

Tvímælis: Heimspeki menntunar og skólakerfi nútímans

Atli Harðarson



Tvímælis: Heimspeki menntunar og skólakerfi nútímans

Atli Harðarson

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Ágrip

Þetta rit er inngangur að heimspeki menntunar. Það inniheldur gagnrýna umfjöllun um hugmyndir sem stundum er gengið að sem gefnum þegar rætt er um skólamál. Þetta eru einkum hugmyndir í þá veru að: Þau sem gera námskrár fyrir skóla þurfi að velja milli þess að leggja áherslu á námsgreinar og þess að hafa barnið í brennidepli eða bæta samfélagið; skólar eigi að þjóna þörfum nemenda sinna eða hagsmunum atvinnulífsins; hægt sé að skipuleggja nám og kennslu sem sókn að námsmarkmiðum eða hæfniviðmiðum; stjórnvöld geti bætt skóla með fyrirmælum að ofan eða með því að skapa hagræna hvata; aukin skólaganga bæti efnahag samfélagsins.

Í bókinni eru tólf kaflar og hver þeirra lýsir hugtakalegum ógöngum eða rökum sem vísa í ólíkar áttir. Fyrstu fimm kaflarnir sem og kaflar númer níu og tíu fjalla um efni sem liggja á mörkum heimspeki og námskrárfræða. Kaflar númer sex til átta og kafla ellefu snúast um efni á mörkum menntavísinda og stjórn málaheimspeki. Tólfti og síðasti kaflinn fjallar um fagmennsku kennara.

Hverjum kafla lýkur með spurningum fyrir lesanda. Flestar þessar spurningar snúast um tilgang skóla, skólustefnu og stjórn menntakerfa. Þótt fæstum þeirra sé beinlínis svarað er rökstutt að hugsunarleysi um þær ali af sér afgang í stjórn og uppbyggingu skólakerfisins.

Efnisorð: Heimspeki menntunar, skólakerfi nútímans, námskrárfræði.

„Að stjórna ríki er eins og að sjóða smáfisk“ (Laozi, 2010, bls. 60).

Efnisyfirlit

Inngangur	4
1. Hlutverk skóla	5
2. Frelsi og námsgreinar	11
3. Jöfnuður og námsgreinar	16
4. Þarfir atvinnulífsins	22
5. Skólaganga, menntun og siðferði	25
6. Að skrá menntun	33
7. Vandí gagnadrifinnar stjórnsýslu	39
8. Skrifræði og einkavæðing	45
9. Námsmarkmið	53
10. Ólík vensl markmiða og leiða	59
11. Umbætur eða skólaþróun	64
12. Fagmennska kennara	69
Eftirmáli – griðastaður þess seinlega	75
Abstract	76
Um höfund/About the author	77
Heimildaskrá	77
Nafnaskrá	87

Inngangur

Þegar rætt er um skóla er stundum gengið að því vísu að þeir eigi að þjóna hagsmunum nemenda sinna, að starf þeirra skuli skipulagt út frá markmiðum, að ríkið geti stjórnað skólakerfinu, að samkeppni milli skóla og eftirlit með þeim hvetji þá til að standa sig vel og að aukin skólaganga bæti efnaleg kjör fólks. Svona má lengi telja því klisjurnar eru margar. Þessi bók fjallar um hvað þær orka tvímælis þegar að er gáð.

Efnistökin eru að því leyti heimspekileg að reynt er að gagnrýna hugtökin sem eru notuð til að fjalla um menntun og skóla og beina athygli að spurningum sem sumar eru barnalega einfaldar en samt erfitt að svara. Þetta er eitt af einkennum heimspekinnar. Hún vísar mönnum aftur og aftur á byrjunarreit þar sem spurt er um trúverðugleika þess sem mörgum virðist augljóst.

Þótt heimspeki sé stundum talin fjær vettvangi dagsins en flest önnur fræði held ég að fátt sé hagnýtara en að staldra við og vefengja það sem er álitid sjálfsagt og gert ráð fyrir í hugsunarleysi. Sum afglöpin í stjórn og uppbyggingu menntakerfa eru dýrkeypt og til að forðast þau þarf meðal annars að vera spurull að hætti heimspekinga.

Það er ekki neitt almennt samkomulag um hvaða viðfangsefni falla undir heimspeki menntunar. Menntun fólks og skólaganga er margbrotinn veruleiki og heimspekilegar spurningar sem vakna þegar hann er skoðaður vísa í ýmsar áttir. Ég held að flestir muni þó telja að heimspeki menntunar fjalli bæði um siðfræðileg álitamál sem varða réttlátt skólasamfélag og um ráðgátur sem liggja á mörkum heimspeki og sálfræði og tengjast því hvernig fólk þroskast og lærir. Þessi efni eru þó lítið til umræðu hér. Þau eru hvort um sig efni í aðra bók. Ráðgáturnar sem hér er fjallað um eru ýmist nátengdar stjórn málafræði og stjórn málaheimspeki eða á mörkum heimspeki og námskráfræði. Bókin fjallar því aðeins um hluta þeirra viðfangsefna sem heyra undir heimspeki menntunar. Athyglinni er beint að skólakerfinu fremur en einstaklingunum og einkum að vandamálum sem fara vaxandi og eru áleitin nú um stundir.

