



MA ritgerð

Íslenskukennsla

Bókmenntir í fjötrum?

Um miðlun fornbókmennta til framhaldsskólanema

Kristín Edda Búadóttir

Júní 2021



HÁSKÓLI ÍSLANDS
HUGVÍSINDASVIÐ

ÍSLENSKU- OG MENNINGARDEILD

Háskóli Íslands

Hugvísindasvið

Íslenskukennsla

Bókmenntir í fjötrum?

Um miðlun fornbókmennta til framhaldsskólanema

Ritgerð til M.A.-prófs

30 ECTS

Kristín Edda Búadóttir

Kt.: 211281-3249

Leiðbeinandi: Bergljót Soffía Kristjánsdóttir

Júní 2021

Bókmenntir í fjötrum?

Um miðlun fornbókmennta til framhaldsskólanema

Ritgerð þessi er lokaverkefni til MA-gráðu í íslenskukennslu

og er óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.

©Kristín Edda Búadóttir, 2021

Akranes, Ísland, 2021

Formáli

Fyrir margt löngu sagði fyrrum kennari minn mér að í hvert sinn sem hún legði fyrir ný verkefni, miðlaði nýju kennsluefni eða prófaði nýja kennsluaðferð spyrði hún sjálfa sig þessarar spurningar: *Myndi ég vilja vera nemandi í tíma hjá sjálfri mér?*

Þessa spurningu hef ég reynt að hafa á bak við eyrað í mínu starfi sem kennari því hún er mikilvæg. Það að minna sig reglulega á ástæðu þess að maður starfar við kennslu, hvaða áhrif maður vill hafa á nemendur og hvernig maður vill miðla kennsluefninu er mikilvægt. Framhaldsskólakennarar hafa margir lýst yfir áhyggjum sínum af áhugaleysi nemenda gagnvart fornbókmenntum og almennt dvínandi lestrarfærni ungs fólks. Það hefur sennilega aldrei verið mikilvægara en núna að huga að því hvernig vekja megi áhuga nemenda á fornbókmenntum ef markmiðið er að komandi kynslóðir í landinu geti notið þeirra.

Hér á eftir fer 30 eininga lokaverkefni mitt til M.A.– gráðu í íslenskukennslu við Hugvísindadeild Háskóla Íslands. Í ritgerðinni er meðal annars fjallað um kennsluaðferðir sem sýnt hefur verið fram á að nýtist vel til kennslu fornbókmennta í framhaldsskólum.

Bergljótu Soffíu Kristjánsdóttur sem samþykkti að leiðbeina mér með verkefnið þakka ég ómetanlega leiðsögn og yfirlestur, svo ekki sé minnst á hvatningu og innblástur í gegnum allt ferlið.

Einnig vil ég þakka Björgu Bjarnadóttur fyrir hennar óþrjótandi stuðning og ætíð góðu ábendingar.

Ágrip

Þessi ritgerð er lögð fram til M.A.- prófs í íslenskukennslu þar sem viðfangsefnið er kennsla fornbókmennta í framhaldsskólum. Fjallað verður um kennslu einnar greinar fornbókmennta, Íslendingasagna. Mið verður tekið af *Laxdæla sögu* en aðferðir sem fjallað verður um geta auðvitað nýst við kennslu annarra sagna.

Í ritgerðinni eru dregnar saman niðurstöður nýlegra rannsókna þar sem viðhorf framhaldsskólakennara og nemenda til kennslu fornbókmennta voru könnuð. Ritgerðin skiptist í fræðilega umfjöllun um Íslendingasögur og *Laxdælu*, þá tekur við kennslufræðileg umfjöllun þar sem stuðst er við kenningar um fjölgreindir, einstaklingsmiðað nám, hugsmíðahyggju og hugarfar nemenda og kennara. Síðasti hluti ritgerðarinnar spannar hugmyndir um og tillögur að útfærslu verkefna þar sem unnið er á fjölbreyttan hátt með söguefni *Laxdælu*.

Abstract

In this thesis the aim is to discuss literature education in upper secondary schools in Iceland where the focus will be on ancient literature, especially one branch – The Icelandic Sagas. Teaching of *The Saga of the People of Laxardal* will be taken into account, but the methods that will be discussed can of course be used in teaching other Sagas.

Results of recent researches in which the attitudes of upper secondary school teachers and students towards the teaching and reading of ancient literature were examined, will be summarized in this thesis.

The objective of this thesis is twofold. Firstly, a theoretical discussion of The Icelandic Sagas and *The Saga of the People of Laxardal*. Secondly, a pedagogical discussion based on theories of Multiple intelligences, Differentiation, Social-Constructivism and the importance of nurturing a Growth mindsets in teaching and learning, instead of a Fixed mindsets.

The last part of the thesis entails ideas and proposals for the implementation of various assignments based on the *Saga of the People of Laxardal*.

Efnisyfirlit

1	Inngangur.....	6
2	Fornsögur.....	8
2.1	Íslendingasögur.....	8
2.1.1	Uppruni Íslendingasagna	9
2.1.2	Frásagnarsnið Íslendingasagna.....	10
3	Laxdæla	11
3.1	Ástir og átök – eilífur innblástur skálda?.....	11
3.2	Aðalkempurnar konur?	12
3.3	Ástarþríhyrningur	12
3.4	Draumar Guðrúnar.....	13
3.5	Bygging <i>Laxdælu</i>	14
4	Fræðilegur grunnur.....	16
4.1	Að miðla efni og kveikja áhuga.....	16
4.2	Að örva sköpunarkraft og ýta undir skilning.....	17
4.3	Fjölmenningarleg menntun.....	18
4.4	Góðir kennarar skipta sköpum.....	19
4.5	Einstaklingsmiðað nám	21
4.6	Breytingaferli.....	25
4.7	Trú á eigin getu.....	27
4.8	Hvers konar greind?.....	29
4.9	Aðalnámskrá framhaldsskóla	30
5	Námsmat.....	31
5.1	Bókmenntir í fjötrum.....	32

5.2	Miðlun kennsluefnis	33
5.3	Hugmyndir að verkefnum.....	35
5.3.1	Upphafið – flótti	35
5.3.2	Sögusviðið	35
5.3.3	Sögulegir atburðir	37
5.3.4	Dagbók Melkorku.....	39
5.3.5	Stikla eða annars konar leikverk.....	40
5.3.6	Unnið með heimildir.....	45
5.3.7	Hlaðvarp	46
5.3.8	Draumar Guðrúnar.....	46
5.3.9	Blaðamenska.....	47
5.3.10	Ástarþríhyrningurinn	48
5.3.11	Skáldskapur um skáldskap	48
5.3.12	Gagnvirk próf úr <i>Laxdælu</i>	51
6	Samantekt og niðurstöður.....	57
7	Lokaorð.....	58
	Heimildaskrá.....	60
	Handritaskrá.....	66

1 Inngangur

Eitt af því sem kennarar í framhaldsskólum hljóta að velta nokkuð vöngum yfir er hvernig vert sé að miðla þar fornþókmenntum til nemenda. Um er að ræða aldagamla texta með tungutaki sem mörgum þykir framandi auk þess sem fæstir þekkja vel til samfélagsgerðarinnar sem lýst er. Hér er ætlunin að fjalla um kennslu einnar greinar fornþókmennta, Íslendingasagna. Mið verður tekið af einni sögu, *Laxdæla sögu* en aðferðir sem fjallað verður um geta auðvitað nýst við kennslu annarra sagna.

Settar verða fram tillögur að kennslu *Laxdælu* með þær breytingar í huga sem orðið hafa á íslensku máli síðan á 13. öld þegar hún er talin fyrst samin (Bergljót Soffía Kristjánsdóttir, 2008, bls. 9- 40) og breytingunni á íbúasamsetningu sem orðið hefur undanfarna áratugi en hvort tveggja kallar á að fornþókmenntum sé sinnt á annan hátt en fyrr. Í ljósi þessara breytinga hefur sennilega aldrei verið mikilvægara en núna að huga að kennsluáðferðum og því hvernig vekja megi áhuga nemenda á fornþókmenntum ef markmiðið er að komandi kynslóðir í landinu geti notið þeirra. Framhaldsskólakennarar hafa margir lýst yfir áhyggjum sínum af dvínandi lestrarfærni nemenda og áhugaleysi þeirra gagnvart námsefninu. Þessar áhyggjur hafa fengist staðfestar í PISA-könnunum síðustu ára því þar má meðal annars sjá svart á hvítu að unglingar standa sig sífellt verr og ná fæstir viðmiðum í lesskilningi (Menntamálastofnun, 2019, bls. 23). Yndislestraráfangar í íslensku standa nemendum til boða í mörgum framhaldsskólum en vegna dræmrar þátttöku kemur það fyrir að fella þarf slíka áfanga niður. Margt getur valdið þessu áhugaleysi. Ein hugsanleg ástæða gæti verið sú að bóklestur hefur farið halloka fyrir nýrri afþreyingu eins og samfélagsmiðlum, tölvuleikjum og aðgengi að sjónvarpsþáttaröðum og kvikmyndum. Önnur gæti verið að með auknum áhrifum enskunnar á öllum miðlum hafi íslenskur orðaforði nemenda dregist saman og þeir treysti sér nú síður til að takast á við orðaauða texta. En hvernig sem því er farið þurfa kennarar að bregðast við. Í þessari ritgerð verður því rannsóknarspurningin:

Hvernig er réttast að hafa kennslu fornþókmennta í framhaldsskólum og hvaða þætti er vert að leggja áherslu á hjá kennara annars vegar og hjá nemendum hins vegar?

Íslenskukennsla í framhaldsskólum hefur verið mörgum umhugsunar- og umræðuefni og, eins og nánar verður vikið að síðar, hefur fjölmargt verið skrifað um námsefni, námsmat, námsgögn og fleira er viðkemur kennslufræði. Kennsla fornsagna er þar engin undantekning. Sitt sýnist hverjum í þessu eins og öðru og menn hafa sínar skoðanir á kennsluefni, vali á sögum, tilgangi kennslunnar og kennsluaðferðum. Það síðastnefnda verður þungamiðja þessarar ritgerðar og sjónum beint að hlutverki kennarans þegar kemur að kennslu fornbókmennta. Heiti ritgerðarinnar *Bókmenntir í fjötrum?* á rætur í grein Sigurðar Svavarssonar (1990) *Leysum bókmenntirnar úr fjötrum: Hugleiðing um bókmenntakennslu í framhaldsskólum* sem fjallar meðal annars um tilgang kennslunnar og nauðsyn þess að ýta undir yndislestur í skólum.

Leitast verður við að svara fyrirnefndri rannsóknarspurningu sem er tvíþætt: Hvernig er réttast að haga kennslu fornbókmennta í framhaldsskólum? Og: Hvaða þætti er vert að leggja áherslu á hjá kennara annars vegar og hjá nemendum hins vegar?

Efnisskipan ritgerðarinnar er eftirfarandi: Í öðrum kafla verður fjallað almennt um Íslendingasögur, kenningar um uppruna þeirra, aldur og frásagnarsnið. Þá verður rætt stuttlega um *Laxdæla sögu* í þriðja kafla og leitast við að útskýra nokkra byggingarþætti hennar. Fjórði kafli ritgerðarinnar er tileinkaður þeim kennslufræðilega bakgrunni sem liggur til grundvallar tillögum að kennslu *Laxdælu*. Í kaflanum verður stuttlega komið inn á hluta niðurstaðna rannsóknanna *Úttekt á íslenskukennslu í framhaldsskólum*, *Starfshættir í framhaldsskólum* og rannsóknarinnar *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* en allar beina þær sjónum að kennaranum og kennsluaðferðum. Reifaðar verða hugmyndir um það sem þykir einkenna góða kennara og hvernig kenningar um fjölgreindir, einstaklingsmiðað nám, hugsmíðahyggju og trú á eigin getu geta allar nýst á jákvæðan og hvetjandi máta í skólastarfi, kennurum og nemendum til gagns. Fjallað verður um hugmyndir Carol Dweck um festu- og gróskuhugarfar ásamt því að komið verður inn á fjölgreindakenningu Gardners og hvernig nýta megi inntak þeirrar kenningar til að koma til móts við ólíka hæfni nemenda til náms. Einnig verður fjallað um ólíkar kennsluaðferðir og hvernig hugmyndir kenningar um hugsmíðahyggju geta nýst til að ýta undir aukna þekkingu og trú á eigin getu meðal nemenda.

Kaflanum lýkur á umfjöllun um breytingar á framhaldsskólanámi til stúdentsprófs í ljósi styttingar sem tók gildi 2015 og einnig um nýja og endurskoðaða Aðalnámskrá. Námsmat

er órjúfanlegur hluti náms og kennslu og því verður í fimmta kafla fjallað um ýmsar rannsóknir á námsmati áður en sjötti kafli ritgerðarinnar hefst, en hann inniheldur tillögur að verkefnum úr *Laxdæla sögu*.

2 Fornsögur

Óhætt er að fullyrða að bókmenntir séu þjóðinni mikilvægar og líta Íslendingar gjarnan á sig sem bókmenntaþjóð. Miðlun bókmennta hér á landi á sér langa sögu, allt frá munnlegri geymd til fyrstu handrita á bókfelli, svo á pappír og þá til prentunar. Í dag tíðkast ýmis fjölskrúðug rafræn og hljóðræn, ritskoðuð og óritskoðuð miðlun en hvernig sem tækninni fleytir fram virðist ímynd þjóðarinnar bundin við ræturnar, upphafið, fornsögurnar, menningararfinn.

Mikil gróska varð í íslenskri sagnaritun um 1200 og á fyrstu áratugum 13. aldar. Bæði var skrifað um Noregskonunga og höfðingja annarra nálægra landa en þekktastar og vinsælastar allra íslenskra fornsagna eru án efa Íslendingasögur. Gömul kvæði og sagnir reyndust sagnariturum þess tíma drjúg uppspretta og fljótlega var farið að færa í letur sögur af átökum og illdeilum bænda og bændahöfðingja á Íslandi. Sagnaritarar sáu mikil söguefni í hversdagslegri ævi og afrekum þessara forfeðra sinna og skráðu stoltir frásagnir af deilum sem, ólíkt konungasögum og fornaldarsögum, snérust aðallega um ágreining um landareign, arf eða búfé, persónulegar móðganir en einnig sæmd og virðingu sem þótti öllu ofar. Íslendingasögur eru sjálfstæð grein frásagnarbókmennta sem tæplega er hægt að flokka með öðrum bókmenntagreinum fyrir sakir sérstöðu sem bæði er tengd samfélaginu sem ól hana af sér og þeirri munnlegu frásagnarhefð sem hún er sprottin af (Vésteinn Ólason, 2006, bls. 25- 28).

2.1 Íslendingasögur

Þegar bókmenntum er skipt í greinar er misjafnt hvað tíðkast að leggja áherslu á. Yfirleitt hafa menn þó haft hugann við annars vegar efni eða formgerð verksins. Íslendingasögur hafa til dæmis oft verið skilgreindar út frá efni. Þær eru sagðar fjalla um Íslendinga og íslensk málefni á söguöld (Bergljót Soffía Kristjánsdóttir, 2020, bls. 19).

Í kennslufræðilegu samhengi er einnig áhugavert að skoða nýrri hugmyndir sem komið hafa fram á síðustu áratugum um það að bókmenntagreinar vitni um viðbrögð mannsins er hann ber kennsl á fyrirbærin og bregst við þeim á merkingarríkan hátt með þeim afleiðingum að sífellt rísi upp nýjar aðstæður. Þannig mætti segja að litið sé á bókmenntagreinar sem einhvers konar félagslega athöfn eða menningarþekkingu sem markar viðbrögð fólks og skilning á ólíkum tímum, innan ólíkra samfélaga. Bókmenntagreinar geta þannig getið af sér ýmiss konar texta og eru ekki bara rammi um flokkun eða túlkun. Í þessu samhengi er mikilvægt að huga að því hvert markmið bókmenntagreinarinnar er, hverjum hún á að þjóna í félagslegu samhengi, hvenær hún rís og hvers vegna. Einnig er hér mikilvægt að hafa í huga hvert sambandið er milli höfunda og áheyrenda eða lesenda og hvernig ein bókmenntagrein tengist annarri eða öðrum á tilteknum tíma og við tilteknar aðstæður (Bergljót Soffía Kristjánsdóttir, 2020, bls. 20).

Segja má að framsetning skipti máli þegar fornsögur eru kynntar nemendum. Undirbúningur og handleiðsla kennara er algjört grundvallaratriði svo vel takist til. Áhættan er alltaf sú að nemendur verði fornsögum fráhverfir ef framsetningin virkar ekki sem skyldi. Í ljósi þess hve margar af t.d. Íslendingasögum snúast um illdeilur, glæpi, hefndir, völd og ástir – þemu sem einnig eru ríkjandi í mörgum vinsælum sjónvarpsþáttaröðum nútímans, t.a.m. Game of Thrones og Vikings ætti efni sagnanna að höfða til ungs fólks í dag. En að gleypa Íslendingasögu í sig í heilu lagi er þrautin þyngri og ekki á hvers manns færi.

2.1.1 Uppruni Íslendingasagna

Íslendingasögur eru þekktastar og vinsælastar íslenskra miðaldabókmennta ásamt til að mynda eddukvæðum. Þær eru ekki bara vinsælar á Íslandi heldur einnig um víða veröld og af mörgum taldar öndvegisverk íslenskrar bókmenntasögu (Jónas Kristjánsson, 1988).

Íslendingasögur eru frásagnir af Íslendingum sem voru uppi á tímabilinu frá landnámi og fram til ársins 1030, þ.e. á svokallaðri söguöld. Þær fjalla um líf og athafnir norrænna manna sem hér námu land og settust hér að á 9. og 10. öld. Ritun Íslendingasagna hefst þó líklega ekki fyrr en um 1220–1230 og stendur allt fram á 15. öldina, talsvert löngu eftir að atburðirnir eiga að hafa átt sér stað (Vésteinn Ólason, 1998, bls. 43–44).

Íslendingasögurnar eru einatt sagðar um 40 að tölu og hefur uppruni þeirra verið fræðimönnum rannsóknarefni um langa hríð. Á fyrri hluta 20. aldar aðhylltust þeir ýmist hina svokölluðu sagnfestukenningu eða bókfestukenninguna en þessar kenningar snúast báðar um það hvernig Íslendingasögurnar eru til orðnar. Flestir fræðimenn eru þó sammála um að Íslendingasögurnar eigi sér rót í munnlegri frásagnarlist en þeim ber ekki saman um hvort líta eigi á sagnaritara þeirra sem höfunda sagnanna í nútímaskilningi (Heimir Pálsson, 1998, bls. 63- 68).

