



Kolbrún Þ. Pálsdóttir

Um siðferðis- og skapgerðarmenntun Á óformlegt nám erindi inn í skóla?

► Um höfunda ► Efnisorð

Þessi grein varpar ljósi á siðferðis- og skapgerðarmenntun innan skóla og stöðu slíkrar menntunar á Íslandi. Margt bendir til þess að þó að fræðimenn hafi á síðustu árum varpað ljósi á mikilvægi þess að efla siðferðilega dómgreind nemenda, sem og félags- og tilfinningaproska þeirra, verði sá þáttur skólastarfsins iðulega útundan. Innleiðingu á lífsleikni sem námsgrein í grunn- og framhaldsskóla má skoða sem einn þátt í þeirri viðleitni að efla siðferðismentun og heildstæða sýn á þroska nemenda. Jafnframt hafa grunnskólar í auknum mæli tekið upp ýmis aga- og samskiptakerfi. Kennurum og fagfólki í skóla- og tólmundastarfi gefast víða dýrmæt tækifæri til að efla siðferðisvitund nemenda. Þá eru kennarar mikilvægar fyrirmyndir þegar kemur að því að leggja grunn að virðingu og umhyggju í skólastarfi. Í þessari grein mun ég færa rök fyrir því að til að skapa skilyrði fyrir siðferðis- og skapgerðarmenntun innan grunnskóla sé nauðsynlegt að beita hugmyndafræði óformlegs náms, ekki síður og ef til vill fremur en aðferðum formlegs náms.

► About the authors ► Key words

About character education: Should informal learning belong in schools?

This article explores virtue and character education and the status of such education in Icelandic schools. In recent years, scholars have emphasized the importance of moral education of students, as well as their social and emotional learning. Moral education does not align with global concerns, core academic outcomes and efficiency in education. Thus, moral education is often marginalized in formal education. I argue that moral education calls for informal learning methods and the active participation of students. In this article, I draw from the writings of Kristján Kristjánsson, professor and deputy director of The Jubilee Centre for Character and Virtues at Birmingham University. Kristjánsson has been one of the leading advocates of virtue ethics in the spirit of Aristototele. I also present some of the practical suggestions introduced in the book *Teaching character and virtue in schools* (2017) which is built on research at the Jubilee Centre. Virtue literacy involves knowledge and understanding of virtue terms as well as the ability to apply virtues to real-life contexts. A holistic approach in schools to virtue and character education calls for a clear policy on how teachers and school personnel work in various ways to support virtue and character education. The implementation of life skills as a subject in Icelandic elementary and high schools can be seen as a step towards strengthening moral education, but research indicates that life skills as a subject lacks a coherent structure and has become a venue for various educational programmes, such as financial literacy and career counselling. Moreover, Icelandic elementary schools have increasingly started to use various behavioural and social-skills models, for example PBS and ART, and other approaches, such as the Restitution Approach and Positive Discipline. Imple-

mentation of such models or approaches encourages teachers and school personnel to work collaboratively to support school morale and atmosphere. However, it does not ensure that reflective moral education takes place. The integration of character education into school subjects is an important way to explore ethical questions and create awareness of virtues in different contexts. Teachers can, for example, ask open-ended questions to encourage discussion of virtues such as social responsibility, honesty, respect and critical thinking in relation to science, history, literature, health and sports, to name but a few subjects. Teachers are important role models when it comes to developing respect and care in the classroom.

I argue that in order for moral and character education to flourish, it is necessary to make significant use of the tools of informal learning and perhaps even more than methods of formal learning. Informal learning is built on experiential learning; that is, the notion that students build their knowledge on personal experience and reflections. Out-of school programmes, such as youth centres and leisure-time centres, offer a non-formal setting for children and young people to develop their character by taking part in various activities with their peers and personnel. I conclude that in order to strengthen virtue and character education in schools, an interdisciplinary approach is needed that involves increased collaboration between teachers and leisure-time pedagogues. Informal learning certainly takes place in schools; but knowledge on how to apply the tools of informal and experiential learning is needed, not least to strengthen character education.

Inngangur

Siðferðis- og skapgerðarmenntun er í eðli sínu óformleg og byggist á þroska, virkni og ígrundun hvers einstaklings. Slík menntun fellur ekki vel að ríkjandi orðræðu um skilvirkt og árangursmiðað skólastarf sem beinist fyrst og fremst að mælanlegum námsmarkmiðum. Þannig má greina skort á skipulegri umræðu um siðferðismentun, sem meðal annars endurspeglast í því að í námi kennara hér á landi er ákaflega lítil áhersla lögð á undirbúning fyrir slíka menntun. Markmið þessarar greinar er að varpa ljósi á stöðu siðferðis- og skapgerðarmenntunar og á mikilvægi þess að nálgast slíka menntun með aðferðum bæði formlegs og óformlegs náms. Ég mun greina stöðu siðferðismentunar með vísan til rannsókna og skrifa Kristjáns Kristjánssonar, heimspekings og prófessors við Birmingham-háskóla, ásamt því að draga töluverðan lærdóm af nýjasta afrakstri Jubilee Centre for Character and Virtues [hér eftir: Jubilee-stofnunin], þ.e. bókinni *Teaching character and virtue in schools* (Arthur, Kristján Kristjánsson, Harrison, Sanderse og Wright, 2017). Sú bók er sérstaklega samin með það í huga að hún geti nýst skólastjórnendum og kennurum til að efla siðferðis- og skapgerðarmenntun í skólum. Von mín er sú að þessi grein gagnist skólastjórnendum, kennurum, tómstunda- og félagsmálafræðingum og öðru fagfólki sem áhuga hefur á því að efla slíkt nám, hvort sem er innan eða utan skólakerfisins.

Rétt er að skýra það strax hér í upphafi hvers vegna ég kys að nota hugtakið „siðferðis- og skapgerðarmenntun“, frekar en til dæmis „siðferðilegt uppeldi“. Kristján Kristjánsson hefur notað hugtakið „mannkostamenntun“ til að þýða „character education“, en ég tel hugtakið „skapgerðarmenntun“ ná betur utan um merkingu orðsins. Þá kys ég að blanda saman tveimur hugtökum, sem eru annars vegar „siðferðilegt uppeldi“ (e. *moral education*) og „skapgerðarmenntun“ (e. *character education*). Ef til vill er of mikið í lagt að nota svo sterka blöndu. Rök mín eru þau að sú menntun sem hér um ræðir sé flókin og krefjist ýmissa aðferða, hún krefst þess að menn læri góða siði og að bera kennsl á siðferðileg gildi og að þeir þjálfí sína eigin skapgerð, hæfni og persónu til að geta beitt siðferðilegri dómgreind sinni við ólíkar aðstæður á skarplegan hátt.

Fyrr á tímum var litið á siðferðilegt uppeldi sem verkefni foreldra og heimila, þ.e. að ala börn vel upp, kenna þeim góða siði og að koma vel fram við náungann. Þegar líður á 20. öldina má segja að öld skólans hafi runnið upp, ef til vill fremur en öld barnsins. Almenn skólaskylda, sífellt lengra skólaár, sem og lengri skóladagur hefur sannarlega gerbreytt hlutverki skólans og lífi barna. Í ritinu Lýðmenntun, sem fyrst kom út árið 1903, sagði Guðmundur Finnbogason: „Menntun hvers

manns verður að metast eftir því hve hæfur hann er til að lifa og starfa í mannlegu félagi, lifa og starfa þannig að líf hans verði með hverjum deginum meira virði fyrir sjálfan hann og aðra“ (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 33). Þannig birtist í baráttukveri Guðmundar um almennings-skólakerfið háleit hugsjón um skólann sem menntastofnun sem styðji heildstæðan þroska manneskjunnar og félagslegt gildi menntunar. Sú hugsjón að skólar sinni siðferðisþroska nemenda og styrki skapgerð þeirra hefur því sannarlega verið til frá upphafi íslensks skólakerfis.

Engu að síður má færa rök fyrir því að einmitt þetta hlutverk skólans, að hlúa að siðferðisþroska og skapgerð nemenda, njóti líttillar viðurkenningar og sé iðulega jaðarsett í opinberri orðræðu um menntun og skólastarf. Hér á eftir mun ég færa rök fyrir því að til að skapa jarðveg og skilyrði fyrir öflugra siðferðis- og skapgerðarmenntun í skólastarfi þurfi að stórefla þekkingu á óformlegu námi innan og utan skólafnana.

Óformlegt nám og reynslunám

Færa má rök fyrir því að siðferðis- og skapgerðarmenntun sé einkum veitt með óformlegum hætti, bæði innan og utan skóla. Á síðustu árum hefur umræða um mikilvægi óformlegs náms aukist töluvert í tengslum við símenntun og möguleika fullorðinna námsmanna á að fá hæfni og þekkingu úr samfélaginu metna inn í hið formlega menntakerfi. Í því samhengi hafa fræðimenn bætt við þriðja námshugtakinu, sem ætlað er að brúa bilið á milli formlegs náms (e. *formal learning*) og óformlegs náms (e. *informal learning*), og tala á ensku um non-formal learning (Eraut, 2000; Latchem, 2014). Hugsanlega mætti þýða hugtakið sem hálf-formlegt nám eða óformbundið nám. Slíkt nám er að nokkru leyti skipulagt og því eru sett tiltekin markmið. Á móti kemur að gert er ráð fyrir töluverðu sjálffræði nemanda um markmiðin og tilhögun námsins, og hlutverk leiðbeinenda eða kennara í slíku námi er fremur viss verkstjórn eða leiðsögn en eiginlegt stýrandi hlutverk. Nám sem fer fram í félagsmiðstöð eða á frístundaheimili mætti því kalla óformbundið nám. Í slíku starfi er ekki fylgt fyrirfram skilgreindri kennsluáætlun og nemendur fá ekki einkunn í lokin.