Þakkir

Eftir að ég lauk við drög að öllum köflum þessarar bókar lásu Jón Árne Friðjónsson fyrrum vinnufélagi minn við Fjölbrautaskóla Vesturlands og Ólafur Páll Jónsson samstarfsmaður minn við Menntavísindasvið Háskóla Íslands textann vandlega yfir og bentu mér á margt sem ástæða var til að laga. Um svipað leyti fór bróðir minn, Bjarni Harðarson, yfir handritið og sagði mér bæði hvað rétt væri að skýra betur og hvar þyrfti að bæta mál og stíl. Ég þakka þeim fyrir og einnig þakka ég ritstjórunum, Helga Skúla Kjartanssyni og Jóni Torfa Jónassyni en þeir lásu handritið eftir að ég skilaði því til útgefanda og veittu góð ráð um lagfæringar og endurbætur á textanum.

Ráðum sem mér voru gefin fylgdi ég eftir eigin höfði og ég ber einn ábyrgð öllu sem í bókinni stendur.

Sú hjálparhella sem mest hefur munað um er konan mín, Harpa Hreinsdóttir. Hún las textann meðan hann var enn í vinnslu og ábendingar hennar hjálpuðu mér að bæta hann að mun. Þær voru framhald af samræðum okkar um menntun og skóla sem hafa staðið nær óslitið frá því við hófum bæði störf sem kennarar við Fjölbrautaskóla Vesturlands árið 1986. Hörpu tileinka ég þessa bók.

1. Hlutverk skóla

Á nítjándu öld settu flest lönd Evrópu lög um skólaskyldu fyrir börn. Prússland reið raunar á vaðið allnokkru fyrr en þar hófst skólaskylda þegar á átjándu öld. Svipaða sögu er að segja frá Norður-Ameríku. Í Bandaríkjunum var skólaskyldu fyrst komið á í Massachusetts árið 1852. Hin fylkin fylgdu á eftir eitt af öðru og þau síðustu settu lög um skólaskyldu á árunum milli 1910 og 1920. Á Íslandi var tuttugasta öldin gengin í garð þegar Alþingi samþykkti lög um fræðslu barna nr. 59/1907. Með þessum lögum var stefnan tekin á skólakerfi fyrir öll börn þótt þau heimiluðu dreifðum byggðum að uppfylla fræðsluskyldu með öðrum aðferðum en eiginlegu skólahaldi.

Skólaganga barna og unglunga var víða um lönd orðin algeng áður en hún var gerð að skyldu. Sums staðar, til dæmis á Englandi, voru fjölmargir skólar stofnaðir að frumkvæði einstaklinga og reknir sem einkafyrirtæki fyrir daga skólaskyldu (West, 1965/1994; Bowen, 1981; Coulson, 1999; Tooley, 2013). Hér á landi voru líka stofnaðir margir barnaskólar á seinni hluta nítjándu aldar. Sem dæmi má taka barnaskóla á Eyrarbakka 1852, í Reykjavík 1862, á Akureyri 1871 og á Akranesi 1880. Einnig urðu til skólar fyrir eldri nemendur á árunum kringum 1880 eins og til dæmis Kvennaskólinn í Reykjavík, Bændaskólinn í Ólafsdal, Flensborgarskóli og Möðruvallaskóli. Undir aldarlok var því mikil breyting orðin frá miðri öldinni þegar aðeins voru tveir skólar í landinu, nýstofnaður prestaskóli og Latínuskólinn. Sá síðarnefndi hét raunar Lærði skólinn þótt hann væri oftast kallaður Latínuskólinn. Hann breyttist í Hinn almenna menntaskóla í Reykjavík árið 1904 og heitir nú Menntaskólinn í Reykjavík. Á árabílinu 1830 til 1848 hafði þó starfað barnaskóli í Reykjavík en hann var lagður niður áður en öldin var hálfnuð (Gunnar M. Magnúss, 1939; Kristinn Ármannsson, Einar Magnússon, Guðni Guðmundsson og Heimir Þorleifsson, 1975; Bogi Th. Melsteð, 1986; Loftur Guttormsson, 2008a).

