða frumlegri hugsun. Það er ekki einu sinni trygging fyrir almennri heilbrigðri skynsemi. (Þorsteinn Gylfason, 1996, bls. 34–35)

Ef við gefum upp á bátinn þá von að skilgreina megi gagnrýna hugsun sem einhverskonar röð aðgerða, hvað er þá eftir? Af listanum sem Guðmundur Heiðar lagði til er einungis sú hugmynd eftir að gagnrýnin hugsun sé færni, eða öllu heldur, að það að hugsa gagnrýnið sé til marks um að viðkomandi hugsuður búi yfir tiltekinni færni.

Sé litið á gagnrýna hugsun sem færni – og þá það verkefni að kenna gagnrýna hugsun sem það að kenna eða þjálfá slíka færni – þá þarf aftur að spyrja: Hvaða færni? Í hverju er slík færni fólgin? Hvað inniber hún? Ef við lítum í dæmigerða kennslubók í gagnrýninni hugsun mætti ætla að slík færni væri einkum fólgin í getu til að draga rökréttar ályktanir, koma auga á rökvillur eða aðra annmarka á skoðanamyndun, geta skýrt merkingu hugtaka, og fleira í þeim dúr (sbr. Ólaf Pál Jónsson, 2016, fyrsta og annan hluta). Hér hvílir þunginn gjarnan á því að læra formlegar eða hálfformlegar aðgerðir enda kannski ekki öðru til að dreifa í bók sem á að vera kennslubók. Slíka færni má kenna og hún er örugglega gagnleg. En það eitt að ná tökum á tækninni er langt frá því að vera nokkur trygging fyrir viturlegri eða frumlegri hugsun, eins og Þorsteinn benti á fyrir löngu. Í greininni „Skynsemi eða rökaleikni“ rekur Eyja Margrét Brynjarsdóttir (2013) ágætt en grátbroslegt dæmi þar sem hin tæknilega færni virðist vera til staðar en hugsunin síður en svo gagnrýnin. Hún segir þar frá dönskum rökfræðiprófessor sem tók upp á því að auglýsa námskeið í rökfræði með myndum af sér þar sem hann stillti sér upp í hópi fríðra en fáklæddra kvenna. Prófessorinn hafði eflaust ágætt vald á rökfræði, gat komið auga á rökvillur eins og þær að játa baklið eða neita forlið, og fleira í þeim dúr. Hins vegar blasir við að uppátækið allt einkenndist af átakanlegum skorti á gagnrýninni hugsun. Málið er, eins og Eyja Margrét og fleiri hafa bent á, að gagnrýnin hugsun er miklu víðara hugtak. Eyja Margrét orðar það svo að hún sé vönduð hugsun sem stuðli að sanngjörnum og opnum skoðanaskiptum (2013, bls. 74).

Spurningunni um hvers konar færni gagnrýnin hugsun sé er enn ósvarað. Færnin er raunar mjög margvísleg og tekur bæði til tæknilegra atriða, eins og að geta skilgreint vanda (sbr. atriði (1) í tilvitnuninni að framan), verklegra atriða eins og að geta ákveðið hvað á að gera og gera það svo (sbr. atriði (5) í tilvitnuninni að framan), en einnig siðferðilegrar færni eins og að meta hvað séu verðug viðfangsefni, hvað skipti siðferðilega máli, hvaða lausnir séu ýmist tækar eða ekki tækar af siðferðilegum ástæðum, og ekki síst samskiptafærni því gagnrýnin hugsun krefst næmni á margvísleg sjónarmið og að geta hugsað í samfélagi við aðra (sbr. Henry Alexander Henrysson, 2013; Ólaf Pál Jónsson, 2016, 7. kafla). Góð gagnrýnin manneskja hlýtur því að búa yfir (i) tæknilegri færni (e. skill), til dæmis að geta dregið rökréttar ályktanir, og (ii) tilteknum vitsmunadygðum (e. intellectual virtues), eins og forvitni og hyggindum eða frónesis sem var höfuðdygð í siðfræði Aristótelesar. Manneskja sem býr yfir þeirri færni sem einkennir gagnrýninn hugsuð í víðum skilningi býr einnig yfir (iii) tilteknum siðferðisdygðum (e. moral virtues) eins og sanngirni og heidarleika – það krefst heidarleika og hreinskilni gagnvart sjálfum sér og öðrum að skipta um skoðun þegar rökin hníga að endingu í þá áttina. Hin gagnrýna manneskja þarf einnig að búa yfir (iv) verknadardygðum (e. performance virtues) eins og seiglu og þolinmæði – oft þarf heilmikla seiglu til að finna og þróa rök fyrir afstöðu sem maður er innst inni sannfærður um.

## Að kenna gagnrýna hugsun

Ef við föllumst á að gagnrýnin hugsun krefjist færni og margvíslegra dygða, bæði vitsmunadygða, siðferðisdygða og verknadardygða, þá hljótum við líka að fallast á að kennsla eða þjálfun í gagnrýninni hugsun falli innan þess sem kallað hefur verið skapgerðarmenntun eða mannkostamenntun (e. character education). Í slíkri menntun er megináherslan gjarnan lögð á tilteknar dygðir eins og rakið er í greininni „*Laxdæla* saga og siðferðilegt uppeldi í skólum“ í þessu sérriti. Í staðinn fyrir að spyrja hvort *Laxdæla* sé heppileg til að kenna gagnrýna hugsun í grunnskóla gætum við því spurt hvort sagan sé heppileg fyrir mannkostamenntun á því skólastigi. Með þessu geri ég ekki ráð fyrir að kennslu í gagnrýninni hugsun megi leggja að jöfnu við mannkostamenntun. Þótt mannkostamenntun feli í sér kennslu og þjálfun í dygðum sem varða gagnrýna hugsun er mannkostamenntun víðara hugtak en kennsla í gagnrýninni hugsun.