Þessi þrígreiing á námshugtakinu getur verið gagnleg til að skilja og varpa ljósi á ólíkar gerðir námsumhverfis (t.d. aðgreina skóla frá félagsmiðstöð; félagsmiðstöð frá heimili), en þegar grannt er skoðað byggist þessi greinarmunur á óraunhæfri tvískiptingu á námi okkar (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2015). Þegar horft er til þess hvernig nám á sér stað, þá kemur í ljós að við nýtum okkur bæði formlegar og óformlegar leiðir við að nema veruleikann, skapa merkingu, þroskast og efla okkur (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016). Óformlegar námsleiðir byggjast á reynslunámi og virkri þátttöku einstaklingsins í eigin námi. Slíkt nám felst m.a. í því að hann: a) hafi áhuga á viðfangsefninu; b) tengi viðfangsefnið eigin reynsluheimi; d) hafi töluvert sjálffræði um leiðir og aðferðir til að nálgast viðfangsefnið; c) öðlist aukinn skilning á viðfangsefninu í samspili við aðra (t.d. samnemendur og kennara).

Hugmyndin um mikilvægi reynslunáms á sér djúpar sögulegar rætur, ekki síst kenningar forngríska heimspekingsins Aristótelesar sem lagði grunn að raunhyggju nútímans. Á síðari hluta 20. aldar þróaði David Kolb reynslunámshringinn þar sem lærdómi er lýst sem ferli reynslu, athafna, ígrundunar og ályktana (Kolb, 1984). Samkvæmt Kolb skiptir öllu máli að taka mið af því hvernig hver einstaklingur lærir, og að nýta aðferðir eins og samræðuna og persónulega ígrundun til að styðja námsferlið. Sem hugsandi sjálfsverur þurfum við að upplifa ákveðið sjálffræði og tilgang með athöfnum okkar til að námið hafi merkingu fyrir okkur (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016). Því skiptir máli að þróa námsumhverfi sem styður óformlegt nám, svo sem með því að byggja á áhuga og virkri þátttöku nemenda. Eins og kemur fram síðar í þessari grein á hið sama við hér og þegar forsendur siðferðis- og skapgerðarmenntunar eru skoðaðar.

Í skólakerfinu er megináherslan á formlegt nám, þ.e.a.s. nám sem fer fram á skipulagðan og meðvitaðan hátt, er kerfisbundið og formfast og stefnir að fyrirfram og vel skilgreindri niðurstöðu. Slíkt nám byggist á því að markmiðin séu mótuð fyrirfram, hæfni- og þekkingarviðmið séu skilgreind í kennsluáætlun og námsframvinda sé metin til einkunna. Bent hefur verið á að í opinberri umræðu um skólastarf og í mati á gæðum þess sé ríkjandi ákveðin form- og tæknihyggja þar sem nám sé smættað niður í bóklega og „vitræna“ (e. *cognitive*) þekkingu (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2015). Þó hér sé ef til vill komin ein ástæða fyrir því hve erfitt er að staðsetja siðferðis- og skapgerðarmenntun, sem í eðli sínu er óformleg, innan skóla – þá er ljóst að eigi slík menntun að fá þar samastað þarf, að vissu marki, að laga hana að umhverfinu, búa henni ramma og stað. Um leið verður ekki

horft fram hjá því að innan skóla fer fram margvíslegt óformlegt nám, einkum í tengslum við samskipti, menningu, siðferðileg viðmið og félagslegan þátt starfsins. Cofer (2000) heldur því fram að fyrir hverja klukkustund sem einstaklingar eru í formlegu námi megi gera ráð fyrir að minnsta kosti fjórum klukkustundum af óformlegu námi. Í fyrrnefndri bók, *Teaching character and virtue in schools* (Arthur o.fl., 2017), segir:

Siðferðismenntun á sér stað í einhverri mynd innan hvers skóla. Því er eðlilegt að spyrja, ekki hvort slík menntun eigi sér stað, heldur hvort slíkt nám sé meðvitað, markvisst, skipulagt og ígrundað, eða að gert sé ráð fyrir að það fari fram, ómeðvitað, óskilgreint og háð tilviljunum (Arthur o.fl., 2017, bls. 179, þýð. höf.).¹¹

Þetta er mergur málsins – í skólunum fer fram mikilvæg skapgerðar- og siðferðismenntun, sem og félagsmótun. En áttar fólk sig á því? Eða lítur það fram hjá mikilvægum tækifærum og aðferðum til að efla skapgerðar- og siðferðismenntun í skóla- og frístundastarfi? Og, ekki síður, í hvaða skilningi getur siðferðismenntun verið formleg og í hvaða skilningi er slíkt nám ávallt óformlegt?

Hvers vegna siðferðis- og skapgerðarmenntun?

Rétt er að gera grein fyrir því hvers vegna tímabært er að endurvekja áherslur á siðferðis- og skapgerðarmenntun. Nýlegt viðtal í íslensku dagblaði við Kristján Kristjánsson bar hið lýsandi heiti: Mannkostir eru mikilvægari en einkunnir (Kristján Guðjónsson, 2017). Þar segir Kristján:

Mikilvægi mannkostamenntunar á nefnilega ekki að felast í notagildinu einu saman, betri einkunnum og frammistöðu á vinnustaðnum, heldur hlýtur meginmarkmiðið að vera betra líf sem er gott í sjálfu sér. Við þurfum að viðurkenna að hamingja sé markmið mannlífsins og við þurfum að velta fyrir okkur hvað það er sem gerir fólki kleift að verða hamingjusamt, að rækta sjálft sig og rækta hamingjuna (Kristján Guðjónsson, 2017).

Hér kjarnar Kristján ákveðinn þátt menntunar sem fellur frekar illa að kröfunni um ytri árangur, þ.e. siðferðileg menntun horfir til þeirra þátta mannlífsins sem eru góðir í sjálfu sér, eftirsóknarverðir eingöngu vegna þeirra sjálfra, búa yfir innra gildi (e. *intrinsic value*). Í grein Kristjáns, „Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review“ (Kristján Kristjánsson, 2016), fjallar hann um nýjar áherslur á farsæld sem meginmarkmið menntunar, og rekur rætur þeirrar hreyfingar til Aristótelesar. Við getum flest tekið undir þá staðhæfingu að hamingjan sé eftirsóknarverð, þó að við séum ekki endilega sammála um það hvert sé inntak hennar. Mikilvægt er að hafa hér í huga að sú hugmynd um hamingju eða farsæld sem Kristján vísar til er hugmynd um hlutlæg skilyrði hamingjunnar. Grunnskilyrðið til að öðlast slíka farsæld, samkvæmt bæði Kristjáni og Aristótelesi, er að búa yfir siðferðisþroska og rækta siðferðilegar dygðir. Þannig má líta á siðferðis- og skapgerðarmenntun sem lið í því að stuðla að hamingju og farsæld nemenda.

Fleira hefur gerst á síðustu árum sem styður auknar áherslur á siðferðismenntun. Skemmst er að minnast þess að árið 2008 varð íslensk þjóð fyrir áfalli þegar bankakerfið féll í kjölfar hruns á alþjóðlegum fjármálamörkuðum. Í kjölfarið komu fram sterkar kröfur um aukna siðferðilega vitund í samfélaginu, og nauðsyn þess að efla kennslu í siðfræði og gagnrýninni hugsun í menntakerfinu (Páll Skúlason, 2009; Ólafur Páll Jónsson, 2010; Henry Alexander Henrysson, 2013).¹² Henry Alexander heldur því fram að sterk tengsl séu á milli gagnrýninnar hugsunar og siðferðilegrar dómgreindar, að gagnrýnin hugsun sé í raun forsenda þess að geta vegið og metið siðferðilegar áskoranir (Henry Alexander Henrysson, 2013). Útgáfa nýrrar aðalnámskrár fyrir leik-, grunn- og framhaldsskóla 2011 bar vott um viðamikla endurskoðun á grunnþáttum menntunar, þegar sett voru fram sex megingildi sem fléttast áttu inn í öll skólastig og endurspeglast í öllu skólasterfi (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011). Þessi gildi eru: Læsi í viðum skilningi, jafnrétti, sjálfbærni, lýðræði og mannréttindi, sköpun og, að lokum, heilbrigði og velferð. Greina má sterk tengsl á milli þess að skapa lýðræðislegt skólasamfélag og þess að litið sé á nemendur sem sjálfstæðar siðferðis- og vitsmunaverur (Ólafur Páll Jónsson, 2015). Þótt það sé ekki orðað með beinum hætti, þá má líta á þessa sex grunnþætti sem ákveðin siðferðileg gildi, en opinber umræða um þá hefur verið ákaflega takmörkuð síðustu ár (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2015).

Íslensk menntamálayfirvöld hafa ekki sett siðferðismenntun í sérstakan forgang og fáar rannsóknir hérlendis hafa beinst sérstaklega að stöðu og/eða innleiðingu slíkrar menntunar. Þó er mikilvægt að hafa hugfast að siðferðismenntun (e. *moral education*) er, þegar vel er að gáð,

ákaflega óljóst hugtak. Í inngangi að bók sinni *Aristotelian character education* (Kristján Kristjánsson, 2015) greinir Kristján frá því að undir hatti siðferðismenntunar hafi ýmsar ólíkar stefnur í skólaskrifum verið settar fram. Hér nefnir Kristján meðal annars til sögunnar: a) mannkostamenntun (eða skapgerðarmenntun) sem byggist á siðfræðilegum grunni; b) kenningar um félags- og tilfinningalæsi sem byggist á sálfræðilegum grunni; c) þegnskapar- og/eða borgaramenntun sem eigi rætur að rekja til stjórn mála; d) hugmyndir um heilsu- og velferð sem tengist rannsóknum á heilsu; e) trúarlega menntun og hugmyndir um trúarleg gildi; f) ýmis mótél sem byggist á sérhæfðum áherslum, svo sem um hæfni eða lífsleikni (e. *life skills*) eða velferð (e. *well-being*) (Kristján Kristjánsson, 2015, bls. 8). Hér mætti án efa bæta við sjöundu stefnunni, sem er kennsla í heimspeki og gagnrýninni hugsun í skólaskrifum. Því má ætla að innan íslenskra leik-, grunn- og framhaldsskóla birtist siðferðismenntun með margvíslegum hætti og ljóst er að vilji og áhugi skólafólks er sannarlega fyrir hendi.