Þegar leið á tuttugustu öld urðu skólakerfi víða um heim með stærstu verkefnum hins opinbera. Vexti þeirra fylgdu átök um hverjir ættu að stjórna þeim og hvernig ætti að gera það. Alla síðustu öld tókust á ólíkar hugmyndir um skólastarf og tilgang þess. Hluti af þessum deilum snerist um annað en eiginlega menntastefnu, svo sem eins og kostnað og mannahald. Þetta gildir væntanlega enn þann dag í dag. Í grein um stefnumótun um skólamál hér á landi segir Ólafur Páll Jónsson (2014) til dæmis að síðustu áratugi hafi hún ekki verið eiginleg menntastefna heldur miklu fremur stefna um fjármál og rekstur. Frá upphafi snerist hluti af deilunum þó samt um hvað skólar ættu að gera fyrir nemendur sína og samfélag. Margir fræðimenn hafa reynt að henda reiður á þessum átökum og flokka stefnur í menntamálum í nokkrar ólíkar gerðir (sjá t.d. Eisner og Vallance, 1974; McNeil, 1977; Andri Ísaksson, 1983; Kliebard, 1987; Walker og Soltis, 1997; Schiro, 2008). Algengast er að tala um ferns konar meginsjónarmið:

- *Faggreinastefna* sem leggur áherslu á að skólar kenni hefðbundin fög eins og stærðfræði, móðurmál, erlend tungumál, sögu og raungreinar. Sum afbrigði þessarar stefnu leggja einkum áherslu á bókleg fræði en önnur hampa einnig listum, handverki og íþróttum. Þessari stefnu hefur oft fylgt áhersla á að grunn- og framhaldsskólar búi nemendur undir nám á háskólastigi. Hún tengist líka oft skoðunum í þá veru að námsgreinarnar hafi eigið gildi en séu ekki aðeins verkfæri til að ná árangri á öðrum sviðum.

- *Þarfir og þroski nemenda.* Um stefnumótun af þessari gerð er notað ýmiss konar orðalag. Stundum er talað um „barnið í brennidepli“ og að koma til móts við áhuga nemenda. Hvernig sem þetta er orðað þá er áherslan á að sérhver nemandi njóti sín, dafni og honum farnist vel í skóla. Þessi stefna tengist stundum áherslu á sálfræði sem undirstöðugrein í menntun kennara. Hún tengist líka stundum einstaklingshyggju um menntun sem segir að skólaganga einstaklings eigi einkum að gagnast honum sjálfum.
- *Þarfir atvinnulífsins og hæfni til starfa.* Undir þessa stefnu falla ýmsar áherslur á að menntun stuðli að efnalegri velsæld. Hún tengist oft hagfræðilegri sýn á skólastarf og stjórnmála-sköðunum til hægri.
- *Umbætur á samfélaginu.* Undir þennan flokk fellur meðal annars viðleitni til að nýta skólakerfið til að stuðla að jöfnuði. Hér eiga líka heima nýlegar áherslur á menntun til sjálfbærra lífshátta og tilraunir til að nýta opinber fræðslukerfi til þess að umbylta samfélaginu. Þessi stefna helst oft í hendur við félagsfræðilegt sjónarhorn á skólastarf og stjórnmála-sköðanir til vinstri.

Stundum er þessum áherslum lýst sem andstæðum. Í bók um námskrárfræði frá 2008 sem víða er notuð við kennaradeildir háskóla segir Michael Stephen Schiro til dæmis að þær séu eins og stórir seglar „sem toga okkur sem höfum áhuga á menntamálum í fjórar ólíkar áttir“¹ (Schiro, 2008, bls. 9). Sagnfræðingurinn Herbert M. Kliebard (1987) tekur í sama streng í bók sinni um átök innan bandaríska skólakerfisins frá 1893 til 1958. Hann segir söguna á þá leið að í upphafi hafi faggreinastefnan verið ríkjandi en þeir sem fylgdu hinum þremur hafi sífellt gert atlögur að henni. Niðurstaða hans er að faggreinarnar hafi staðið allar þessar árásir af sér og haldið áfram að vera ríkjandi í mestöllu skólastarfi.

Drjár síðasttöldu stefnurnar, sem ég tengi við sálfræðilega, hagfræðilega og félagsfræðilega sýn á skólastarf, fjalla um megintilgang skóla og því verður varla á móti mælt að þær eru ólíkar. Að þær séu ólíkar þýðir þó ekki endilega að þær séu andstæðar. Fyrsta stefnan, faggreinastefnan, virðist líka geta samrýmst öllum hinum og þótt margir talsmenn ólíkra hugmynda um megintilgang skóla hafi andmælt henni er langt frá því að vera ljóst að áhersla á að kenna til dæmis tungumál og raungreinar stangist á við þarfir nemenda og atvinnulífs eða viðleitni til að bæta samfélagið. Hitt virðist sönnu nær að slíkar greinar geti nýst í þágu alls þessa.

