



Kolbrún Þ. Pálsdóttir

Hin hugsandi sjálfsvera

Formlegt og óformlegt nám skoðað í ljósi heimspeki Páls Skúlasonar¹

► Um höfund ► Efnisorð

Í þessari grein mun höfundur skoða hvernig merkingar- og tilgangshyggja Páls Skúlasonar heimspekings varpar ljósi á tengsl formlegs og óformlegs náms. Heimspeki Páls byggist einkum á tveimur áhrifamiklum straumum, annars vegar tilvistarspeki og hins vegar kerfishyggju, sem hafa mótað hugmyndir okkar um veruleikann og okkur sjálf. Tilvistarspekin útskýrir hvers vegna hvert okkar verður að finna sinn tilgang og móta eigin lífsstefnu; kerfishyggjan varpar ljósi á merkingarvefinn sem við göngum inn í og tökum þátt í að spinna. Slíkur skilningur á manneðlinu skýrir hvers vegna fjölbreytt námsumhverfi, bæði formlegt og óformlegt, skiptir máli við að styðja þroska og nám. Tilvistarspekin endurspeglar best á hinum óformlega vettvangi, en kerfishugsunin liggur til grundvallar hinu formlega námi sem gefur okkur verkfæri til að túlka og skilja merkingu ólíkra sviða veruleikans. Í greininni verða færð rök fyrir mikilvægi þess að nýta óformlegar námsleiðir á öllum skólastigum sem byggjast á áhuga nemenda, reynslu þeirra og sjálfraði.

Purpose and meaning in education: the importance of informal learning

► About the author ► Key words

This article explores the philosophy of Páll Skúlason (1945-2015) and, more specifically, looks at how his philosophy can be used to better understand the relationship between formal and informal learning. Páll Skúlason was a professor of philosophy and former rector of the University of Iceland. In his last book, *Meaning and purpose* (2015a), Páll deals with two important questions: Do things have a meaning in and by themselves, or is meaning a fabrication for which we ourselves are responsible? Does life have any purpose in and of itself? Although it was not part of his purpose, I argue that in his attempt to answer these questions he does provide a sound theoretical base for the importance of informal learning within and outside formal educational settings. Informal learning opportunities receive scarce attention within the formal academic educational setting, where understanding of learning as the application of technical skills dominates both educational discourse and educational policy.

In his book Páll explains how two main sources influenced his thought from early on; first, the existential philosophy of Camus and Sartre and secondly, the systemic philosophy of Hegel and Heidegger. Those two philosophical foundations, existentialism and systemic philosophy, have historically been seen as opposites, two essentially different ways of understanding the human condition and our place in reality. Páll explains that "... from being an enthusiastic existentialist, I fell for a sys-

1 Hugmyndin um að nýta heimspeki Páls Skúlasonar til að varpa ljósi á tengsl formlegs og óformlegs náms kom upphaflega fram í erindi sem ég hélt á ráðstefnunni *Hugsun og veruleiki* sem haldin var í Háskóla Íslands dagana 27.–28. maí 2016 í minningu Páls.

tematic thinking which consisted in viewing things in certain forms, which might in turn be analysed in depth and conceptualised within the academic realm” (Páll Skúlason, 2015a, p. 10, transl. Abigail Cooper).

Páll sheds light on how the essential freedom that individuals have, as well as the need for systemic thought, are both equally important to understand how we are able to make sense of reality and develop our purpose in life. This kind of philosophy sheds light on why both formal and informal ways of learning are crucial both to individuals and societies. Existentialism helps us to recognize the informal and natural process of learning and how we are, in the end, responsible for our own development. On the other hand, systemic philosophy helps us to explore different spheres of the social and material reality; share and create meaning and knowledge through formal education.

The rational being-for-itself, the human individual, Páll explains, is the being that thinks about herself and her status in the world; she tries to make sense of the world around her and is aware of her own uncertainty. This being, the human being, puts forth her self or her ego to make herself known and she connects everything to her self. Thus, the individual is a constant producer of meaning, as he processes signs, experiences, and produces his version of meaning or knowledge. Essentially, human beings are social creatures that create meaning together. This underlines the importance of the social and informal aspect in educational settings and the need for increased student autonomy. The issue of purpose is of high relevance: why should I do this rather than that? The author describes his own experiences as a young student in elementary school of a renowned Icelandic teacher, Herdís Egilsdóttir. Through her method, the community method, the students took active part in the classroom projects as they created their own community. Furthermore, Herdís showed great respect for the children’s views and chose to look at them as, in part, equals in the learning process.

The notion of the self plays a key role in understanding how learning takes place. Our existence or identity depends on our self; without it we would cease to be. The being-for-itself uses the self to gather and store experiences, thoughts and feelings and connects us to the outer world. Thus, we have to learn to make good use of our self and this is where formal learning plays a crucial role. To conclude, individuals learn through an integration of informal and formal learning processes. In fact, informal learning cannot be separated from formal learning settings. Students are rational beings who have to find a purpose in their activities; their education is a moral and social process which cannot be reduced to a technical approach.

Inngangur

Í síðasta verki föður míns, Páls Skúlasonar heimspekings, Merking og tilgangur (2015a), gerir hann atlögu að því að setja upp heilsteypt heimspekikerfi – net hugmynda og hugtaka – sem á að gera okkur heiminn auðskiljanlegri og aðgengilegri. Slík heimspekikerfi eru að vissu leyti dæmd til að mistakast, að sögn Páls sjálfs, því það er aldrei hægt að gera grein fyrir öllu því sem er í heiminum. Þannig er hver einasta tilraun til að varpa ljósi á hann ófullnægjandi í einhverjum skilningi og við þurfum ávallt að vera tilbúin að endurskoða hugmyndir okkar og skilning á heiminum. Nú ætla ég ekki að leggja dóm á hversu yfirgripsmikið og fullgert heimspekikerfi Páls er, til þess stand ég of nærri honum. En í þessari grein mun ég skoða á fyrsta lagi hvernig tilgangs- og merkingarhyggju hans tekst að varpa mjög skýru ljósi á forsendur menntunar og náms og í öðru lagi hvernig sú greining dregur fram mikilvægi óformlegs náms, bæði innan og utan menntakerfa.