Sagnfestukenningin gengur út á það að Íslendingasögurnar hafi mótast í munnlegum frásögnum og borist kynslóða á milli uns einhver tók að sér að skrá söguna á bókfell. Samkvæmt kenningunni eru sögurnar í öllum meginatriðum sannar frásagnir af atburðum sem raunverulega gerðust og persónurnar þar með allar eins sannsögulegar og best getur orðið (Heimir Pálsson, 1998, bls. 63- 68).

Bókfestukenningin gengur hins vegar út á það að Íslendingasögurnar séu höfundarverk miðaldarithöfunda sem unnu söguna upp úr munnlegum og rituðum heimildum. Talsmenn bókfestukenningarinnar hafa keppst við að finna líklega höfunda að sem flestum sögum með því að skoða verk þekktara miðaldarithöfunda eins og t.d. Sturlu Þórðarsonar og Snorra Sturlusonar. Þrátt fyrir margar góðar tilraunir hefur þó ekki verið hægt að bera kennsl á höfundana með vissu þótt Snorra hafi nú oft verið eignuð *Egils saga*, enda þykir hún bera merki um stíl og ýmis höfundareinkenni hans að mati bókfestumanna (Heimir Pálsson, 1998, bls. 63-68).

2.1.2 Frásagnarsnið Íslendingasagna

Til að útskýra og greina frásagnarsnið Íslendingasagna hafa fræðimenn stuðst við formgreiningu bandaríska bókmenntafræðingsins Theodore M. Anderssons (1967, bls. 6-20). Líkan hans hefur verið kallað hefndarmynstur Anderssons og má með góðum rökum halda því fram að sú formgerð sjáist í einhverri mynd í langflestum sagnanna. Líkanið samanstendur af sex þáttum:

1. Kynning sögupersóna
2. Ósætti
3. Ris

4. Hefnd og stundum gagnhefnd
5. Sættir
6. Sögulok

Hér á eftir verður sagt stuttlega frá efni *Laxdæla sögu* og því næst leitast við að útskýra nokkra byggingarþætti hennar út frá liðum í líkani Anderssons.

3 Laxdæla

Laxdæla er ein vinsælasta Íslendingasagan fyrr og síðar. Hún hefur verið skáldum yrkisefni og ýmsum öðrum listamönnum innblástur. Ástæðu vinsældanna má skýra á margvíslegan hátt en leiða mætti líkum að því að bygging sögunnar, umfjöllun um ástir og átök, svik og hefndir höfði til lesenda og hafi gert í áranna rás - frá því að sagan barst manna á milli sem munnmenntir, síðar sem bókmenntir og allt til dagsins í dag (Bergljót Soffía Kristjánsdóttir, 2008, bls. 9- 40).

3.1 Ástir og átök – eilífur innblástur skálda?

Mörg kvæði, leikrit, sögur og ljóð hafa verið samin út frá *Laxdælu*. Hér mætti til dæmis nefna leikrit Kristínar Sigfúsdóttur, *Melkorku*, sem kom út árið 1949-1951 (Ragnhildur Richter, 2002), skáldsögu Torfhildar Hólm um Kjartan og Guðrúnu (Torfhildur Þorsteinsdóttir Hólm, 1886) og ýmis ljóð Jóhannesar úr Kötlum út frá *Laxdælu* (Jóhannes úr Kötlum, 1949 og 1970). Einnig mætti nefna bækur þar sem saga *Laxdælu* og frásagnir annarra Íslendingasagna eru endursagðar fyrir yngstu kynslóðina (Brynhildur Þórarinsdóttir, 2006). Það allra nýjasta eru hlaðvarpsþættir sem gera meðal annars Íslendingasögur og aðrar miðaldabókmenntir að umfjöllunarefni, til dæmis þættirnir *Ormstungur* í umsjón Hjalta Halldórssonar og Odds Inga Guðmundssonar og *Flimtan og fáyrði* í umsjón Ármanns Jakobssonar og Gunnlaugs Bjarnasonar. Nánar verður fjallað um þættina síðar í ritgerðinni, eða í fimmta kafla þar sem komið verður inn á hugmyndir hvernig nýta meggi og kynna þessi verk fyrir nemendum í verkefnavinnu.

3.2 Aðalkempurnar konur?

Hér verður fjallað um söguefni *Laxdæla sögu* og stuðst við útgáfu Aðalsteins Eyþórssonar og Bergljótar S. Kristjánsdóttur (1993). *Laxdæla* hefst á frásögn af fjölskyldu Unnar djúpúðgu sem hrekst frá Noregi vegna yfiringangs Haraldar hárfagra. Bræður Unnar hafa heyrt af paradísareyjunni Íslandi og vilja fá ættarhöfðingjann, Ketil flatnef, til að flytja þangað. Ketill tekur það ekki í mál og svo fer á endanum að Unnur, sem þá er ekkja orðin, flyst til Skotlands með þabba sínum en bræðurnir halda til Íslands. Ófriður brýst út í Skotlandi sem á endanum verður til þess að Unnur flýr ásamt barnabörnum sínum og öðrum eftirlifandi fjölskyldumeðlimum eftir að Þorsteinn sonur hennar er drepinn og Ketill faðir hennar deyr. Hún lætur byggja skip í leyni og siglir af stað og kemst svo til klakklaust til Íslands þar sem hún nemur land í Breiðafirði. Þessi flótti Unnar úr ófriði og styrjöld þótti til marks um að hún „væri mikið afbragð annarra kvenna“ (Aðalsteinn Eyþórsson og Bergljót Soffía Kristjánsdóttir, 1993, bls. 7). Bent hefur verið á (Helga Kress, 1993, bls. 137) að í *Laxdælu* séu mörg merki kvennauppreisna sem komi fram með ýmsu móti. Unnur gengur að öllu leyti lengra en hefðbundið kvenhlutverk þess tíma leyfir enda er hér sagt með beinum orðum að hún sé öðruvísi en aðrar konur. Kannski er gert ráð fyrir að lesendur, eða áheyrendur, viti að hún sé ekkja herkonungs – sbr. Landnámu (Landnámabók, 1946) og sem drottning hafi hún sérstöðu. Unnur nemur ekki land eins og konur yfirleitt, með því að teyma kvígu um það, heldur ræður hún yfir öndvegissúlum eins og karlarnir. Hún velur sér arftaka, Ólaf feilan, og andast sitjandi í rúmi sínu í miðri brúðkaupsveislu Ólafs og Álfðísar. Frá Unni er komið allt Laxdælakyn, hún er ættarhöfðinginn og það eru afkomendur hennar og Björns bróður hennar, Kjartan, Bolli og Guðrún, sem meginatburðarás sögunnar hverfist um. Vináttu- og/eða ástarsamband þeirra þriggja verður upphaf ágreinings sem verður þess valdandi að fjandskapur brýst út meðal fjölskyldna þeirra. Átök hefjast reyndar innan ættar Unnar strax að henni látinni og einkenna hverja kynslóð en ná hámarki með deilum Kjartans og Bolla.

3.3 Ástarþríhyrningur

Frændurnir Kjartan og Bolli alast upp sem bræður á heimili Ólafs þáa og Þorgerðar Egilsdóttur, foreldra Kjartans eftir að Ólafur býður Bolla fóstur til að sættast við hálfbróður sinn og föður Bolla, Þorleik Höskuldsson. Bolli og Kjartan vingast við Guðrúnu Ósvífursdóttur á Laugum. Fljótlega í sögunni fer að bera á draumum og öðrum

fyrirboðum um framtíð þríeykisins Kjartans, Bolla og Guðrúnar og setur það einnig svip á bygginguna. Draumar Guðrúnar sem Gestur Oddleifsson ræður eru fyrirferðamestir.

Þegar Guðrún Ósvífursdóttir er fyrst kynnt til sögunnar fylgir frásögn af fjórum draumum sem hana hefur dreymt. Hún leitar ráða hjá frænda sínum Gesti Oddleifssyni sem er fróður maður og framsýnn um margt. Hann túlkar draumana á þá vegu að hver og einn þeirra tákni framtíðareiginmenn Guðrúnar og þannig spáir hann því að hún muni eignast fjóra eiginmenn um ævina.

3.4 Draumar Guðrúnar

Í fyrsta draumi Guðrúnar kastar hún af sér krókfaldi sem henni þykir fara sér illa. Gestur spáir því að fyrsti eiginmaður Guðrúnar verði henni ekki samboðinn, hjónabandið ástlaust og hún muni á endanum skilja við hann. Þetta rætist þegar Guðrún er 15 ára og Ósvífur faðir hennar ákveður fyrir hennar hönd að samþykkja bónorð Þorvaldar Halldórssonar. Þorvaldur var ríkur maður en engin hetja og þótti honum Guðrún erfið í gripakaupum og heldur stórtæk, á endanum slær hann hana sem verður til þess að eftir fjögurra ára hjónaband skilur hún við hann.

Í öðrum draumi lýsir Guðrún silfurarmbandi sem rennur af hendi hennar ofan í vatn, hún verður miður sín og sér mikið eftir armbandinu. Gestur ræður drauminn þannig að hann tákni annan eiginmann hennar sem hún muni elska afar heitt en aðeins njóta hans í skamman tíma því hann myndi drukkna. Þetta gengur allt saman eftir. Guðrún verður yfir sig ástfangin af Þórði Ingunnarsyni, hjónabandið var girndarráð en þegar Guðrún er að því komin að fæða frumburð þeirra lendir Þórður í miklum sjávarháska og drukkna. Guðrún er lengi að jafna sig en einhverju síðar kynnist hún fóstbræðrunum og höfðingjasonunum Kjartani og Bolla og gefið er í skyn að Kjartan og Guðrún felli fljótlega hugi saman. Ákveðin skil verða í sögunni þegar Kjartan ákveður að sigla til Noregs og þegar hann kveður Guðrúnu biður hún hann um að fá að koma með. Hann neitar henni um það á þeim forsendum að hennar hlutverk sé á Íslandi og vísar þar í umönnunarhlutverk hennar gagnvart föður hennar og bræðrum. Guðrún reiðist og þau skilja ósátt þegar Kjartan siglir til Noregs ásamt Bolla.

Bolli kemur heim á undan Kjartani og sannfærir Ósvífur um að samþykkja bónorð sitt til Guðrúnar, í óþökk Guðrúnar sem á endanum lætur þó undan þrýstingi föður síns og bræðra og giftist Bolla. Þar með rætist spá Gests um þriðja hjónabandið. Í þeim draumi

fellur Guðrún við, ber fyrir sig hendurnar og brýtur við það gullhring í tvennt. Við nánari athugun finnst Guðrúnu hún sjá bresti í hringnum og sýnist henni blæða úr brotunum. Gestur segir drauminn tákna þriðja eiginmanninn. Á þeim tíma muni siðaskipti hafa átt sér stað, spáir Gestur réttilega, og mun sá maður hafa tekið við nýrri og betri trú. Blóðið sem Guðrúnu þótti koma frá brotunum sagði Gestur vera tákni um að þriðji eiginmaðurinn yrði veginn og að á endanum myndi Guðrún átta sig á því að brestir voru á hjónabandinu.

Um leið og Kjartan heyrir af hjónabandi Guðrúnar og Bolla, og þar með svikum Bolla, hefjast átök á milli fjölskyldna Kjartans (Hjarðhyltinga) og Guðrúnar/Bolla (Laugamanna). Út frá þessu verður heilmikil flétta í frásögninni sem á endanum verður til þess að Bolli drepur Kjartan og er fyrir vikið sjálfur drepinn í hefndarskyni af bræðrum Kjartans, að undirlagi Þorgerðar Egilsdóttur móður Kjartans. Þar með rætist spádómur Gestis í þriðja sinn og Guðrún er ekkja enn á ný.

Ráðning Gestis á fjórða og síðasta draumi Guðrúnar var sú að í fjórða eiginmanninum myndi Guðrún loks mæta jafnoka sínum og eina manninum sem hún myndi bera óttablandna virðingu fyrir. Í draumnum missir Guðrún gimsteinum prýddan gullhjálmi af höfði sér út í Hvammsfjörð og segir Gestur það tákna drukknun fjórða eiginmannsins. Ráðning Gestis rætist að næstum öllu leyti. Höfðinginn Þorkell Eyjólfsson biður Guðrúnar og hún samþykkir. Með þeim takast miklar ástir en strax á sjálfan brúðkaupsdaginn reynir á hjónabandið þegar brúðhjónin deila um örlög Gunnars Þiðrandabana. Deilurnar fara á endanum svo að Guðrún hefur betur og Þorkell beygir sig fyrir hennar vilja. Að því leyti mætti segja að ráðning Gestis rætist ekki alveg en hann hefur hins vegar rétt fyrir sér hvað örlög Þorkels varðar því eftir nokkurra ára hjónaband ferst skip hans í óveðri og hann drukknar.

Eins og sjá má gengur spá Gestis eftir að nær öllu leyti og segja má að sagan hverfist í framhaldinu um drauma Guðrúnar sem mynda eins konar ramma utan um aðrar frásagnir (Bergljót Soffía Kristjánsdóttir, 2008, bls. 9- 40).

3.5 Bygging *Laxdælu*

Sé byggingu sögunnar lýst með fyrnefndu hefndarmynstri Anderssons gæti lýsingin hljóðað svo:

1. Sagan hefst á kynningu forfeðra aðalpersónanna Kjartans, Bolla og Guðrúnar eins og rakið hefur verið hér að framan.
2. Þegar Kjartan heldur til Noregs biður Guðrún hann um að lofa sér að koma með, hann neitar og þau skilja ósátt. Kjartan er hnepptur í farbann í Noregi en Bolli kemur heim og sannfærir Guðrúnu um að giftast sér, meðal annars með því að gefa í skyn að Kjartan sé ástfanginn af Ingibjörgu systur Noregskonungs. Þegar Kjartan kemur heim stuttu eftir brúðkaup Guðrúnar og Bolla hefjast átök og deilur á milli þeirra fóstbræðra.
3. Ris verður í sögunni þegar ágreiningur og deilur milli Laugamanna (Bolla og Guðrúnar) og Hjarðhyltinga (Kjartans) aukast, verndarsverði Kjartans er rænt og motur Hrefnu Ásgeirsdóttur sem hann er þá giftur hverfur. Kjartan dreitir Laugamenn inni og eyðileggur kaupsamning sem Bolli hefur gert að landi Sælingsdalstungu. Reiði Guðrúnar fer stigvaxandi og verður á endanum til þess að hún eggjar bræður sína til að drepa Kjartan og hótar Bolla skilnaði fari hann ekki með. Bolli fer nauðugur með og drepur Kjartan sem andast í faðmi Bolla.
4. Hefndarskyldan er á höndum bræðra Kjartans sem þó geta ekki aðhafst fyrr en Ólafur pái, sem heldur verndarhendi yfir Bolla, er fallinn frá. Þá eggjar Þorgerður syni sína til hefnda og þeir fara að Bolla og drepa hann. Guðrún fer 12 árum síðar fram á gagnhefnd en þá fara synir hennar að Helga Harðbeinssyni sem veitt hafði Bolla banasár.
5. Fyrir tilstilli og milligöngu Snorra goða nást loksins sættir í sögunni þegar bræður Kjartans greiða sonum Bolla veglegar föðurbætur.
6. Í lok sögunnar er dregin upp mynd af Guðrúnu sem þá er einsetukona og iðrast innilega synða sinna, ráðning Gests á draumunum hefur ræst, hún skildi við fyrsta eiginmanninn en missti hina þrjá. Synir hennar, og þá sérstaklega Bolli Bollason, koma sér vel fyrir í lífinu og ró og jafnvægi svífur yfir söguviðinu. Sagt er frá afkomendum Guðrúnar og ævilokum hennar.

Saga Guðrúnar spannar um tvo þriðju hluta bókarinnar og í raun mætti því segja að hún sé aðalpersóna *Laxdælu*. *Laxdæla* er þá eina Íslendingasagan sem hefur konu að aðalpersónu þótt henni sé vissulega haldið innan marka hefðbundins kvenhlutverks sögutímans (Helga Kress, 1993, bls.137- 140).

4 Fræðilegur grunnur

Hér á eftir verður fjallað um þann kennslufræðilega bakgrunn sem liggur til grundvallar tillögum að kennslu Laxdælu og svara leitað við rannsóknarspurningunni: *Hvernig er réttast að haga kennslu fornbókmennta í framhaldsskólum og hvaða þætti er vert að leggja áherslu á hjá kennara annars vegar og hjá nemendum hins vegar?* Stuttlega verður komið inn á niðurstöður nýlegra íslenskra rannsókna sem beina sjónum að kennaranum og kennsluaðferðum í framhaldsskólum. Þá verður leitast við að varpa ljósi á það sem þykir einkenna góða kennara og hvernig kenningar um fjölgreindir, einstaklingsmiðað nám, hugsmíðahyggju og trú á eigin getu geta allar nýst í skólastarfi, kennurum og nemendum til gagns. Kaflanum lýkur á umfjöllun um breytingar á framhaldsskólanámi til stúdentsprófs í kjölfar styttingar sem tók gildi árið 2015 og þar með um nýja og endurskoðaða Aðalnámskrá framhaldsskóla.

4.1 Að miðla efni og kveikja áhuga

Það er engum blöðum um það að fletta að kennarastarfið er vandasamt og oft og tíðum vanmetið. Það er í mörg horn að líta ef standast á kröfur allra, bæði foreldra, samstarfsfólks og ekki síst nemendanna. Það er flestum kennurum mikilvægt að geta náð til allra nemenda sinna og komið námsefninu skýrt og skilmerkilega frá sér. Kennsluaðferðir, kveikjur, agi, námsmat og fleira eru allt hlutir sem kennarar þurfa að taka til athugunar og þá jafnframt að endurskoða sífellt aðferðir sínar ef vel á til að takast. Staðreyndin er nefnilega sú að oft tekst misjafnlega vel til þótt sennilega ætli kennarar sér yfirleitt að standa sig og ná settum markmiðum.