Í inngangi að bókinni *Teaching Character Education Through Literature* segir Karen E. Bohlin að mannkostamenntun hafi fengið vind í seglin við upphaf 10. áratugar 20. aldar og þegar bók hennar kom út árið 2005 segir hún „að mannkostamenntun sé enn á ný mikilvægt viðfangsefni og að leiðirnar sem ólíkir fræðimenn, kennarar, stjórnálamenn og stefnumótendur aðhyllist séu jafn ríkulegar, fjölskrúðugar og umdeildar og þær eru margar“ (Bohlin, 2005, bls. 1). Bohlin greinir síðan fernskonar hugmyndafræði sem liggja mannkostamenntun í Bandaríkjunum til grundvallar. Í fyrsta lagi séu verkefni sem eigi rætur í hugmyndum Johns Dewey, Lawrence Kohlberg og fleiri. Slíkar hugmyndir hafi m.a. verið þróaðar af bandaríska heimspekingnum Nel Noddings (1992, 2002). Í öðru lagi nefnir Bohlin verkefni sem tengist því að nemendur geri sér grein fyrir eigin gildum (e. values clarification) frekar en eiginlegri kennslu í siðferði. Í þriðja lagi séu sjónarmið sem byggist á félags- og tilfinningalegu námi (e. social and emotional learning) þar sem lögð sé áhersla á margvíslega færni eða hæfni á breiðu sviði, allt frá því að kunna skil á öruggu kynlífi yfir í að forðast vímuefni. Í fjórða lagi séu svo verkefni sem byggist á hefð dygðasiðfræði (t.d. Arthur, 2003). Um þessa fernskonar hugmyndafræði segir Bohlin svo:

Þótt allar þessar leiðir miði að því að stuðla að siðferðilegum þroska þá missa margar þeirra marks. Þótt fyrstu þrjár leiðirnar leggi til ýmis gagnleg sjónarmið þá duga þær ekki þegar kemur að því að kenna unglíngum hvernig megi koma auga á hvað sé farsælt líf og hvers vegna það sé eftirsóknarvert. Þær duga ekki vegna þess að þær leggja ekki til nein sannfærandi rök fyrir því að lifa góðu lífi. Skorti skilning á því hvað það þýði fyrir manneskju að lifa á virðingarverðan hátt, er getan til siðferðilegrar umhugsunar algerlega stefnulaus. Án skilnings á því hvað sé siðferðilega gott og eftirsóknarvert er sú iðja að skýra fyrir sér sín eigin gildi innantóm (Bohlin, 2005, bls. 3).

Mannkostamenntun síðasta áratuginn eða svo hefur einmitt sótt í ríkum mæli í dygðasiðfræði sem fræðilegan grunn (sbr. Carr og Harrison, 2015; Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse og Wright, 2017). Stundum hafa fræðimenn þó e.t.v. afskrifað að ósekju annarskonar siðfræðilegar forsendur, t.d. skyldusiðfræði í anda Immanuel's Kant, eins og rakið er í fyrstu grein þessa sérrits. Það skiptir máli í þessu sambandi að áhersla á dygðir sem viðfangsefni í kennslu, þar sem siðferðilegur þroski er meginmarkmið, þarf ekki að byggjast á dygðasiðfræði. Vel má rökstyðja áherslu á dygðir sem viðfangsefni í kennslu og skilning á dygðaorðaforða sem mikilvægt markmið mannskostamenntunar út frá skyldusiðfræði og jafnvel ýmsum útgáfum af nytjastefnu.

Sé litið á kennslu í gagnrýninni hugsun sem mannskostamenntun og séu dygðirnar sem leggja til uppistöðu mannkostanna skildar aristótélískum skilningi, þá er ljóst að kennsla í gagnrýninni hugsun er víðtækt viðfangsefni sem tekur í senn til þekkingarmarkmiða námsins, siðferðilegra eiginleika nemendanna, tilfinningalegrar afstöðu þeirra og verklegar færni.

## Laxdæla og mannskostamenntun í grunnskóla

En hvers vegna að vera að velta nemendum upp úr Laxdælu ef markmiðið er mannskostamenntun? Er sú saga vel til þess fallin að þjálfa nemendur á grunnskólaaldri í dygðum? Og hafa fornbókmenntir einhverja kosti fram yfir aðrar bókmenntir? Til að svara þessum spurningum þarf að huga að hinna verklegu hlið viðfangsefnisins – frekar en þeirri heimspekilegu. Byrjum á nokkrum einföldum atriðum sem þó skipta verulegu máli.

*Laxdæla* er engin dægurfluga heldur saga sem hefur verið lesin í skólum í fjölmörg ár og er líkleg til að halda þeirri stöðu a.m.k. í náninni framtíð. Sagan er, með öðrum orðum, klassísk; hún hefur staðið af sér dægursveiflur í smekk og efnisvali. Þetta þýðir að auðvelt er að taka söguna til umfjöllunar – þ.e. gera hana að námsefni skóla – án þess að þurfa þar með að leggja eitthvað nýtt inn í skólafarfið. Einnig er raunhæft að undirbúa kennslu, búa til stuðningsefni og fleira, án þess að eiga á hættu að efnið úreldest á skömmum tíma (sjá t.d. nýja útgáfu Menntamálastofnunar á Laxdælu (Gunnar Karlsson, 2017) og vefinn [islandingasogur.is/laxdaela/](http://islandingasogur.is/laxdaela/)). Auk þess eru skólarnir líklegir til að eiga bekkjarsett af bókinni, kennararnir kannast við söguna, einhver reynsla er komin á það hvaða aldurshópur ræður við söguna (í einfaldaðri útgáfu), o.s.frv. Þetta eru kostir sem *Laxdæla* hefur umfram margar aðrar bækur.