Eitt af því sem Kristján hefur barist ötullega fyrir er að efla skilning fræðimanna og fagfólks á því að siðferðismenntun getur aldrei verið hlutlaus um siðferðileg gildi (e. *amoral*) eða fyrst og fremst árangursmiðuð (e. *performance driven, instrumental*). Honum er umhugað um að endurvekja ákveðna heildstæða sýn á hin siðferðilegu markmið menntunar og að slík menntun verði aldrei smættuð í tiltekna árangursmiðaða eiginleika, líkt og seiglu, sjálfsálit eða samskiptafærni. Slíkir eiginlegar séu vissulega mikilvægir og efla árangur, en hjá einstaklingum sem skorti siðferðilegan áttavita stuðli slíkir persónueiginleikar ekki að farsælu eða dygðugu lífi.

Dygðalæsi

Hugtakið „dygðalæsi“ (e. *virtue literacy*) var fyrst sett fram árið 2014 í tengslum við eitt af verkefnum Jubilee-stofnunarinnar (Arthur o.fl., 2017, bls. 93). Dygðalæsi felst í því að geta lesið út úr aðstæðum sem krefjast siðferðilegrar dómgreindar, vegið og metið ólík gildi og tekið siðferðilega afstöðu. Læsi í víðum skilningi er eitt af undirstöðugildum menntunar samkvæmt Aðalnámskrá (2011) og það virðist vera skynsamlegt að líta svo á að hægt sé að verða læs á siðferði. En hvers vegna hugtökin „dygð“ og „dygðalæsi“?

Margar hugmyndir eða kenningar um siðferðis- og skapgerðarmenntun má með einum eða öðrum hætti rekja til gríska heimspekingsins Aristótelesar (Kristján Kristjánsson, 2003, 2015). Aristóteles skrifaði m.a. grundvallarritið *Siðfræði Níkomakkosar* þar sem hann setti fram yfirgripsmikla kenningu um eðli siðferðisins, og um hlutverk dygða í hinu farsæla lífi. Þó að sumt í kenningu bókarinnar sé erfitt að heimfæra á nútímasamfélag, svo sem hugmyndir Aristótelesar um stöðu kvenna og þræla, þá setti hann fram magnaða sýn á hina siðferðilegu vídd í lífi manneskjunnar, og tengsl milli tilfinninga, hugsana, orða og athafna.^{iv} Í stuttu máli má segja að tiltekin dygð sé persónulegur eiginleiki sem felst í því að rata hinn vandasama meðalveg milli tvennra öfga: Hugrekki er til að mynda sú dygð sem markar gullna meðalveginn á milli tveggja lasta, hugleysis og fífldirfsku. Siðvitið (g. *fronesis*) er lykildygðin, sem er hæfileikinn til að ígrunda og taka skynsamlegar ákvarðanir í ýmsum aðstæðum. Án siðvits lifum við stefnulausu og innihaldslitlu lífi. En siðferðilega dómgreind þarf að þjálf og skerpa. Við þurfum að læra að þekkja tilfinningar okkar, móta venjur okkar og viðhorf, til að geta tekið réttmætar ákvarðanir um líf okkar og annarra, jafnvel án mikillar umhugsunar.

Dygðalæsi má greina sundur í tvö skref: Fyrri skrefið felst í því að nemendur öðlist skilning á siðferðilegum hugtökum, líkt og hugrekki, heiðarleika og þakklæti. Annað skref dygðalæsis er síðan að hvetja nemendur til að beita þessum hugtökum á raunverulegar aðstæður, til dæmis með því að skrifa um eða segja frá eigin reynslu (Arthur o.fl., 2017, bls. 94). Þannig geta nemendur öðlast verkfæri og styrk til að ígrunda markvisst eigin dygðir, eigin tilhneigingar og siðferðilega afstöðu. Jubilee-stofnunin hefur þróað ákveðið kenningamótél um skapgerðarmenntun þar sem gert er ráð fyrir fjórum ólíkum gerðum dygða, en þær eru: siðferðilegar dygðir (e. *moral virtues*), svo sem hugrekki, sjálfsagi, samúð, þakklæti og réttlæti; verklegar dygðir (e. *performance virtues*), til dæmis seigla, ákveðni og samvinna; borgaralegar dygðir (e. *civic virtues*), svo sem ábyrgð, borgaravitund og hjálpssemi; vitrænar dygðir (e. *intellectual virtues*), til dæmis sjálfræði, rökvisi og fróðleiksfýsn (Arthur o.fl., 2017, bls. 10–11). Hafa skal hugfast að ekki er hægt að setja fram endanlegan lista yfir dygðir né viðmið um það hvað telst vera dygð. En einn helsti kosturinn við dygðasiðfræði í anda Aristótelesar er að hún er raunhæf lýsing á því hvernig siðferði og siðferðilegir mannkostir eða dygðir birtast okkur í daglegu lífi.

Aristótelísk dygðamenntun hefur ýmsa kosti umfram aðrar aðferðir (Arthur o.fl., 2017, bls. 28–30): a) Slík menntun byggist á þeirri hugmynd að siðferðilega dygðug manneskja öðlist farsæld eða hamingju (g. eudaimonia); lykilatriðið verður að þroska þær dygðir, þá eiginleika, vana eða afstöðu, sem leiða til farsældar. b) Kenningin varpar ljósi á það hve flókið siðferðið er og gerir ekki tilraun til að ofureinfalda fyrirbærið „dygð“. Hver dygð byggist á mörgum tengdum þáttum, svo sem „skynjun, tilfinningum, löngun, hvöt, hegðun og afstöðu“ (e. *compartment*) (bls. 28, þýð. höf.) sem verður ávallt að skoðast í samhengi. c) Aristótelísk dygðasiðfræði tekur mið af mikilvægi tilfinninga í siðferðinu og litið er svo á að það nægi ekki að horfa til breytni til að meta dygð manneskju heldur þurfi einnig að skoða hvernig henni er innanbrjóst. d) Ólíkt öðrum kenningum, sem leggja gjarnan áherslu á að siðferðilegt val byggist á togstreitu milli dygða og lasta, þá lítur aristótelísk siðferðis- og skapgerðarmenntun til þess að í veruleikanum standa menn ekki síður, og jafnvel oftar, frammi fyrir togstreitu milli ólíkra dygða: til dæmis að gæta trúnaðar við vin eða að koma heiðarlega fram við skólayfirvöld (bls. 29). e) Dygðasiðfræði Aristótelesar er í raun kenning um menntun sem siðferðilega vegferð og þar má finna hagnýta leið að takmarkinu. Aristótelesi var meira í mun að skilja hvernig rækta megi dygðir en að skilja hvað dygð er (Arthur o.fl., 2017).

Sumir álíta að hugtakið „dygð“ sé fornaldarlegt og gamaldags hugtak sem eigi illa heima í margbreytilegu fjölmenningsamfélagi. En nútíma dygðasiðfræði hefur endurvakið dygðasiðfræði Aristótelesar, slípað af kenningunni ýmsa vankanta og sýnt fram á hve öflugt verkfæri dygðasiðfræði og dygðalæsi getur verið sem undirstaða siðferðis- og skapgerðarmenntunar, ef vel er að verki staðið.

Leiðir til að formgera siðferðis- og skapgerðarmenntun

Í þessum kafla ræði ég nokkrar leiðir sem mögulegar eru til að formgera siðferðismentun og finna henni stað innan skólakerfisins. Um leið verður ljósi varpað á stöðu mála innan íslenska menntakerfisins.

Námsgreinin lífsleikni

Ein merkilegasta tilraunin til að innleiða siðferðis- og skapgerðarmenntun með formlegum hætti í íslenskt skólastarf hlýtur að vera innleiðing lífsleikni sem námsgreinar í grunn- og framhaldsskólum í aðalnámskrá árið 1999. Lífsleikni er þýðing á ensku orðunum *life skills* eða *life skills education* sem ætlað var að leggja grunn að þeirri fjölbreyttu persónulegu hæfni sem nemendur þyrftu að búa yfir í nútímasamfélagi. Var lífsleikninni ætlað að koma til móts við breyttar uppeldiskröfur til skóla og efla alhliða þroska nemenda, meðal annars efla félagsþroska, siðvit og virðingu nemenda fyrir sjálfum sér og öðrum (Aðalnámskrá, 1999). Fyrsta íslenska handbókin um lífsleikni, *Lífsleikni: Sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd*. Handbók fyrir kennara og foreldra, kom út á vegum Námsgagnastofnunar árið 2004 (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004). Í inngangskafli kemur fram að námsgreininni lífsleikni sé ætlað að efla einstaklinginn til athafna og ákvarðana og enn fremur að efla „... hæfni til að aðlagast, geta lifað og starfað með öðrum og geta axlað ábyrgð gagnvart samfélaginu og umhverfinu“ (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004, bls. 8). Hér eru sláandi líkindi við orðalag Guðmundar Finnbogasonar öld á undan.