Áskoranirnar eru margar og niðurstöður nýlegra rannsókna sýna svo ekki verður um villst að því meira sem tækjaeign ungs fólks eykst minnkar bóklestur. Því mætti ætla að þetta tvennt haldist í hendur (Þorbjörn Broddason o.fl., 2009, bls. 255). Sú tíð virðist liðin að lestur góðra bóka sé álitinn afþreying þegar valið stendur á milli þess að gleyma stund og stað yfir annars konar skemmtun, til að mynda á samfélagsmiðlum, í tölvuleikjum eða yfir sjónvarpi.

Lesskilningur og almenn lestrarfærni barna hefur um árabil verið mikið áhyggjuefni og sýna rannsóknir, þvert á vonir yfirvalda, sífellt verri niðurstöður ár eftir ár hvað þetta varðar. Svo virðist einnig sem sífellt færri, börn og fullorðnir, lesi sér til ánægju og

yndisauka (Brynhildur Þórarinsdóttir og Þóroddur Bjarnason, 2010, bls. 40; Þorbjörn Broddason, Kjartan Ólafsson og Sólveig Margrét Karlsdóttir, 2009, bls. 258).

Í úttekt á íslenskukennslu í framhaldsskólum var umkvörtunarefni flestra nemenda aldur bókanna sem kenndar eru í íslensku. Að þeirra mati eru bækurnar of gamlar sem gerir það að verkum að þeir ná síður tengingu við innihaldið (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, Ragnheiður Margrét Guðmundsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2011, bls. 51 og 54). Það sem nemendum þykir þó vega þyngra en námsefnið sjálft er kennarinn og aðferðir hans við að koma efninu til skila. Að mati nemenda sem tóku þátt í rannsókninni *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* geta góðir kennarar skipt sköpum þegar kemur að því að gera námsefnið áhugavert (Dagný Kristjánsdóttir o.fl., 2018, bls. 120-122).

4.2 Að örva sköpunarkraft og ýta undir skilning

Í fyrrnefndri rannsókn var lestrarmening í framhaldsskólum meðal annars rannsökuð (Brynhildur Þórarinsdóttir og Kristján Jóhann Jónsson, 2018, bls. 63-64). Þar sýna niðurstöður meðal annars að upplifun kennara sé sú að kennsla fornbókmennta njóti ekki þeirrar virðingar sem hún gerði áður og sé í dag ekki talin eins mikilvæg. Margir framhaldsskólakennarar gefist því hálfvegis upp og fallist hendur þegar kemur að kennslu fornbókmennta því þeir skynja ápreifanlega áhugaleysi nemenda (Dagný Kristjánsdóttir o.fl., 2018, bls. 130). Nemendur aftur á móti sýndu nokkuð jákvætt viðhorf gagnvart íslenskutímum í framhaldsskóla og sögðu íslenskukennara sérlega lagna við að tengja bókmenntakennslu við aðra listmiðla (Dagný Kristjánsdóttir o.fl., 2018, bls. 121). Rannsóknin *Starfshættir í framhaldsskólum* rennir stoðum undir þessa upplifun nemenda því niðurstöður hennar sýna að íslenskukennarar noti einna fjölbreyttastar kennsluaðferðir samanborið við önnur fög. Í þeim 12 kennslustundum sem fylgst var með í íslensku mátti greina 10 ólíkar og nokkuð fjölbreyttar kennsluaðferðir. Flestar voru þetta kennsluaðferðir sem gera kröfu um frumkvæði og þátttöku nemenda í tímum þótt fyrirlestraformið hafi einnig verið nokkuð ríkjandi (Ingvar Sigurgeirsson, Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2018).

Almennt séð virðast kennsluaðferðir í framhaldsskólum þó vera hefðbundnari en í grunnskólum þar sem mest ber á fyrirlestrum eða innlögnum ásamt spurningum til nemenda, ritgerðum og öðrum verkefnum. Það er þó ljóst af niðurstöðum rannsóknarinnar *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* að flestir kennarar eru að reyna að færa sig í átt

að verkefnamiðuðu námi og því að gefa nemendum meira val en tíðkast hefur í íslenskukennslu. Nemendur gagnrýna helst þá aðferð að kennarinn standi við töfluna og lesi yfir þeim, sú aðferð þykir þurr og gera námsefnið leiðinlegra en það þyrfti að vera. Nemendur vilja heldur fá að ræða efnið sín á milli og við kennara og taka þannig virkari þátt í tímunum. Í svörum þeirra er lögð sérstök áhersla á ánægjuna með það þegar bókmenntakennslan er tengd við eitthvað annað en bara sjálfan textann, svo sem eins og kvikmyndir og leiklist. Slíkar kennsluaðferðir örva sköpunarkraft og ýta undir skilning á efninu (Dagný Kristjánsdóttir o.fl., 2018, bls. 113- 121).

4.3 Fjölmennningarleg menntun

Íbúasamsetning og þróun samfélagsins tekur sífelldum breytingum og verður hraðari með hverju árinu sem líður og hefur meðal annars áhrif á lestrargetu og áhuga ungs fólks á lestri. Mælt hefur verið með því að lítið sé á skólann sem félagslegt kerfi og að fjölmennningarlega menntun megi skoða sem umbætur sem ná til allra þátta skólastarfsins en ekki eingöngu til kennsluaðferða, námsefnis og námskrár heldur einnig til viðhorfa, gilda, framkomu og þess hvernig starfsfólk talar hvert við annað og við nemendur. Eitt af aðalmarkmiðum fjölmennningarlegrar menntunar er að breyta kennslu og námi þannig að allir nemendur af mismunandi uppruna, sem tala mismunandi tungumál og með mismunandi menningarbakgrunn fái jöfn tækifæri til menntunar (Banks og Banks, 2005).

Þegar rætt er um fjölmenningu er átt við samfélag þar sem fleiri en einn menningarhópur á heimili. Oft hefur verið talað um *okkur* og *hin* (e. *the otherism*) þegar talað er um eitthvað mjög ólíkt og fjarri *okkar* menningu. Það felur í sér hugmyndir um *aðrar* þjóðir og eðli *þeirra* og hverjir séu hluti af *þeirri* þjóð og hverjir séu hluti af *okkar* þjóð (Kristín Loftsdóttir, 2007). Slíkur hugsunarháttur boðar aldrei gott. Sumir vilja meina að Vesturlandabúar hafi margir hverjir fastmótaða hugmynd um að þeirra menning sé æðri og merkilegri og reyni á þann hátt að stilla mismunandi menningarsvæðum upp í pýramída eftir verðgildi. Jákvæð og fræðandi umfjöllun um önnur menningarsvæði er talin nauðsynleg til þess að sporna gegn menningarfordómum á borð við þessa. Það skiptir mjög miklu máli hvernig slík fræðsla fer fram og ætti takmark hennar meðal annars að vera það að uppræta staðalmyndir af ókunnri menningu og það að lítið sé gert úr hefðum og siðum annarrar menningar. Fjölmennningarleg kennsla er alltaf kennsla gegn kynþáttafordómum og hatri. Það er undir kennaranum komið að vera vel á verði svo

fræðslan snúist ekki upp í andhverfu sína. Markmið fjölmennningarlegrar kennslu er að auðga öll svið kennslunnar og reyna eftir fremsta megni að opna augu fólks fyrir menningu ólíkri þeirra eigin og fólki sem á einhvern hátt tilheyrir minnihlutahópum innan þjóðfélagsins (Guðrún Pétursdóttir, 1999).

Þegar minnst er á fjölmennningarlega menntun og í ljósi sífellt fjölbreyttari íbúasamsetningar samfélagsins er vert að hafa í huga að menningarlegur bakgrunnur einstaklingsins gegnir oft lykilhlutverki í námsárangrinum. Tenging kennarans og nemandans og það hvernig kennarinn kemur námsefninu, og ekki síst þeim gildum sem hann trúir á, til skila til nemandans skipta þar öllu máli. Kennarinn þarf að hafa þessi gildi í huga með það að markmiði að auka fjölmennningarlega færni sína því kennsluhættir og eigin viðhorf kennarans hafa bein áhrif á framfarir nemenda hans. Annars er mikil hætta á árekstrum og skilningsleysi sem getur skilað sér í sinnuleysi nemenda. Hugmyndafræði fjölmennningarlegrar menntunnar og kennsluaðferða á margt skylt við hugmyndafræði einstaklingsmiðunar, fjölgreindakennslu og samvinnunáms sem nánar verður fjallað um síðar í þessum kafla. Í raun mætti segja að fjölmennningarleg menntun ætti að standa sem grunnur að allri menntun sem á sér stað í fjölbreyttu menningarsamfélagi nútímans. Umbætur í skólum geta bætt nám allra nemenda og ættu að byggja á réttmætum kröfum til unga fólksins. Fjölmennningarleg menntun snýst að miklu leyti um þroska einstaklinga, hæfileika og getu allra nemenda til náms og stuðlar að því að búa þá undir framtíð í fjölbreyttu menningarumhverfi nútímans (Nieto, 1999).

4.4 Góðir kennarar skipta sköpum

Ýmsar rannsóknir hafa verið gerðar á kennsluháttum í gegnum tíðina og hafa fræðimenn meðal annars beint sjónum sínum að því sem þykir einkenna góða kennara og árangursríka kennsluhætti. Í greininni *Only the best: hiring outstanding teachers* (2005) fjallar Pete Pillsbury ítarlega um kennsluhætti sem þykja vænlegir til árangurs. Pillsbury starfar sem ráðgjafi fyrir skólayfirvöld í Oregon sem hyggjast setja gæði kennslunnar í forgang. Þar leitast menn við að ráða til sín góða kennara sem stuðla að jákvæðu námsumhverfi barnanna. Pillsbury hefur gert athugun á því, bæði meðal kennara og almennings, hvað kennarar sem kallast mega „góðir kennarar“ eiga sameiginlegt og hvert viðhorf þeirra til kennarastarfsins sé.

Í fyrrnefndri grein tíundar Pillsbury niðurstöður athugunarinnar og bendir á margt sem einkenna þykir góða kennara. Í niðurstöðunum voru þrír eftirfarandi kostir góðs kennara meðal þess sem kom fram í svörum þátttakenda:

1) Tilgangur kennslunnar í augum kennarans og ástæða þess að hann valdi sér þetta starf. Menn nefndu meðal annars að starfið væri kennaranum köllun; hann hefði unun af börnum og/ eða samskiptum við nemendur og fleira í þeim dúr.

2) Samskipti nemenda og kennara. Þar þótti viðmælendum máli skipta að stuðningur kennarans við nemendur væri mikill og að hann sýndi þeim mikla umhyggju á persónulegan hátt. Hluti af því væri hlýlegt viðmót og að nemendur upplifðu að á þá væri hlustað.

3) Nálgun kennslunnar/viðhorf til kennslunnar. Viðmælendur voru sammála um að framúrskarandi kennarar virtust gera miklar kröfur til nemenda og binda miklar vonir við þá. Þeir gerðu námið eftirsóknarvert með því að tengja það hlutum sem nemendur hefðu áhuga á. Auk þess tækist þeim að ýta undir samviskusemi nemenda gagnvart náminu og stuðla að gagnrýnni hugsun og sjálfstæði í hugsun og vinnubrögðum. Kennslustundir þessara kennara virtust byggðar upp með það í huga að allir fengju sem mest út úr þeim og gengi nemenda skipti kennarana miklu máli (Pillsbury, 2005).

Margir viðmælenda Pillsburys nefndu ennfremur að bestu kennararnir þeirra hefðu verið þeir sem fengu þá til að langa til að læra og uppgötva að þeir gætu lært. Þessir kennarar voru hvetjandi og höfðu sjálfir brennandi áhuga á efninu, þeir náðu að tengja efnið áhugamálum nemenda og hvöttu þá til dáða (Pillsbury, 2005).

Mörg þeirra atriða sem Pillsbury nefnir í grein sinni koma heim og saman við þær ráðleggingar sem kennurum og kennaranemum eru veittar í ýmsum bókum og greinum og stuðla eiga að betri kennslu, sjá til dæmis: Armstrong (2001), Snowman og Biehler (2006), Ingvar Sigurgeirsson (1999), Ingvar Sigurgeirsson (2013) og Parkay (2006).

Einnig gefa niðurstöður rannsóknarinnar *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* til kynna að nemendur sjálfir kalli eftir þessum atriðum hjá kennurum sínum í framhaldsskólum. Að þeirra mati getur góður kennari gert leiðinlegt námsefni áhugavert og skemmtilegt rétt eins og spennandi og skemmtilegt námsefni getur nánast snúið upp í andhverfu sína hjá kennara sem kemur því illa til skila með áhugaleysi eða þreyttum kennsluaðferðum (Dagný Kristjánsdóttir o.fl., 2018, bls. 120-122).

4.5 Einstaklingsmiðað nám

Svokölluð einstaklingsmiðun (e. *differentiation*) er kennslufræðileg nálgun sem er í mikilli sókn um þessar mundir. En þótt kennsla undir formerkjum einstaklingsmiðaðs náms hafi færst verulega í aukana síðustu ár þá er varla hægt að segja að hún sé nýfundinn sannleikur. Hugmyndir um slíkt nám má rekja langt aftur í tímann því þær eiga í raun rætur í hugmyndum uppeldisfrömuða á borð við Rousseau, Dewey og Montessori svo ekki sé minnst á Piaget sem kemur seinna til sögu. Þessar hugmyndir náðu einnig bólfestu hér á landi fyrir margt löngu því fyrir rúmum 100 árum hélt Guðmundur Finnbogason því fram í bók sinni *Lýðmenntun – Hugleiðingar og tillögur* að fyrsta stig allrar fræðslu væri að vekja hjá nemendum eins skýrar hugmyndir og hægt væri, láta þá sjálfa rannsaka hlutina og byggja á því sem þeir sjálfir hefðu reynt, heyrt, séð og þreifað á (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 65). Þarna nefnir Guðmundur það sem enn í dag er talað um þegar einstaklingsmiðað nám ber á góma.

Í upphafi tuttugustu aldar voru starfræktir skólar sem höfðu einstaklingsmiðað nám á stefnuskrá sinni og byggðu á hugmyndum Johns Dewey um virka kennsluhætti, lýðræðislegt skólastarf, leitarnám og þjálfun hugsunar. Nú á dögum má sjá að einstaklingsmiðað nám sækir margt til svokallaðrar hugsmíðahyggju (e. *constructivism*). Hún hefur verið skilgreind á marga vegu en hér er sótt til Harlows, Cummings og Aberasturi (2007). Þau sækja aftur bæði til skrifa Karls Poppers um þrenns konar heima og Jeans Piaget um hugsmíðahyggju. Þar með ganga þau út frá því að til sé ytri veruleiki, óháður hverjum einstaklingi (heimur 1), innri huglægur heimur sem er sérstæður í tilviki hvers einstaklings (heimur 2) og heimur sem spannar afurðir mannglegrar hugsunar, listir, vísindi og fleira (heimur 3) – en gera í sömu mund ráð fyrir að menn – og börn öðrum fremur – smíði sér þekkingu og endurskapi þá sem þeir búa yfir með skiptum sínum við umheiminn og reynslu sína af honum. Þá getur verið um hvorttveggja að ræða, milliliðalaus líkamleg skipti (menn handleika hlut og rannsaka hann) eða hugræna reynslu (menn fella nýja þekkingu að hugsanaformgerðum sem fyrir eru eða búa til ný skemu ef annað gengur ekki). Einstaklingar öðlast þar með nýja þekkingu sem byggist á reynslu, til að mynda því að glíma við tiltekið verkefni. Þekking er þannig afurð sem mótast þegar nemendur skapa merkingu úr reynslu sinni (Harlow, Cummings og Aberasturi, 2007). Þá er mikilvægt að tekið sé mið af þekkingarfræðilegum forsendum hvers og eins, að námsumhverfið stuðli að virkri uppbyggingu þekkingar hjá nemendum og styðji þannig

við að þeir *smíði* sína eigin þekkingu. Þekkingin sem hver og einn öðlast er einstaklingsbundin og hluti af menningu einstaklingsins en skapast þó í félagslegu umhverfi (Jonassen, Cambell og Davidson, 1994). Í hugsmíðahyggju er mikil áhersla lögð á opið námsumhverfi og að nemendur séu virkir í að byggja upp eigin þekkingu. Í kennslunni er miðað við að nemendur taki sjálfir ábyrgð á námi sínu og að kennarinn sé ekki í hlutverki fræðara sem matar nemendur heldur sé hlutverk hans að leiðbeina, styðja og hvetja nemendur til frekara náms. Þekkingin sem nemendur uppskera má þá segja að sé afurð þess hvernig nemendur skapa merkingu út frá eigin reynslu (Þuríður Jóna Jóhannsdóttir, 2001).

Hugmyndafræði einstaklingsmiðaðs náms sækir einnig marga til fjölgreindakenningar Gardners sem komið verður nánar inn á síðar en samkvæmt hugmyndum hans búa nemendur yfir að minnsta kosti átta gerðum greindar; málgreind, rök- og stærðfræðigreind, rýmisgreind, tónlistargreind, líkams- og hreyfigreind, samskiptagreind, sjálfsþekkingargreind og umhverfisgreind. Þegar fjallað er um einstaklingsmiðað nám hefur þrenndarkenning Sternbergs (e. Triarchic Theory of Intelligence) einnig verið nefnd en sú kenning leggur áherslu á þrennskonar hegðunarþætti sem venjulega mælast ekki á greindarprófi. Þetta eru: einingagreind (e. componential intelligence), upplifunargreind (e. experiential intelligence) og aðstæðnagreind (e. contextual intelligence) (Cianciola og Sternberg, 2004; Aldís U. Guðmundsdóttir, 2007, bls. 180-181; Ingvar Sigurgeirsson, e.d).

Carol Ann Tomlinson prófessor við Virginíuháskóla er ein þeirra sem unnið hefur ötult starf við þróun kennsluhátta til einstaklingsmiðaðs náms. Hún hefur skrifað fjölmargar bækur og greinar um slíkt nám og fengið mikið lof fyrir. Tomlinson segir einstaklingsmiðun vera rétt nemandans til þess að hefja námið þar sem hann stendur og vaxa þannig og þroskast sem námsmaður (Tomlinson, 2001; Tomlinson og Imbeau, 2010; Tomlinson og Sousa, 2018).