Páli var menntahugsjónin mikilvæg og hann taldi öflugna menntun skipta mestu máli þegar kæmi að því að leysa þýðingarmestu og erfiðustu verkefni samfélagsins (sjá einnig Björn Þorsteinson, 2016; Ólaf Pál Jónsson, 2015). Menntun felst, samkvæmt Páli, í því að við öll, menn og konur, þroskumst, eflumst og öðlumst hæfni til að leysa lífsverkefni okkar. Þetta er hinn almenni og víði skilningur á menntun sem á rætur að rekja til grískra heimspekinga á borð við Platon og

Aristóteles. Í dag er hugtakið menntun alla jafna lagt að jöfnu við skólagöngu, fræðslu og formlegt nám. Páll var með þeim fyrstu hér á landi til að vara við því að hugmyndafræði markaðs- og tæknihyggju væri að yfirtaka svið menntunar og að sú þróun fæli í sér þær óraunhæfu kröfur að markmið menntunar séu ávallt skilgreinanleg, mælanleg og flokkanleg (sjá Kolbrúnu Þ. Pálsdóttur, 2015b). Segja má að innan menntakerfisins sé ákveðin formhyggja ráðandi, þar af leiðandi fær óformlegt nám lítið vægi (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2015a). Heimspækileg sýn á menntun hjálpar okkur að skilja betur tengsl formlegs náms og óformlegs náms og styður sambætta sýn á nám og þroska.

Ég hef áður skoðað hvernig frístundaheimili fyrir ung börn á skólaaldri geta átt drjúgan þátt í að stuðla að menntun þeirra, þroska og velferð (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2012a, 2012b, 2014). Sá óformlegi menntavettvangur sem þar er skapaður getur m.a. hjálpað börnum að uppgötva styrkleika sína og áhugasvið (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2012b). Rannsóknir mínar og fleiri aðila hafa sýnt að því miður bregst oft að stjórnvöld og almenningur yfirhöfuð átti sig á mikilvægi slíks starfs, og það bitnar á aðbúnaði barna og starfsfólks á frístundaheimilum landsins og þar með gæðum innra starfs (Kolbrún Þ. Pálsdóttir og Valgerður Freyja Ágústsdóttir, 2011). Að sama skapi tel ég mikilvægt að þátttaka, virkni og áhugi nemendanna sjálfra sé lagður til grundvallar með mun víðtækari hætti en gert er í dag innan skólakerfisins almennt. Rannsóknir benda til þess að á flestum skólastigum, utan leikskólastigsins, virðist ganga brösulega að virkja nemendur með því að veita þeim val og aðgang að valdi innan skólanna (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014; Þóra Björk Jónsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013).

Í þessari grein mun ég skoða tengsl formlegs og óformlegs náms í ljósi hinnar hugsandi sjálfsveru sem Páll gerir ráð fyrir að við séum öll, veru sem stöðugt leitast við að glæða líf sitt merkingu og tilgangi. Ég mun jafnframt hugleiða mína eigin reynslu sem nemandi og kennari. Í kjölfarið færri ég rök fyrir mikilvægi óformlegs náms, og einnig, og ef til vill ekki síður, mikilvægi þess að á öllum skólastigum sé horft til þess að efla virka þátttöku nemenda og láta frumkvæði þeirra og áhuga leiða námsferlið.

Rétt er að taka fram strax hér í upphafi að þessi kenning, að allt nám þurfi að byggjast á áhuga og virkni nemenda, er fjarri því að vera nýstárleg eða frumleg. Fjölmargir menntunarfræðingar hafa komist að sömu niðurstöðu. Má nefna bandaríska heimspekinginn John Dewey en til hans má rekja slagorðin „learning by doing“. Forngríkkinn Platon lagði einnig áherslu á það í Ríkinu að nám þyrfti að vekja áhuga nemenda. Raunin er á hinn bóginn sú að innan menntakerfa er ríkjandi formhyggja sem birtist m.a. í því að afrakstur náms þarf að vera sýnilegur, mælanlegur og fyrirfram skilgreindur. Rannsóknir sýna að innan slíks skólakerfis er erfitt að byggja upp andrúmsloft lýðræðis þar sem nemendur og kennarar hafa sveigjanleika til að móta námskrá og skipulag skólastarfs (Helga Helgadóttir, 2015). En slíkur sveigjanleiki er einmitt nauðsynlegur til að skapa aukið svigrúm fyrir óformlegar námsleiðir. Það blasir því við að hugleiðing mín um gildi óformlegs náms á mikið erindi enn í dag. Í hnotskurn má segja að markmið mitt hér sé að sýna fram á hve mikilvægt það er að nemendur finni tilgang með námi sínu, bæði innan formlegs og óformlegs námsumhverfis.

Um óformlegt nám og formlegt

Páli tekst með áhugaverðum hætti að sýna fram á að forsenda menntunar sé að við upplifum tilgang með athöfnum okkar og jafnframt að við finnum til þess hvernig við tökum virkan þátt í að skapa þann merkingarvef sem umlykur okkur. Tilgangs- og merkingarhyggja Páls á sér tvenns konar rætur: annars vegar tilvistarspeki í anda Sartres og hins vegar kerfishyggju í anda Hegels, Heideggers og fleiri. Á milli þessara ólíku strauma var eilíf togstreita, en Páll sýnir fram á að tilvist okkar hvílir á þessum grunnstoðum og verður ekki skilin nema með hliðsjón af bæði tilvistarlegu frelsi okkar (og angist) og hinni ríku þörf okkar fyrir að marka veruleikann á skipulegan hátt. Páll heillaðist ungur maður af þeirri kenningu franska heimspækingsins Jean-Paul Sartre að sem vitundarvera væri hver einstaklingur nauðbeygður til að skapa sjálfan sig og merkinguna. Ein meginkennisetning tilvistarspekinnar var sú staðhæfing Sartre að tilvistin kæmi á undan eðlinu; veruleikinn væri í sjálfu sér óræður, óskiljanlegur og merkingarlaus. Í heimspékinámi kynntist Páll síðar fjölmörgum hugsuðum sem trúðu því að í veruleikanum mætti finna merkingarbæra skipan sem hægt væri að greina á kerfisbundinn hátt með því að setja fram hugmyndir, kenningar og heilu heimspékikerfin. Kerfisbundin heimspéki, líkt og heimspéki Hegels, leitast við að sýna fram

á að veruleikinn búi yfir merkingu og að hægt sé að greina hugtök og gildi sem í honum búi. Hvoru tveggja heillaði Pál, þ.e. tilvistarpekin og kerfishyggjan, og má segja að heimspeki hans einkennist af tilraun t² að sætta og sameina þær ólíku grunnforsendur sem búa að baki þessari tvenns konar nálgun.¹

Það má því segja að Páll haldi hvoru tveggja fram, annars vegar að við sköpum eigin merkingu og hins vegar að merkingin búi í veruleikanum. Að sama skapi byggist öll menntun á tvenns konar straumum, annars vegar formlegu námi og hins vegar óformlegu námi. Kenning mín er sú að hið óformlega nám tengist tilvistarpekinni – þeirri staðreynd að við erum til og lærum með einum eða öðrum hætti af eigin reynslu – og að hið formlega nám tengist þörf okkar fyrir að fanga veruleikann og gera hann skiljanlegan á kerfisbundinn hátt.