En hvað með söguna sjálfa, inntak hennar, atburðarás, persónusköpun og fleira? Hér vakna strax ýmis álitamál sem ekki er alveg einfalt að leysa úr. Eitt er að það er hreint ekki ljóst hvert sé inntak sögunnar; hver sé kjarninn í henni, ef hann er þá einhver. Til þess að eiga einhverja von á að ná tengingu við söguna þarf að leita að kjarna hennar, reyna að átta sig á þeim málefnum – en ekki bara söguþræði – sem sagan hverfist um. Er þetta saga um ást í meinum? Er þetta saga Guðrúnar Ósvífursdóttur, sem fyrst er gift barn að aldri, á seinna meir í ástarsambandi við mesta glæsímenni Íslands en verður síðan völd að dauða hans (sbr. Auerbach, 1998; Helgu Kress, 1980)? Auerbach bendir á að Guðrúnu sé lýst sem jafningja Kjartans en að hörmungarnar byrji þegar Kjartan fer til Noregs, neitar Guðrúnu um að koma með og þvingar hana til að taka upp hefðbundið kvenhlutverk sem einkennist af undirgefni og þjónustu (Auerbach, 1998, bls. 30). Eða er þetta harmsaga Bolla sem hlýtur þau örlög að verða bani fóstbróður síns (sbr. grein Atla Harðarson (2018) í þessu sérhefti *Netlu*)? Er þetta kannski ættarsaga afkomenda Unnar djúpúðgu þar sem engin ein persóna er í brennidepli? Í fyrstu mætti ætla að þessi margræðni Laxdælu sé ókostur sem geri hana beinlínis að óheppilegu námsefni fyrir unglíngastig grunnskóla eða framhaldsskóla. Ég hygg þó að einmitt þessi margræðni sögunnar sé kostur frekar en galli, eins og ég mun nú reyna að útskýra.

Aðrar fornsögur, svo sem *Gísla saga*, *Grettis saga* og *Njáls saga*, hafa marga sömu kosti og *Laxdæla* fyrir mannskostamenntun á unglíngastigi í grunnskóla eða í framhaldsskóla. Að einu leyti virðist mér þó að *Laxdæla* sé heppilegri en bæði *Gísla saga* og *Grettis saga* (þær kunna vitaskuld að hafa aðra kosti sem Laxdælu skortir). Margræðni Laxdælu kallar á rökræðu um hver sé aðalpersóna

sögunnar og um hvað sagan eiginlega sé. Sagan er spennandi og ótrúlega vel skrifuð, svo vel að höfundinum – eða höfundunum – hefur tekist að skilja lesandann eftir með þessar stóru spurningar. Í Grettis sögu og Gísla sögu er alveg ljóst hver aðalpersónan er, nefnilega Grettir og Gíslí. Hápunktur Laxdælu er augljóslega þegar Bolli vegur Kjartan. En þótt þetta sé hápunkturinn, og þótt Kjartan og Bolli séu báðir mikilsverðar persónur í sögunni – kannski aðalpersónur hennar – þá er bróðurpartur sögunnar um aðra en þá tvo og margir mikilvægir atburðir eiga sér stað eftir að þeir eru báðir horfnir af söguviðinu. Hér er einn meginkostur Laxdælu sá að sagan leggur spurningar fyrir lesendur en svarar þeim ekki. Hún býður upp á margar túlkningar sem hægt er að rökstyðja og er því heppilegt efni í opna umræðu þar sem hægt er að taka ólíkan skilning nemenda alvarlega.

Hvaða leið sem lesandinn fer í gegnum Laxdælu, þá fer tæpast framhjá honum að sagan fjallar um málefni sem brenna á ungmennum sem eru að ljúka grunnskóla eða byrja í framhaldsskóla. Hún fjallar um *vináttu*, *trúmennsku*, *heiðarleika*, *sáttfýsi* og *samskipti*, svo eitthvað sé nefnt. Og vitaskuld líka um *hatur*, *sviksemi*, *lygar* og *blekkingar*, *óheiðarleika*, *heift* og *hefnigirni*. Með því að hafa þessar dygðir og þessa lesti í forgrunni þegar sagan er lesin – og vinna skipulega með merkingu þeirra og mikilvægi – þá opnast sagan fyrir ungmennum sem láta jafnvel þau orð falla að hún sé nútímaleg (viðtal við rýnihóp, 28.10.2017).

Þær dygðir og þeir lesti sem *Laxdæla* hverfist um skipta máli í lífi ungmennanna sjálfra. Hins vegar kemur í ljós þegar ungmenni eru spurð út í siðferðilegan orðaforða, orð eins og „þrautseigja“, „hógværð“, „heift“ og „sáttfýsi“, að mörg þeirra þekkja ekki orðin (sjá grein Þóru Bjargar Sigurðardóttur (2018) í þessu sérhefti *Netlu*). Vitaskuld eru eiginleikarnir eða dygðirnar sem þessi orð vísa til börnunum ekki framandi – ekki alveg að minnsta kosti – en orðin eru þeim ekki töm, sem aftur þýðir að þau eiga erfitt með að ræða um þessa eiginleika eða dygðir. Með því að taka tilteknar dygðir skipulega fyrir þegar sagan er lesin þá gerist í raun tvennt. Annars vegar opnast sagan fyrir unglingunum sem verðug og spennandi, og hins vegar eflist orðaforði þeirra og leikni í að rökræða um dygðir og lesti. Rökræða um inntak sögunnar verður rökræða um siðferðilega eiginleika sögupersónanna.