Í bók sinni, *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2001)*, fjallar Tomlinson um einstaklingsmiðað nám og útskýrir á einfaldan og aðgengilegan máta hvernig hefja má einstaklingsmiðun smátt og smátt og vinna eftir hugmyndum þeirrar námsstefnu á árangursríkan hátt í kennslustofunni. Tomlinson bendir á að í grunninn sé einstaklingsmiðað nám í raun það að hrista hreinlega upp í hefðbundinni kennslustund

þannig að nemendur hafi margvíslega möguleika til að taka við upplýsingum, kunngera nýjar hugmyndir og tjá sig um það sem þeir hafa lært (Tomlinson, 2001).

Tomlinson heldur því fram að af öllum þeim rannsóknum sem gerðar hafa verið á kennslu og námi megi draga að minnsta kosti þrjár áhrifamiklar ályktanir. Í fyrsta lagi megi ekki hugsa um nemendur sem steypa í sama mót þótt það auðveldi óneitanlega kennsluskipulag og undirbúning. Í öðru lagi komi ekkert í stað góðrar og vel skipulagðrar námskrár og námsefnis. Þriðja atriðið sem hún nefnir er mikilvægi þess að tengja námsefnið við nemandann sjálfan og áhugamál hans og fá hann til að skilja hvað sé mikilvægt að læra. Þessi þrjú atriði eru það sem leggur grunninn að og knýr árangursríka einstaklingsmiðun áfram (Tomlinson, 2001).

Þrátt fyrir að mikilvægt sé að mæta ólíkum þörfum nemenda, ekki síður þeirra sem eiga auðvelt með að læra en þeirra sem eiga í erfiðleikum, felst einstaklingsmiðuð kennsla ekki í því að gefa flestum nemendum venjuleg verkefni, bráðgerum nemendum öðruvísi verkefni og nemendum sem erfiða enn önnur verkefni. Mestu máli skiptir að finna út úr því hvernig aðstoð nemandinn þarf á að halda. Bráðgerir nemendur þurfa aðstoð og aðhald til þess að þróa hæfileika sína því rannsóknir hafa sýnt að fáir heilinn ekki næga og krefjandi örvun dvíni bæði afköst og geta rétt eins og hjá vöðva sem ekki fær næga þjálfun. Einnig er mikilvægt að huga að því að bráðgerir nemendur festist ekki í þeirri gryfju að upplifa að allt gangi út á viðurkenningu og að þeir *verði* að fá ákveðna einkunn án þess að hugsa um ánægjuna af því að læra og uppgötva nýja hluti. Bráðgerir nemendur eiga það einnig á hættu að verða fullkomnunar sinnar og því er hætt við að þeir kynnist aldrei trú á eigin getu þar sem hræðslan við að mistakast hefur yfirhöndina. Álagið sem fylgir þessu getur orðið það mikið að nemandinn fari að þjást af kvíða, þunglyndi og öðrum geðrænum vandamálum. Þess vegna er mikilvægt fyrir þessa nemendur að námið sé sniðið að þörfum þeirra. Kennarinn getur hjálpað þeim við að setja sér markmið og skipulagt áætlun til þess að ná þeim markmiðum (Tomlinson og Sousa, 2018).

Hlutverk kennara og skólastjórnenda er óneitanlega mikilvægt þegar kemur að einstaklingsmiðun í skólum því oftast er ekki er það kennarinn eða skólastofnunin sem ákveður að breyta kennsluháttum sínum og þróa þá í átt til einstaklingsmiðaðs náms. Hvernig kennarinn kennir sitt fag skiptir miklu máli fyrir nemendur og í raun samfélagið allt því nemendur mótast af þeim kennsluháttum sem viðhafðir eru í skólum.

Tomlinson (2001), Sonia Nieto (1999) og Guðrún Pétursdóttir (2003) koma allar inn á þátt kennarans í að vekja áhuga nemenda á námsefninu. Tomlinson segir meðal annars að kennari sem láti sér annt um nemendur sína og virði þá sem ólíka einstaklinga sé jákvæður gagnvart því erfiða verkefni að reyna að koma auga á þau áhugasvið sem nemendur koma með inn í kennsluna. Slíkum kennurum er oft lýst sem fullum af eldmóði fyrir námsefninu þannig að þeir vekji áhuga nemenda sinna og hrífi þá með sér. Þegar það tekst er líklegt að nemendur vinni verkefni af mun meiri elju en áður. Til þess að tengja kennslu við áhuga nemenda nefnir Tomlinson þessi fjögur meginmarkmið:

- 1) Að hjálpa nemendum að skilja það að árangur í skólanum tengist þeirra eigin áhuga á því að læra (þú uppskerð eins og þú sáir).
- 2) Að sýna nemendum tengslin á milli allrar menntunar, að hver þáttur námsins sé mikilvægur upp á annan þátt að gera.
- 3) Að nota hæfileika eða hugmyndir sem nemandinn þekkir til þess að brúa bilið á milli hugmynda sem hann þekkir ekki eins vel.
- 4) Að hvetja nemanda til þess að læra.

Þannig getur kennsla, sem sniðin er að áhugasviði nemenda, líka hjálpað þeim að uppgötva ný áhugasvið (Tomlinson, 2001).

Tomlinson (2001) bendir einnig á að mjög mikilvægt sé fyrir kennara að þekkja nemendur sína vel og leggja sig fram um að kynnast þeim og því sem hentar þeim best sem námsmönnum. Hún talar ennfremur um að þegar verið sé að skipuleggja uppbyggingu námsins fyrir veturinn megi kennari hafa í huga eftirfarandi fjóra flokka sem skipta máli í einstaklingsmiðaðri uppbyggingu náms:

- 1) **Námsaðferðir** nemenda geta bæði stjórnað af persónuleika þeirra og umhverfi. Sumum hentar best að læra þegar þeir geta staðið upp og hreyft sig á meðan aðrir verða að fá að sitja kyrrir og einbeita sér. Enn aðrir verða að hafa margt í kringum sig til að skoða á meðan þeir læra en öðrum gæti þótt það truflandi. Sumir læra best með því að hlusta á frásögn á meðan öðrum finnst betra að sjá það sem verið er að lýsa (til dæmis á glæru eða myndbandi). Enn aðrir verða að fá að komast í tengsl við viðfangsefnið og fara í vettvangsferðir og annað slíkt.

2) **Námsgáfur** eru mjög misjafnar eftir einstaklingum og í þessu sambandi fjallar Tomlinson um fyrrnefnda fjölgreindakenningu Howards Gardners og Þrenndarkenningu Sternbergs.

3) **Menning** og menningarlegur bakgrunnur nemenda segir líka margt um hvernig þeir læra. Tomlinson nefnir dæmi um að það sé misjafnt hvernig við nálgumst efnið, hvernig við metum tímann sem við höfum, hvernig við tjáum tilfinningar okkar og fleira í þeim dúr sem ef til vill tengist menningu okkar.

4) **Kyn** getur líka haft áhrif. Strákar nálgast efnið oft öðruvísi en stelpur og stundum hentar það strákum að vinna einir að einhverju verki á meðan stelpur vilja vera í hóp og öfugt.

Það er gott að hafa í huga að sú námsaðferð sem hentar sjálfum kennaranum vel til að læra getur líka hentað mörgum nemenda hans en þó alls ekki öllum. Það er mjög mikilvægt að kennarinn taki tillit til nemanda sinna og ólíkra aðferða þeirra við nálgun efnisins. Það getur líka verið gott að veita nemendum val þannig að hver og einn geti nálgast efnið eins og honum finnst best og eðlilegast. Þannig fá nemendur einnig góða innsýn í að það læra ekki allir eins og um leið fá þeir að taka meiri þátt í skipulagningu námsins (Tomlinson, 2001).

4.6 Breytingaferli

Mikilvægt er að hafa í huga að einstaklingsmiðun er ekki eitthvað sem gerist á einni nóttu. Sumar af þeim hefðbundnu grunnreglum sem við höfum mátt venjast í gegnum tíðina munu ef til vill breytast og bæði nemendur og kennarar munu svo sannarlega finna mikinn mun. Þrátt fyrir að athafnir kennara séu takmörkunum háðar hafa þeir vald til þess að skapa auðgandi og uppbyggjandi samstarf við nemendur og samstarfsfólk. Slíkt samband skapast heldur ekki á einni nóttu því það er mikil vinna sem krefst þess að þátttakendur hafi rétta hugarfarið og trú á því sem verið er að gera. Til að ná fram markmiðum er mikilvægt að kennarinn hlúi að sínum eigin þroska og umbreytingu (e. *transformation*) en einnig að hann sýni lífi, veruleika og draumum nemenda áhuga (Nieto, 1999).

Ísjakinn færir ekki úr stað ef aðeins á að færa þann hluta sem sýnilegur er (2005) kallast áhugaverð grein sem hópur íslenskra fræðimanna- og kvenna skrifaði eftir að hafa setið námskeið undir leiðsögn Kanadamannsins Michaels Fullan sem er einhver kunnasti

sérfræðingur á sviði menntaumbóta. Í greininni kemur meðal annars fram sérdeilis góð lýsing á svokölluðu breytingaferli (e. *change process*). Breytingaferli getur til að mynda falist í að innleiða nýtt efni sem breytir hegðun fólks eða viðhorfum þess, þar með að taka upp einstaklingsmiðaða kennsluhætti í skóla og gera að varanlegum hluta skólastarfsins. Það er mikilvægt að hafa í huga að í öllu breytingastarfi má búast við lægð í upphafi ferlisins sem orsakast af eðlilegum viðbrögðum starfsmanna við eins konar óvissuástandi. Eins og áður segir eru breytingar á kennsluháttum langtíma verkefni og því er mikilvægt að taka eitt skref í einu og að allir aðilar séu samtaka svo vel til takist (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2005).

Í greininni kemur einnig fram að helstu drifkraftar í breytingastarfi séu í fyrsta lagi það skilyrði að menn standi saman um tilgang breytinganna (e. *engaging people's moral purpose*). Allir aðilar verða að sammælast um megintilgang eða markmið og til að vel takist til er mikilvægt að fá alla til að taka virkan þátt í því sem verið er að gera. Í öðru lagi þarf að huga að því að byggja upp hæfni á öllum stigum, þ.e. hjá einstaklingum, í skólanum sjálfum og í umdæminu öllu. Mikla áherslu þarf að leggja á að efla samvinnu á milli stiga og innan stiga eða *lóðréttu* og *lárétta* samvinnu eins og segir í greininni. Eitt atriðanna sem nefnt er í tengslum við breytingastarf er það að þeir sem veita því forystu verða að hafa djúpan skilning og þekkingu á breytingaferlinu. Skipuleggja þarf ferlið í nánú samstarfi við alla sem að því koma og gera þarf ráð fyrir hæfilegri blöndu af stuðningi og þrýstingi. Leiðtogar í slíku starfi þurfa einnig að vera sveigjanlegir og geta lagað breytingaferlið að mismunandi áherslum og þörfum fólks. Auk þessa er ákaflega mikilvægt að allir læri sem mest á þessu og að hver læri af öðrum. Hafa ber í huga að breytingaferli geta verið erfið því þeim fylgir vinnuálag og streita. Fyrst og síðast er nauðsynlegt að vinna að breytingaferlinu á öllum stigum því við viljum breyta einstaklingum og kerfum, skólum, stofnunum og skólakerfum og leggja auk þess áherslu á samhengið þar á milli (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2005).

Þegar einstaklingsmiðað nám á í hlut ættu kennarar að hugleiða hversu reiðubúinn nemandinn sé til þess að takast á við námið. Nemendur læra betur ef verkefni eru sniðin að hæfileikum þeirra og skilningi þeirra á efninu. Til þess að finna verkefni sem hæfa hverjum og einum er gott að hafa í huga að ýta nemendum svolítið út úr þægindarammanum en veita jafnframt stuðning til þess að brúa bilið á milli þess sem nemandinn kann og veit og þess sem hann á eftir að læra. Eins og áður hefur komið fram

eiga áhugamál nemenda einnig stóran þátt í námsáhuga og því hvernig þeir nálgast námið. Ef verkefnið ýtir undir forvitni eða ástríður nemandans eru meiri líkur á að hann læri meira (Tomlinson, 2001; Tomlinson og Imbeau, 2010; Tomlinson og Sousa, 2018).

4.7 Trú á eigin getu

Þegar kemur að kennslu hlýtur hugarfar kennara að skipta máli og að þeir hafi trú á nemendum. Það að nemandinn sjálfur hafi trú á eigin getu er þó ekki síður mikilvægt.

Ýmsar rannsóknir hafa verið gerðar á hugarfari kennara og nemenda þegar kemur að námi og kennslu og meðal þeirra eru rannsóknir og kenningar Carol Dweck. Dweck hefur beint sjónum sínum að því hvers vegna sumir nemendur leggja sig fram og takast á við áskoranir af jákvæðni og eljusemi á meðan aðrir gefast auðveldlega upp ef þeir standa frammi fyrir krefjandi áskorunum. Niðurstöður rannsókna hennar hafa bent til þess að munurinn liggi fyrst og fremst í hugarfari þessara nemenda gagnvart þekkingu, færni og hæfni. Þeir nemendur sem nálgast áskoranir með því hugarfari að þeir séu bara ekki góðir í þessari námsgrein, og geti ekki gert neitt í því, hafi svokallað festuhugarfar (e. fixed mindset). En þeir sem nálgast áskoranir með því hugarfari að þeir þurfi að leggja á sig vinnu til að öðlast skilning á námsefninu eða nálgast það með jákvæðu hugarfari hafi svokallað gróskuhugarfar (e. growth mindset) (Dweck, 2017).

Það sem öðru fremur einkennir nemendur sem búa yfir festuhugarfari er minni þrautseigja, þeir gefast fyrr upp ef þeir lenda í erfiðleikum og missa auðveldlega trú á eigin getu, reyna að komast undan því að glíma við verkefni og sjá ekki tilganginn í því að leggja það á sig að reyna, því að þeirra mati er hæfni þeirra eða færni þegar ákvörðuð. Þessir nemendur eiga erfiðara með að líta inn á við og horfast í augu við að þeir geti sjálfir haft áhrif á eigin námsárangur, þeir kenna frekar ytri aðstæðum um (Dweck, 2000).

Nemendur sem búa yfir gróskuhugarfari virðast eiga það sameiginlegt að þeir takast á við áskoranir af jákvæðni og óttast ekki krefjandi verkefni í náminu. Þeir sjá áskoranir sem tækifæri til að bæta við sig þekkingu og auka þannig við hæfni sína og færni. Þeir búa yfir meiri þrautseigju en nemendur með festuhugarfar og eru lausnamiðaðir og sjálfstæðir þegar þeir standa frammi fyrir einhvers konar hindrunum með markmiðið að leiðarljósi (Dweck, 2000).

En það eru ekki aðeins nemendurnir sem þarf að huga að þegar kemur að hugarfari því kennararnir sinna eðli málsins samkvæmt veigamiklu hlutverki þegar kemur að námi og kennslu.

Rannsóknir hafa sýnt að hugarfar kennara hafi bein áhrif á trú nemenda á eigin getu. Það sem einkennir kennara með gróskuhugarfar er áhugi á að leiðbeina, sannfæra og hvetja nemendur áfram, sérstaklega þegar illa gengur. Til dæmis með því að finna leiðir til að ýta undir trú nemenda á eigin getu og að hvetja þá til að leggja á sig vinnu til að bæta sig í faginu. Á móti kemur að niðurstöður rannsókna hafa einnig bent til þess að kennarar með festuhugarfar geri minni kröfur til nemenda sem gengur illa í faginu og bregðist við lélegu gengi þeirra með þeirri skýringu að það geti ekki allir verið góðir í tilteknu fagi. Þetta hefur svo aftur neikvæð áhrif á nemendur sem verða líklegri til að gefast upp án þess að reyna frekar þar sem hvatning frá kennara er lítil sem engin (Rattan, Good og Dweck, 2012).

Jákvætt og hvetjandi hugarfar kennara er því mjög mikilvægt en það er þó langt frá því að hægt sé að fullyrða að hafi kennari gróskuhugarfar muni nemandi sjálfkrafa öðlast það líka en hegðun og kennsla kennara hefur samt sem áður áhrif á frammistöðu nemenda. Þess vegna er mikilvægt að kanna þætti í fari kennara sem geta ýtt undir festuhugarfar og að kennarar vinni markvisst að því að koma í veg fyrir neikvæð áhrif á nemendur (Haimovitz og Dweck, 2017). Eins og áður hefur komið fram var það einmitt þessi áhugi á að leiðbeina, sannfæra og hvetja nemendur áfram sem nemendum, í könnuninni *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga*, fannst sjálfum einkenna þætti í fari kennara sem gerði það að verkum að námsefnið, sem þeim þótti ekki sérlega áhugavert í byrjun, varð skemmtilegt. Og í raun kom fram að kennarinn skipti meira máli heldur en námsefnið sjálft þegar kom að því að vekja áhuga þeirra. Leiðir kennarans til að glæða námsefnið lífi, ýta undir sjálfstæði nemenda og trú þeirra á eigin getu urðu til þess að þá langaði til að standa sig vel í faginu og sýndu því meiri áhuga og elju (Dagný Kristjánsdóttir o.fl., 2018).

Sem fyrr segir er trú á eigin getu mikilvæg þegar kemur að námi þar sem hún ýtir undir gróskuhugarfar nemenda. Í þessu samhengi er mikilvægt að ítreka einnig að trú kennara á öllum nemendum skiptir mjög miklu máli. Kennarar með festuhugarfar eru líklegri til að nota kennsluáferðir sem gagnast best þeim nemendum sem sýnt hafa góðan árangur

í faginu. Þannig fá nemendur, sem standa sig yfirleitt vel, fleiri tækifæri og krefjandi verkefni ásamt athygli og hvatningu frá kennara sem veldur því að bilið á milli þeirra sem standa sig vel og þeirra sem standa sig ekki eins vel breiðkar enn meira. Kennarar með festuhugarfar eru þannig líklegri til að vera búnir að ákveða fyrir fram að sumir nemendur séu betri í faginu en aðrir út frá fyrri frammistöðu þeirra í náminu, þátttöku í kennslustundum og jafnvel félagslegri stöðu þeirra. Kennarar með gróskuhugarfar eru aftur á móti líklegri til að draga úr slíkri mismunun með því að hafa verkefnið opnari þannig að nemendur geti nálgast þau út frá sínum styrkleikum en allir séu þó að glíma við sama námsefnið (Turner, Christensen og Meyer, 2009).