Kristján Kristjánsson benti á það árið 2001 í greininni *Lífsleikni í skólum* að sú lífsleikni sem teiknuð væri upp í aðalnámskrá væri í ætt við skapgerðarmenntun (Kristján Kristjánsson, 2001). Í tveimur öðrum greinum sem birtust á næstu árum (Kristján Kristjánsson, 2003 og 2006) rannsakar hann heimspekilegar og sálfræðilegar forsendur lífsleikninnar, gagnrýnir ýmislegt í því námsefni sem gefið hafði verið út, en gerist um leið öflugur stuðningsmaður lífsleikninnar sem leiðar til að festa siðferðis- og skapgerðarmenntun í sessi innan skóla. Kristján hafði þó áhyggjur af því að nýja handbókin hallaðist um of að grunnhygginni jákvæðri sálfræði sem skorti siðferðilega dýpt og inntak. Þessar áhyggjur ollu því að hann lagðist í ítarlega rannsókn á sögulegum og hugmyndafræðilegum rótum jákvæðrar sálfræði. Hann birti greinina „Jákvæða sálfræðin gengur í skóla“ (Kristján Kristjánsson, 2011) og skrifaði í kjölfarið yfirgripsmikla og áhugaverða bók, *Virtues and vices in positive psychology: A philosophical critique* (Kristján Kristjánsson, 2013). Kristján greinir ýmsa mikilvæga kosti hinnar jákvæðu sálfræði, m.a. þá að leggja áherslu á hamingju sem meginmarkmið menntunar og leggja til hagnýtar leiðir til að vinna að því marki. Annar kostur hinnar jákvæðu sálfræði sé sá að hún byggist á þeim skilningi að dygðir séu í einhverjum skilningi sammannlegar

(Kristján Kristjánsson, 2011). Kristján sýndi fram á hvernig aristótelísk dygðasiðfræði væri í raun nátengd og undanfari hinnar „nýju“ jákvæðu sálfræði og færði rök fyrir því að aukin innspýting frá dygðasiðfræði í anda Aristótelesar myndi efla stoðir siðferðis- og skapgerðarmenntunar og framgang slíkrar menntunar.

En hver er staða lífsleiknimenntunar hér á landi? Ýmis teikn eru á lofti um að áherslur í kennslu lífsleikni séu mjög víðfeðmar, og falli undir ýmislegt annað en eiginlega siðferðis- og skapgerðarmenntun. Við endurskoðun aðalnámskrár árið 2007 var hlutverk lífsleikninnar talsvert víkkað út, meðal annars með aukinni áherslu á „fjármálafræðslu, náms- og starfsfræðslu, mannréttindi og að efla borgaravitund“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2007, bls. 4). Rannsókn Aldísar Yngvadóttur (2010) á viðhorfum til lífsleikni leiddi í ljós að kennarar og skólastjórnendur voru almennt jákvæðir í garð lífsleikni og töldu hana þarfa og mikilvæga. Engu að síður gáfu ummæli margra þátttakenda til kynna að brotalöm væri á því hvernig lífsleiknitímar væru nýttir og niðurstöður bentu einnig til þess að á milli skóla og kennara gætti ólíks skilnings á því hvert inntak lífsleikni ætti að vera (Aldís Yngvadóttir, 2010). Nýleg rannsókn leiddi í ljós að um 70% grunnskóla hér á landi hafa sett markmið og áherslur í lífsleikni fram í skólanámskrá en aðeins um 18% grunnskóla hafa útbúið áætlun um kennslu lífsleikni (Íris Dögg H. Marteinsdóttir, 2017).

Þannig virðist hin íslenska lífsleiknikennsla ekki hafa náð tryggri fótfestu hér á landi sem siðferðis- og skapgerðarmenntun. Þó benda fyrrnefndar rannsóknir til þess að skólastjórnendur og kennarar hafi trú á námsgreininni og vilji efla hana. Meistararitgerð Unnar Gísladóttur (2015) er athyglisverð greining á hlutverki lífsleiknikennara í framhaldsskóla sem leitast við að brjóta upp formlegt kennsluhlutverk og virkja óformlegar námsleiðir í umhverfi þar sem tímaskortur og ákveðin formfesta er til hindrunar. Unnur fjallar meðal annars um það hvernig nýleg bók um lífsleikni, bókina Að sitja fíl. Nám í skóla um hamingju og velferð (Morris, 2012), nýttist henni og samkennurum til að hugleiða flókin hugtök, svo sem hamingju, velferð og réttlæti, og þróa óformlegar leiðir til að virkja nemendur í samtal og verkefnavinnu um slík hugtök.

Í nýrri aðalnámskrá grunnskóla sem kom út árið 2013 er lífsleikni flokkuð undir samfélagsgreinar, ásamt sögu, samfélagsfræði, landafræði, þjóðfélagsfræði, heimspeki og siðfræði. Samþætting samfélagsgreina með þessum hætti merkir að lífsleikni er ekki lengur skilgreind sem sérstök námsgrein með tiltekinn tímafjölda í stundatöflu á viku, heldur skulu skólar ákvarða „greinaskiptingu eftir því sem er skynsamlegast, hentugast og árangursríkast við hverjar aðstæður“ (Aðalnámskrá grunnskóla, greinasvið, 2013, bls. 194). Því miður virðast menntayfirvöld ekki hafa styrkt undirstöður lífsleikni með þessum gjörningi, heldur fremur rýrt þær, þrátt fyrir þann einlæga ásetning kennara og skólastjórnenda að efla lífsleikni sem námsgrein.

Stefnumótun um siðferðis- og skapgerðarmenntun

Eitt af frumskilyrðum þess að skólastjórnendur, kennarar og annað starfsfólk skóla sé meðvitað um skyldur sínar til að efla siðferðis- og skapgerðarmenntun barna er að þessir aðilar móti stefnu og aðgerðaáætlun um það hvernig slíkt nám fari fram í skólanum (Arthur o.fl., 2017). Hér er ekki verið að vísa til þess að til séu skólareglur, heldur að það sé til ígrunduð, markviss og skrásett stefna um það hvaða aðferðum starfsfólk skólans skuli beita til að efla siðferðilega dómgreind nemenda, sem og skapgerð þeirra og persónuþroska.

Í rannsókn á vegum Landlæknisembættisins á umgjörð lífsleiknikennslu kom fram að meirihluti íslenskra grunnskóla, eða um 74%, styðst við einhvers konar „heildarskólanálgun“ við að efla félags- og tilfinningaþroska nemenda (Íris Dögg H. Marteinsdóttir, 2017). Rannsóknin fólst í símaviðtölum við skólastjórnendur 153 grunnskóla eða um 91% grunnskóla landsins. Algengustu kerfin sem viðmælendur nefndu voru: Olweusaráætlunin gegn einelti, Uppbyggingarstefnan, ART-kerfið (e. aggression replacement training, SMT (e. *school management training*), PBS (e. *positive behaviour support*) og loks Jákvæður agi (sjá nánar Íris Dögg H. Marteinsdóttur, 2017, bls. 70). Þessi ólíku kerfi eru af mismunandi hugmyndafræðilegum uppruna en eiga þó það markmið sameiginlegt að bæta líðan og samskipti innan skólans. Til einföldunar má segja að PBS- og SMT- agakerfi horfi til þess að móta hegðun barna með inngripum og byggist fyrst og fremst á kenningum atferilsstefnu (e. *behaviourism*) (Auður Sif Kristjánsdóttir, 2017), en Uppbyggingarstefnan og Jákvæður agi leggi áherslu á að að virkja innri hvatir barna, svo sem ábyrgðarkennd og sjálfstjórn, fremur en að beita fyrst og fremst boðum og bönnum (sjá t.d. Guðlaugu Erlu Gunn-

arsdóttur og Magna Hjálmarsson, 2007). ART-kerfið byggist á hugrænni atferlismeðferð og að fá nemendur til að átta sig á tilfinningum sínum og stjórna þeim. Olweusaráætlunin sker sig úr að því leyti að þar er meginmarkmiðið að byggja upp forvarnir gegn einelti. Hér gefst ekki ráðrúm til að bera saman árangur tiltekinna stefna eða hve lík eða ólík þessi aga- og uppeldiskerfi eru í raun. Þó mætti draga þá ályktun að innleiðing heildstæðra samskipta- og/eða agakerfa virðist bæta samskipti og efla skólabrag, þar sem slík innleiðing hefur í för með sér að starfsfólk fær aukna hvatningu til að ræða um samskipti og félagsfærni nemenda og stilla saman strengi sína (sjá t.d. Björg Jónsdóttir, 2012).

Mikilvægt er að hafa í huga að siðferðis- og skapgerðarmenntun er ekki innræting tiltekinna siðaboða og -banna, heldur felst slík menntun í því að móta siðferðisvitund og efla skapgerð ungs fólks með þeim hætti að það geti tekist á við lífið sjálft (Arthur o.fl., 2017). Mótun sameiginlegrar stefnu og áætlunar um siðferðis- og skapgerðarmenntun er leið til að stuðla að því að allt starfsfólk sé á sömu blaðsíðu, ef svo má að orði komast, í skilningi á því hvers eðlis slíkt nám er og hver þáttur þess er í slíkri menntun. Því fer fjarri að stefnumótun ein og sér dugi til að tryggja að siðferðis- og skapgerðarmenntun fari fram innan skóla. Fagmennska kennara og kennsluaðferðir í daglegu starfi skipta lykilmáli.

Kennsluaðferðir og kennarinn sem fyrirmynd

Orðatiltækið „bókvitið verður ekki í askana látið“ á vel við þegar kemur að siðferðis- og skapgerðarmenntun. Sannarlega er ekki hægt að kenna dygð nema að takmörkuðu leyti, t.d. með því að tryggja að nemendur þekki tiltekna orðræðu og hugtök, en það er hægara sagt en gert að tryggja að skilningur og eftirbreytni fylgi slíkri þekkingu. Þess vegna skipta kennsluaðferðirnar og tengsl kennara við nemendur sérstaklega miklu máli þegar kemur að siðferðis- og skapgerðarmenntun. Kennarar geta í raun aldrei verið siðferðilega hlutlausir þar sem siðferðileg gildi þeirra endurspeglast með einum eða öðrum hætti í samskiptum þeirra við nemendur (Arthur o.fl., 2017, bls. 13; Carr, 2005). Margir hafa bent á mikilvægi þess að kennarar hafi til að bera ýmsa persónulega eiginleika eða dygðir, svo sem góðmennsku, sanngirni, samkvæmni, umhyggju og þolinmæði (Carr, 2005; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Í ráðleggingum Jubilee-stofnunarinnar kemur fram að kennarar ættu í fyrsta lagi að ígrunda markvisst hvaða dygðum þeir vilji stuðla að og telji sig eiga auðvelt með að endurspegla. Í öðru lagi að greina með hvaða hætti þeir sjálfir sýni þá dygð í verki, og í þriðja lagi að velta fyrir sér hvers vegna þeir velji þessa tilteknu dygð, hvert sé markmiðið með því að beina athyglinni að henni. Í fjórða og síðasta lagi sé mikilvægt að velta fyrir sér hvernig hægt sé að fá nemendur til að skilja þessa dygð og hjálpa þeim að tileinka sér hana í eigin lífi (Arthur o.fl., 2017).