Einhver gæti spurt hvort um þær dygðir og þá lesti sem sögupersónurnar í Laxdælu sýna megi ekki allt eins lesa í samtímaskáldskap sem standi unglingunum nær en saga úr grárri fornescju. Því mætti jafnvel halda fram að fornsögurnar séu óheppilegar til að fjalla um siðferði því hæpið sé að leggja sama skilning í siðferðileg hugtök Laxdælu og þau sem notuð eru í samtímanum. Hér kemur bæði til að málfar Laxdælu er nokkuð frábrugðið nútímamáli þannig að til að finna algengum dygðum stað í sögunni þarf nokkra túlkun (sbr. greinar Róberts Jack (2018a, 2018b) í þessu sérhefti *Netlu*). Og svo er sá félagslegi og siðferðilegi jarðvegur sem sagan er sprottin úr allt annar en sá sem við þekkjum í dag. Athugasemdin er í hnotskurn þessi: Samtímaskáldskapur er jafn ríkur af siðferðilegum álitamálaum og fornsögurnar en hefur það umfram þær að ekki þarf að brúa langt bil í málfari, sögu og menningu. Vissulega er þetta ákveðinn kostur við samtímaskáldskap, en um leið getur þetta atriði einnig talist fornsögunum til tekna. Fjarlægð söguviðs er ekki endilega galli því þegar um er að ræða siðferðileg álitamál getur of mikil nánd verið erfið og jafnvel útilokað sanngjörn og opin skoðanaskipti. Fjarlægð söguviðsins getur auðveldað umræðu um viðkvæm mál vegna þess að umræðan fjallar ekki um þá sem eru þátttakendur í þeim eða snerta þá með beinum hætti. Nemendur í grunnskóla geta hæglega rætt um trúmennsku, þrautseigju og blekkingar, sáttfýsi og hefnigirni sögupersónanna í Laxdælu án þess að þeirra eigin tengsl og samskipti flækist fyrir. Sagan gefur líka tilefni til að ræða efni eins og mansal, flóttamenn, refsingar, fordóma í garð fólks af öðrum uppruna, stéttaskiptingu og fleira sem varðar siðferði samfélags ekki síður en dygðir og lesti einstaklinga án þess að höggvið sé nærri einstökum nemendum. Þótt söguvið álitamála sem þessara sé í nokkurri fjarlægð, hvort heldur um er að ræða hin einstaklingsbundnu eða samfélagslegu álitamál, kemur þetta ekki í veg fyrir að nemendur yfirfæri það sem gerist í sögunni yfir á sitt eigið líf; ef slík yfirfærsla væri ómöguleg myndu þau ekki lýsa sögunni sem „nútímalegri“ eins og þau samt gera.

Fjarlægð sögusviðsins hjálpar líka til með öðrum hætti. Vegna þess að ýmislegt er framandi í sögunni, bæði í efnislegu umhverfi hennar og í siðferðilegum og lagalegum veruleika, sem og í orðanotkun, þá krefst sagan þess af lesendum að þeir spyrji spurninga sem þeir eru ekki endilega vanir að spyrja um sinn eigin samtíma – umhverfi, venjur, menningu, tungumál o.fl. Segja má að sagan sé hæfilega framandi til að krefjast samræðna um atburði, sögusvið og, ekki síst, gildismat og orðaforða. Loks er fjarlægð sögusviðsins til þess fallin að brúa bil á milli barna og ungmenna af erlendum uppruna og þeirra sem eiga allar sínar rætur í íslenskum veruleika. Saga úr íslenskum samtíma er aðgengilegri þeim sem eiga rætur innanlands en t.d. börnum pólskra innflytjenda. *Laxdæla* er aftur á móti álíka aðgengileg hvorum tveggja – og svo hefur hún verið þýdd á mörg tungumál, sem skiptir t.d. máli í framhaldsskóla ef nemandi á auðveldara með að lesa annað mál en íslensku.

Dótt flestar skáldsögur kalli á túlkun má ætla að eftir því sem framandleiki sögusviðsins er meiri því róttækari verði túlkunarspurningarnar sem vakna við lesturinn. Við getum gert greinarmun á afmörkuðum túlkunarspurningum annars vegar, þar sem túlkun lýtur forsendum og kringumstæðum sem eru nokkuð vel þekktar, og róttækum túlkunarspurningum hins vegar, þar sem slíkur rammi er ekki ljós heldur kallar sjálfur á túlkun. Skilin þarna á milli eru vitanlega ekki skýr en þegar um er að ræða kennslu í gagnrýninni hugsun má ætla að róttækar túlkunarspurningar risti að jafnaði dýpra en hinar afmörkuðu. Ágætt dæmi um þetta er atburðurinn þegar Kjartan fer með lið að Laugum í Sælingsdal, þar sem Guðrún Ósvífursdóttir og Bolli búa, og dreitti þau inni í þrjá daga, þ.e. lokaði húsunum þannig að fólk komst ekki út til að ganga örna sinna. Um eftirmál þessa segir svo:

Þeim Laugamönnum líkar illa og þótti þetta miklu meiri svívirðing og verri en þótt Kjartan hefði drepit mann eða tvo fyrir þeim. Voru þeir synir Ósvífurs óðastir á þetta mál en Bolli svafði heldur. Guðrún talaði hér fæst um en þó fundu menn það á orðum hennar að eigi væri víst hvort öðrum lægi í meira rúmi en henni. Gerist nú fullkominn fjandskapur milli Laugamanna og Hjarðhyllinga. (*Laxdæla*, 47. kafli)

Ljóst er að þessi atburður markar þáttaskil í samskiptum Kjartans, annars vegar, og Guðrúnar og Bolla, hins vegar. En af hverju? Hvers vegna var þetta svona alvarlegt? Hvers vegna er verra að komast ekki á salerni í þrjá daga en ef maður eða tveir hefðu verið drepnir? Spurningum sem þessum er engin leið að svara öðruvísi en að taka til skoðunar gildi og venjur, velta fyrir sér mikilvægi sæmdar, á hverju hún sé byggð og hvað geti valdið sæmdarmissi. Hér vakna einnig spurningar um gildi lífs og svo vitaskuld spurningar, sem væntanlega eru nærtækar í lífi ungmennanna sjálfra, um það hvað ást og afbrýðisemi geta leitt manneskjur út í.

Af þessum sökum geta fornsögur verið heppilegra kennsluefni en sögur úr samtímanum enda krefjast þær þess að lesendur setji sig í aðrar stellingar og skoði siðferðileg álitamál út frá annars konar viðmiðum en þeir eiga að venjast. Hið sama gæti einnig átt við um sögur úr fjarlægum heimshornum. Fjarlægðin gerir ekki bara fjöllin blá, hún krefst líka dýpri þælinga.

## Lokað safn staðreynda eða opið tilboð um samræður

Markmiðið með því að lesa *Laxdælu* með gleraugum dygðasiðfræðinnar er tvöskonar. Annars vegar að opna bókina fyrir nemendum sem áhugaverða sögu sem hægt er að sökkva sér í og gefur tilefni til að ræða um persónugerð, samskipti, tengsl, dygðir, lesti og fleira. Hér er heimspekin tæki til að komast inn í söguna, til að ná tengingu við efnið og örva það ímyndunarafl sem skapandi lestur krefst. Hins vegar að nota söguna til að þæla í siðferðilegum hugtökum, gildum og jafnvel kenningum. Hér er sagan í raun tæki til að örva siðferðilegt ímyndunarafl og kveikja samræður um siðferðileg efni.

Að nálgast efnið með þessum hætti er í góðu samræmi við það sem Karen Bohlin segir í áður nefndri bók sinni, *Teaching Character Education Through Literature*. Bókin er byggð á reynslu



Bohlin sjálf frá af bókmenntakennslu og heimspekilegum og bókmenntafræðilegum *pælingum* í tengslum við slíka kennslu. Framarlega í bókinni lýsir Bohlin því sem fyrir henni vakir:

Áhugi minn er ekki einfaldlega bókmenntirnar sjálfar, sem Kafka sagði svo rausnarlega að byggju yfir mætti til að „þíða hið ísilagða haf innra með okkur“. Spurningar mínar eru frekar ætlaðar til þess að hjálpa bókmenntakennurum að skapa þann hita, ef svo má segja, sem þarf til að koma þessu þíðingarferli af stað. (Bohlin, 2005, bls. 6)

Litlu síðar skýrir Bohlin nánar hvað hún á við með þessum orðum. Hún lýsir því sem margir bókmenntakennarar kannast eflaust við.

Fyrir tiltekna nemendur getur það að lesa skáldsögu breyst í kvöð, eða í skásta falli illa nauðsyn. Þeir skauta yfir yfirborð textans og leita að atriðum sem þeir halda að verði spurt um á prófi eða að nokkrum vænlegum tilvitnunum sem nota má í ritgerð sem þá varðar annars lítið um. Aðrir leggja sig fram um að fella lestur sögunnar inn í bókmenntagreiningu um tákmynd, kaldhæðni eða frásagnarhátt. Fáir ungir lesendur bókmennta taka raunverulega tíma í að hugleiða hvað gerist og hvers vegna. Og af þessum sökum missa margir lesendur af tækifærinu til að sjá hvað mótar siðferðilega þróun þeirra persóna sem þeir eru að lesa um. Þeir þurfa hjálp við að kryfja merkingu. (Bohlin, 2005, bls. 7)

Í rannsóknarverkefni með nokkrum kennurum þar sem dygðahugtök voru skipulega notuð til að kryfja Laxdælu má sjá breytingar í þá átt sem Bohlin kallar eftir. Þegar kennarar báru lesturinn á Laxdælu saman við fyrri kennslu á öðrum Íslendingasögum, ekki síst eldri kennararnir sem höfðu kennt Gísla sögu til samræmdra prófa, kom fram að hin siðferðilega nálgun opnaði söguna og skapaði samræðuvettvang um hluti sem skiptu nemendurnu máli. Þegar Íslendingasögur höfðu verið kenndar til samræmds prófs – en líka þegar styttri saga eins og *Hrafnkels saga Freysgoða* hafði verið lesin með áherslu á söguþráð – birtist sagan sem safn lokaðra staðreynda. Nemendur lásu kannski sögurnar en höfðu enga sérstaka skoðun á þeim (sjá Þóru Björgu Sigurðardóttur, 2018). Sögurnar voru eins og hvert annað staðreyndasafn sem mátti leggja á minnið en gleyma svo um leið og önnin var liðin.