4.8 Hvers konar greind?

Þessi nálgun- að verkefnið bjóði upp á að mismunandi styrkleikar nemenda nýtist sem best, er síður en svo ný af nálinni. Árið 1983 kom bandaríski sálfræðingurinn Howard Gardner fram með fjölgreindakenningu sína þar sem hann blæs meðal annars á þær gamalgrónu hugmyndir að hægt sé að ákvarða greind einstaklings með því að taka hann úr eðlilegu námsumhverfi og láta hann leysa sérhæfð verkefni (greindarvísitölupróf). Markmið Gardners með kenningunni var að víkka sýnina á mannlega hæfni út fyrir takmarkanir greindarvísitölnunnar og hefur hún svo sannarlega verið kennurum og skólustjórnendum vitundarvakning í gegnum tíðina og áminning um að hægt er að vera greindur með margvíslegum hætti (Gordon, 2020).

Ýmsir fræðimenn hafa fjallað um fjölgreindakenningu Gardners, meðal þeirra er Thomas Armstrong (2001) höfundur bókarinnar *Fjölgreindir í skólastofunni*. Þar útskýrir hann meðal annars fyrrnefndar hugmyndir Gardners um að nemendur búi yfir að minnsta kosti átta gerðum greindar.

Þegar fjölgreindir eru skoðaðar er mikilvægt að hafa nokkur lykilatriði í huga samkvæmt Gardner. Þetta er alls ekki klippt og skorið, til dæmis er ekki ólíklegt að hver einstaklingur búi yfir og vinni á einhvern hátt með allar greindirnar til að leysa verkefni. Greindirnar skarast og hver greind getur virkað mismunandi eftir því hvert viðfangsefnið er hverju sinni. Gardner bendir einnig á að hægt sé að þróa hverja greind fyrir sig hjá hverjum einstaklingi fyrir sig – og hér mætti hafa fyrrnefndar kenningar Carol Dweck í huga um áhrif umhverfis og/eða kennara á gróskuhugarfar (Gardner, 1993; Armstrong, 2001; Dweck, 2017).

Samkvæmt Gardner er því mikilvægt að nemendur séu meðvitaðir um eigin styrkleika og að kennarar átti sig á styrkleikum nemenda áður en eiginlegt nám þeirra hefst. Þannig væri hægt að aðlaga námsefni að styrkleikum og áhugasviði hvers nemanda fyrir sig og hanna þannig hið svokallaða einstaklingsmiðaða nám sem hér hefur verið fjallað ítarlega um. Það sem helst mætti ímynda sér að stæði í vegi þess að hægt sé að framkvæma þetta með góðu móti er sá rammi sem kennurum er sniðinn þegar kemur að tíma og fjölda nemenda í hópum innan framhaldsskóla.

4.9 Aðalnámskrá framhaldsskóla

„Góð námskrá í höndum miðlungs góðs kennara er ekkert annað en miðlungs góð námskrá. Góð námskrá í höndum framúrskarandi kennara er framúrskarandi námskrá.“ Þessum fleygu orðum kastar fyrrnefndur Pete Pillsbury (2005) fram og eflaust er nokkuð til í því. Eftir styttingu framhaldsskólanáms til stúdentsprófs sem tók gildi 2015 var Aðalnámskrá endurskoðuð og gefin út 2015 með breytingum í samræmi við styttinguna. Skilgreining á Aðalnámskrá sem finna má á heimasíðu Stjórnarráðs Íslands hljóðar svo:

Aðalnámskrá er rammi um skólastarfið og leiðsögn um tilgang þess og markmið. Hún birtir heildarsýn um menntun og útfærir nánar þá menntastefnu sem felst í lögnum. Aðalnámskrá er ætluð stjórnendum skóla, kennurum og öðru starfsfólki í skólakerfinu. Einnig veitir hún nemendum, foreldrum þeirra, opinberum stofnunum, félagasamtökum, aðilum atvinnulífsins og almenningi upplýsingar um tilgang og starfsemi skóla. (Námskrár, e.d.)

Íslenska er ein af kjarnagreinum til stúdentsprófs og er námsefni skipt upp á þrjú þrep. Í Aðalnámskrá kveður á um að nemendur skuli ná ákveðnum hæfniviðmiðum í íslensku á hverju þrepi. Þar kemur meðal annars fram að nemendur skuli á þriðja þrepi þekkja mismunandi tegundir bókmennta og nytjatexta, stefnur í íslenskum bókmenntum að fornu og nýju og öll helstu bókmenntahugtök (Illugi Gunnarsson, 2015).

Það er þó í höndum hvers skóla að ákveða hvað á að kenna en það er ljóst að bókmenntafræði og innsýn í fornbókmenntir er nauðsynlegur hluti af kennsluskipulagi ef uppfylla á þessi skilyrði Aðalnámskrár um þekkingu mismunandi tegunda bókmennta að fornu og nýju.

Námsmat er órjúfanlegur hluti náms og kennslu. Í Aðalnámskrá (2015) er bent á að námsmat þurfi að fara fram jafnt og þétt á námstímanum og matsaðferðir þurfi að vera fjölbreyttar til þess að það gagnist nemendum við að bæta sig í námi og kennurum við að skipuleggja kennslu. Námsmat á að mennta og bæta frekar en að vera skrá yfir útkomu. Það á að hafa hvetjandi áhrif, vera leiðbeinandi og hjálpa öllum, kennurum og nemendum að bæta færni sína. Það á ekki að byggja á niðurstöðum ákveðinna prófa, heldur að vera heilðrænt og sýna á sem fjölbreyttastan hátt námsferil nemenda (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 29).

5 Námsmat

Í einstaklingsmiðuðum bekkjum kemur ósjaldan fyrir að kennarinn leysi stöðluð próf af hólmi til dæmis með ítarlegum verkefnum eða sameini próf og verkefni eða geri þau að vali svo að sem flestir nemendur fái tækifæri til að láta ljós sitt skína. Verkefnin eiga að sýna hvað nemandinn hefur lært á vissu tímabili í skólanum, jafnvel allt námsárið. Kennarinn og nemendurnir hanna verkefnið saman og tryggja þannig að bæði æskilegur hluti af námsefninu og skilningur á því komi fram sem og að persónulegur stíll nemandans setji mark sitt á verkið. Í þessu, sem og flestu öðru, verður einnig að taka tillit til bæði bráðgerra nemenda og þeirra sem erfiða við námið. Það sem mestu máli skiptir í þessum verkefnum er að tilgangurinn, uppbyggingin og væntingar séu á hreinu meðal nemenda. Nemendur vinna sjálfstætt að verkinu en þó með góðu aðhaldi kennarans (Tomlinson, 2017).

Kennari sem vinnur með einstaklingsmiðun í sinni kennslu getur þó lent í vandræðum ef skólinn sem hann starfar í vinnur ekki með einstaklingsmiðun líka. Því í skólanum er jú hefðin sú að ljúka skólaárinu með vitnisburði og hefðbundnum einkunnaspjöldum. Almennigur býst við hefðbundnum einkunnaspjöldum en þó er það annað mál að hefðbundin einkunnaspjöld segja manni oft nákvæmlega ekki neitt um stöðu nemandans. Einkunnagjöf í einstaklingsmiðuðu námi er ólík hinni hefðbundnu þar sem nemendur setja sér markmið fyrir nám sitt (í samvinnu við kennarann) og því byggist einkunn nemandans líka á því hvernig honum gekk að ná þessum markmiðum. Hann er því í „samkeppni“ við sjálfan sig en ekki samnemendur sína. Tomlinson stingur auk þess upp á því að kennarinn og nemendurnir haldi í sameiningu skrá yfir frammistöðu nemenda í einstaka verkefnum

allan veturinn. Markmiðið er þá að nemandinn sé meðvitaður um stöðu sína og að öllum líkindum myndi það hafa mjög svo hvetjandi áhrif (Tomlinson, 2017).

Rannsóknir hafa sýnt fram á að námsmat sem felst í því að kennarinn leiðbeini nemendum á meðan á verkefnavinnunni stendur, gefi nemendum ráðleggingar og leiðbeinandi endurgjöf og þar með tækifæri til að lagfæra og bæta lausn verkefnisins stuðli að eflingu gróskuhugarfars hjá nemendum (Gershon, 2016). Einnig hafa rannsóknir bent til þess að það eitt að útskýra muninn á að nálgast námsefnið, annars vegar með festuhugarfari og hins vegar með gróskuhugarfari geti ýtt undir gróskuhugarfar nemenda (Brock og Hundley, 2016).

Hægt er að beita mörgum mismunandi aðferðum við námsmat og er það kennarans að velja sér aðferðir. Ef námsmat er sett upp sem símat og er framkvæmt reglulega og umsagnir til nemenda eru leiðbeinandi ættu þeir að geta unnið stöðugt að því að bæta sig (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl. 2005).

Eins og fram hefur komið þarf mat á stöðu nemenda einnig að fela í sér sjálfsmat kennara á eigin störfum og mat á samspili nemenda við námsaðstæðurnar sem þeim eru búnar. Með slíku mati er tekið tillit til þess að námsárangur nemenda ráðist ekki eingöngu af hæfileikum og vinnubrögðum þeirra sjálfra heldur einnig af kennsluskipulagi og öðrum starfsháttum kennarans og skipulagi skólans í heild.

5.1 Bókmenntir í fjötrum

Ýmsir fræðimenn hafa velt því fyrir sér hvernig best sé að vekja áhuga nemenda á fornsögum, þeirra á meðal er Örnólfur Thorsson (1998) sem stakk upp á því að reisa eins konar fornritastiga þar sem þekking og skilningur nemenda á efninu yxi jafnt og þétt þar til toppnum væri náð með lestri heillar sögu.

Ragnar Ingi Aðalsteinsson (2001) tekur í sama streng og Örnólfur og lýsir mikilvægi þess að byrja hægt og bæta smám saman við. Ragnar stingur upp á þeirri aðferð að tengja fornsögurnar við nærumhverfi nemenda. Þekking og áhugi kennara á sögunum og umhverfinu skiptir þar sköpum og að upplifanir og uppgötvanir verði eftirminnilegar og komi nemendum á óvart. Sigurður Svavarsson (1990) er einn þeirra sem áður hefur stungið upp á svipuðum aðferðum og orðar það raunar svo að kennarar þurfi að leysa

bókmenntirnar úr fjötrum þess að ofuráhersla sé lögð á bókmenntafræði og bókmenntasögu í skólum í stað þess að ýta undir yndislestur. Og í dag, með auknum ágangi enskunnar sem sækir að nemendum á samfélagsmiðlum verður yndislestur enn brýnni en áður og hlutverk kennarans ekki síst að opna heim fornsagnanna fyrir unga fólkinu svo að það sækist sjálft eftir að kynnast þeim sem flestum.

5.2 Miðlun kennsluefnis

Hér hefur verið fjallað um kennslufræðilegar kenningar, kennslutækni, hugarfar og markmið með kennslu sem gott er að hafa í huga þegar að undirbúningi kennslu kemur. Það er ljóst að miklu máli skiptir að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir og hafa margvíslegan hátt á námsmáti til að efla áhuga nemenda á lestri fornbókmennta. Mikilvægt er að kennari leggi sig fram um að ná til nemenda, ýta undir gróskuhugarfar og sýni efninu sjálfur áhuga því eins og fram hefur komið skiptir hugarfar og viðmót kennara miklu máli; það getur haft bein áhrif á trú nemenda á eigin getu (Rattan, Good og Dweck, 2012).

Trú kennara á öllum nemendum skiptir einnig miklu máli. Búi kennari yfir festuhugarfari er hann líklegri til að vera búinn að ákveða fyrir fram að sumir nemendur séu betri í faginu en aðrir út frá fyrri frammistöðu þeirra í náminu, þátttöku í kennslustundum og jafnvel félagslegri stöðu þeirra. Þetta skilar sér í því að bilið á milli þeirra sem standa sig vel og þeirra sem standa sig miður vel breikkar. Það þykir vænlegra til árangurs að hafa verkefnið opin þannig að nemendur geti nálgast þau út frá sínum styrkleikum og líklegri er að kennarar með gróskuhugarfar beiti slíkri aðferð og dragi um leið úr mismunun í hópnum (Turner, Christensen og Meyer, 2009).

Eins og fram hefur komið skiptir máli að finna út úr því hvers konar aðstoð nemandinn þarf á að halda. Þrátt fyrir að mikilvægt sé að mæta ólíkum þörfum nemenda felst einstaklingsmiðun ekki síst í því að nemendur fái þá aðstoð og aðhald sem þeir þurfa á að halda, ásamt nægilega krefjandi örvun, til að halda áfram að þróa styrkleika sína og hæfileika. Einnig er mikilvægt að leggja áherslu á ánægjuna af því að læra og uppgötva nýja hluti, hafa trú á eigin getu og setja sér markmið. Einmitt það getur kennarinn veitt þeim með því að hjálpa þeim við að setja sér markmið og gera áætlun um hvernig megi ná þeim (Tomlinson og Sousa, 2018; Brock og Hundley, 2016).

Í Aðalnámskrá framhaldsskóla og lögum um framhaldsskóla kemur einnig fram nauðsyn þess að öllum nemendum standi til boða nám við þeirra hæfi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 7; lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Kennsla sem sniðin er að getu og áhugasviði nemenda getur nefnilega líka hjálpað þeim að uppgötva ný áhugasvið, nýja styrkleika. Við undirbúning verkefnanna úr *Laxdælu* er vert að hafa í huga meginatriðin frá Tomlinson (2011): Þú uppskerð eins og þú sáir; tengslin milli allra þátta menntunar; brúna á milli kunnuglegra hugmynda og nýrra, svo og áhugamála nemandans og verkefnisins – og síðast en ekki síst hvatninguna sem kennari getur veitt nemanda.

Með kenningar Carol Dweck í huga og ábendingar Tomlinsons væri eflaust ráð að leggja spurningalista fyrir nemendur við upphaf annar þar sem könnuð væru helstu áhugamál þeirra. Spurningalistinn gæti til dæmis litið svona út:

Spurningalisti í upphafi annar:

Nafn nemanda:

Af eftirfarandi atriðum hef ég mestan áhuga á (númerið atriðin frá 1 – 10 þar sem 1 er ykkar aðaláhugamál og 10 síst af öllu)

1. Tónlist
2. Tölvuleikjum
3. Leiklist
4. Myndlist
5. Bókmenntum
6. Útivist og þá helst: _____
7. Íþróttum og þá helst: _____
8. Öðru, hverju?: _____
9. Öðru, hverju?: _____
10. Öðru, hverju?: _____

5.3 Hugmyndir að verkefnum

Fjölbreytni í anda fjölgreindakenningar Gardners og uppbygging þekkingar í anda hugsmíðahyggju er kennslufræðilegt markmið verkefnanna úr *Laxdælu* sem hér fara á eftir. Reiknað er með að nemendur lesi hluta úr sögunni og vinni í kjölfarið verkefni úr þeim hluta.

Laxdæla er saga sem er vel til þess fallin að skipta upp í smærri hluta. Stærri verkefni sem koma síðast í þessum kafla væri hins vegar upplagt að vinna að lestri sögunnar loknum þar sem nemendur hafa betri yfirsýn yfir söguna í heild og boðskap hennar. Í bókinni *Litróf kennsluaðferðanna* lýsir Ingvar Sigurgeirsson (2013) mismunandi kennsluaðferðum sem flestar mætti flokka sem einstaklingsmiðaðar. Nokkrar þeirra gætu aukreitis hentað einkar vel þegar kemur að kennslu fornbókmennta. Komið verður inn á nokkrar kennsluaðferðir sem Ingvar fjallar um í fyrnefndri bók.

5.3.1 Upphafið – flótti

Nemendur velta fyrir sér ástæðu þess að Ketill flatnefur og fjölskylda hans yfirgefa Noreg. Til dæmis mætti fá þau til að hugleiða hliðstæður í samtímanum. Nemendur ímynda sér að það sem fram kemur í fyrstu köflum *Laxdælu* sé frétt um hörmungar sem tiltekin fjölskylda lendir í og segja í framhaldinu frá því sem gerist utanlands. Einnig mætti hafa á bakvið eyrað spurningar eins og „það er á endanum kona sem tekur stjórnina“ og hvað veldur því? Hvað einkennir stjórn Unnar? Hér gæti skoska aðferðin eða söguaðferðin (e. Story-line) nýst vel sem kennsluaðferð. Skoska aðferðin byggir í raun á nokkrum kennsluaðferðum, þ.á.m. virku leitarnámi, innlifunaraðferðum, umræðu- og spurnaraðferð, skapandi viðfangsefni og sviðsetningu. Aðferðin gengur út á það í grófum dráttum að búin er til saga, söguviðið mótað, persónur skapaðar og atburðarás rakin (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 152). Hér væri til dæmis hægt að fá nemendur til að sjá fyrir sér þennan fyrsta hluta sögunnar og búa til leikþátt, stuttmynd eða endursögn hluta sögunnar og heimfæra á nútímann.

5.3.2 Söguviðið

Eins og fram hefur komið hafa ýmsir bent á mikilvægi þess að byrja hægt og bæta smám saman við þegar kemur að kennslu fornbókmennta. Einn þeirra er Ragnar Ingi Aðalsteinsson (2001) með uppástungu sinni um að tengja fornsögurnar við nærumhverfi nemenda. Þar skipta sköpum þekking og áhugi kennara á sögunum og umhverfinu en

einnig að upplifanir og uppgötvanir verði eftirminnilegar og komi nemendum á óvart. Eftir að hafa lesið fyrstu kaflana væri því upplagt að kynna söguviði *Laxdælu* betur og best yrði ef hægt væri að fara á staðinn. Nemendum gæfist tækifæri til að skoða Dalina og sjálft landnámið, og þeir gætu velt vöngum yfir hvað blasti við persónum sem komu forðum á ókunnan stað. Texti bókarinnar yrði hafður til hliðsjónar en nemendur yrðu einnig hvattir til að setja sig í spor sögupersónanna, gefa ímyndunaraflinu lausan tauminn og spyrja spurninga um ýmislegt sem sagan nefnir ekki. Hvernig ætli sé að nema land? Á hverju hefur fólk þurft að byrja?