Þær kennsluaðferðir sem henta einna best í siðferðis- og skapgerðarmenntun byggjast á reynslunámi, þeirri aðferð að byrja námsferðina á persónulegri reynslu nemenda. Samræðan gegnir hér mikilvægu hlutverki og þá er leiðbeinandi ekki síst í því hlutverki að spyrja opinna spurninga sem leiða fram reynsluheim og viðhorf nemenda (Arthur o.fl., 2017). Módel Jubilee-stofnunarinnar um siðferðis- og skapgerðarmenntun byggist bæði á kenningum Jerome Bruner og, þegar vel er að gáð, á reynslunámskenningu Kolbs (e. *experiential learning*).^v Í slíku námi breytist hlutverk kennarans úr því að vera stýrandi yfir í að vera fremur leiðbeinandi, og hæfni hans til að bregðast við aðstæðum innan hópsins sem og persónulegri reynslu hvers nemanda verður lykilatriði.

Fáir fræðimenn hér á landi á sviði menntavísinda hafa fjallað jafnmikið um mikilvægi þess að þroska með börnum siðferðis- og félagshæfni í skólastarfi og Sigrún Aðalbjarnardóttir, prófessor við Háskóla Íslands. Sigrún (2007) hefur rannsakað hvernig efla megi félagshæfni og tilfinningaþroska barna í skólastarfi og telur mikilvægt að öll samskipti kennara og nemenda einkennist af virðingu og umhyggju. Sigrún og Árný Elíasdóttir sömdu eitt fyrsta íslenska námsefnið í samskiptahæfni, sem kom út árið 1992 og bar heitið Samvera. Í námsefninu, sem ætlað var nemendum á miðstigi, var fjallað um líðan og samskipti í skólastofunni, í frímínútum, sem og samskipti milli foreldra og barna. Áherslan var á hagnýtar ráðleggingar og umræður um vináttu, félagsþroska og lausn ágreiningsmála. Sigrún hefur sérstaklega beint sjónum að menntunarsýn kennara sem endurspegli hvernig „siðferðileg gildi hans, fræðileg þekking [...] og reynsla hans í starfi fléttast saman ...“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2015, bls. 12). Af framangreindu má draga þá ályktun að það sé lykilatriði að kennarar ígrundi eigin afstöðu til siðferðismenntunar og séu hvattir til að nýta þau tækifæri sem gefast í skólastofunni til að vekja nemendur til umhugsunar um siðferðileg gildi og dygðir.

Sambætting við ýmsar námsgreinar

Ein birtingarmynd siðferðis- og skapgerðarmenntunar er sú að slíkt nám eigi að sambætta við allar námsgreinar og nýta þannig hvert tækifæri sem gefst til að nemendur ígrundi siðferðileg álitamál sem upp kunna að koma. „Eigi siðferðismenntun að verða markviss, meðvituð, skipulögð og áhrifamikil í öllu skólalífi, þá verða allir kennarar að nýta þau tækifæri sem gefast í hverri kennslugrein til að rækta dygðir“ (Arthur o.fl., 2017, bls. 81–82, þýð. höf.).^{vi} Í bókinni Teaching character and virtue in schools eru gefin greinargóð dæmi um það hvernig flétta megi siðferðis- og skapgerðarmenntun inn í ýmsar námsgreinar (sjá bls. 81–92). Til að gefa áhugasömum lesendum innsýn í þetta set ég hér upp töflu sem byggist á umfjöllun bókarinnar um sambættingu siðferðismenntunar við ýmsar námsgreinar. Hér er að sjálfsögðu ekki um tæmandi yfirlit að ræða, heldur eingöngu örfá dæmi sem varpa ljósi á þá miklu möguleika sem felast innan ólíkra greina.

Námsgrein	Viðfangsefni	Dygðir
Þegnskaparmenntun	Fræðsla um stjórnkerfi, starfsnám, sjálfbodastarf	Réttlæti, umburðarlyndi, umhyggja, félagslegt réttlæti
Tölvur og upplýsingatækni	Umræða um siðferðileg álitamál tengd samfélagsmiðlum	Virðing, heiðarleiki, trúnaður
Hönnun og tækni	Þróa lausnir sem henta aðstæðum og samfélagi	Skapandi hugsun, seigla og sjálfsagi
Bókmenntir	Lestur bókmennta og umræður um siðferðilega vídd sögunnar	Siðferðilegt innsæi, samúð, skilningur
Landafræði	Rannsaka náttúru og land, tengsl manns og náttúru	Forvitni, virðing fyrir náttúrunni, framsýni
Saga	Skoða hvaða dygðir tilteknir leiðtogar hafa haft til að bera	Skilningur, innsæi, félagslegt réttlæti
Náttúruvísindi	Umræða um það hvernig vísindaleg þekking er nýtt í samfélaginu	Gagnrýnin hugsun, vandvirkni, heiðarleiki, félagslegt réttlæti
Íþróttir	Þátttaka í hóp- og einstaklingsíþróttum	Sjálfsagi, samvinna, hógværd og hugrekki
Trúarbragðafræði	Umræða og ígrundun um ólík trúarbrögð	Virðing, innsæi, heiðarleiki
Persónuleg velferð og heilsa (PSHE)	Fræðsla og umræða um geðheilsu, streitu og fíkniefnaneyslu	Dómgreind, seigla, umhyggja

Persónuleg velferð og heilsa er námsgrein í breskum skólum sem er að einhverju leyti sambærileg við hina íslensku lífsleiknínámsgrein. Trúarbragðafræði og persónulegri velferð og heilsa (PSHE, e. personal social health education) er gefinn sérstakur gaumur þar sem þau fög beina athyglinni með beinum og óbeinum hætti að mannkostum og siðferðisvitund. Höfundar bókarinnar benda á að námsgrein eins og PSHE fari nærri því að vera sambærileg þeim hugmyndum um siðferðis- og skapgerðarmenntun sem Jubilee-stofnunin hefur sett fram.

Hinn óformlegi kjarni siðferðismenntunar

Flestir sem skrifa um siðferðis- og skapgerðarmenntun benda á að slíkt nám geti aldrei verið nema að litlu leyti bóklegt eða formlegt. Ég sakna þó í fræðilegri orðræðu um siðferðis- og skapgerðarmenntun meiri skilnings á muninum á formlegu og óformlegu námi, en greinarmunur þessara hugtaka er mikilvægur til að átta sig betur á því hvernig börn og ungmenni læra, og ekki síður hvernig þau þroskast sem siðferðisverur.

Óformlegt nám og siðferðismenntun

Sem háskólakennari í tómsundafræðum hef ég stundað rannsóknir á mikilvægi tómsunda í lífi barna og á þeirri vegferð hef ég undrast það hve lítilli athygli er beint að þeim þáttum menntunar sem byggjast fyrst og fremst á óformlegu námi. Hér á ég við þætti eins og félagsþroska, siðferðis-

þroska og skapgerðarmenntun. Ljóst er að siðferðis- og skapgerðarmenntun á sér að mestu leyti stað með óformlegum hætti, jafnvel þótt fræðsla, samskipti, þjálfun og hvatning kennara geti stutt slíkt nám. Siðferðis- og skapgerðarmenntun er ekki bóklegt fag, í sama skilningi og stærðfræði eða lestur.^{vii} Hins vegar er lítil opinber skilningur á þeirri staðreynd að „óformlegt nám innan skóla er jafnmikilvægt fyrir þroska nemenda“ (Arthur o.fl., 2017, bls. 15).^{ix} Eins og kom fram hér í upphafi, þá fellur siðferðis- og skapgerðarmenntun ekki vel að kröfu menntayfirvalda um skýran og mælanlegan árangur. Kristján Kristjánsson ræðir þessa kröfu í inngangi að bókinni *Aristotelian character education* (2015, bls. 61) og varar við því að leitast sé við að meta námsárangur af siðferðismenntun með sama tæknilega hætti og af hefðbundnum námsgreinum: Í þessu tilfelli gildi ekki orsakaskýringar (e. *causal explanations*) um hlutlæg viðmið, heldur tilgangsskýringar (e. *teleological explanations*) sem feli í sér rannsókn á huglægri og aðstæðubundinni merkingu hvers nemanda. Frá sjónarhorni tómsunda- og félagsmálafræðinnar gildir hið sama um óformlegt nám: þættir eins og sjálfsmynd, sjálfstæði, ábyrgð, og hugmyndaauðgi verða seint mældir með verkfærum formlegs náms. Þannig virðist siðferðis- og skapgerðarmenntun í grunninn falla undir óformlegt nám. Óformlegt nám er engu að síður ávallt hluti af formlegu námsumhverfi. Því sé ég ákveðin sóknarfæri í því að draga fram á mun skýrari hátt hvernig sá óformlegi lærdómur fer fram, og hvað styður hann í daglegu skóla- og tómsundastarfi.