Vandinn hér er vel kunnur meðal þeirra sem kenna Íslendingasögur, eins og Rósa Marta Guðnadóttir víkur að í meistararitgerð sinni, og vitnar til orða Ármanns Jakobssonar:

Vandasamt getur verið að miðla efninu til nemenda á þann hátt að þeir fyllist áhuga og eldmóði sem sennilega er draumur hvers kennara. Ármann Jakobsson telur það vanda við að kenna fornsögur hve auðvelt sé að týna sér í nöfnum, staðháttum og ættartengslum. „Það þarf líka að finna í þeim þá sammannlegu þætti sem gera að verkum að þær skírskota stöðugt til nýrra lesenda, kynslóð eftir kynslóð“ (Ármann Jakobsson, 2005, bls. 35). Það er mikilvægur þáttur kennslunnar. (Rósa Marta Guðnadóttir, 2015)

Ef markmiðið með lestri skáldsagna er öðrum þræði að kenna nemendum gagnrýna hugsun – og gefa þeim færi á að þjálfa sig í að beita slíkri hugsun bæði á valin viðfangsefni (t.d. tiltekna sögu) og á eigið líf – er augljóst að betra er að nálgast söguna sem opið tilboð um samræður um söguna og hvað eina sem hún gefur tilefni til að ræða en sem lokað safn staðreynda.

Greinarmunurinn á þessu tvennu – opnu tilboði um samræður eða lokuðu safni staðreynda – er vitaskuld ekki alltaf skýr. Hið opna tilboð er jafnan bundið tilteknum staðreyndum. Meiningin er ekki endilega að fara út fyrir söguna heldur, ef svo mætti segja, að fara dýpra inn í söguna. Ágætt dæmi um þetta, en tengt annarri sögu en hér hefur verið til umræðu, eru pælingar Ármanns Jakobssonar um það hvers vegna Þórólfur Skalla-Grímsson tekur við Agli bróður sínum og fer með hann utan til Noregs. Ármann kemst að eftirfarandi niðurstöður:

... eina skýringin á því að Þórólfur tekur við Agli er sú að hann búi yfir þeim eiginleika sem kalla mætti hluttekningu eða innlifun (eða ampatíu á grísku en orðið er alþjóðlegt og sjálfsagt að vekja athygli nemenda á því). Þegar Þórólfur stendur frammi fyrir þessum ófrýnilega og erfiða yngri bróður sínum getur hann lifað sig inn í ömurlegt líf hans þó að hann þekki það ekki af eigin raun. (Ármann Jakobsson, 2005, bls. 40)

Um leið og eitthvað er afgreitt sem staðreynd er fátt meira um það að segja. Ef spurningin er t.d. hver hafi drepið Kjartan er svarið einfaldlega að það hafi verið Bolli og málið er útrætt. En ef við spyrjum hvers vegna Bolli hafi drepið Kjartan, hvort hann hafi átt annarra kosta vól – og þá hverjir þeir kostir hafi verið, hvort hann hafi heldur sýnt af sér hetjuskap eða hugleysi, o.s.frv., þá er sviðið opið fyrir umræður, ólíkar túlkningar, ólík rök.

Á líkan hátt gætum við spurt hvort Guðrún hafi fengið að fara utan með Kjartani. Svarið liggur í augum upp, Kjartan neitaði að taka hana með. En hvaða þýðingu hafði þetta, bæði beiðni Guðrúnar og neitun Kjartans? Loren Auerbach heldur því fram að hápunktur Laxdælu sé einmitt kaflinn þar sem Kjartan er á leið utan og Guðrún biður um að fara með honum. Auerbach bendir á að með því lýsi Guðrún því yfir að hún sé jafningi Kjartans, sem ekki aðeins hafnar beiðni hennar heldur segir henni að hún verði að vera eftir til að hugsa um föður sinn og bróður, þ.e. að fara í dæmigert þjónustuhlutverk konu.

Ef saga eins og *Laxdæla* er lesin sem opið tilboð um samræður hefur það áhrif á stöðu kennarans gagnvart viðfangsefninu. Annars vegar er kennarinn í stöðu sérfræðings þar sem hann þekkir söguna betur en nemendurnir, hann velur einnig orð og hugtök sem notuð eru til að opna söguna, t.d. dygðahugtök eins og í áðurnefndu rannsóknarverkefni (sbr. greinina „*Laxdæla* saga og siðferðilegt uppeldi í skólum“ og greinar Róberts Jack í þessu sérhefti *Netlu* (2018a og 2018b)). Kennarinn stýrir einnig yfirferð og skilgreinir þau verkefni sem eru unnin. Á hinn bóginn stendur kennarinn jafnfætis nemendum þar sem hann býr ekki yfir „hinni réttu túlkun“ eða „veit hvert rétta svarið er“ heldur er samstarfsmaður nemenda í þeim *pælingum* sem sagan gefur tilefni til. Segja má að kennarinn sé hér í tvöföldu hlutverki, annars vegar sem sá sem stjórnar og býr yfir þekkingu, en hins vegar sem þátttakandi í samræðu eða rökræðu.

Þegar kennsla snýst um einhliða miðlun þekkingar frá kennara til nemenda, eins og þegar litið er á viðfangsefni náms og kennslu sem lokað safn staðreynda sem nemendur þurfa að tileinka sér, þá er hætt við að rökfærni nemendanna sé beinlínis skert.