Á seinni hluta síðustu aldar var Bandaríkjamaðurinn Philip W. Jackson með virtustu fræðimönnum um námskrár- og skólastefnu. Hann fjallaði meðal annars um meinta togstreitu þeirra ferns konar sjónarmiða sem hér hafa verið nefnd og sagði að þótt hægt væri að skipta sjónarmiðum og áherslum í nokkra meginflokka fyndist sjaldan eða aldrei fólk sem teldi sig fylgja einni af þessum stefnum og hafna öllum hinum. Að hans dómi blönduðust þær jafnan saman og honum þótti undarlegt í meira lagi að áhersla á námsgreinar væri álitin andstæð áherslum á að nemendur döfnuðu og nytu sín (Jackson, 1992). Á sama hátt má benda á að áherslur á þarfir einstaklinga og samfélags geta varla verið algerar andstæður enda er það væntanlega til góðs fyrir einstaklinga að atvinnulíf gangi vel og samfélagið sé réttlátt og til góðs fyrir samfélag og atvinnulíf að einstaklingunum farnist vel, séu heilbrigðir og hamingjusamir. Í nýlegri bók um skóla og lýðræði rökstyður Guðmundur Heiðar Frímansson (2018) að skólar þurfi að leggja meiri áherslu á borgaramenntun sem styrkir lýðræðislega samfélagshætti og viðheldur þeim. Hann ræðir efnið nógu ítarlega til að lesanda megi vera það ljóst að raunhæfar umbætur í þessa átt þýða ekki að hafna skuli neinum af þeim meginsjónarmiðum sem hér hefur verið fjallað um. Að börn menntist til að verða ábyrgir borgarar samrýmist öllum þessum ferns konar menntastefnum enda þjóna góðir skólar margvíslegum tilgangi.

Ef til vill verða þessar ólíku stefnur ekki að eiginlegum andstæðum nema þeim sé haldið fram með einstrengislegum eða öfgafullum hætti. Hér verður litið á tvenns konar mögulega áreksra milli þeirra: Annars vegar milli einstaklingshyggju og félagshyggju um menntun og hins vegar milli faggreinastefnu og áherslu á þarfir nemenda.

1.1 Tilvitnun þýdd af höfundu eins og allar aðrar beinar tilvitnanir í erlend rit.

Einstaklingshyggja og félagshyggja um menntun

Einstaklingshyggja þeirra sem leggja áherslu á þarfir nemenda tekur á sig ýmsar myndir og sumar gerðir hennar geta stangast á við síðasttöldu stefnurnar tvær enda gera þær báðar ráð fyrir að menntun barns gagnist öðru fólki ekki síður en því sjálfu. Þetta gildir bæði um afstöðu þeirra sem vilja laga næstu kynslóð að ríkjandi samfélagsháttum og um róttæk sjónarmið þeirra sem vilja að skólarnir breyti samfélaginu.

Það kann að virðast augljóst mál að margvísleg fræðsla og kennsla þjóni almannahag og hrein og klár einstaklingshyggja sem horfir einungis á hagsmuni nemandans geti ekki gengið. Þegar sextán ára unglíngum er kennt til bílprófs eru þeir látnir læra umferðarreglur og það er ekki aðeins til að koma í veg fyrir að þeir fari sér sjálfir að voða, heldur líka til þess að þeir slasi ekki annað fólk. Þegar ljósmóðir eða hjúkrunarfræðingur upplýsir verðandi foreldra um hvernig annast skuli hvítvoðung er fræðslunni ætlað að gagnast fleirum en foreldrunum sem njóta hennar, nefnilega barninu. Það eru jafnvel til námsgreinar í skólum, eins og skyndihjálpar, sem gagnast fyrst og fremst öðrum en nemandanum sjálfum. Menn læra ekki hjartahnoð til að lífga sjálfa sig við heldur til að koma öðrum til bjargar.

Í tilviki sumra annarra námsgreina er það ef til vill ekki jafn augljóst að menntun einstaklings þjóni almannahag. Um leið og við spyrjum okkur fyrir hvern það er til góðs að barn menntist þá blasir þó við að það er meðal annars til góðs fyrir maka og börn sem barnið eignast seinna á lífsleiðinni, nágretta, vinnufélaga – og raunar fyrir alla samborgara þess. Það er hverju okkar til góðs að annað fólk sé menntað. Ég nýt til dæmis góðs af því að aðrir kunni tannlækningar, rafvirkjun, frönsku og fleiri greinar. Ég nýt líka góðs af því að stór hluti samborgara minna sé nógu upplýstur til að geta leitt ágreining til lykta með skynsamlegum rökræðum fremur en heimskulegu rífrildi eða ofbeldi.

Þótt við hljótum öll að viðurkenna að menntun þjóni hagsmunum annarra en nemandans sjálfs er rúm fyrir skynsamlegan ágreining um að hve miklu leyti skólar skuli horfa til hagsmuna hvers einstaklings sem stundar þar nám og að hve miklu leyti þeir skuli taka mið af almannahag. Um þetta eru margir tvístígandi eins og til dæmis enski heimspekingurinn John White sem þekktur er fyrir gagnrýnin skrif um skólakerfi nútímans. White (2005) segir bæði að ákvarðanir um námskrá verði að taka mið af pólitískri sýn á hvað er gott samfélag og að markmið menntunar snúist um velferð nemandans fremur en um skyldur hans við aðra. Á svipuðum nótum talar Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007, bls. 95) um það sem verkefni hvers samfélags „að finna jafnvægi milli einstaklingshyggju og samfélagshyggju“.