Þátttaka, virkni og sjálfræði nemenda

Ein af forsendum þess að stuðla megi að siðferðis- og skapgerðarmenntun er að efla þátttöku, virkni og sjálfræði nemenda. Megináherslur í nýútkominni bók *Jubilee-stofnunarinnar með hagnýtum ráðleggingum til skólastjórnenda* og kennara eru á innleiðingu siðferðis- og skapgerðarmenntunar í skólastarfi með formlegum hætti. Höfundar benda þó á, með vísun til Aristótelesar, að siðferðis- og skapgerðarmenntun sé „ónákvæm vísindi“ (e. „messy science“, Arthur o.fl., bls. 70) sem byggist ávallt á því að nemendur „hafi eignarhald á samræðunni, móti, greini og endurskoði viðfangsefnið í ljósi eigin reynslu“ (Arthur o.fl., 2017, bls. 70, þýð. höf.).^x Engu að síður kemur á óvart hve lítili athygli er beint að sjálfræði og virkni nemenda.

Dygdasiðfræði í anda Aristótelesar byggist á því að einstaklingurinn verði að búa við töluvert sjálfræði til að geta borið ábyrgð á ákvörðunum sínum, gert mistök og þroskast. Kristján tekur sjálfur afstöðu með farsældarhyggjusinum í yfirlitsgrein sinni um menntun og segir að nemendur þurfi að upplifa tilgang með athöfnum sínum í skólanum, eiga þátt í daglegu skólastarfi (Kristján Kristjánsson, 2016). En hvorki í þeirri grein né í bókinni *Teaching character and virtue in schools* fær sjálfræði nemenda verðskuldaða athygli. Hugtakið sjálfræði (e. *autonomy*) kemur öðru hvoru upp en iðulega er skautað fram hjá því og ekki rannsakað skipulega hvernig sjálfræði nemenda birtist í daglegu skóla- og tómsundastarfi. Rannsóknir virðast staðfesta að almennt njóti nemendur lítils sjálfræðis í skólastarfi og þeir telji sig ekki hafa mikil áhrif á daglegt skólastarfi (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012; Thomson og Gunter, 2009; Þóra Björk Jónsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Því virðist sannarlega vera rík ástæða til þess að skoða mun ítarlegar hver aðkoma nemenda sé að ákvörðunum í daglegu skólastarfi, hve mikið val standi nemendum til boða og hve lýðræðislegt skólastarfið sé.

Ég tel mikilvægt að leggja mun ríkari áherslu á að nemendur njóti ákveðins sjálfræðis innan skólans. Jafnframt þarf að leggja áherslu á að þeir finni tilgang með námsathöfnum sínum. Dewey gerði þennan þátt að lykilatriði í sínum fræðum og taldi virkni og þátttöku nemenda í daglegu skólastarfi vera forsendu þess að þeir lærðu til lýðræðis og mótuðust sem virkir og siðferðilega ábyrgir borgarar. Kristján hefur gagnrýnt Dewey fyrir að leggja siðvit að jöfnu við félagsfærni (Kristján Kristjánsson, 2010). Þó ég sé sammála Kristjáni um að ekki sé hægt að jafna þessu tvennu saman, þá tel ég nauðsynlegt að horfa í ríkara mæli að hinum félagslegan þætti skólastarfsins þegar kemur að siðferðismenntun. Dewey hafði litla trú á siðferðilegri kennslu og taldi samvinnu og samtal við nemendur eiga að vera eitt af höfuðeinkennum skólastarfs.

Mikilvægi félags- og tómsundastarfs

Rannsóknir sýna að félagslegur þáttur skólastarfs, og ekki síst sá tími sem börn og ungmenni verja innan frístundaheimila og félagsmiðstöðva, eykur vellíðan þeirra og eflir vinatengsl innan skólans (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2012). Í slíku starfi gefst kostur á að styðja óformlega námsþætti,

eins og vináttu, umhyggju, tillitssemi, hjálpssemi, ábyrgð og hugrekki. Hér á landi er löng hefð fyrir rekstri félagsmiðstöðva fyrir unglinga. Meistararannsókn Eyglóar Rúnarsdóttur (2011) sýndi að unglingar telja sig læra ýmislegt með þátttöku í starfi félagsmiðstöðva, meðal annars félags- og samskiptafærni, svo sem að vera góð manneskja og læra að vinna í hópi. Unglingarnir í rannsókn Eyglóar töluðu einnig um það hve mikilvæg samskipti við starfsfólk félagsmiðstöðvanna væru þeim, meðal annars vegna þess að starfsfólk nálgist unglinga yfirleitt á jafningjagrunðvelli og beri fyrir þeim virðingu.

Í þeim löndum sem við berum okkur einna helst saman við í menntamálum, Danmörku og Svíþjóð, er skóla- og frístundastarf í auknum mæli samþætt, einkum fyrir yngstu nemendurna en þó jafnvel allt fram á unglingastig. Þjónusta frístundaheimila er víða á vegum grunnskólanna og starfið er leitt af fagstétt sem áður nefndist „fritidspædagog“ en nefnist nú í Svíþjóð „fritidslærer“, í Danmörku „skole- og fritidspædagog“ – og segir hugtakabreytingin töluvert um vissa „skólavæðingu“ frístundastarfsins. Þetta hefur haft í för með sér breytingar á hlutverki kennara og fagþekkingu þeirra, og aukði fjölbreytni í kennaranámi. Nýlega var bundið í lög hér á Íslandi að sveitarfélög skuli bjóða upp á frístundaheimili fyrir yngri skólabörn. Tómstunda- og félagsmálafræði hefur nú slitið barnsskónum sem fag- og fræðigreini á háskólastigi og fagfólki á því sviði hefur því fjölgað verulega (Vanda Sigurgeirsdóttir og Jakob F. Þorsteinsson, 2014). Slík fagþekking á brýnt erindi inn í formlegt skólaumhverfi þar sem standa þarf vörð um gildi óformlegs náms, og efla þekkingu á óformlegum námsþáttum, svo sem félags- og siðferðisþroska.

Tómstunda- og félagsstarf er mikilvægur vettvangur til að stuðla að siðferðis- og skapgerðar-menntun. Arthur og meðhöfundar ganga svo langt að segja að „tómstunda- og félagsstarf innan skóla gegni grundvallarhlutverki í að móta skapgerð nemenda“ (Arthur o.fl., 2017, bls. 96, þýð. höf.). Þó í bókinni sé að mestu horft fram hjá opnu starfi félagsmiðstöðva og frístundaheimila eru engu að síður tekin nokkur áhugaverð dæmi um skipulagt tómstundastarf undir stjórn kennara. Þá hefur Jubilee-stofnunin gefið út stutta skýrslu um lengdan skólalag og mögulegan ágóða af því að samþætta skóla- og frístundastarf, meðal annars til að gefa öllum börnum kost á að taka þátt í ýmis konar tómstunda- og félagsstarfi (Jubilee-stofnun, 2016). Í tómstunda- og félagsstarfi skapast möguleikar til að efla siðferðisvitund og þroska barna og ungmenna, ekki síst með samvinnu, samtali og lýðræðislegum vinnubrögðum. Einnig getur borgaraleg þátttaka ungmenna og sjálfböðastörf átt mikilvægan þátt í að efla siðferðisþroska þeirra og skapgerð (Arthur o.fl., 2017; Ragný Þóra Gudjohnsen, 2016).

Fagfólk á vettvangi tómstunda- og félagsstarfs beitir aðferðum reynslunáms með markvissum hætti og skilur mikilvægi þess að virkja börn og ungmenni til þátttöku (Jeffs og Smith, 2005; Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2012). Í óformbundnu starfi er áhersla lögð á að skapa vettvang þar sem börnum og ungmönnum gefst kostur á að sinna hugðarefnum sínum og hafa frumkvæði í leik og starfi. Á slíkum vettvangi reynir á siðferði og skapgerð með öðrum hætti en í kennslustofunni, þar sem tómstundastarfið snýst ekki síst um félagslega þátttöku og samskipti. Ef til vill má segja að tómstundafræðingar vinni með manneskjuna alla, en takmarki sig ekki við að efla tiltekna færni eða þekkingu, eins og krafist er í formlegu skólastarfi. Bent hefur verið á að félagsmiðstöðvar fyrir unglinga fáist í raun og sann við lífsleikni og kennsluaðferðin sé fyrst og fremst lýðræðisleg samvinna við unglinga (Árni Guðmundsson, 2007). Sú staðreynd að í opnu tómstundastarfi geta börn og unglingar valið milli viðfangsefna, tekið ákvörðun um þátttöku og lært að bera ábyrgð á eigin ákvörðunum reynir á siðferðilega dómgreind við fjölþættar aðstæður. Á hinum félagslega vettvangi koma upp ágreiningsmál og togstreita sem þarf að leysa. Oft þurfa börnin sjálf að finna lausnir og stundum þarf inngríp af hálfu hins fullorðna. Daglegt starf byggist á reynslunámi, að láta reyna á eigin hæfni og styrk með beinum hætti. Viðtöl við frístundaráðgjafa á frístundaheimilum sýndu að starfsfólkinu fannst miklu skipta að efla góða samskiptahætti og félagslega færni barnanna, og skapa þannig samfélag sem einkenndist af umhyggju, vináttu og virðingu fyrir öðrum (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2012).

Einn helsti akkilesarhæll tómstundastarfs er skortur á þróunarverkefnum og rannsóknum á innra starfi þar sem uppeldis- og menntagildi starfsins er haldið til haga og það skjalfest. Arthur og meðhöfundar (2017) benda á að kennarar í tómstundastarfi þurfi ávallt að þróa leiðir til að börn og ungmenni átti sig í öllu ferlinu á því hvaða dygðir skipta máli. Hér skiptir hin óformlega samræða miklu máli, sem og að skapa samfélag þar sem ungmenni upplifa sig örugg, og þar sem ríkir umhyggja og gagnkvæm virðing (Unnur Gísladóttir, 2015). Einnig er mikilvægt að nýta ýmis verkfæri,

svo sem að hvetja ungmenni til að skrá hugleiðingar sínar, halda dagbækur og ígrunda þannig hinn siðferðilega veruleika með skipulegum hætti.