Kennsluaðferð sem myndi henta vel í þessum aðstæðum er hin svokallaða frásagnaraðferð (e. narrative mode). Aðferðin gengur út á það að kennarinn fjalli um viðfangsefnið í hlutverki eins konar sögumanns. Hér yrði um endursögn á efni *Laxdælu* að ræða með það að markmiði að virkja nemendur, fá þau til að ræða innihald sögunnar og spyrja ef þau skilja ekki. Með þessari aðferð gefst kennaranum tækifæri til að þjálfa nemendur í virkri hlustun, glæða sögurnar lífi og lýsa sögupersónum á eftirminnilegan hátt. Markmiðið gæti einnig verið að fá nemendur til að setja sig í spor persóna og sjá fyrir sér atburði sögunnar og reyndar í þessu tilfelli – sjá með berum augum söguviðið sjálft. Mikilvægt er að flétta inn í frásagnaraðferðina umræðu- og spurnaraðferð þannig að nemendur taki virkan þátt í frásögninni og öðlist þannig betri skilning á sögunni. Það kemur í hlut kennarans að leitast við að virkja alla nemendur. Að fenginni reynslu höfundar eru umræður mun öflugra kennslutæki en einstefnu messur kennara. Nöfn, hugtök og atburðir sögunnar festast mun betur í minni ef nemendur hafa þau sjálfir á vörum. Eins og fram kemur í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) er það að taka þátt í umræðum, segja sína skoðun, hlusta af áhuga og virða skoðanir annarra og sjá fyrir sér aðstæður sögupersóna allt mikilvægir þættir í skólastarfi.

Ef ekki reynist unnt að bjóða upp á ferðalag í Dalina gæti önnur útfærsla verkefnisins verið sú að nýta sér kortavefinn Landakort.is (<https://www.map.is/dalabyggd/>), finna þar landnámsbæina og sjá fyrir sér hvar fólkið byggði sér bæi, hverjir voru nágarnar og hverjar vegalengdirnar voru. Einnig væri tilvalið að nýta vefinn Sagamap.is en um er að ræða landakort sem hefur að geyma kortlagningu allra staða sem koma fyrir í Íslendingasögunum. Höfundur er Emily Lethbridge og er kortið afrakstur fimm ára rannsóknarvinnu á miðaldabókmenntasögu Íslands. Það er öllum aðgengilegt á netinu og

á vefnum eru textar allra Íslendingasagnanna kortlagðir, hnitsettir og tengdir landakorti (<http://sagamap.hi.is/is/#>)

5.3.3 Sögulegir atburðir

Kennsluaðferðin sem hér er unnið með er efnis- og heimildakönnun (e. project work, independent study, individualized inquiry investigation). Aðferðin byggir á því að nemandi fær það verkefni að afla upplýsinga um tiltekið viðfangsefni sem hann velur sjálfur af listanum. Umfang verkefnanna getur verið mismunandi en ef það er stórt í sniðum er mikilvægt að afmarka efnið í samráði við kennara og útbúa áætlun (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 131–132).

a) Haraldur hárfagri. Finndu dæmi um valdatíð Haraldar.

b) Tvær hefðir mætast í sögunni. Finndu dæmi um heiðni og kristni og fjallaðu um hvora hefðina fyrir sig

c) Leitið upplýsinga og berið saman frásagnir af Unni djúpúðgu í *Laxdælu* við frásagnir af Auði djúpúðgu í *Landnámabók*.

Hér verður gefið dæmi um hugmynd að nánari útfærslu á verkefninu um Unni djúpúðgu og frásagnir af henni í *Laxdælu* annars vegar og *Landnámabók* hins vegar.

Verkefni: Unnur og Auður

Eftir að hafa lesið sögu Unnar í upphafi *Laxdælu* fá nemendur innsýn í *Landnámu*, það merkilega rit og dýrmætu heimild um fund Íslands og landnám þess. Í ritinu er aukreitis sagt frá fyrstu landnámsmönnum og tilgreint hvar þeir námu land og settust að. Í *Landnámu* er Unnur djúpúðga – sem reyndar er þar kölluð Auður djúpúðga enda er Auður tvímynd orðsins Uður (Ásgeir Blöndal Magnússon, 1989, bls. 1081) eins og nafnið hefur verið í öndverðu– tilgreind sem ein þessara landnámsmanna og sögð kristin kona. Sem dæmi er því lýst þegar hún gerir sér bænastað og við lok sögu hennar er hún jörðuð að kristnum sið. Í *Laxdælu* er Unnur aftur á móti heiðin, hún nemur land að heiðnum sið og er því lýst hvernig jarðarför hennar fer fram samkvæmt heiðnum venjum þess tíma.

Verkefnið gengur út á að nemendur fái innsýn í og kanni fleiri heimildir um atburði sem þeir hafa nú þegar kynnst í gegnum frásögn *Laxdælu*. Nemendur lesa til dæmis og bera eftirfarandi texta úr *Landnámu* saman við *Laxdælu*. Hér er fjallað um fjölskyldu Auðar, Ólaf eiginmann hennar sem hvergi er minnst á í *Laxdælu* að hafi verið herkonungur. Í

fyrsta kafla *Laxdælu* segir einungis: „Unnur hin djúpúðga var enn dóttir Ketils er átti Ólafur hvíti Ingjaldsson Fróðasonar hins frækna er Svertlingar drápu“ (Aðalsteinn Eyþórsson og Bergljót Soffía Kristjánsdóttir, 1993, bls. 3). Í *Landnámu* segir hins vegar:

Óleifur hinn hvíti hét herkonungur; hann var son Ingjalds konungs Helgasonar, Ólafssonar, Guðröðarsonar, Hálfðanarsonar hvítbeins Upplendingakonungs. Óleifur hinn hvíti herjaði í vesturvíking og vann Dyflinni á Írlandi og Dyflinnarskíri og gerðist þar konungur yfir; hann fékk Auðar hinnar djúpauðgu dóttur Ketils flatnefs; Þorsteinn rauður hét son þeirra. Óleifur féll á Írlandi í orustu, en Auður og Þorsteinn fóru þá í Suðureyjar. Þar fékk Þorsteinn Þuríðar dóttur Eyvindar austmanns, systur Helga hins magra; þau áttu mörg börn. Ólafur feilan hét son þeirra, en dætur Gróa og Álöf, Ósk og Þórhildur, Þorgerður og Vigdís. Þorsteinn gerðist herkonungur; hann réðst til félags með Sigurði (jarli) hinum ríka, syni Eysteins glumru. Þeir unnu Katanes og Suðurland, Ros og Merrhæfi og meir en hálf Skotland. Gerðist Þorsteinn þar konungur yfir, áður Skotar sviku hann, og féll hann þar í orustu. (Landnáma, 1946, kafla 36)

Einnig væri tilvalið að skoða ólíkar frásagnir af landnámi Unnar/Auðar í Dölum en í *Landnámabók* segir:

Auður var þá á Katanesi, er hún spurði fall Þorsteins. Hún lét þá gera knörr í skógi á laun, en er hann var búinn, hélt hún út í Orkneyjar; þar gifti hún Gró, dóttur Þorsteins rauðs; hún var móðir Grélaðar, er Þorfinnur hausakljúfur átti. Eftir það fór Auður að leita Íslands; hún hafði á skipi með sér tuttugu karla frjálsa. Auður hélt fyrst til Færeyja og gaf þar Álöfu, dóttur Þorsteins rauðs; þaðan eru Götuskeggjar komnir. Síðan fór hún að leita Íslands. Hún kom á Vikrarskeið og braut þar. Fór hún þá á Kjalarnes til Helga bjólu bróður síns. Hann bauð henni þar með helming liðs síns, en henni þótti það varboðið, og kvað hún hann lengi mundu lítilmenni vera. Hún fór þá vestur í Breiðafjörð til Bjarnar bróður síns; hann gekk mót henni með húskarla sína og lést kunna veglyndi systur sinnar; bauð hann henni þar með alla sína menn, og þá hún það.

Eftir um vorið fór Auður í landaleit inn í Breiðafjörð og lagsmenn hennar; þau átu dögurð fyrir norðan Breiðafjörð, þar er nú heitir Dögurðarnes. Síðan fóru þau inn eyjasund; þau lendu við nes það, er Auður tapaði kambi sínum; það kallaði hún Kambsnes.

Auður nam öll Dalalönd í innanverðum firðinum frá Dögurðará til Skraumuhlaupsár. Hún bjó í Hvammi við Aurriðáárós; þar heita Auðartóftir. Hún hafði bænahald sitt á

Krosshólum; þar lét hún reisa krossa, því að hún var skírð og vel trúuð. Þar höfðu frændur hennar síðan átrúnað mikinn á hólana. Var (þar) þá gör hörg, er blót tóku til; trúðu þeir því, að þeir dæi í hólana, og þar var Þórður gellir leiddur í, áður hann tók mannvirðing, sem segir í sögu hans. (Landnáma, 1946, kafli: 36 – 37)

Nemendur fletta sömu frásögn upp í *Laxdælu*, kryfja textann og varpa ljósi á það sem er líkt og ólíkt. Tilvalið væri einnig að fá þá til að velta vöngum yfir mögulegum ástæðum, ef frásagnirnar eru ólíkar.

Enn ein frásögnin sem áhugavert væri að gaumgæfa og ræða er frásögn af andláti Unnar/Auðar en hún hljómar þannig í *Landnámu*:

Auður var vegskona mikil. Þá er hún var ellimóð, bauð hún til sín frændum sínum og mágum og bjó dýrlega veislu; en er þrjár nætur hafði veislan staðið, þá valdi hún gjafir vinum sínum og réð þeim heilræði; sagði hún, að þá skyldi standa veislan enn þrjár nætur; hún kvað það vera skyldu erfi sitt. Þá nótt eftir andaðist hún og var grafin í flæðarmáli, sem hún hafði fyrir sagt, því að hún vildi eigi liggja í óvígðri moldu, er hún var skírð. Eftir það spilltist trúa frænda hennar. (Landnáma, 1946, kafli 40)

Í *Laxdælu* er það tekið fram að Unnur hafi látist sitjandi í rúmi sínu í miðri brúðkaupsveislu Ólafs feilans og Álfðísar en hún hafði þá nýverið tilkynnt formlega að Ólafur yrði arftaki hennar. Brúðkaupið breyttist í jarðarför og Unnur er heygð að heiðnum sið (Aðalsteinn Eyþórsson og Bergljót Soffía Kristjánsdóttir, 1993, bls. 9-11).

Verkefni nemenda felst sem fyrr segir í því að bera saman þessar tvær frásagnir, annars vegar *Laxdælu* og hins vegar *Landnámu* og velta fyrir sér og beina sjónum að því sem er líkt og því sem er ólíkt.

5.3.4 Dagbók Melkorku

Verkefni í anda hugsmíðahyggju. Nemendur eru vel á veg komnir í lestrinum og hafa nú kynnst sögu Melkorku Mýrkjartansdóttur. Í takt við hugsmíðahyggjuna skapa nemendur hér merkingu úr þeirri þekkingu sem þeir hafa aflað sér. Áhersla er lögð á virkni nemenda í að byggja upp eigin þekkingu og að þeir fái nú tækifæri til að skapa úr henni nýja,

einstaklingsbundna merkingu. Hlutverk kennarans er að leiðbeina, styðja og hvetja nemendur fremur en að fræða eða benda á hina einu réttu útkomu verkefnisins.

Tillaga að útfærslu verkefnisins gæti verið á þennan veg:

Dagbók Melkorku (12.-13., 16., 20. og 22. kafli)

Settu þig í spor Melkorku og segðu frá ævi hennar eins og sagan sýnir hana. Skrifaðu í fyrstu persónu og á nútíma íslensku. **Þú mátt geta í eyðurnar ef þér finnst það gera frásögnina betri.** Skipta má dagbókinni í þrjá kafla eftir því hvar atburðir gerast:

- Í Brenneyjum:
- Á Höskuldsstöðum:
- Á Melkorkustöðum:

5.3.5 Stikla eða annars konar leikverk

Eins og fram hefur komið hefur *Laxdæla* verið mörgum skáldum og listamönnum innblástur og yrkisefni og hafa mörg kvæði, leikrit og sögur verið samdar út frá henni. Kristín Sigfúsdóttir skrifaði árið 1938 leikritið *Melkorku* sem þó kom ekki út fyrr en árið 1949-1951 í ritsafni Kristínar (Ragnhildur Richter, 2002). Torfhildur Hólm (1886) skrifaði sögulega skáldsögu sem ber titilinn *Kjartan og Guðrún* sem jafnframt er fyrsta íslenska skáldsagan með efni úr Íslendingasögu. Áður hafði Júlíana Jónsdóttir (2001) samið leikritið *Víg Kjartans Ólafssonar*, sem frumflutt var í Stykkishólmi árið 1879.

Jóhannes úr Kötlum hefur einnig samið ýmis ljóð sem innblásin eru af söguefni *Laxdælu*. Jóhannes var reyndar sjálfur alinn upp í Laxárdal í Dölum, og ef til vill þess vegna eru persónur eins og Melkorka, Kjartan, Bolli, Guðrún og Þorgerður honum einkar hugstæðar.

Eftir að hafa fengið innsýn í ýmis hugverk sem sprottið hafa út frá *Laxdælu*, og nemendur hafa til dæmis kynnt sér ofangreind leikrit og ljóð sem unnin hafa verið út frá persónum *Laxdælu* eða eftir innblástur frá sögunni sjálfri, velja þeir sér hluta úr leikriti Kristínar Sigfúsdóttur – *Melkorku* og flytja fyrir hópinn eða útbúa skriflega eða munnlega umfjöllun. Önnur hugmynd væri að nemendur gerðu leikgerð úr broti úr sögu Torfhildar.

Enn önnur útfærsla gæti verið sú að eftir að hafa lesið *Laxdælu* veldu nemendur sér brot úr leikriti eða sögu og segðu hvað þeim finnst um aðalmuninn í skilningi kvennanna á sögunni. Þannig mætti útfæra verkefnið á ýmsa vegu.

Hugmynd að verkefni út frá ljóðum Jóhannesar úr Kötlum gæti verið útfært þannig að nemendur myndu æfa sig í að flytja ljóð hans hvert fyrir annað, greina þau og segja hvað þeim finnst um þau. Þannig gætu þeir velt vöngum yfir því hvort skilningur þeirra á sögunni eftir að hafa lesið *Laxdælu* sé sá sami eftir að hafa lesið ljóðið. Til dæmis væri hægt að skoða ljóðið *Brosið* í þessu samhengi þar sem Jóhannes (1949, bls. 77-81) dregur upp mynd af blóðheitri Guðrúnu Ósvífursdóttur:

Brosið

Hvílík feiknstafa forlög,
hvílík forneskju örlög,
hvílík ógna álög
yfir einni konu, -
einni íslenzkri konu!

(...)

Horfnir eru krókfaldar
og hringur úr silfri
Þorvaldur og Þórður.
Veginn er Kjartan
og vonin – dauð.
Og nú er Bolli,
hans banamaður,
gullhringurinn væni,
í valinn hniginn,
með höggum lostið
hjarta brostið
og hárin rauð.

Og Helgi Harðbeinsson,
sá hrausti drengur,
hiklaust til Guðrúnar gengur

og grípur til blæjunnar snögg,
og þerrar hið blóðuga banaspjót,
- og blóðið er mikið og dökkt.
En ekkjunni hans Bolla ei bregður hót.
Hún brosir –
og býður þeim fylgd sína lengur.

- - -

Hvílft bros –
Þetta blóðuga bros!
En sá grátandi hlátur
og hlægjandi grátur,
en sá hrærigrautur
af iðrunarharmi
og hefndargleði!

(...)

Þeim, sem unni hún mest,
þeim var hún verst.
- Og hver veit nema það hafi
verið bezt?

Sem andleg hetja
hún örlög sín bar,
og enginn vissi,
hve mikið það var,
sem undir bjó
og sem aldrei sást,
- en sem hún glepti,
hin glataða ást.

Og brosið mun uppi
alla daga;
það var örðugust eldraun
æðstu laga.
- og í því fólst Guðrúnar

ævisaga.

Í ljóðinu um Kjartan og Bolla dregur Jóhannes (1949, bls. 76-77) einnig upp mynd af bardaganum við Hafragil. Tilvalið væri að fá nemendur til að rýna í ljóðið og bera það sem þar kemur fram saman við texta *Laxdælu*:

En Bolli stendur þar stilltur hjá
og starir á loftið grátt.
Það er eins og lögmál leyndra dóma
lami hans djarfa mátt
„Hví berstu ekki?“, – Kjartan brosir
og Bolla til sóknar hvetur.
„Hvort samir þér, frændi, að sitja hjá
og sýna ei, hvað Fótbítur getur?“

Þá sverðinu Bolli sveiflar strax,
- hans svipur er kuldagrár.
En Kjartan vopnum og hlífur hendir
og hlýtur þar banasár.
Hann síðustu orðum sínum
til sigurs þó kunni að beita:
„Að þiggja af þér, bróðir, banaorð,
er betra en þér að veita“
(...)

En meðan að Bolli barmar sér
of bleikum vinarná,
spinnur hún Guðrún hraðvirk heima,
hugsandi til og frá.
„Ef Kjartan kappinn minn fellur,“
kveður hún rjóð á vanga,
„ekki mun Hrefna húsfreyja í kvöld
hlæjandi að sænginni ganga.“

Ljóð Jóhannesar *Sá bær heitir í Tungu* (1970, bls. 65) um eggjan Þorgerðar er öðruvísi en gömlu ljóðin:

Af er sú tíð að níðingsverka sé hefnt.

Fótbítur veitir ekki lengur banasár
heldur gerir kappana að hækjuliði.

Aldrei frammar ríður móðir vor um dali
með krepptan hnefa um söðulboga og spyr:
hvað heitir bær sá?
hver býr hér?

Vér heiglar
sem þorum hvorki að lifa né deyja:
móðir vor blygðast sín fyrir oss bræður

Þar sem ljóðið er ólíkt fyrri kvæðunum gefur það tilefni til að segja nemendum frá því hvenær það er ort, spyrja þau hvernig þau skilji það miðað við það og hvernig þau myndu skilja það, væri það ort í gær.

Enn ein útfærsla á skapandi verkefni undir þessum lið gæti verið sú að nemendur skrifuðu handrit og tækju upp stiklu að kvikmyndinni um *Laxdælu*.

Enn ein útfærsla á skapandi verkefni undir þessum lið gæti verið sú að nemendur skrifi handrit og taki upp stiklu að kvikmyndinni um *Laxdælu*.