Sem dæmi um hvernig ólík afstaða í þessum efnum getur haft áhrif á námskrár skóla má nefna spurninguna um hvort danska eigi að vera skyldunámsgrein eða valfag í framhaldsskólum. Þeir sem telja að hún eigi að vera valfag geta bent á að margir nemendur hafi lítið gagn af kunnáttu í dönsku og muni nota ensku í samskiptum sínum við Dani og aðra Norðurlandabúa. Frá sjónarmiði einstaklingshyggju kann því að virðast skynsamlegt að danska sé valfag fremur en skyldunámsgrein.

Gegn þessu gæti talsmaður samfélagshyggju bent á að ef danskan væri ekki skylda þá lærðu hana færri. Fyrir vikið færu færri Íslendingar í framhaldsnám á Norðurlöndum, færra fólk á ædstu stöðum í stjórnsýslunni kynntist norrænum jafningjum sínum og lögfræðingar gerðu minna af því að kynna sér norræna dóma og lög. Til langs tíma yrði afleiðing þess að afnema dönsku sem skyldunámsgrein að öllum líkindum að stjórnsýsla og réttarfar hér á landi yrðu í minna mæli en verið hefur í takti við það sem gerist á öðrum Norðurlöndum. Þeir sem fallast á þetta og telja líka að sterk tengsl við norrænar hefðir í stjórnsýslu og réttarfari séu okkur til góðs hafa ástæðu til að vilja að þorri unglínga læri dönsku jafnvel þótt stór hluti einstaklinga hafi lítinn beinan hag af því. Með öðrum orðum má segja að það sé vel líklegt að margir hafi meiri hag af að dönskukunnátta sé almenn heldur en af því að kunna sjálfir dönsku.

Það er hægt að taka mörg önnur dæmi. Það kann til dæmis að vera mikilvægt fyrir samfélag að sumir verði undir það búnir að hefja nám í læknisfræði um tvítugt þótt engin leið sé að vita með margra ára fyrirvara hverjir velja þá námsgrein í háskóla. Ef undirbúningur fyrir læknánám krefst þess að fólk hafi lært efnafræði um árabíl þá getur verið mikils um vert fyrir heildina að fleiri kynnist efnafræði á unglingsárum heldur en þeir einir sem munu sjálfir hafa bein not af þeirri námsgrein.

Eitt af viðfangsefnum menntaheimspeki og stefnumótunar um menntamál er að finna meðalveg milli einstaklingshyggju og félagshyggju um menntun. Þetta er erfitt viðfangsefni og hluti vandans er að spurningar um hvað sé einstöku barni í hag tengjast ráðgátum í siðfræði sem hafa vafist fyrir fólki að minnsta kosti síðan grísku heimspekingarnir Platon og Aristóteles skrifuðu um hamingju og farsæld á fjórðu öld fyrir okkar tímatal. Í frægasta riti sínu, Ríkinu, sagði Platon (1991), að siðferðilegir lestir afskræmdu sálina og væru manni sjálfum ævinlega til ills en dygðir, eins og hófsemi, hugrekki, viska og réttlæti, gerðu menn hamingjusama. Nemandi hans, Aristóteles, tók ekki alveg jafn djúpt í árinna því hann sagði í *Siðfræði Níkomakkosar* að ein af dygðunum, réttlætið, væri einkum annarra gæði, til góðs fyrir aðra (Aristóteles, 1995). Hann var þó sammála lærimeistara sínum um að farsæll maður léti sig varða um hag samborgara sinna, það væri ekki hægt að dafna vel sem einstaklingur án þess að hafa hjartað á réttum stað og vera reiðubúinn að gagnast öðrum.

Ég veit ekki hvort við erum komin öllu lengra en þessir fornspekingar í því að skilja sambandið milli eigin hagsmuna og almannahags. Við getum þó að minnsta kosti lært af þeim að spyrja hvort það sé gott fyrir einstakling að vera sjálfhverfur eða hvort það endi í frekju sem eitri tilveru hans sjálfs. Þegar við veltum því fyrir okkur hvort það sé gott fyrir barn að læra þetta eða hitt ættum við að minnsta kosti að hafa í huga að það skiptir máli hvort um er að ræða sjálfhverfa hagsmuni barnsins eða hag þess af fullri þátttöku í mannlífinu.