Í bók sinni *Merking og tilgangur kemst Páll Skúlason (2015a)* að þeirri niðurstöðu að heildstætt heimspekikerfi sem ætlar sér að draga fram merkingu og tilgang veruleikans hljóti að byggjast annars vegar á greiningu á sjálfsverunni, skynjun hennar, reynslu og vitund og hins vegar á stefnumóti hennar og hlutanna í sjálfu sér og þeim sameiginlega sjóði hugmynda, hugtaka og kenninga um heiminn sem orðið hafa til í árána rás. Sé þeirri greiningu beitt á hugmyndir okkar um menntun og nám blasir við að óformlegt nám er tengt reynsluheimi einstaklingsins og þroska-göngu hans. Formlegt nám er á hinn bóginn tengt þeim kerfum og hugmyndum sem við komum okkur upp til að greina og skilja veruleikann á heildstæðan hátt og er undirstaða menntakerfisins sem á að miðla skilningi og þekkingu.

Skoðum aðeins hvernig hugtökin óformlegt og formlegt nám hafa verið skilgreind. *Óformlegt nám* (e. informal learning) hefur alla jafna verið skilgreint sem sá þroski, hæfni og lærdómur sem við öðlumst í skóla lífsins og í samskiptum við fjölskyldu og vini (Colley, Hodkinson og Malcolm, 2002). *Formlegt nám* (e. formal learning) er hins vegar almennt talið eiga sér stað innan menntastofnana, þar sem markmið náms eru fyrirfram skilgreind og mælanleg, kennari leiðir ferlið og því lýkur með tiltekinni gráðu eða viðurkenningu. Á síðustu árum hefur einnig verið skilgreindur ákveðinn námsvettvangur sem brúar bilið hér á milli, á ensku nefnt *non-formal learning*, og mætti þýða sem ekki-formlegt nám. Þegar litið er til þess að hugtakinu er ætlað að lýsa námsvettvangi sem ber einkenni bæði formlegs og óformlegs náms, þá mætti einnig nota hugtakið „hálf-formlegt nám“. Hér legg ég hins vegar til að við notum *óformlegt nám* yfir þennan „hálf-formlega“ námsvettvang og að við notum sjálfsprottið nám um hið eiginlega óformlega nám sem á sér stað hvar og hvenær sem er.

Frístundaheimili, félagsmiðstöðvar og margvíslegar tólmstundir skipulagðar fyrir fólk á öllum aldri falla undir óformlegan námsvettvang. Á milli þessara póla, formlegs og óformlegs námsumhverfis, má greina ákveðna togstreitu, líkt og hér sé um að ræða andstæður eða eðlisólík fyrirbæri – á hliðstæðan hátt og heimspekingar hafa haft tilhneigingu til að stilla tilvistarpeki og kerfishyggju upp sem andstæðum. Það sem ég hef sem menntunarfræðingur leitast við að sýna fram á er að í veruleikanum er ákaflega erfitt að finna raunverulega aðgreiningu formlegs og óformlegs náms (sjá Kolbrúnu Þ. Pálsdóttur, 2015a), á sama hátt og Páll leitast við að sýna fram á að til að skilja heiminn og stöðu okkar í honum þá þurfum við að beita tilvistarpeki jafnt sem kerfishyggju.

Mikilvægt er að aðgreina hugmyndina um *námsumhverfi* annars vegar og námið sjálft eða námsleiðina hins vegar, en þessu er iðulega ruglað saman. Fyrirnefnd þrískipting á námshugtökunum hentar mjög vel til að skilgreina og setja ákveðinn stimpil á ólíkar gerðir námsumhverfis, sem spanni bilið frá óformlegu til formlegs náms. Við þurfum að geta greint skóla frá frístundaheimili og frístundaheimili frá heimili okkar sjálfra. Á hinn bóginn, þegar litið er til þess með hvaða hætti við manneskjur finnum okkur í heiminum og þegar við skoðum tengsl okkar við veruleikann, okkur sjálf og annað fólk – með aðstoð heimspeki og menntafræða – þá verður ljóst að einstaklingurinn sjálfur beitir öllum brögðum, við öll tækifæri, til að ná tökum á tilverunni, skilja stöðu sína í heiminum og setja mark sitt á hann, fái hann til þess tækifæri. Aðgreining á milli formlegs og óformlegs náms verður þannig marklaus þegar litið er til þess með hvaða hætti einstaklingurinn nemur og túlkar fyrirbærin í heiminum. Um leið og við skynjum og reynum, þá byrjum við að flokka, greina og hugtaka heiminn. Að baki greinarmuni formlegs og óformlegs náms liggur óraunhæf tvíhyggja um að nám eigi sér stað ýmist á skipulagðan eða sjálfsprottinn hátt, að nám sé ýmist meðvitað

2 Hér gefst ekki svigrúm til að útlista nánar hvaða leiðir Páll fer til að sætta ólíkar frumspekilegar og verufræðilegar kenningar um heiminn. Rétt er þó að geta þess að niðurstaða Páls Skúlasonar (2015a) í bókinni *Merking og tilgangur* er sú að tiltekin einhyggja sé nauðsynleg til að skilja margbrotinn og flókinn veruleika. Í því skyni leitar Páll í smíðju Plátínosar (204/205 – 270) sem setti fram hugmyndina um Hið Eina sem sameinar allt sem er, er hið eina og um leið hið marga.

eða ómeðvitað, að sumt nám sé byggt á staðreyndum en annað nám byggist á huglægum gildum.

Rannsakendur hafa sýnt fram á að fjölmargt hefur áhrif á það hvernig einstaklingar læra, ekki eingöngu kennsluaðferðir og námsgögn, heldur einnig líðan, viðhorf, áhugi, samskipti og traust (Rogoff, 2003; Sawyer, 2006). Í *Merkingu og tilgangi* er að finna áhugaverða greiningu á þeirri sjálfsveru sem við öll erum og sú greining hjálpar okkur að skilja betur hvernig við lærum, og ekki síður, hvernig kennarar geta sem best stuðlað að slíku námi.