Verkefnið er í anda fjölgreindakenningar Gardners þar sem hlutverkaskipti eiga sér stað innan hópanna. Unnið verður með málgreind, rök- og stærðfræðigreind þegar kemur að gerð handrits og lokafrágangi stiklunnar. Unnið verður einnig með rýmis- og umhverfisgreind, líkams- og hreyfigreind í sjálfum atriðunum sem verða leikin og tekin upp í viðeigandi umhverfi. Áður en nemendum er skipt í hópa taka þeir könnunarpróf samkvæmt gátlista fyrir mat á fjölgreindum (Armstrong, 2001). Nemendur vinna að lokum jafningjamat þar sem þeir meta bæði eigin frammistöðu og framlag sitt til

vinnunnar en einnig framlag annarra í hópnum og útkomu hinna hópanna, það er að segja eftir að hafa til dæmis horft á allar stíklurnar, leikritin, ljóðalesturinn og svo framvegis.

5.3.6 Unnið með heimildir

Nemendur velja sér rannsóknarspurningu og leita heimilda í ýmsum gagnasöfnum og ber að nota að minnsta kosti tvær heimildir auk sögunnar sjálfrar. Rannsóknarspurningar sem nemendur geta valið á milli (ein spurning á 2 – 3 manna hóp):

- a) Fyrirboðar í *Laxdælu*. Hvað eru fyrirboðar? Hvaða fyrirboðar eru til dæmis að dauða Kjartans í *Laxdælu*? Af hverju ætli fólk hafi trúað á fyrirboða, eins og drauma í þá daga? Eru dæmi um að fólk trúði á fyrirboða enn þann dag í dag og ef svo er, hvað er til marks um það?
- b) Hefndarmynstur Anderssons. Aflið ykkur upplýsinga um þetta frásagnarmynstur og kannið hversu vel *Laxdæla* fellur inn í byggingu þess.
- c) Galdrar og fjölkynngi. Rannsakið dæmi um galdra og fjölkynngi í sögunni, hvernig var viðhorf fólks á þessum tíma til þeirra sem þóttu búa yfir framsýni. Finnið að minnsta kosti tvö ólík dæmi um viðhorfin.
- d) Konur í sögunni. Athugið þátt kvenna í *Laxdælu*. Hver var félagsleg staða kvenna almennt á þessum tíma? Berið saman söguöld og nútímann hvað stöðu kvenna varðar. Finnið dæmi um það að lýsingar á konum í *Laxdælu* samræmist ekki hefð þess tíma þegar kom að félagslegri stöðu kvenna.
- e) Hefndarskylda. Hvað er hefndarskylda? Hvers vegna ætli hefndarskyldan sé svona mikilvæg í Íslendingasögum? Finnið að minnsta kosti 4 dæmi í sögunni um hefndarskylduna. Kannist þið við einhverja staði eða félög í samtímanum þar sem hefndarskylda virðist við lýði?
- f) Lausingjar. Hvað eru lausingjar? Á hverju lifðu þeir? Hver var staða þeirra í Þjóðfélaginu á söguöld? Hvert var viðhorf Þjóðfélagsins til þeirra miðað við frásögn *Laxdælu*?

Hér fær nemendi það verkefni að afla upplýsinga um það viðfangsefni sem hann velur sér. Unnið er með fyrrnefnda kennsluáferð; efnis- og heimildakönnun (e. project work, independent study, individualized inquiry investigation) en minnt skal á að mikilvægt er

að afmarka efnið í samráði við kennara og útbúa áætlun (Ingvar Sigurgeirsson, 2013, bls. 131–132).

5.3.7 Hlaðvarp

Hlaðvarp (e. Podcast) er eins konar útvarpsþáttur sem hægt er að hlaða niður í síma og hlusta á hvar og hvenær sem er. Þessi tegund fjölmiðils hefur vaxið fiskur um hrygg á síðastliðnum árum og hæglega mætti fullyrða að allir nemendur framhaldsskóla viti hvað fyrirbærið er og út á hvað það gengur. Flestir ættu að geta fundið eitthvað við sitt hæfi þegar að hlaðvörpum kemur hvort sem umfjöllunarefnið eru sjónvarpsþættir, íþróttir, mataræði, heilsa, glæpir og jafnvel fornbókmenntir. Hlaðvarp þeirra Ármanns Jakobssonar og Gunnlaugs Bjarnasonar, *Flimtan og fáryrði*, fjallar einmitt um íslenskar miðaldarbókmenntir og hefur notið mikilla vinsælda og er í raun sagt „ógnarspennandi“ (Háskóli Íslands, 2020). Markmiðið með hlaðvarpinu *Ormstungum* sem kennararnir Hjalti Halldórsson og Oddur Ingi Guðmundsson halda úti er að styðja við lestur og upplifun á Íslendingasögunum. Á heimasíðu hlaðvarpsins er einnig að finna leiðbeiningar ætlaðar nemendum við gerð eigin hlaðvarps. Leiðbeiningarnar voru unnar í tengslum við námskeiðið „Hlaðvarp í skólalastarfi“ fyrir Mixtúru vorið 2021 (Hjalti Halldórsson og Oddur Ingi Guðmundsson, 2021).

Með því að styðjast við fyrrnefndar leiðbeiningar, sem settar eru upp sem vinnubók, væri til dæmis hægt að leggja fyrir verkefni sem snýr að því að búa til hlaðvarp sem unnið yrði sem viðtalsþáttur. Nemendur tækju því viðtöl við persónur *Laxdælu* í þættinum. Nemendur setja sig í spor persóna og taka við þær viðtöl.

Verkefnið fellur vel að fjölgreindakenningu Gardners þar sem auðvelt er að aðlaga námsefni að styrkleikum og áhugasviði hvers nemanda fyrir sig. Verkefnið mætti útfæra á ýmsa vegu og það mætti vinna hvort heldur sem er í hóp eða sem einstaklingsverkefni.

5.3.8 Draumar Guðrúnar

Hér er unnið með skriflega tjáningu og ritun og er verkefnið í anda hugsmíðahyggu. Verkefnið mætti útfæra á ýmsa vegu og það mætti vinna hvort heldur sem er í hóp eða sem einstaklingsverkefni. Nemendur eru vel á veg komnir í lestrinum og hafa nú kynnst sögu Guðrúnar Ósvífursdóttur.

Verkefnið mætti þó vinna á ýmsum stigum sögunnar. Til að mynda í upphafi þegar Guðrún leitar ráða hjá Gesti Oddleifssyni að nemendur túlki draumana og útskýri ráðningu Gestis. Þá væri hægt að draga saman draumana, ráðninguna og loks hvernig draumarnir rættust eða rættust ekki eftir að nemendur hafa lesið alla söguna.

Önnur hugmynd gæti verið að biðja nemendur sjálfa að ráða draumana og ræða síðan og rökstyðja eigin túlkun og muninn á þeim og ráðningu Gestis.

Hugmynd að verkefni:

Draumaverkefni úr *Laxdælu*

Draumar Guðrúnar Ósvífursdóttir eru mjög mikilvægir í sögunni.

Segið með **ykkar eigin orðum** frá hverjum og einum draumi Guðrúnar, ráðningu Gestis hins spaka Oddleifssonar á honum og hvernig þeir rættust eða rættust ekki.

Setjið þetta skipulega upp, til dæmis svona eins og sýnt er hér að neðan:

Draumur 1:

Ráðning Gestis:

Rættist þannig:

O.s.frv.

Í takt við hugsmíðahyggjuna skapa nemendur hér merkingu úr þeirri þekkingu sem þeir hafa aflað sér. Áhersla er lögð á virkni nemenda í að byggja upp eigin þekkingu og fá þeir nú tækifæri til að skapa úr henni nýja, einstaklingsbundna merkingu. Hlutverk kennarans er að leiðbeina, styðja og hvetja nemendur fremur en að fræða eða útdeila „réttri“ útkomu.

5.3.9 Blaðamennska

Skrifið blaðagrein byggða á upplýsingum úr *Laxdælu*. Blaðgreinin á að vera í nútímastíl: má t.d. vera *viðtalsgrein*, *minningargrein* eða *opið bréf* og á að snúast um einhverja persónu í *Laxdælu*. Kynnið ykkur vel persónuna sem þið ætlið að skrifa um. Hugmyndir að efni:

- a) Manndráp
- b) Yfirnáttúruleg fyrirbæri
- c) Kvennamál
- d) Slys
- e) Ferðalög
- f) Frægt fólk
- g) Fordómar
- h) Barneignir

Hér er unnið með skriflega tjáningu og ritun. Verkefnið mætti útfæra á ýmsa vegu og það mætti vinna hvort heldur sem er í hóp eða sem einstaklingsverkefni.

5.3.10 Ástarþríhyrningurinn

Settu þig í fótspor Bolla, hvernig ætli honum hafi liðið í ástarþríhyrningnum?

Þrátt fyrir að niðurstöður rannsókna hafi sýnt að nemendur á framhaldsskólaaldri geti átt erfitt með að setja sig í spor annarra (Dagný Kristjánsdóttir o.fl., 2018, bls. 109, 129) er vert að hafa í huga að flestir geta þróað hverja greind á viðhlítandi getustigi eins og áður hefur komið fram. Að setja sig í spor annarra ýtir meðal annars undir notkun hinnar fyrirnefndu samskiptagreindar þar sem nemandi sýnir hæfni til að skilja og greina tilfinningar annarra (Armstrong, 2001, bls. 14-15).

5.3.11 Skáldskapur um skáldskap

Nemendur kynna rímnahefð.

Í verkefninu væri áhugavert að hafa í huga það sem áður hefur verið nefnt um hugsmíðahyggju og þá staðreynd að bókmenntagreinar geta getið af sér ýmiss konar texta og eru ekki bara rammi um flokkun eða túlkun. Þá er mikilvægt að hafa í huga hvert sambandið er milli höfunda og áheyrenda eða lesenda og hvernig ein bókmenntagrein

tengist annarri eða öðrum á tilteknum tíma og við tilteknar aðstæður (Bergljót Soffía Kristjánsdóttir, 2020, bls. 20).

Í því samhengi mætti til að mynda kynna nemendur fyrir rímum, einni lífsseigustu grein íslenskra bókmennta og segja þeim frá Kappakvæðum, t.d. þessari vísu Steinunnar Finnsdóttur (Steinunn Finnsdóttir, 1950, bls. 119) um Bolla:

Bolli kunni að beita dör
og brand í hverfing mylja,
því að þeir vilja –
heim þá flutti Helgi smjör
Harðbeinsson í skrínum.
þeir vilja mínum –
(...)

Einnig mætti benda nemendum á: Kvæði er kallast Sprunda-hrós [eftir] JJS (Lbs. ÍB 815) sem er lofkvæði um konur sambærilegt kappakvæðum um karla. Vísað er hér til handrits en eftirfarandi textar eru úr uppskrift Aðalsteins Eyþórssonar þar sem stafsetning hefur að mestu verið samræmd. Vísurnar um Unni djúpúðgu og Guðrúnu Ósvífursdóttur, eru hér birtar með góðfúslegu leyfi Aðalsteins en viðlagið er svohljóðandi:

Ég sá þann sóma
silki og fötin blá
Þær vilja mínum fundinum frá

Unnur djúpúðga

Auður fór á Ísagrund
útvegaði þroska
þeim eð fengu faldagrund
fylgt um engi þorska.
Upp hóf hún með elsku lund
enn það görir hljóma
ég sá þann sóma.
Endilanga æfistund
aldrei sinni kristni brá
sóma föt og silkin blá.

Sköruglega skálasund
skenkti gestum sínum
þær vilja mínum.
Sig hún erfði í það mund
andláts sé að blundi
þær vilja mínum fundi.
Vænni mörgum vella hrund
virtist undir landaskjá
þær vilja mínum fundinum frá.

Guðrún Ósvífursdóttir. Erindið hefst reyndar á Ketilríði í Víglundarsögu og birtist því ekki heilt hér:

Guðrún einatt hugarhrelld
huldi böll svo varla sá
sóma föt og silkin blá.
Hennar bræður hefndin velld
hreyfði Kjartans þínum
þær vilja mínum.
Samlög þeirra sundur skild
sálgaði Ólafs kundi
þær vilja mínum fundi.
Samt ég afbragð svannann held
svo nam heitar bænir tjá
þær vilja mínum fundinum frá.

Hugmynd að útfærslu verkefnisins væri að búa til dæmis til hristur og nota þær til að slá taktinn. Einnig gæti verið skemmtilegt að fá utanaðkomandi aðila sem býr yfir þeim hæfileikum að kveða rímur til að kenna nemendum undirstöðurnar. Í kjölfarið prófa nemendur að flytja kvæðin eða yrkja sjálfir, t.d. rapptexta um þær persónur sem þeir kjósa úr sögunni.

5.3.12 Gagnvirk próf úr *Laxdælu*

Hér á eftir koma hugmyndir að krossaspurningum úr *Laxdælu*. Þessar spurningar væri tilvalið að setja upp í kennsluforritum eins og Kahoot, Quizizz, á Innu eða öðrum kennsluvef og spila með nemendum í lok yfirferðar ákveðins hluta sögunnar. Lykilatriði er að þær séu hluti af leik/samantekt/upprifjun og ekki of margar í senn.

Gagnvirk próf úr *Laxdælu* - Krossaspurningar

Merktu við eitt rétt svar við hverri spurningu

1. Skyldleika Unnar djúpúðgu og Höskulds Dala-Kollssonar var þannig háttað:
 - Unnur var amma hans
 - Unnur var systir hans
 - Unnur var langamma hans
 - Unnur var frænka hans
 - Unnur var eiginkona hans
2. Hvert vildi Ketill flatnefur flytja til að þurfa ekki að þjóna Haraldi konungi?
 - Til Danmerkur
 - Til Færeyja
 - Til Írlands
 - Til Íslands
 - Til Skotlands
3. „Veiðistöð sú liggur á Breiðafirði er Bjarneyjar heita. Þær eyjar eru margar saman og voru mjög gagnauðgar. Í þann tíma sóttu menn þangað mjög til veiðifangs. Var og þar fjölmennt mjög öllum misserum. Mikið þótti spökum mönnum undir því að menn ættu gott saman í útverjum.“

Það gekk ekki í tilviki tveggja einstaklinga sem hétu:

- Björn og Helgi
- Þorgerður og Ólafur
- Hallur og Þórólfur
- Hrótur og Þorleikur
- Jórunn og Melkorka

4. Sumarliði heitir sonur:
 - Bárðar
 - Hrapps
 - Þorbjörns
 - Ólafs
 - Þorleiks
5. Hrútur og Höskuldur voru:
 - fóstbræður
 - tvíburabræður
 - hálfbræður
 - bræðrasynir
 - feðgar
6. Bolli eldri er sonur:
 - Bárðar
 - Hrúts
 - Þorbjörns skjúps
 - Ólafs
 - Þorleiks
7. Tengdafaðir Ólafs páa var
 - Þorsteinn surtur
 - Egill Skalla-Grímsson
 - Ketill flatnefur
 - Þórður gellir
 - Höskuldur Dala-Kollsson
8. Skyldleika Kjartans Ólafssonar og Egils Skalla-Grímssonar var þannig háttað:
 - Egill var fóstri Kjartans.
 - Egill var langafi Kjartans.
 - Egill var afi Kjartans.
 - Egill var móðurbróðir Kjartans.
 - Egill var föðurbróðir Kjartans.

9. Hvernig dauðdaga hlaut illmennið Hallbjörn slíkisteinsauga?

- Hann varð sótt dauður.
- Hann var höggvinn.
- Hann var grýttur.
- Hann var brenndur.
- Honum var drekkt.

10. Kjartan og Bolli félagi hans voru:

- bræður.
- hálfbræður.
- uppeldisbræður.
- mæðrasynir.
- systrasynir.

11. Hvers vegna er Guðrún Ósvífursdóttir ósátt við utanför Kjartans?

- Hún er hrædd um að hann verði drepinn úti.
- Hún heldur að hann nái sér í aðra kærustu í útlöndum.
- Henni finnst að hún muni ekki elska hann lengur þegar hann kemur aftur.
- Hún vill sjálf fá að koma með og vera hjá honum.
- Hún veit að hann mun snúast í trúnni ef hann fer.

12. „Þykir mér það lítilmannlegt að vera tekinn sem lamb úr stekk eða melrakki úr gildru. Þykir mér hinn kostur miklu betri ef maður skal þó deyja að vinna það nokkuð áður er lengi sé uppi haft síðan.“

Hvað vill Kjartan Ólafsson gera að þessum orðum mæltum?:

- Brenna Ólaf konung inni.
- Dreita Laugamenn inni.
- Drekkja Bolla.
- Ganga að eiga konungssystur.
- Taka kristna trú.

13. Skilnaðargjöf Ingibjargar konungssystur til Kjartans er:

- hringur.
- kross.
- knörr.
- motur.
- sverð.

14. „Óspakur hét son þeirra, annar Helgi, þriðji Vandráður, fjórði Torráður, fimmti Þórólfur.“

Hver á þessa syni?:

- Egill Skalla-Grímsson
- Hrútur Herjólfsson
- Höskuldur Dala-Kollsson
- Ólafur Höskuldsson
- Ósvífur Helgason

15. Hvaða viðurnefndi fékk Án hinn svarti?

- heybrók
- hrausti
- hrísmagi
- hvíti
- heilalausi

16. Hvernig hefndist Þórhöllu málgu fyrir að segja til ferða Kjartans?

- Hún var lögð í einelti.
- Hún var rekin úr vistinni.
- Hún var grýtt til dauða.
- Synir hennar voru drepnir.
- Tungan var skorin úr henni.

17. Kjartan Ólafsson var jarðaður að:

- Borg
- Helgafelli
- Hjarðarholti
- Hvammi

- Kambsnesi.
18. Kjartan Ólafsson átti soninn:
- Ásgeir
 - Egil
 - Helga
 - Ólaf
 - Þorleik.
19. Ein kona var með í aðförinni að Bolla. Hún hét
- Bróka-Auður
 - Guðrún Ósvífursdóttir
 - Hrefna Ásgeirsdóttir
 - Þorgerður Egilsdóttir
 - Þórhalla málga.
20. Hver hjó höfuðið af Bolla?:
- Halldór Ólafsson
 - Helgi Ólafsson
 - Höskuldur Ólafsson
 - Ólafur Ólafsson
 - Steinþór Ólafsson.
21. Hvernig eggjar Guðrún syni sína til hefnda?:
- Hún sýnir þeim blóðug föt föður þeirra
 - Hún lætur Þorkel á Hafratindum leika dráp Bolla
 - Hún þykist ætla að giftast Þorgils Höllusyni
 - Hún hótar að skera undan þeim hefni þeir ekki
 - Hún ríður með þeim og sýnir þeim bæ óvinarins.
22. Hvaða tölu nefndi höfuð Þorgils Höllusonar er það rúllaði frá búknum?:
- 9
 - 10
 - 11
 - 12
 - 13

23. Bolli Bollason er langförull og fer alla leið til

- Ástralíu
- Marokkó
- Niðurlanda
- Rómar
- Tyrklands.