Í rökræðu um hvað sé gott fyrir börn að læra skiptir máli hvort við hugsum um þau sem sjálfhverf eða ósérplægin og hvort við horfum á lífsbaráttuna sem samkeppni eða samstarf. Nemandi getur hugsað sem svo að það sé öllum til góðs að sem flestir læri dönsku og efnafræði og því sé best að temja sér áhuga og dugnað til að gera það. Það er líka mögulegt fyrir nemanda að reyna að komast hjá öllu sem ekki er beinlínis til hagsbóta fyrir hann sjálfan. Ef þeir Platon og Aristóteles höfðu réttan skilning á hamingju manna og farsæld er þankagangur af fyrri gerðinni ekki einungis betri fyrir heildina heldur líka fyrir hvern og einn.

Munurinn á einstaklingshyggju og félagshyggju um menntun getur birst á marga vegu, meðal annars í því hvernig við svörum börnum sem spyrja: Hvers vegna þurfum við að ganga í skóla? Einstaklingshyggja býður upp á að segja að það sé þeim sjálfum til góðs, þau þurfi menntun til að fá vinnu og afla tekna. Þótt einstaklingshyggja virðist um sumt andstæð forræðishyggju er töluverð forræðishyggja innbyggð í slíkt svar þar sem svarandi lætur sem hann viti hvað er spyrjendum til góðs. Félagshyggja um menntun býður hins vegar upp á að segja börnum að við viljum að þau gangi í skóla vegna þess að það sé okkur öllum til góðs að þau geti unnið gagnleg störf og alið eigin börn vel upp síðar á ævinni, tekið þátt í stjórnámálum og menningarlífi og leiðrétt okkur hin þegar við höfum rangt fyrir okkur. Á móti njóti þau góðs af því að annað fólk sé menntað – ella liðu þau fyrir heimskulugar ákvarðanir og vandamál sem fylgja almennu menntunarleysi. Í þessu svari er raunar miklu minni forræðishyggja fólgin því spyrjendum er boðið að vera þátttakendur í menntuðu samfélagi og leggja sitt af mörkum til að breyta því.

Vitsmunalegt lystarleysi

Ímyndum okkur að til sé lystarlaust fólk. Ég er ekki að tala um fólk með sjúkdóminn lystarstol, heldur einfaldlega fólk sem finnst matur ekkert góður og langar ekkert meira í rétti sem ilma þannig að við hin fáum vatn í munninn heldur en bragðlausu blöndu af næringarefnum. Ef svona fólk er til þá finnst því vönduð eldamennska að hætti sælkeru vera hrein og klár tímasóun.

Það er væntanlega hægt að fá það til að taka vítamín og lýsi ef þess þarf en rök fyrir eiginlegri matargerðarlist tala ekki til þess.

Með hliðsjón af svona ímynduðum skorti á matarlyst getum við hugsað okkur vitsmunalegt lystarleysi. Það er í því fylgið að vera til í að læra það sem þarf til að fá vinnu og komast af en ekkert umfram það. Þau sem eru haldin lystarleysi af þessu tagi eru laus við allan fróðleiksþorsta. Það er hægt að réttlæta sumt nám fyrir þeim rétt eins og það er hægt að réttlæta bætiefni fyrir manneskju sem skortir alla matarlyst. Hætt er samt við að það fari allt fyrir ofan garð og neðan ef reynt er að útmála fyrir þeim hversu frábært er kynnast stjörnufræði, læra um samfélög fornaldar, þekkja jurtirnar í móanum, skilja hvernig hægt er að draga ferningsrót með hringfara og reglustiku eða kunna vísur og ljóð.

Svo má líka hugsa sér siðferðilegt og fagurfræðilegt lystarleysi sem er náskýlt því vitsmunalega. Það fyrrnefnda er andstæða þess að hungra og þyrsta eftir réttlætinu eins og Jesús orðaði það í Fjallræðunni (Biblían. Matteusarguðspjall, 5:6) og það síðarnefnda felur í sér blindu á gildi lista og fegurðar.

Fólk sem sífelld langar að skilja mannlífið og náttúruna hefur litla þörf fyrir réttlætingu á fögum eins og dönsku eða efnafræði. Ef gert er ráð fyrir að fólk hungri og þyrsti í þekkingu þá verður sennilega lítil andstæða milli áherslu á námsgreinar og áherslu á þarfir nemenda. Hins vegar ef gert er ráð fyrir að nemendur séu lystarlausir í þeim skilningi að þá langi ekki í þekkingu, en séu aðeins til í að læra það sem þeir þurfa til að komast af, þá er vandséð hvernig hægt er að réttlæta nema lítinn hluta af því sem almennt er kennt í skólum með vísun í þarfir einstaklinganna. Sé horft á þarfir samfélagsins má hins vegar benda á að alls konar framfarir sem allir njóta góðs af eru óhugsandi án þess að til sé töluverður hópur af fróðleiksþyrstu fólki. Ef til vill má líka benda á að sennilega fjari undan siðferði og þar með öryggi og friði ef fáir hafa áhuga á bókmenntun, listum og þælingum um mannlífið. Útbreitt vitsmunalegt lystarleysi kann því að vera slæmt fyrir heildina. Fyrir þau lystarlausu er þó líklega erfitt að sjá ástæðu til að læra neitt umfram það sem „þarf“ miðað við þeirra fátæklegu sýn á mannlegar þarfir.