Hin hugsandi sjálfsvera

Eitt af því sem heimspekingar hafa bent á að einkenni manneskjuna umfram aðrar verur í heiminum er að hún sé hugsandi vera. Hún er vera sem veit af sjálfri sér og uppgötvar sjálfa sig í ljósi þess að hún hugsar um sjálfa sig og veruleikann. Vissulega bendir ýmislegt til þess að önnur dýr búi einnig yfir hugsun. Tíkurnar tvær, Foxy og Ceiba, sem við fjölskylda mín höfum búið með kunna vel á okkur lagið og beita snilldarbrögðum til að snapa sér aukamatarbita og þeim tekst alltaf að ná sér í besta plássið í sófanum. Ég ber því mikla virðingu fyrir hugsun og ráðagerðum dýra og læt muninn á manneskjum og dýrum liggja á milli hluta hér. Við manneskjurnar höfum einfaldlega beinni aðgang að hugsun okkar. Sá sem er nemandi er hugsandi vera – fullkomlega án tillits til aldurs eða þroska – þó hugsun barna kunni að lúta öðrum lögum og vera alla jafna mun frumlegri en hugsun hins fullorðna.

Páll notar hugtök Sartres til að varpa ljósi á stöðu okkar í heiminum og greinir á milli íveru og sérveru. Íveran er veruleikinn eins og hann býr í sjálfum sér, náttúran og hlutirnir; sérveran er veran sem veit af sjálfri sér og leitast við að staðsetja sig í heiminum. „Meginatriðið er að sérveran setur egóið [eða sjálf] fram til að marka stöðu sína og tengja alla hluti og öll fyrirbæri sem hún uppgötvar við sitt eigið sjálf. Þar með er viðleitni vitundarinnar endalaus merkingarsköpun eða merkingarframleiðsla sem getur tekið á sig hinar ótrúlegustu myndir“ (Páll Skúlason, 2015a, bls. 79).

Hinn mennska sjálfsvera upplifir sig í senn sem hluta af íverunni og sérverunni. Sjálfsveran er í eilífri togstreitu og upplifir sig bæði sem hluta þess sem er og sem róttalausa vitundarveru. Hvað merkir að sjálfsveran sé í endalausri merkingarsköpun? Jú, það merkir að við tengjum reynslu okkar af fyrirbærum við vitund okkar, hugsanir okkar og reynslu – og við umbreytum merkingunni, gerum hana að okkar, og búum þannig á vissan hátt til okkar eigin útgáfu af þekkingunni, merkingunni, veruleikanum. Þetta gerum við bæði sem einstaklingar og sem hópur, en í grunninn erum við félagsverur sem sköpum merkinguna saman. Og þetta þarf stöðugt að eiga sér stað í skóla- og frístundastarfi. Ég vil deila með ykkur litlu dæmi um mína eigin reynslu úr skóla sem barn, en ég sótti Ísaksskóla. Þar var ég svo lánsöm að Herdís Egilsdóttir var kennari minn hálfan vetur. Herdís leiddi okkur nemendur sína inn í það verkefni að móta okkar eigið samfélag og byggja það upp frá grunni. Við þurftum að ákveða hvað við vildum heita sem þjóð, setja okkur eigin reglur, búa til okkar eigið tungumál, fána og síðast en ekki síst, skipta með okkur verkum. Þó hér væri um ákveðinn leik og óraunveruleika að ræða, þá nálguðumst við verkefnið af mikilli alvöru, og Herdís kom fram við hugmyndir okkar og tillögur af fullkominni virðingu. Allar skoðanir áttu rétt á sér, voru ræddar og lausnir þróaðar í samvinnu. Þessa kennsluaðferð hefur Herdís þróað og nefnt landnámsaðferð – en ef satt skal segja þá veit ég ekki hvort hægt er að kenna fólk að koma fram við börn á þennan hátt. Góðir kennarar virðast einfaldlega búa yfir einlægri virðingu fyrir nemendum sínum og koma fram við þá sem jafningja og „markmið í sjálfum sér“, svo orðalag Kants sé notað.

Ég hef starfað sem háskólakennari í um 10 ár en það er ekki fyrr en á síðustu 2–3 árum sem ég hef raunverulega áttaði mig á því að ég þarf að virkja nemendur mun meira í námsferlinu en ég hef verið að gera. Auðvitað sé ég síðan, þegar ég fer að leita að hugmyndum og aðferðum, að það eru margar fyrirmyndir sem ég get lært af. Og það þarf ekki að einskorða sig við eitt skólastig, heldur opnast gríðarlega spennandi möguleikar þegar við horfum til ólíkra kennsluhátta og lærum hvert af öðru þvert á skólastig. Grunnskólinn getur lært heilmikið af leikskólanum – framhaldsskólar geta lært af háskólum og öfugt. Ég kynnti mér nýlega söguaðferðina í kennslu og naut leiðsagnar Bjargar Eiríksdóttur grunnskólakennara, sem hefur þróað og nýtt þessa aðferð ásamt fleirum hér á landi. Þetta er stórskemmtileg og skapandi kennsluaðferð, í anda landnámsaðferðar Herdísar, þar sem nemendur leggja upp í ferðalag, með kennarann sem ákveðinn örlagavald og verkstjóra. Verkefnið sem nemendur mínir í tólmstunda- og félagsmálafræði leystu af hendi var að byggja upp sitt eigið frístundaheimili algerlega frá grunni og kynna það í lok námskeiðs hvert fyrir öðru, fyrir mér og utanaðkomandi dómnefnd sérfræðinga sem mat verkefnin og valdi efnilegustu

tillöguna. Ég vissi ekki fyrirfram hvernig þau myndu leysa verkefnið og ég hafði oft engin svör á reiðum höndum, þau urðu að finna svörin sjálf og með aðstoð hvers annars. Sömu þælingar fann ég í grein Páls um „Sjálfsblekkingar kennarans“. Þar bendir hann á hve litla stjórn við kennarar höfum í raun og veru á námsefninu, því sem nemendur okkar raunverulega læra og hve erfitt er að ákveða fyrirfram mælikvarða til að meta námsárangur (Páll Skúlason, 1989).