Umræða

Í greininni hef ég fjallað um stöðu siðferðis- og skapgerðarmenntunar og varpað ljósi á helstu tilraunir til að innleiða siðferðismenntun með formlegum hætti í grunn- og framhaldsskóla, ekki síst með námsgreininni lífsleikni. Þó að enginn neiti því að óformlegt nám, svo sem skapgerðar- og siðferðismenntun, eigi sér stað innan skóla, þá hefur slíkt nám engan forgang. Ég mun nú draga saman og ræða meginályktanir mínar.

Mikilvægi óformlegs náms. Ég tel að ástæða sé til að veita óformlegu námi mun meiri athygli þegar kemur að því að þróa leiðir til að efla siðferðisþroska en gert er í ríkjandi orðræðu um siðferðis- og skapgerðarmenntun. Óformbundið starf, líkt og starfsemi félagsmiðstöðva og frístunda- miðstöðva, skapar vettvang sem einkennist af því að börn og ungmenni hafi töluvert sjálfræði og eigi frumkvæði að viðfangsefnum. Félagsleg samskipti og lýðræðisleg samvinna sem einkennir opið tómtundastarf ytir undir siðferðisþroska og mótar siðferðilega dómgreind. Tómtunda- og félagsmálafræðingar vinna mikið með lífsleikni, sjálfsmynd og samskipti einstaklinga og hópa og búa yfir þekkingu sem nýtist vel til að þróa aðferðir á sviði siðferðismenntunar.

Aristóteles gerði sér glögga grein fyrir hinu breyska eðli manneskjunnar og lagði mikið upp úr mikilvægi þess að þroska skapgerð og persónuleika þannig að hægara yrði að feta hinn gullna meðalveg. Sá þroski er fjölþættur og tekur til þess að þroska tilfinningar, móta vana og efla skilning. Börn og ungmenni læra best af reynslunni, með því að njóta sjálfræðis og fá að tjá þá merkingu sem þau leggja í veruleikann. Ef við styðjum óformlegt nám, hvar og hvenær sem færi gefst, mun okkur takast að styrkja hina aristótélísku heildarsýn á menntun sem eflir bæði hugann og hjartað.

Aukið samstarf um siðferðis- og skapgerðarmenntun. Ein meginniðurstaða mín er sú að nauðsynlegt sé að nálgast viðfangsefnið úr mörgum ólíkum áttum og efla þannig markvissa siðferðismenntun. Æskilegt er að flétta siðferðis- og skapgerðarmenntun inn í allt skóla- og frístundastarf og koma á samræðu og samstarfi milli ólíkra fagstétta, ekki síst kennara og tómtundafræðinga. Huga þarf að samstarfi og samtali við foreldra um siðferðismenntun, en samkvæmt könnun Jubilee- centre hafa flestir foreldrar væntingar um að skólar sinni skipulega siðferðismenntun barna þeirra, ekki eingöngu bóklegri menntun (Jubilee-stofnunin 2013).

Aristóteles hélt á lofti einni mögnuðustu menntahugsjón fyrr og síðar þar sem birtist heildstæð sýn á menntun sem þroskagöngu, menntun sem eilífðarverkefni. Menntun er samkvæmt Aristótelesi í grunninn siðferðileg viðleitni, siðvitið á að stýra og gæta að því að við beitum bókviti okkar og verkviti á farsælan hátt. Skólaganga er eingöngu einn liður menntunar og getur verið bæði til gagns eða ógagns. Ég er sannfærð um mikilvægi þess að endurverkja slíka heildstæða sýn á menntun, ekki síst á nú á dögum, þegar krafa um árangur og skilvirkni í skólasterfi er allt umlykjandi og allsráðandi. Þessi smættun á menntun í formlegt nám er varasöm – og kennarar, siðfræðingar og tómtundafræðingar ættu að taka höndum saman og gerast talsmenn hins óformlega náms, hvort sem um er að ræða eflingu siðferðilegra dygða eða þroska skapgerðarinnar og félagslegrar færni. Samvinna um siðferðismenntun getur falist í ýmsu, m.a. að samræða fari fram á milli stjórnenda félagsmiðstöðva/frístundaheimila og skólastjórnenda um stöðu siðferðismenntunar; að kennarar og tómtundafræðingar skipuleggi sameiginleg námskeið þar sem leitast verði við að virkja börn og ungmenni til umræðu um siðferði og dygðir; símenntunarnámskeið þar sem kennarar og tómtundafræðingar ígrundi saman stöðu siðferðis- og skapgerðarmenntunar.

Efling lífsleiknikennslu. Íslenskar rannsóknir benda til þess að efla þurfi lífsleiknikennslu, eigi hún að standa fyrir formlegri siðferðis- og skapgerðarmenntun. Þá er það óþægður akur að móta sérstök siðferðisnámskeið og þróa skipulega samþættingu siðferðismenntunar við aðrar námsgreinar.^{x1} Námsfni á sviði lífsleikni er til en bæta þarf þekkingargrunn lífsleiknikennara og efla faglegan stuðning við þróun lífsleiknikennslu. Ég held því fram að tómtunda- og félagsmálafræði sé mikilvægt fagsvið á öllum skólastigum, ekki síst til að tryggja að óformlegir þættir skólasterfsins, svo sem lífsleikni, samskipti, siðferðisþroski, vinátta og velferð, séu studdir. Nemendur í tómtunda- og félagsmálafræði sækja skyldunámskeið á sviði siðfræði, lífsleikni og reynslunáms. Fagþekking þeirra sækir í sjóð reynslunámskenninga og nýtist vel til að skapa svigrúm fyrir óform-

legt nám innan hins formlega skólakerfis (Unnur Gísladóttir, 2015).

Stefnumótun. Fjórða og síðasta meginályktunin, sem ég set hér fram, er að skýr stefnumótun sé fyrsta skrefið í átt að því að stuðla að heildstæðri samvinnu um siðferðismenntun í skóla- og tómsundastarfi. Nýleg rannsókn sýnir að meirihluti íslenskra grunnskóla styðst við ýmis hegðunar- og samskiptakerfi (Íris Dögg H. Marteinsdóttir, 2017). Mikilvægt er þó að hafa í huga að slík kerfi geta aldrei komið í stað eiginlegrar siðferðismenntunar þar sem kennarar og tómsundafræðingar ígrunda markvisst hvernig sé hægt að efla dygðalæsi og siðferðilega vitund barna og ungmenna. Stjórnendur og fagfólk þurfa að tryggja að siðferðismenntun nái að skjóta rótum bæði innan og utan skóla, meðal annars til að stuðla að heildstæðri menntun og þroska nemenda.

Lokaorð

Nýlega dró ég upp úr pappakassa rykfallna ritgerð sem ég skrifaði í stjórnmálaheimspeki um menntahugsjón Aristótelesar. Menntaáhuginn var vaknaður hjá mér og að loknu grunnnámi í heimspeki ventí ég mínu kvæði í kross og hóf nám í uppeldis- og menntunarfræðum, sem ég taldi öllu hagnýtara fag en heimspeki. Á síðustu árum hefur mér hins vegar orðið það ljóst hve mikilvægt er að leita til heimspekinnar, ekki síst fyrir okkur sem störfum innan menntunarfræða. Eins og Kristján Kristjánsson hefur ítrekað bent á, þá verður að styrkja samtal og samband á milli þeirra sem leggja stund á empirískar félagsvísindarannsóknir og þeirra sem stunda heimspeki, vinna við að greina hugtök og rök og byggja upp hugmyndakerfi. Stundum er talað um gjá á milli fræða og starfs, á milli teoríu og praxís – en einnig má tala um gjá á milli teoríu og rannsókna þegar félagsvísindafólk rannsakar reynslu fólks af fyrirbærum, eins og t.d. tilfinningum, án þess að byggja slíkar rannsóknir á skilningi á hugtakinu „tilfinningar“. Rannsóknir Kristjáns á lífsleikni, jákvæðri sálfræði, og á stöðu siðferðis- og skapgerðarmenntunar, eru þeim eiginleika gæddar að brúa bilið milli félagsvísinda og hugvísinda á sannfærandi hátt.

Að lokum: ég spurði í upphafi hvort óformlegt nám ætti erindi inn í skólana. Ég hef svarað því játandi og fært rök fyrir því að siðferðis- og skapgerðarmenntun krefjist óformlegra námsleiða, þ.e. að nemandinn hafi töluvert um námið að segja, að kennarinn sé frekar í hlutverki leiðbeinanda en yfirboðara. Þess vegna er siðferðismenntun ávallt að hluta til ómeðvituð, sjálfsprottin og tilviljunarkennd. Slíkt nám þarf ávallt að skipuleggja með vissri hógvæð og flétta inn í allt skóla- og tómsundastarf. Ég hvet kennara, tómsundafræðinga og aðrar fagstéttir til að taka saman höndum um að efla siðferðisþroska og dygðalæsi barna og ungmenna.

Heimildir

Aðalnámskrá grunnskóla 1999: Almennur hluti /1999.

Aðalnámskrá grunnskóla 2007: Lífsleikni 2007 /2007. Sótt af <https://www.menntamalaraduneyti.is/utgefingefni/namskrar/adalnamskragrunnskola/>

Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti /2011. Sótt af <https://www.menntamalaraduneyti.is/utgefingefni/namskrar/adalnamskragrunnskola/>

Aðalnámskrá grunnskóla: Greinasvið 2013 /2013.

Aldís Yngvadóttir (2010). Ruslakista eða raunhæf menntun? Viðhorf skólastjórnenda og kennara til lífsleikni í grunnskólum. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/011/index.htm>

Auður Sif Kristjánsdóttir. (2017). *Staða rannsókna í grunnskólum á Íslandi á heildstæðum stuðningi við jákvæða hegðun* (Positive Behavior Support – PBS) (óutgefin meistaritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/27449>

Arthur, J., Kristján Kristjánsson, Harrison T., Sanderse, W. og Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London: Routledge.

Árni Guðmundsson. (2007). *Saga félagsmiðstöðva í Reykjavík 1942–1992*. Hafnarfjörður: Höfundur.