Við getum skilið hagsmunum nemenda þröngum skilningi út frá fátæklegri sýn á hvað þeir þurfa og litið svo á að þeir dafni ef þeir halda heilsu og afla tekna. Ef vitsmunalegt lystarleysi bætist ofan á einstaklingshyggju um menntun er hætt við að stór hluti af öllum námsgreinum virðist tilgangslaus með öllu. Við getum líka litið svo á að þekkingarþrá sé eftirsóknarverð og þörfum skólabarna verði ekki mætt nema þau eigi þess ríkulegan kost að leita þekkingar, skapa hugsjónir, þróa menningarhefðir og taka þátt í rökræðu og nýsköpun.

Ef við göngum að lystarleysinu sem gefnu verður erfitt að setta áherslu á þarfir nemenda við faggreinastefnu af því tagi sem mótað hefur starf barna- og unglingaskóla allt frá því áður en skólaskylda var leidd í lög. Við þurfum þó ekki að velja þennan kost. Við getum hugsað sem svo að það sé börnum gott að læra að meta margs konar námsgreinar.

Þótt þær ferns konar menntastefnur sem nefndar voru geti stangast á þá þurfa þær ekki að gera það. Þær geta líka unnið saman. Svo virðist sem gildandi aðalnámskrár fyrir leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla geri ráð fyrir að hægt sé að setta þær og gera allt í senn að sinna hagsmunum einstaklinga, þjóna þörfum samfélagsins og kenna námsgreinar. Í aðalnámskrám allra þessara skólastiga segir að almenn menntun sé „hvort tveggja í senn einstaklingsmiðuð og samfélagsleg“ og að viðfangsefni skólastarfsins séu „sett fram í námssviðum, námsgreinum eða námsáföngum“ sem séu „hjálpertæki til að stuðla að merkingarþæru námi og ná markmiðum skólastarfsins“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2011, bls. 11 og 13, 2012, bls. 11 og 13, 2013, bls. 12 og 15).

Í aðalnámskrá grunnskóla er viðmiðunarstundaskrá með tillögu um hvað einstakar námsgreinar og greinaflokkar fái mikinn hluta kennslutímans. Þar er til dæmis lagt til að stærðfræðin fái tæp 15% og íslenskan rúm 18% af kennslutímanum. Hefðbundin bókleg fög fá samtals um tvo þriðju

hluta tímans samkvæmt tillögu aðalnámskrár en íþróttir, listir, verkgreinar og val samtals um þriðjung (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Það er tæpast hægt að skilja þetta öðru vísi en svo að þótt markmið grunnskólanna séu í senn einstaklingsmiðuð og samfélagsleg þá skuli unnið að þeim með kennslu sem er að mestu í anda faggreinastefnu með áherslu á hefðbundnar námsgreinar.

Til umhugsunar

Skólar hafa mörg hlutverk: Ef vel tekst til kenna þeim lestur og fleira sem þarf til að afla sér þekkingar; fræða nemendur um mannlífið og náttúruna og kynna þeim listir, íþróttir, tækni, vísindi og fræði; þjálfa nemendur í rökræðu og gagnrýninni hugsun og innræta þeim vitmunalegar og siðferðilegar dygðir eins og gætni í dómum, sanngirni og hjálpsemi; búa nemendur undir þátttöku í atvinnulífi; vekja áhuga á námi; eru öruggur staður fyrir börn til að vera á meðan foreldrar vinna; stuðla að jöfnuði og því að nemendur með ólíkan bakgrunn kynnist.

- a) Hafa skólar fleiri hlutverk en talin eru hér að ofan?
- b) Hver (ef einhver) af þessum hlutverkum eru óþörf og hver (ef einhver) eru mikilvæg?
- c) Eiga einhver hlutverk við á einu skólastigi öðrum fremur?
- d) Tilheyrir hvert hlutverk einni eða fleiri af menntastefnunum sem nefndar voru í byrjun kaflans?
- e) Er hægt að álykta af hlutverkum skóla hvað heppilegast sé að kenna?
- f) Getum við leyft okkur að skylda barn til að læra eitthvað vegna þess að það er gott fyrir aðra en barnið sjálft?
- g) Er gott fyrir barn að læra aðeins námsefni sem það sjálft hefur þörf fyrir?