Við kennarar höfum ríka tilhneigingu til að líta svo á að nemendur okkar búi yfir takmörkuðum skilningi og skorti þroska til að leysa ýmis viðfangsefni. Í viðtali árið 1999 sagði Herdís um nemendur sína sem voru fimm til átta ára gamlir: „Ég hef aldrei fengið nóg af að vera með krökkunum. Ég er forviða á hæfileikum þeirra. Þau eru klár en við sveltum þau í skólakerfinu með því að mata alltof smáa skammta ofan í þau.“ Og Herdís heldur áfram: „Forsendan fyrir árangri með þeim er annars vegar að hafa efnið forvitnilegt og spennandi og hins vegar að láta þau aldrei gata á efninu, því þá hætta þau að ganga glöð til leiks. Þetta er tími sáningar en ekki uppskeru. Kennarinn má heldur ekki þykjast vita allt. Þau eiga að vera með kennaranum í að læra eitthvað nýtt. Hann á ekki að draga krakkana niður heldur lyfta þeim upp“ (Gunnar Hersveinn, 1999, bls. 32). Hér ganga þau Herdís og Páll alveg í takt, en Páll segir í fyrrnefndri grein að verst af öllu sé þegar kennarinn sjálfur telur sig vera fullnuma og hættir sjálfur að læra í gegnum kennsluna. Sem hugsandi sjálfsverur búa börn og ungmenni yfir mikilvægri sýn á veruleikann og eru þátttakendur í sköpun þekkingar og merkingar.

Sjálfíð sem verkfæri

Til að skilja betur hvernig formlegt og óformlegt nám spila saman þurfum við að átta okkur á hvað það er sem gerir okkur að okkur og framleiðir allar þessar hugsanir um okkur sjálf og veruleikann. Páll ræðir um *sjálfíð* sem eitt mikilvægasta verkfæri sem við mannverurnar erum búnar – sjálfíð gerir það að verkum að við vitum af okkur, og við vitum hvert af öðru.

Sérveran, veran-fyrir-sig, setur sjálfa sig á svið og vísar stöðugt til sjálfrar sín í öllum vitundarháttum sínum. Þar með er sérveran stöðugt að skapa sjálfíð. Um leið er líkami minn með sínar erfðir og ættarsögu það sem ber uppi sjálf mitt. Sjálfíð er þannig í senn efnislegt og andlegt, líkamlegt og hugsandi. Sérveran safnar reynslunni saman í sjálfsvitund sinni, sjálfíð er í senn forðabúr sérverunnar og tengiliður við aðra og raunar allan heiminn (Páll Skúlason, 2015a, bls. 78).

Það er þessi tilvistarreynsla, þessi hugsun um okkur sjálf og aðra, sem einkennir veru okkar og mótar okkur. Þessari reynslu er lýst á áhrifamikinn hátt í tilvistarspekinni. Einstaklingurinn er ávallt einn með sjálfum sér, um leið og hann er með öðrum; hann er ábyrgur fyrir athöfnum sínum, orðum og hugsunum, mótar líf sitt og skapar sjálfan sig. Þannig er ævi manneskjunnar í raun eitt langt námsferli sem lýkur ekki fyrr en á hinstu stundu.

Páll telur það lykilatriði að við þjálfum okkur í að hugsa um heiminn og veruleika okkar – að við lærum að nota þetta verkfæri, sjálfíð, í hinu flókna lífsverkefni okkar. Hérna stígur kerfishyggjan fram á sviðið og hjálpar okkur að flokka og greina fyrirbærin. Hið formlega menntakerfi byggist á kerfislægri hugsun og heldur á skipulegan hátt utan um þekkingar- og merkingarsköpun okkar. Skólastofnanir opna okkur dyr að ólíkum merkingarheimum og veita okkur ómetanleg leiðsögn. Páll gerði ríka kröfu til menntakerfisins um að þjálfar gagnrýna hugsun nemenda og efla þá sem sjálfstæða einstaklinga sem þora að spyrja spurninga og rýna til gagns í málefni samfélagsins (sjá Pál Skúlason, 1987b). Ef ég skil Pál rétt, þá er sjálfíð verkfærið og hugsunin leiðin að auknum þroska. Hann hélt því fram í samnefndri bók að hugsunin stjórnir heiminum, réttilega að mínu mati, og jafnframt hugsunarleysið þegar svo ber undir (Páll Skúlason, 2014). Hvernig getum við kennarar þjálfað nemendur okkar í að beita sínu eigin sjálfi eftir leiðum hugsunar, orða, hugtaka og reynslu? Páll gefur okkur mikilvægt svar við þessari spurningu þegar hann segir okkur að:

Kjarnaspurningin sem sjálfsveran tekst á við í hugsun sinni er spurningin um tilgang og merkingu: Hvers vegna skyldi ég gera þetta fremur en hitt, hvaða máli skiptir þetta miðað við aðra kosti í stöðunni, og eru þessar hugmyndir sem ég styðst við í senn gagnlegar, áreiðanlegar og spennandi? (Páll Skúlason, 2015a, bls. 94).

Við þurfum að átta okkur á því að nemandinn, hvort sem um er að ræða barn, ungmenni eða fullorðinn einstakling, hlýtur ávallt að spyrja sig þessara spurninga: Hvaða máli skiptir þetta mig? Hvar er ég í þessari jöfnu sem mér er gert að læra? Hvaða gagn hef ég af því að lesa þessa bók

eða leysa þetta verkefni? Þegar við finnum til innri hvatar, áhuga og tilgangs, þá verður verkefnið skemmtilegra og auðveldara. Hver kennari sem hefur upplifað hvorutveggja, annars hugar nemendur og áhugasama nemendur, getur staðfest hvílikur reginmunur verður á náminu og kennslunni. Það er ekki að ástæðulausu sem áhugi nemenda er alla jafna talinn vera forsenda náms.