24. Í elli sinni er Guðrún Ósvífursdóttir:

- heyrnarlaus
- goðorðskona
- iðrandi syndari
- prestfrú
- yfirsetukona.

25. „Þar sat maður í steindum söðli og í blárri kápu. Sá var mikill og drengilegur, vikóttur og nokkuð tannber.“

Hvað heitir sá sem verið er að lýsa?

- Bolli Bollason
- Helgi Ólafsson
- Lambi
- Þorgils Hölluson
- Þorsteinn svarti.

26. „Það dreymdi mig að eg þóttist eiga skegg svo mikið að tæki um allan Breiðafjörð.“

Hvernig ræður Þorkell Eyjólfsson þennan draum?

- Að enginn muni nokkurn tímann sigra hann í einvígi
- Að hann eigi að sigla og ná í timbur til að smíða stærstu kirkju á Íslandi
- Að hann eigi eftir að bleyta skegg sitt duglega í Breiðafirði
- Að hann muni fljótlega eignast Guðrúnu Ósvífursdóttur
- Að völd hans muni ná um allan Breiðafjörð.

27. Hvernig rættist spásögn Gestis Oddleifssonar um að hann og Ósvífur ættu eftir að búa nálægt hvor öðrum?

- Gestur flytur á gamals aldri í Dalina
- Þeir kaupa saman Flatey á Breiðafirði

- Þeir hurfu saman á ísjaka á Breiðfirði
- Þeir gerðust munkar í Helgafellsklausri
- Þeir voru grafnir í sömu gröf.

28. Bolli Bollason fékk viðurnefnið

- brotni
- dáni
- prúði
- ragi
- ungi.

6 Samantekt og niðurstöður

Hér hefur sjónum verið beint að lestri og kennslu fornþókmennta í framhaldsskólum og komið inn á viðhorf og viðmót kennara og því sem einkenna þykir góða kennara. Bent hefur verið á kennsluaðferðir sem rannsóknir sýna að þyki vænlegar til árangurs þegar markmiðið er að auka lestur og áhuga framhaldsskólanemenda á fornþókmenntum.

Fjallað var um þókmenntagreinina Íslendingasögur, nokkrir byggingarþættir dæmigerðrar Íslendingasögu voru útskýrðir og tillögur að aðferðum sem nýst gætu við kennslu *Laxdæla sögu* settar fram ásamt því að kennslufræðilegum bakgrunni, sem liggur til grundvallar tillögunum, voru gerð skil.

Út frá kenningum um kennslufræði og niðurstöðum nýlegra íslenskra rannsókna var hér leitast við að svara rannsóknarspurningunni: Hvernig er réttast að haga kennslu fornþókmennta í framhaldsskólum og hvaða þætti er vert að leggja áherslu á hjá kennara og hvaða hjá nemendum? Í því samhengi var komið inn á niðurstöður rannsókna sem benda til þess að nemendur telji kennsluaðferðir og gæði kennslunnar sjálfrar vega meira en lesefnið sem slíkt. Fjölbreytni í kennsluháttum og námsmati geta átt þátt í að vekja og viðhalda áhuga nemenda og ýta undir trú þeirra á eigin getu. Ef vekja á áhuga nemenda þarf kennslan, námsefnið og námsmatið að vera fjölbreytt og mikilvægt er að hafa í huga ólíka styrkleika nemenda.

Niðurstöður rannsókna sem hér hafa verið tíundaðar sýna svo ekki verður um villst að því meira sem aðgengi að snjalltækjum eykst því minni virðist áhugi á þóklestri verða meðal ungs fólks. Vikið var að aðferðum við nálgun kennslu fornþókmennta sem reynst hafa gagnlegar þegar kemur að því að vekja áhuga nemenda á efninu. Þannig hefur til

dæmis verið sýnt fram á sérstaka ánægju nemenda með það þegar bókmenntakennsla er tengd við eitthvað annað en bara sjálfan textann, svo sem eins og kvikmyndir og leiklist. Slíkar kennsluaðferðir þykja örva sköpunarkraft og ýta undir skilning nemenda á efninu. Góðir kennarar geta þannig skipt sköpum þegar kemur að því að miðla námsefni eins og fornbókmenntum til nemenda. Við skipulag og undirbúning kennslu er mikilvægt að hafa í huga hvernig kenningar um fjölgreindir, einstaklingsmiðað nám, hugsmíðahyggju og trú á eigin getu geta allar nýst á jákvæðan og hvetjandi máta í skólastarfi, kennurum og nemendum til gagns. Leitast var við að útskýra kennsluaðferðir sem falla vel að hugmyndum ofangreindra kenninga þar sem fjallað var um einstaklingsmiðað nám og kennsluumhverfi sem styður við gróskuhugarfar í kennslustofunni, bæði meðal nemenda og kennara. Eins og rannsóknarspurningin gefur til kynna var sjónum sérstaklega beint að hlutverki kennarans. Þá voru ýmsar hugmyndir reifaðar varðandi hvernig best sé að hefja einstaklingsmiðað kennslufyrirkomulag og atriði dregin fram sem vert er að hafa í huga við undirbúning þess og framkvæmd.

7 Lokaorð

Yndislestur virðist á hverfanda hveli í nútímasamfélagi og lestur bókmennta til afþreyingar hefur átt í ósanngjarnri samkeppni um athygli nemenda við ýmis konar miðla sem höfða meira til þeirra. Lestur fornbókmennta eru þar auðvitað alls engin undantekning. Nemendur segjast ekki tengja við sögutímann, söguefnið eða persónurnar. Áhyggjur af lestraráhuga ungs fólks í framhaldsskólum hafa farið vaxandi og hafa menn nefnt styttingu náms til stúdentsprófs, og þar af leiðandi tímaskort nemenda, sem eina af mörgum hugsanlegum ástæðum. Áhyggjur af lestrarfærni barna og ungs fólks eru ekki ástæðulausar og hafa reyndar fengist staðfestar í niðurstöðum PISA-kannana síðustu ára þar sem meiri hluti unglunga nær ekki viðmiðum í lesskilningi. Ef vekja á áhuga nemenda þarf kennslan, námsefnið og námsmatið að vera skipulagt með fjölbreytni og ólíka styrkleika nemenda í huga. Rannsóknir hafa sýnt að nemendur telji að góður kennari og framsetning námsefnis skipti meira máli en námsefnið sjálft. Þannig getur fjölbreytni í kennsluháttum og námsmati átt þátt í að vekja og viðhalda áhuga nemenda og ýta undir trú þeirra á eigin getu.

Eins og komið hefur fram er augljóst að mikið verk er fyrir höndum hjá kennurum sem staðráðnir eru í að bæta kennslu sína og efla nám nemenda sinna. Það er margt og mikið

sem huga þarf að þegar kemur að námi og kennarastarfinu, ekki síst hvað snertir kennsluaðferðir og nemendur. Þótt kennarar séu flestir allir af vilja gerðir til að lífga upp á kennslustundir og reyna að gera nemendum námsefnið auðveldara og skiljanlegra með líflegum og skemmtilegum kennsluaðferðum þá er sannleikurinn sá að erfitt getur reynst að gera öllum til geðs. Með réttu hugarfari og jákvæðri nálgun ættu allir að geta kennt sína grein og farist það vel úr hendi. Góður undirbúningur, gott skipulag, áhugi og þekking eru sennilega lykilatriði að góðri kennslu. Auk þess sveigjanleiki og umburðarlyndi gagnvart mismunandi þörfum og bakgrunni nemenda.

Heimildaskrá

- Aðalsteinn Eypórssson og Bergljót Soffía Kristjánsdóttir. (1993). *Laxdæla saga*. Mál og menning.
- Aldís Unnur Guðmundsdóttir. (2007). *Þroskasálfræði: Lengi býr að fyrstu gerð*. Mál og menning.
- Armstrong, Thomas. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni* (2. útgáfa) (Erla Kristjánsdóttir þýddi og staðfærði). JPV útgáfa.
- Andersson, Theodore M. (1967). *The Icelandic Family Saga. An Analytic Reading*. Harvard University Press.
- Ásgeir Blöndal Magnússon. (1989). *Íslensk orðsifjabók*. Orðabók Háskólans.
- Banks, J. A. og Banks C A. M. (ritstj.). (2005). *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (5. útgáfa). John Wiley and Sons.
- Bergljót Soffía Kristjánsdóttir. (2008). Introduction. Í: *The Saga of the People of Laxardal and Bolli Bollason's Tale*. Penguin Classics.
- Bergljót Soffía Kristjánsdóttir. (2020). *Fræðaskjóða: Bókmenntafræði fyrir forvitna*. Bókmennta- og listfræðastofnun Háskóla Íslands og Bókaútgáfan Sæmundur.
- Brock, A. og Hundley, H. (2016). *The Growth Mindset Coach. A Teachers Month by Month Handbook for Empowering Students to Achieve*. Ulysses Press.
- Brynhildur Þórarinsdóttir. (2006). *Laxdæla*. Mál og menning.
- Brynhildur Þórarinsdóttir og Þóroddur Bjarnason. (2010). Bóklestur íslenskra ungmenna í alþjóðlegu ljósi. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum XI: félags- og mannvísindadeild* (bls. 40-50). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/7068>

- Brynhildur Þórarinsdóttir og Kristján Jóhann Jónsson. (2018). Lestur og læsi. Í Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson (ritstjórar), *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum* (bls. 41 – 82). Háskólaútgáfan.
- Brynhildur Þórarinsdóttir og Kristján Jóhann Jónsson. (2018). Lestur og læsi. Í Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson (ritstjórar), *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum* (bls. 41-82). Háskólaútgáfan.
- Cianciola, A. T. og Sternberg, R. J. (2004). *Intelligence A brief history*. Malden: Blackwell Publishing.
- Dagný Kristjánsdóttir, Jón Yngvi Jóhannsson, Brynhildur Þórarinsdóttir og Kristján Jóhann Jónsson. (2018). Bókmenntir og bókmenntakennsla. Í Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson (ritstjórar), *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum* (bls. 83-134). Háskólaútgáfan.
- Dweck, C. S. og Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. Í P. Mussen og E. M. Hetherington (ritstjórar), *Handbook of Child Psychology* (bls. 643-692). Wiley.
- Dweck, C. S. (2000). *Self Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential* (Uppfærð útgáfa). Robinson.
- Gardner, Howard. (1993). *Frames of minds. The Theory of Multiple Intelligences* (2. útg). Montana Press.
- Gershon, M. (2016). *How to Develop Growth Mindsets in the Classroom: The complete guide*. West Palm, FL: Learning Science International.
- Gordon, Lynn Melby. (2020). *Howard Gardner - American Psychologist*. Sótt af <https://www.britannica.com/biography/Howard-Gardner>

- Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun – Hugleiðingar og tillögur*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Rit Guðmundar kom fyrst út á Akureyri 1903.
- Guðrún Pétursdóttir. (2003). *Allir geta eitthvað, enginn getur allt*. Hólar.
- Hafdís Guðjónsdóttir o.fl. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrúmi*. Háam.
- Haimovitz, K. og Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), 1849-1859. doi:10.1111/cdev.12955
- Harlow, S., Cummings, R. og Aberasturi, S. M. (2007). Karl Popper and Jean Piaget: A Rationale for Constructivism. *The Educational Forum*, 71,(1), 41-48. Taylor & Francis Group.
- Háskóli Íslands. (2020). *Ógnarspennandi hlaðvörp um fornar bókmenntir*. Sótt af https://www.hi.is/frettir/ognarspennandi_hladvorp_um_fornar_bokmenntir
- Heimir Pálsson. (1998). *Lykill að Íslendingasögum*. Mál og menning.
- Helga Kress. (1993). *Máttugar meyjar: Íslensk fornbókmenntasaga*. Háskólaútgáfan.
- Hjalti Halldórsson og Oddur Ingi Guðmundsson. (2021). *Ormstungur: Hlaðvarp í skólalastarfi*. Sótt af: <https://sites.google.com/view/ormstungur/aukaefni>
- Illugi Gunnarsson. (2015). Auglýsing um breytingu á Aðalnámskrá framhaldsskóla. Í: *Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/verkefni-menntamal/namskrar/#Tab1>
- Ingvar Sigurgeirsson. (e.d). *Upplýsingavefur um einstaklingsmiðaða kennsluhætti*. Sótt af <https://notendur.hi.is/ingvars/namskeid/raedslumidstod/vefur/index.htm>
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Að mörgu er að hyggja: Handbók um undirbúning kennslu*. Æskan.

- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluaðferðanna: Handbók fyrir kennara og kennaraefni* (2. útgáfa, endurskoðuð). IÐNÚ.
- Ingvar Sigurgeirsson, Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Guðbjörg Aðalbergsdóttir, Hafdís Ingvarsdóttir, Lilja M. Jónsdóttir, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2005). Ísjakinn færir ekki úr stað ef aðeins á að færa þann hluta sem sýnilegur er – um kenningar Michael Fullan. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://wayback.vefsafn.is/wayback/20201017175407/https://netla.hi.is/greinar/2005/019/index.htm>
- Ingvar Sigurgeirsson, Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2018). Kennsluaðferðir í 130 kennslustundum í framhaldsskólum. *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun* [Sérrit 2018: Framhaldsskólinn í brennidepli]. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/09.pdf
- Jonassen, David H., John P. Campbell og Mark E. Davidson. (1994). Learning with Media: Restructuring the Debate. *Educational Technology Research and Development* 42 (2):31-43.
- Jóhannes úr Kötlum. (1949). *Ljóðasafn. Fyrri bindi*. Heimskringla.
- Jóhannes úr Kötlum. (1970). *Ný og nið*. Heimskringla.
- Jónas Kristjánsson. (1988). *Eddas and Sagas. Iceland's Medieval Literature*. Peter Foote þýddi. Hið íslenska bókmenntafélag.
- Júlíana Jónsdóttir. (2001). *Víg Kjartans Ólafssonar*. Helga Kress bjó til prentunar. Söguspekingastifti.
- Kristín Loftsdóttir. (2007). Hin mörgu andlit Íslands: Framandleiki og fjölmening í námsbókum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Kennaraháskóli Íslands. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2007/015/index.htm>

- Landnámabók. (1946). *Íslendingasögur I* (bls. 21-241). Guðni Jónsson bjó til prentunar. Íslendingasagnaútgáfan.
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/namskrar/#Tab1>
- Menntamálastofnun. (2019). *PISA 2018 - Helstu niðurstöður á Íslandi*. Sótt af https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2018_helstu_island.pdf
- Námskrár. (e.d.). Stjórnarráð Íslands. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/namskrar/#Tab1>
- Nieto, Sonia. (1999). *The Light in Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities*. Teachers College Press.
- Parkay, F. W. (2006). *Curriculum and Instruction for Becoming a Teacher*. Pearson
- Pillsbury, P. (2005). Only the Best: Hiring Outstanding Teacher. *Leadership*, 35(2), 36-38
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson. (2001). Menningararfur við upphaf 21. aldar. *Skíma* (24,2):10-15.
- Ragnhildur Richter. (2002). Kristín Sigfúsdóttir: Úr „Í föðurgarði, bernskuminningar“. *Íslenskar konur – ævisögur*, s. 467-481. Mál og menning.
- Rattan, A., Good, C. og Dweck, S. D. (2012). “It's ok — Not everyone can be good at math”: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731-737. doi:10.1016/j.jesp.2011.12.012
- Sigurður Svavarsson. (1990). Leysum bókmenntirnar úr fjötrum: Hugleiðing um bókmenntakennslu í framhaldsskólum. *Skíma*, 13(1), (bls. 27-29).

- Snowman, J. og Biehler, R. (2006). *Psychology Applied to Teaching* (11. útg.). Houghton Mifflin.
- Steinunn Finnsdóttir. (1950). *Hyndlu rímur og Snækóns rímur*. Bjarni Vilhjálmsson bjó til prentunar. Rímnafélagið Reykjavík.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, Ragnheiður Margrét Guðmundsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2011). *Úttekt á íslenskukennslu í framhaldsskólum*. Sótt af https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneytimedia/media/ritogskyrslur/utt_islenskuk_frsk_2011.pdf
- Tomlinson, Carol Ann. (2001) *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2.útg). Alexandria, VA. ASCD.
- Tomlinson, Carol Ann. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3. útg). Alexandria, VA. ASCD.
- Tomlinson, C.A. og Imbeau, M.B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. og Sousa, D. A. (2018). *Differentiation and the Brain. How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom* (2. útg). Alexandria, VA: ASCD.
- Torfhildur Þorsteinsdóttir Hólm. (1886). *Kjartan og Guðrún*. Ísafoldarprentsmiðja.
- Turner, J. C., Christensen, A., og Meyer, D. K. (2009). Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. Í L. J. Saha og A.G. Dworkin (ritstjórar), *International 40 Handbook of Research on Teachers and Teaching* (bls. 361-371). doi:10.1007/978-0-387-73317-3_23
- Vésteinn Ólason. (1998). *Samræður við söguöld: Frásagnarlist Íslendingasagna og fortíðarmynd*. Heimskringla. Háskólaforlag Máls og menningar.
- Vésteinn Ólason. (2006). *Íslensk bókmenntasaga II* bls. 9–194. Mál og menning.

Þorbjörn Broddason, Kjartan Ólafsson og Sólveig Margrét Karlsdóttir. (2009). Ný börn og nýir miðlar á nýju árpúsundi. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar). *Rannsóknir í félagsvísindum X: Félags- og mannvísindadeild*, bls. 253-262. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/7600>

Þuríður Jóna Jóhannsdóttir. (2009). *Um félagslega hugsmíðahyggju*. Sótt af <http://mennta.hi.is/vefir/ust/tjona/hugsmid.htm>

Örnólfur Thorsson (1998). „Fornritastiginn, eða Grettir fer í grunnskóla.“ *Greinar af sama meði: helgaðar Indriða Gíslasyni sjötugum* bls. 207-225. Baldur Sigurðsson, Sigurður Konráðsson og Örnólfur Thorsson (ritstj.). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Handritaskrá

ÍB 815. Handrit á Handritadeild Landsbókasafns.