Skólastarf sem einkennist af slíkri miðlun er allt eins líklegt til að kenna nemendum að aðrir viti en ekki þeir, að dómar um rétt og rangt komi frá öðrum en ekki þeim, að aðrir séu uppspretta þekkingar en þeir sjálfir einungis viðtakendur, að aðrir séu dómbærir á hvað séu verðugar spurningar en ekki þeir o.s.frv. Ef markmið skólastarfsins á að vera virkir og sjálfstæðir nemendur, sem sýna frumkvæði og reiða sig á eigin dómgreind, þá verður skólinn að finna nýjar leiðir til að miðla og skapa þekkingu og færni meðal nemenda. (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 13)

Ein leið til að komast út úr því móti kennslu og náms sem hér er lýst er að taka skáldverk, sem kallar á róttæka túlkun og þar sem enginn endir er á þeim spurningum sem kunna að vakna, og nálgast það sem opið tilboð um samræðu. Hvernig tekst til veltur síðan á bæði kennurum og nemendum. Hvorir tveggja þurfa að setja sig í stellingar sem þeir eru kannski ekki vanir en ef markmiðið með náminu er efling mannkosta, gagnrýnin hugsun, lýðræðislegir borgarar, þá verður tæpast undan því vikist.

## Lokaorð

Hvaða efni sem er – hvort heldur kennslubók eða skáldsaga, ljóð eða mynd – er möguleg kveikja að samræðu. En það sem er möguleg kveikja er líka mögulega steindautt. Ekkert er kveikja af eigin

rammleik. Til þess að saga eins og *Laxdæla* geti orðið fóður fyrir gagnrýna hugsun er nauðsynlegt að nálgast hana sem opið tilboð um samræðu frekar en sem lokað safn staðreynda. Mjög margt af námsefni barna í skóla er alls ekki lagt upp sem slíkt tilboð um samræður heldur einmitt sem lokað safn staðreynda. Kennslubækur í öllum fögum eru uppfullar af svörum – réttum svörum – en gefa sjaldnar tilefni til opinna og ögrandi spurninga. Nám er of oft bundið því að leggja á minnið eða tileinka sér færni sem er fyrirfram skilgreind en sjaldnar opið tilboð um samræðu þar sem nemandinn hefur eitthvað verðugt og jafnvel óvænt fram að færa. Kennsluhættir eru þessu marki brenndir, þeir eru of oft miðlun kennara til nemenda án þess að nemendur fái tækifæri til að kryfja eða vinna með efnið – eða finni yfirleitt fyrir nokkurri þörf á að gera það. Í yfirgripsmikilli rannsókn á skólstarfi sem Gerður G. Óskarsdóttir leiddi ásamt fleirum segir m.a.:

Algengustu kennsluáðferðirnar voru annars vegar bein kennsla, með eða án samræðna við nemendur, og hins vegar kennsla þar sem stuðst er við vinnubækur. Kennsluáðferðir sem gera meiri kröfur um þátttöku og ábyrgð nemenda (nemendamiðaðar áðferðir) voru talsvert fátíðari en áðferðir þar sem kennarinn er í aðalhlutverki (kennarastýrðar áðferðir). (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014, bls. 150)

Fornbókmenntirnar, eins og aðrar bókmenntir, má nota til að snúa þessu við, komast frá kennarastýrðum áðferðum til áðferða sem eru meira nemendamiðaðar. Og þegar það tekst – þegar tekst að lesa fornbókmenntirnar sem opið tilboð um samræðu – þá eru þær kannski mikilvægasta fóðrið fyrir gagnrýna hugsun sem grunnskólar hafa aðgang að. Þær leggja ekki til reglur og skilgreiningar á rökvillum og öðrum hugtökum verklegar eða formlegar rökfræði – enda verður enginn gagnrýninn hugsuður af því einu að læra rökfræði – en þær skapa tækifæri til að rækta margvíslega rökfærni, samræðufærni, dýpka skilning á hugtökum um siðferði og stjórnsmál, efla leitandi hugsun o.fl. Rökfræðin hjálpar örugglega til við að verða gagnrýnin manneskja en besta leiðin til að verða slík manneskja er að hugsa gagnrýnið um margvísleg efni, flókin efni en umfram allt efni sem maður hefur áhuga á.

### **Laxdæla as food for critical thinking**

The sagas, like other good literature, provide an opportunity for dialogue on complicated and contested issues and are, therefore, a good source for teaching critical thinking. But is a book like *The Laxdale Saga* somehow better suited for the task than other literary works? I discuss two sides of this issue: One is philosophical and concerns the very idea of critical thinking, what it is and what “teaching critical thinking” might mean. The other side is practical and concerns the reality of overloaded schools which have to attend to various matters, have limited resources, are tied to firm structures and organization, and have teachers who may not have thought about critical thinking in particular, although experts in various other matters.

I argue that critical thinking is a certain kind of skill and the task of teaching critical thinking is a matter of developing or cultivating such skill. But what does such skill consist in? I argue that the skill is complex and in part made up of various virtues: intellectual virtues, moral virtues and performance virtues. Viewing critical thinking in this way locates its teaching within the tradition of character education. The question then becomes whether *The Laxdale Saga* is somehow well suited for character education.

To address this question, I attend to the practical side mentioned before. *The Laxdale Saga* has been read in schools for decades and is likely to maintain that status for decades to come. For this reason, it is easy to take it up as teaching material without, thereby, introducing something new into the school. Also, it makes sense to spend

time and effort on preparing supporting material without having to worry that it will become outdated. Moreover, schools are likely to own class sets of the book, the teachers know the story, and there is knowledge as to the age group for which the story is suitable. These rather trivial aspects give a story like The Laxdale Saga an advantage over many other literary works. But the story itself has its own important features that contribute to it being a valuable source for character education.