Á hinum óformlega námsvettvangi gefst einstaklingnum mun meiri kostur á að ákvarða sjálfur hvað hann gerir, með hverjum og hvenær, en innan skólastofnana. Í lítilli grein sem birtist í Pælingum III og nefnist „Um tilgang náms og tilgangsleysi“ segir Páll: „Nám er í rauninni lífsháttur eða lífsform. Að læra er viss háttur á að lifa. Við göngum öll í skóla lífsins. Munurinn á skólastofnunum og skóla lífsins er sá að í stofnunum er námið formlega sett upp og skilgreint innan ákveðinna námsgreina en í skóla lífsins ægir öllu saman og þar verður hver og einn að skilgreina og flokka viðfangsefni“ (Páll Skúlason, 2015b, bls. 186). Óformlegt nám felst einmitt í því að við lærum af því að takast á við veruleikann sjálfan eins og hann birtist okkur. Við þurfum að læra að standa og falla með okkur sjálfum og takast á við frelsið, ábyrgðina og angistina. Þannig sé ég tilvistarspekina endurspeglast í hinu óformlega námi, sem er í raun grundvallarveruform hinar hugsandi sjálfsmeðvituðu manneskju. Allt nám er í raun „ævinlega sjálfsmenntun í þeim skilningi að það er lífveran sjálf, maðurinn, sem þroskast, vex og dafnar“ (Páll Skúlason, 1987a, bls. 305).

Gildi og tilgangur hvers og eins

Þessi hugsun dregur á engan hátt úr mikilvægi formlegs námsumhverfis, en minnir rækilega á nauðsyn þess að innan skólakerfa sé markviss hugsun um raunveruleg markmið menntunar og hvernig nýta megi óformlegar námsleiðir til að virkja nemendur. Þar sem við erum sjálfsverur, manneskjur með sjálf sem búa yfir vitund, hugsun, hæfileikanum að skynja, greina, túlka og skapa – þá felst nám í því að virkja möguleika sem búa nú þegar innra með okkur. Eiginleg menntun er ekki fólgin í fræðslu og miðlun þekkingar nema að litlu leyti – hún er fólgin í því að gera okkur að betra fólki, góðum manneskjum. Þannig var siðfræðin aldrei langt undan þegar Páll hugsaði um menntamálið, enda velti hann því mikið fyrir sér hvað fælist í gildismati okkar og hvort slíkt gildismat gæti verið fullkomlega huglægt og afstætt eins og ýmsir vilja halda fram eða hvort slíkt gildi, líkt og siðferðileg gildi, ættu einhverja festu og merkingu í veruleikanum óháð okkur. Hann taldi svo vera og setti fram heildstæða siðfræðikenningu í bók sinni Siðfræði (1990). Hann taldi það vera grundvallaratriði að við sjálf mótuðum gildismat okkar og settum okkur markmið, sæjum tilgang í lífinu og mótuðum lífshætti okkar með markvissum hætti. Páll bendir á að það skiptir okkur „... óendanlega miklu máli að hafa hlutverk, vera kallaður til ákveðinna verka, vera hugsanlega eins og ómissandi við ákveðnar aðstæður“ (Páll Skúlason, 2015a, bls. 95).

Því miður bendir ýmislegt til þess að ungmenni eigi erfitt með að finna lífi sínu tilgang. Bandaríski þroskasálfræðingurinn William Damon (2008) heldur því fram í bók sinni *The path to purpose: How young people find their calling in life* að sífellt fleiri ungmenni upplifi tilgangsleysi og leiða í samfélaginu, og ekki síst innan skólakerfisins. Damon og samstarfsfólk hans tók viðtöl við um 1200 ungmenni á aldrinum 12–26 ára yfir fjögurra ára tímabil til að kanna að hve miklu marki þau upplifðu tilgang eða tilgangsleysi í lífi sínu. Ein af sláandi niðurstöðum þeirra var sú að fjórði hver þátttakandi upplifði *engan* tilgang með athöfnum sínum eða lífi, þ.e.a.s. þau virtust ekki upplifa hvöt til að stefna að sérstöku marki eða átta sig á því að þau gætu haft áhrif á samfélagið. Í íslenskri rannsókn á lífsgildum og lífsviðhorfum kom fram að merkingarþær samskipti við vini og fjölskyldu skiptu ungmennin mestu (Gunnar E. Finnbogason, Gunnar J. Gunnarsson, Halla Jónsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2011). Höfundar benda á að samfélagsþróun hafi áhrif á gildi og tilvistartúlkun ungmenna og nefna m.a. hnattvæðingu, fljótandi félagsleg tengsl, einstaklingshyggju og óvissu sem fylgi hröðum breytingum. Vandinn er því sannarlega ekki einskorðaður við skólastarf. Ég tel þó að lausnin gæti einmitt leynst þar og falist í því að innan skólans finni börn og ungmenni ávallt að þau séu metin sem þátttakendur og að til þeirra sé litið með eftirvæntingu og virðingu. Að þau finni að aðrir horfi á þau vegna þess að þau búi yfir gáfum og hæfileikum sem skipta aðra máli. Það versta sem við getum gert sjálfsverunni er að þagga niður í henni og hafna sjálfi hennar og því sem í henni býr.

Vandinn við upphafningu sjálfsins

Ég verð að víkja nokkrum orðum að miklum áhyggjum Páls af upphafningu sjálfsins og sívaxandi einstaklingshyggju í nútímasamfélagi. Það er mikil kúnt að leggja meiri áherslu á einstaklinginn

og sjálf hans, líkt og tilvistarspekin gerir, án þess að slíkt tilhneiging gangi of langt. Til að mynda felst ekki í óformlegu námsumhverfi að nemendur fái að ráða öllu eða að hver og einn megi ævinlega gera það sem honum dettur í hug. Einstaklingshyggjan sem ríkjandi er í vestrænum samfélögum í dag felur í sér sjálfðæmi um gildismat hvers og eins, sem Páll var algerlega mótfallinn. Hann taldi deginum ljósara að við mennirnir ættum að leggja áherslu á sameiginleg lífsverkefni okkar, ræða um það sem gefur lífinu gildi og móta þannig saman þær reglur sem samfélagið ætti að starfa eftir. Páll sá líka tilhneinguna okkar til að festast í ákveðnum hugmyndum:

Hin mennska tilvera, náttúran og veruleikinn handan reynslunnar eru ævinlega hjúpuð hugmyndum og skoðunum sem ráðast af ríkjandi hugsunarhætti. Sjálfhverf hugsun er fangi sinna eigin stírnúðu hugmynda og skoðana og bundin innan marka síns eigin hugarheims, því hún vogar sér ekki að leita út fyrir sig (Páll Skúlason, 2015a, bls. 30).