Björg Jónsdóttir. (2012). *Sýn kennara á starf sitt: innan PBS stefnunnar og uppbyggingarstefnunnar* (óútfingin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/13426>

Carr, D. (2005). *Professionalism and ethics of teaching*. London: Routledge.

Cofer, D. (2000). Informal workplace learning: Practice application brief, NO 10. US Department of Education: Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1) 113–136. doi:10.1348/000709900158001

Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson. (2004). Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Eygló Rúnarsdóttir. (2011). „Maður lærir líka að vera góður“. Sýn unglunga á félagsmiðstöðvar og eigin þátttöku í starfi þeirra (óútfingin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/7715>

Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastiga. Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Guðlaug Erla Gunnarsdóttir og Magni Hjálmarsson. (2007). Uppeldi til ábyrgðar. Uppbygging sjálfsaga. *Netla: vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2007/003/index.htm>

Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun. Hugleiðingar og tillögur*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

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>

Íris Dögg H. Marteinsdóttir. (2017). Geðrækt. Staða lífsleikni í íslenskum grunnskólum (óútfingin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/28543>

Jeffs, T. og Smith, M. K. (2005). *Informal education: Conversation, democracy and learning*. Nottingham: Educational Heretics.

Jubilee-stofnunin. (2016). *Building character through the longer school day* (skýrsla), Birmingham háskóli. Sótt af http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/PolicyBriefings/LongerSchoolDayPolicyBrief_1September2016.pdf

Jubilee-stofnunin. (2013). *New Poll: Parents want schools to teach character*. Sótt af <http://www.jubileecentre.ac.uk/media/news/article/62/NEW-POLL-PARENTS-WANT-SCHOOLS-TO-TEACH-CHARACTER>

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2012). Care, learning and leisure: the organisational identity of after-school centres for six-to nine-year old children in Reykjavík (óútfingin doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/16754>

Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2015). Hugleiðingar um heildstæða menntastefnu. *Netla: vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/006.pdf>

Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2016). Hin hugsandi sjálfsvera. Formlegt og óformlegt nám skoðað í ljósi heimspeki Páls Skúlasonar. *Netla: vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af: http://netla.hi.is/serrit/2016/menntun_mannvit_og_margbreytileiki_greinar_fra_menntakviku/009.pdf

Kristján Guðjónsson. (2017, 28. apríl). Mannkostir eru mikilvægari en einkunnir. Viðtal við Kristján Kristjánsson, *DV.is*. Sótt af <http://www.dv.is/menning/2017/4/29/kristjan-kristjansson/>

- Kristján Kristjánsson. (2001). Lífsleikni í skólum: Saga, forsendur, flokkun, vörn. *Uppeldi og menntun*, 10(1), 81–104.
- Kristján Kristjánsson. (2003). Þegnskaparmenntun. *Uppeldi og menntun*, 12(1), 31–42.
- Kristján Kristjánsson. (2006). Lífsleikni og tilfinningagreind. *Uppeldi og menntun*, 15(1), 25–41.
- Kristján Kristjánsson. (2010). Siðfræði, siðferðilegt sjálf og siðferðilegt uppeldi í verkum Deweys. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson, (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki*, bls. 89–105. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kristján Kristjánsson. (2011). Jákvæða sálfræðin gengur í skóla. Hamingja, skapgerðarstyrkleikar og lífsleikni. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/018.pdf>
- Kristján Kristjánsson. (2013). *Virtues and vices in positive psychology. A philosophical critique*. New York: Cambridge University.
- Kristján Kristjánsson. (2015). *Aristotelian character education*. New York: Routledge.
- Kristján Kristjánsson. (2016). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 1–21.
- Latchem, C. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development*, 1(1). Sótt af <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106082.pdf>
- Morris, I. (2012). *Að sitja fil: Nám í skóla um hamingju og velferð*. (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hvað er haldbær menntun? *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/009/>
- Ólafur Páll Jónsson. (2015). Þverstæðan um lýðræðislegt skólastarf. *Uppeldi og menntun*, 24(2), 57–73.
- Páll Skúlason. (2009). Allir þurfa að læra siðfræði. *Stúdentablaðið*, 85(3), 31–31.
- Ragný Þóra Gudjohnsen. (2016). Sýn ungmenna á sjálfboðaliðastarf: tilviksathugun (óútgefin doktorsritgerð). Háskóli Íslands: Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/26205>
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar. Reykjavík: Heimskringla.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2015). Ákall og áskoranir. Vegsemd og virðing í skólastarfi. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/005.pdf>
- Thomson, P. og Gunter, H. (2009). Students' participation in school change: action research on the ground. Í B. Somek og S. Noffke (ritstjórar), *The Handbook of Educational Action Research*, bls. 409–419. London: Sage.
- Unnur Gísladóttir. (2015). Lóðsi í dulargervi kennara. Starfendarannsókn (óútgefin meistara-ritgerð). Háskóli Íslands: Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/23073>
- Vanda Sigurgeirsdóttir og Jakob Frímann Þorsteinsson. (2014). Gæði og gagnsemi náms í tómstunda- og félagsmálafræði: Rannsókn meðal brautskráðra nemenda 2005–2012. *Tímarit um menntarannsóknir*, 11(1), 89–109.
- Þóra Björk Jónsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2013). Þátttaka og áhrif nemenda í skólastarfi. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur H. Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi* (bls. 257–283). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Háskólinn á Akureyri.

Endnotes

- I Grein þessi byggist á erindi sem haldið var á málþingi til heiðurs Kristjáni Kristjánssyni, prófessor við Háskólann í Birmingham, hinn 29. apríl 2017 í Háskóla Íslands. Kristján er aðstoðarforstjóri Jubilee-stofnunarinnar sem er mikilvirk rannsóknarstofnun við Birmingham-háskóla um siðferðis- og skapgerðarmenntun. Kristján er einn af helstu sérfræðingum í siðfræði Aristótelesar á alþjóðavettvangi.
- II Some form of character education will always take place in any school. The sensible question that can be asked about a school's character-education is not, therefore, whether such education does occur, but whether it is intentional, planned, organized and reflective, or assumed, unconscious, reactive and random.
- III Þegar litið er til opinberrar umræðu síðustu áratugi virðist sem samansæmi merki hafi verið sett á milli heimspekilegrar hugsunar og gagnrýninnar hugsunar, og einnig á milli heimspekilegrar hugsunar og siðferðilegrar dómgreindar. Þetta er mjög umhugsunarvert og krefst skoðunar sem verður að bíða.
- IV Ég bendi áhugasömum lesendum á að kynna sér skrif Kristjáns Kristjánssonar (og annarra) um siðfræði Aristótelesar, þar sem hér gefst eingöngu færi á að skauta yfir nokkur atriði dygðasiðfræði Aristótelesar.
- V Vitnað er til Svennen, Lunnenberg og Korthagen (2008) sem þróuðu ákveðna ígrundunaraðferð byggða á reynslunámskenningu Kolb, sem kennd er við MELA-Model (e. Modelling, Explaining, Legitimising and Applying, sjá Arthur o.fl., 2017, bls. 104).
- VI [i]f character education is to become intentional, planned, organised and reflective part of all schooling, then the onus is on all teachers to seek out opportunities in their own subjects [...] to educate the virtues.
- VII Því fer fjarri að efni bókarinnar hafi verið gerð fullnægjandi skil hér. Til að mynda hef ég ekki rætt hugmyndir um sérstakt námskeið á sviði siðferðis- og skapgerðarmenntunar né tillögur um námsmat í slíku námi. Ég hvet áhugasama lesendur til að nálgast eintak af bókinni og bendi sérstaklega á að aftast í henni er að finna hagnýtar kennsluáætlanir og dæmi um verk-efni og æfingar. Ennfremur ættu áhugasamir að kynna sér heimasíðu Jubilee-stofnunarinnar (<http://www.jubileecentre.ac.uk/>) þar sem áhugavert og hagnýtt efni er aðgengilegt.
- VIII Rétt er að taka fram að ég tel að óformlegar námsaðferðir skipti miklu máli í öllum námsgreinum, þar á meðal stærðfræði og lestri! Hér er ég að benda á að siðferðis- og skapgerðarmenntun byggist á óformlegri þekkingu með allt öðrum hætti en bóklegar námsgreinar.
- IX [t]he non-academic aspects of schooling are just as important for the development of students.
- X ...owning the issues raised, colouring, detailing and reshaping them with the unique stories of their own lives.
- XI Í bókinni Teaching character and virtue in schools (2017) er fjallað um hvernig byggja megi upp slíkt námskeið og í viðaukum er að finna kennsluáætlanir sem styðjast má við.

Um höfund

Dr. Kolbrún Þ. Pálsdóttir er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og námsbrautarformaður í tómsunda- og félagsmálafræðum. Rannsóknarsvið hennar eru meðal annars frístundaheimili, fagmennska, tengsl óformlegs og formlegs náms og sjónarhorn barna. Kolbrún starfaði sem forstöðumaður og deildarstjóri í frístundastarfi barna áður en hún hóf störf við rannsóknir og kennslu. Hún er formaður Félags um menntarannsóknir. Netfang: kolbrunp@hi.is

Efnisorð

Siðferðis- og skapgerðarmenntun, óformlegt nám, skólastarf

About the author

Dr Kolbrún Þ. Pálsdóttir is an Associate Professor at the University of Iceland and Director of the Leisure and Youth Programme. Her research interests span leisure centres, professionalism, formal and informal learning, as well as childhood studies. Before becoming a teacher and researcher, she worked as a professional and leader within leisure centres in Reykjavik. She is the current Chairperson of the Icelandic Educational Research Association. Dr Kolbrún Pálsdóttir can be contacted at: kolbrunp@hi.is

Key words

Charachter education, informal learning- schools



Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2017).

Um siðferðis- og skapgerðarmenntun. Á óformlegt nám erindi inn í skóla?

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2017 – Menntakvika 2017.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika_2017/005.pdf