The saga is ambiguous while, at the same time, discussing issues that the young people are dealing with themselves such as friendship, loyalty, honesty, forgiveness and relationships. Of course, the story also deals with hatred, deceit, trickery, dishonesty, spite, and revengefulness. By reading the story with virtues and vices such as those just mentioned in the foreground – rather than merely focusing on the plot – the story opens up to the young readers who find it modern and intriguing.

The purpose of reading The Laxdale Saga through the lens of virtue ethics is twofold. On the one hand, the ethical issues open up the story and turn it into an interesting sequence of events into which they delve. This opens up the possibility of using the story to discuss characters, their relationships, virtues, vices and more. Here, philosophy becomes a tool for exploring the story itself, relating to it and stimulating the imagination necessary for creative reading. On the other hand, the story is used to explore moral issues, ethical concepts, values and even theories, thus becoming a tool to stimulate moral imagination and trigger dialogue about contested moral issues.

When approaching The Laxdale Saga as an open invitation to dialogue, the status and role of the teacher is changed. On the one hand, the teacher maintains a traditional status as the expert who knows the story, selects words and concepts for further discussion, guides the pace of reading, etc. But, on the other hand, the teacher must be on the same footing as the students as he/she does not possess “the right interpretation” or “the right answer” but must enter the dialogue as a student of the story him or herself at the same level as his or her pupils. The teacher must, therefore, take on a double role; as a director of the activities and as a participant like any other.

One way for a teacher to get out of the traditional role of the mediator of knowledge and truth – a role which is antagonistic to the cultivation of critical thinking among students – is to take a literary work like The Laxdale Saga which calls for radical interpretative questions and approach it as an open invitation to dialogue on various matters, including moral issues.

**Keywords:** The Laxdale Saga, critical thinking, character education, virtues, moral development.

### **Um höfundinn**

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.

### **About the author**

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.

## Heimildir

- Arthur, J. (2003). *Education with character: The moral economy of schooling*. London: RoutledgeFalmer.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. og Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London: Routledge.
- Atla Harðarsonar. (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. Sérít 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir\\_listir\\_menntun/02.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/02.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](http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/01.pdf)
- Auerbach, L. (1998). Female experience and authorial intention in Laxdæla saga. *Saga-book*, 25(1), 30–52.
- Ármann Jakobsson. (2005). Á ég að gæta bróður míns? Innlifunin og Þórólfur Skalla-Grímsson. *Skíma*, 28(2), 35–41.
- Bohlin, K. (2005). *Teaching character education through literature: Awakening the moral imagination in secondary classrooms*. New York: RoutledgeFalmer.
- Carr, D. og Harrison, T. (2015). *Educating character through stories*. Exeter: Imprint Academic.
- Dretske, F. (1991). *Explaining behavior: Reasons in a world of causes*. Cambridge MA: MIT Press.
- Elsa Haraldsdóttir. (2011). *Efling gagnrýnnar hugsunar og siðfræði í íslenskum skólum*. Lokaskýrsla til Nýsköpunarsjóðs námsmanna. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Eyja Margrét Brynjarsdóttir. (2013). *Skyensemi eða rökleikni. Skírnir*, 187(vor), 55–79.
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2018). *Skólar og lýðræði*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gunnar Karlsson. (2017). *Laxdæla saga* (stytt og endursögð) með skýringum og verkefnum eftir Ragnar Inga Aðalsteinsson og teikningum eftir Sigmundur Breiðfjörð Þorgeirsson. Kópavogi: Menntamálastofnun..
- Helga Kress. (1980). 'Mjök mun þér samstaft þykkja.' Um sagnahefð og kvenlega reynslu í Laxdælasögu. Í Guðrún Gísladóttir, Svanlaug Baldursdóttir og Valborg Bentsdóttir (ritstjórar), *Konur skrifa til heiðurs Önnu Sigurðardóttur* (bls. 97–109). Reykjavík: Sögufélag.
- Henry Alexander Henrysson. (2013). Skoðanir, siðferði, samfélag: Enn um gagnrýna hugsun. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/001.pdf>
- Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason. (2014). *Hugleiðingar um gagnrýna hugsun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason. (2015). Siðferði og siðaboðskapur. Gagnrýnin hugsun og siðfræði: Efling gagnrýnnar hugsunar og siðfræði í skólum. Sótt af <https://gagnrýnihugsun.hi.is/>
- Laxdæla. (2010). Reykjavík: Mál og menning.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. og Shore, P.J. (1984). *Awakening the inner eye: Intuition in education*. New York: Teachers College Columbia University.
- Ólafur Páll Jónsson. (2008). Gagnrýnar manneskjur. *Hugur: Tímarit um heimspeki*, 20(1), 98–112.
- Ólafur Páll Jónsson. (2016). *Sannfæring og rök: Gagnrýnin hugsun, hversdagslegar skoðanir og rakalaust bull*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). *Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Páll Skúlason. (1987). *Þælingar*. Reykjavík: ERGO.

- 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*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir\\_listir\\_menntun/09.pdf](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*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir\\_listir\\_menntun/10.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/10.pdf)
- Rósa Marta Guðnadóttir. (2015). *Kynngi orðsins: Rannsókn á miðlun menningararfsins í framhaldsskólum* (óútgefin meistaraaritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/21062>
- Þorsteinn Gylfason. (1996). *Að hugsa á íslensku*. Reykjavík: Heimskringla.
- Þóra Björg Sigurðardóttir. (2018,). Siðfræði í bókmenntakenndu. *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/11.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/11.pdf)



Ólafur Páll Jónsson. (2018).  
Laxdæla sem fóður fyrir gagnrýna hugsun.  
*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/06.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/06.pdf)  
<https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.19>