Þannig hefur ofvaxin einstaklingshyggja hamlandi áhrif á þróun og þroska samfélagsins í heild og ég nota hér tækifærið og minni á skrif Páls um stjórnsmál, hlutverk ríkisins og ábyrgð okkar allra á samfélaginu. Segja má að bók Páls, *Ríkið og rökvísi stjórnsmálanna* (Páll Skúlason, 2013), sé ákall um að við endurskoðum gildi markaðshyggjunnar sem gegnsýrt hefur öll svið þjóðfélagsins undanfarna áratugi og að við öxlum öll þá ábyrgð sem við höfum sem hugsandi verur og borgarar. Páll hefur aftur orð á því hér, líkt og í grein sinni „Viðhorf til menntunar“ árið 1987, að innan menntakerfisins sé mest áhersla lögð á *fræðsluna* sem sé tæknilegs eðlis, en að við höfum „vanrækt *menntunina* sem lýtur að því að þroska hugsun nemenda okkar og skilning á þeim gildum sem samfélag manna krefst“ (Páll Skúlason, 2013, bls. 71). Að mati Páls er eiginleg menntun:

fyrst og síðast fólgin í eflingu dómgreindarinnar hjá þeirri sjálfsvitandi veru sem hvert okkar er. Og dómgreindin er hæfileikinn til að fella dóma um gildi hlutanna, um gildi hvers sem vera skal, jafnvel lífsins sjálfs. Eiginleg menntun felst í því að læra að sjá sér farborða, móta samlíf sitt með öðrum í einkalífi og þjóðlífi og þroska hugsun sína um lífið og tilveruna, sjálfan sig og annað fólk og átta sig á því sem skiptir máli og hvað ekki (Páll Skúlason, 2013, bls. 71-72).

Eitt af hlutverkum kennara hlýtur því að vera að ýta við nemendum sínum, ögra þeim og jafnframt að hjálpa þeim að átta sig á eigin ábyrgð gagnvart samfélaginu í heild. Við þurfum öll kjark til að slíta okkur frá þeirri efnis- og einstaklingshyggju sem einkennir nútímasamfélag, hætta að flýja í inn í heim neyslu og skammtíma fróunar og hefjast þess í stað handa við að ræða saman um þau gildi sem við viljum að einkenni þjóðfélagið.

Að lokum

Heimspeki sú sem Páll lagði stund á og sú tilgangs- og merkingarhyggja sem hann þróaði yfir starfsævi sína og setti fram með heildstæðum hætti í sinni síðustu bók, *Merking og tilgangur*, dregur upp skýra mynd af þeirri sjálfsveru sem við öll erum. Niðurstaða mín er sú að við þurfum að horfa í ríkari mæli til þess að sjálfsprottið nám á sér stað bæði innan formlegs og óformlegs námsumhverfis. Sjálfið skapar í senn sína eigin merkingu og vinnur úr merkingunni sem það mætir – þar af leiðandi þurfum við bæði að finna til frelsis og sjálfræðis, en við þurfum jafnframt aðstoð við að flokka og skilja fyrirbærin sem verða á vegi okkar. En raunverulegt nám á sér eingöngu stað fyrir tilstilli sjálfsverunnar sjálfrar og skrifast í raun ekki nema að litlu leyti á kennarann.

Greining Páls Skúlasonar á sjálfsverunni styður þá kenningu að innan frístundaheimila, félagsmiðstöðva og í daglegu lífi fari fram umfangsmikið nám. Í þeim skilningi á menntun sér stað innan samfélagsins alls. Margs konar óformlegt námsumhverfi skapar svigrúm fyrir leikinn, sköpunina og hið óvænta. Við þurfum í auknum mæli að skapa slíkt svigrúm í skólastarfi til að gera nemendum ljóst að þeir taka þátt í merkingarsköpuninni, að þeir séu mikilvægir hér og nú, og þeirra sýn og reynsla skipti máli. Þannig eflum við sjálfstraust þeirra og kjark til að hugsa sjálfstætt og á gagnrýninn hátt, vera skapandi og móta nýjar leiðir til að takast á við lífsverkefnin, bæði sín persónulegu og sameiginleg verkefni samfélagsins. Nemendur þurfa líka að fá að læra af reynslunni að þeir eru ekki óskekulir og að þeir þurfa ávallt að vera reiðubúnir til að endurskoða forsendur eigin skoðana.

Páll tengir tilvistarspekina við mikilvægan eiginleika í mannlegri tilveru, þ.e. óstýrlæti: „Óstýrlætið virkar á mig á tvo vegu, annars vegar með því að magna sífellt upp spurningar um hið undravæða

og ómetanlega í tilverunni, og hins vegar með því að hvetja óspart til gagnrýni á hugsunarhátt okkar og gildismat. Kerfishugsunin hefur síðan það hlutverk að koma böndum á óstýrlætið með markvissri greiningu spurninga, hugsunarháttanna og mælikvarða“ (Páll Skúlason, 2015a, bls. 11).

Óstýrlætið og aginn verða við þessa framsetningu líkt og tvær hliðar á sama peningi, hvorutveggja forsendur náms og þroska. Við þurfum á ákveðinni rökskipan að halda til að geta hugsað veruleika bæði efnis og huga – en hver sú rökskipan er eða hvaðan hún kemur er ekki endilega ljóst. Sjálfsveran er aldrei fullkomlega skynsöm, hún hefur aldrei fullkominn skilning á veruleikanum. Þetta gildir því miður líka um okkur kennara og án efa um menntakerfið líka, það hlýtur ávallt að halda áfram að þróast. Við þurfum ávallt að spyrja okkur að því hvort lögð sé rækt við þá þætti sem mestu skipti. Menntakerfið hefur ákveðna tilhneingingu til að festast í formhyggju og þróa leiðir til að meta allt og mæla – og það sem ekki er mælanlegt lendir á jaðrinum og fær ekki athygli – jafnvel þó það sé mikilvægast af öllu. Ég vitna aftur í viðtalið við Herdísu Egilsdóttur kennara:

Börn búa yfir hæfileikum sem oft fá ekki að eflast í skólastofum. Hvers á barn að gjalda sem býr yfir hæfileikum sem kennarar hafa engan áhuga á að efla og erfitt er að mæla? Sérhver nemandi hefur eitthvað að gefa sem aðrir hafa ekki. Hvernig er hægt að hjálpa honum til að miðla gáfu sinni?

Óformlegar námsleiðir miða að því að gera hverjum einstaklingi kleift að skapa sjálfan sig og opna möguleika til að vinna með óþrjótandi sköpunarkraft sem stundum fær ekki notið sín innan formlegra skólastofnana. Ég tel mikilvægt að innan skóla- og frístundastarfs sé unnið að samþættingu formlegs og óformlegs náms og stuðlað að því að nemendur yfirfæri reynslu sína og þekkingu á milli staða. Við höfum öll tilhneingingu til að festast í hugmyndakerfum og velja hagnýta leið tæknilegrar hugsunar til að leysa öll verkefni, meðal annars verkefni menntakerfisins. Sum verkefni eru einfaldlega ekki tæknilegs eðlis, þar á meðal er þroskaganga hinnar hugsandi sjálfsveru.

Þakkir

Ég þakka ritrýnum Netlu og ritstjórum fyrir góðar ábendingar við gerð þessarar greinar. Þá þakka ég eiginmanni mínum Róberti H. Haraldssyni og móður minni Auði Birgisdóttur fyrir að lesa greinina yfir á lokastigum og leiðréttu ýmislegt sem betur mátti fara. Greinarkornið hefði þó ekki litið dagsins ljós hefði ég ekki getað leitað í smíðju föður míns, Páls Skúlasonar (1945–2015). Fyrir hans verk og hvatningu alla tíð er ég óendanlega þakklát.

Heimildir

Björn Þorsteinsson. (2016). Verkefnið að vera manneskja: Um framlag Páls Skúlasonar til menningar- og samfélagsumræðu á Íslandi. *Andvari, tímarit Hins íslenska þjóðvinafélags*, 141, 75–85.

Colley, H., Hodkinson, P. og Malcolm, J. (2002). Non-formal learning: Mapping the conceptual terrain. A consultation report. Sótt af http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.html

Damon, W. (2008). *The path to purpose: How young people find their calling in life*. New York: Free Press.

Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Gunnar E. Finnbogason, Gunnar J. Gunnarsson, Halla Jónsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2011, 31. desember). Lífsviðhorf og gildi. Viðhorfakönnun meðal ungs fólks í framhaldsskólum á Íslandi. Netla, veftímarit um uppeldi og menntun. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/009.pdf>

Gunnar Hersveinn. (1999, 19. janúar). Virðing fyrir gáfum barna, *Morgunblaðið*, bls. 32.

Helga Helgadóttir. (2015). „Ætli það sé ekki þess virði að við fáum aðeins að ráða hvað við lærum“: *Birtingarmynd lýðræðis í tveimur grunnskólum á Íslandi* (óbirt meistaritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2015a, 31. desember). Integrated learning in schools and leisure-time centres: Moving beyond dichotomies. Netla, vef tímarit um uppeldi og menntun. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2015/um_utinam/003.pdf
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2015b, 31. desember). Hugleiðingar um heildstæða menntastefnu. Netla, vef tímarit um uppeldi og menntun. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/006.pdf>
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2014). Viðhorf til náms. Um samþættingu skóla- og frístundastarfs. *Uppeldi og menntun*, 23(1), 81–89.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2012a). Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six- to nine-year old children in Reykjavík (óbirt doktorsritgerð). Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/16754>
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2012b). Viðhorf sex til sjö ára barna til skóla og frístundaheimilis. Í Bryndís Garðarsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir (ritstjórar) *Raddir barna* (bls. 179–20)
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir og Valgerður Freyja Ágústsdóttir. (2011). Gæði eða geymsla? Um frístundaheimili og skóladagvistun fyrir 6–9 ára börn á Íslandi. Í Netla, vef tímarit um uppeldi. Sótt af <http://netla.hi.is/gaedi-eda-geymsla-um-fristundaheimili-og-skoladagvistun-fyrir-6-9-ara-born-aisland-2>). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson. (2015, 31. ágúst). Heimspekin sýnir okkur heiminn: Minning um Pál Skúlason (1945–2015). Netla, vef tímarit um uppeldi og menntun. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/003.pdf>
- Páll Skúlason. (2015a). *Merking og tilgangur*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Páll Skúlason. (2015b). Um tilgang náms og tilgangsleysi. Í Páll Skúlason (ritstjóri), *Pælingar III*, (bls. 185–187). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Páll Skúlason. (2014) *Hugsunin stjórnar heiminum*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Páll Skúlason. (2013). *Ríkið og rökvisi stjórn mála*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Páll Skúlason. (1990). *Siðfræði. Um erfiðleika í siðferði og forsendur ákvarðana*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun í siðfræði.
- Páll Skúlason. (1989). Sjálfsblekkingar kennarans. Í Páll Skúlason (ritstjóri), *Pælingar II* (bls. 127–137). Reykjavík: Ergo.
- Páll Skúlason. (1987a). Viðhorf til menntunar. Í Páll Skúlason (ritstjóri), *Pælingar*, (bls. 299–308). Reykjavík: Ergo.
- Páll Skúlason. (1987b). Er hægt að kenna gagnrýna hugsun? Í Páll Skúlason (ritstjóri), *Pælingar*, (bls. 67–92). Reykjavík: Ergo.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Þóra Björk Jónsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2013). Þátttaka og áhrif nemenda í skólastarfi. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur H. Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi* (bls. 257–283). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Háskólinn á Akureyri.

Um höfund

Kolbrún Þ. Pálsdóttir (kolbrunp@hi.is) er lektor í tómsunda- og félagsmálafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk bakkalárprófi í heimspeki árið 1997, meistaranámi í uppeldis- og menntunarfræði árið 2001 og doktorsprófi í menntunarfræðum árið 2012, öllu frá Háskóla Íslands. Rannsóknarsvið Kolbrúnar eru frístundaheimili, formlegt og óformlegt nám, siðfræði og fagmennska, og samstarf í skóla- og frístundastarfi.

Efnisorð

heimspeki – menntun – óformlegt nám – formlegt nám-nemendur,

About the author

Kolbrún Þ. Pálsdóttir (kolbrunp@hi.is) is assistant professor in Leisure and youth studies at the University of Iceland. She earned a BA degree in philosophy in 1997 and a master's degree in education in 2001, both from the University of Iceland. Kolbrún defended her Ph.D. thesis in education at the University of Iceland in 2012. Her research interests include leisure-time pedagogy, ethics and professionalism, and the relation between formal and informal learning.

Key words

philosophy – education – informal learning – formal learning – students,



Kolbrún Þ. Pálsdóttir (2016).

Hin hugsandi sjálfsvera. Formlegt og óformlegt nám skoðað í ljósi heimspeki Páls Skúlasonar.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2016 – Menntun, mannvit og margbreytileiki. Greinar frá Menntakviku Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

http://netla.hi.is/serrit/2016/menntun_mannvit_og_margbreytileiki_greinar_fra_menntakviku/009.pdf