2. Frelsi og námsgreinar

Í fyrsta kafla bókar sínar *Lýðræði og menntun (Democracy and Education)* sem út kom árið 1916 segir bandaríski heimspekingurinn John Dewey (1859–1952, 9. bindi) að menntun sé samfélagi það sem næring er lífveru. Hún viðhaldi lífi þess. Til að kunnátta, tækni, venjur, siðir, mál og menning lífi þurfa börn að læra af þeim sem eldri eru. Menntun alls almennings á sér því miklu lengri sögu en skólar. Hér á landi lærðu börn til dæmis lestur, landbúnað og sjósókn, tóvinnu og þrjónaskap, sögur og ljóð og margt fleira áður en farið var að senda þau í skóla.

Víða um heim eiga skólar sér líka sögu sem hófst löngu áður en sett voru lög um skólaskyldu. Það kemur því ekki á óvart að til eru skrif um menntamál og menntastefnur frá því í fornöld. Hér verður ekki reynt að rekja sögu menntaheimspekinnar heldur staldrað við tvær stefnur sem hafa töluverð áhrif á námskrár í okkar heimshluta enn í dag. Þessar stefnur eru upplýsingin og húanisminn.

Í upphafi er samt rétt að nefna að allt frá því í fornöld hafa margir tengt lærdóm við frelsi eða frjálsmannlegt líf. Fyrir um það bil tveimur árþúsundum ræddu rómverskir spekingar á borð við Cicero (á fyrstu öld f. Kr.) og Seneca (á fyrstu öld e. Kr.) til dæmis um lærdóm sem hæfði frjálsum mönnum. Sá lærdómur sem þeir höfðu mestar mætur á var vísindi, heimspeki, bókmenntir og listir sem þróuðust á Grikklandi nokkrum öldum fyrr. Um slíkan lærdóm notuðu Rómverjar orðin *artes liberales*. Það orðalag er þýtt sem *frjálsar listir* á íslensku og *liberal arts* á ensku. Nokkrum öldum seinna, þegar komið var fram á miðaldir, var víða talað um hinar sjö frjálsu listir sem æðri skólar kenndu. Þær voru málfræði, mælskulist, rökfræði, rúmfræði, talnafræði, tónlist og stjörnufræði. Á seinni tímum er orðalagið frjálsar listir ekki tengt þessum námsgreinum sérstaklega heldur er það notað um breiða almenna menntun, einkum í bóklegum greinum eins og heimspeki, guðfræði, bókmenntum, sögu og félagsvísindum, stærðfræði og raunvísindum, sem færir nemendum skilning á menningu, náttúru og samfélagi (O’Hear og Sidwell, 2009). En þann dag í dag gera margir ráð fyrir því, eins gert var í fornöld, að slík menntun færi nemendum frelsi (Barrow, 2014; Hinchliffe, 2014).

Eins og nefnt var í síðasta kafla var skólaganga barna og unglunga víða orðin nokkuð almenn áður en skólaskyldu var komið á. Það hvað kennt var mótaðist af hefðum og venjum ekki síður en af fyrirmælum stjórnvalda. Þessar hefðir og venjur gengu svo inn í skólakerfi sem rekin voru af stjórnvöldum og hafa sumar reynst býsna lífseigar. John White (2009), enski heimspekingurinn sem var nefndur í síðasta kafla, rekur þessar venjur allt aftur til sextánda aldar og tengir miðlun fróðleiks í skólum nútímans við áherslu kristinna hreintrúarmanna á gildi þess að alvíska guðs endurspeglar í mannshuganum.

Rannsóknir sem gerðar hafa verið hér á landi benda til að staða hefðbundinna námsgreina sé sterk við íslenska grunn- og framhaldsskóla. Hafdís Ingvarsdóttir (2004) hefur til dæmis kannað skilning ensku- og raungreinakennara við framhaldsskóla á eigin starfi og komist að því að hann ráðist að talsverðu leyti af námsgreininni sem þeir kenna, þeim þyki vænt um hana og sú væntumþykja móti starf þeirra. Vísbendingar eru einnig um að faggreinasjónarmið hafi veruleg áhrif á störf grunnskólakennara. Í grein um sýn fimm grunnskólakennara á nám og kennslu í

náttúruvísindum segja Meyvant Þórólfsson, Allyson Macdonald og Eggert Lárusson (2007) að þeir vinni í anda faggreinastefnu. Sjálfur tók ég eitt sinn viðtöl við átján framhaldsskólakennara sem kenndu sögu, raungreinar og stærðfræði og þar kom fram að þeir töldu sig mennta nemendur og þjóna almennum námsmarkmiðum með því einu að kenna námsgreinarnar sínar (Atli Harðarson, 2010a).

Námsgreinarnar sem lifðu af allt umrót síðustu aldar eru einkum lestur, skrift, stærðfræði, saga, landafræði, náttúrufræði, erlend tungumál, móðurmál og bókmenntir. Það má líka nefna handavinnu og íþróttir og fleiri greinar sem kenndar eru í flestum skólum nútímans. Ég læt liggja milli hluta hvort rætur þessarar námskrár liggja í hreintrúarstefnu sextándu aldar, eins og White segir, eða enn dýpra í fortíðinni. Þegar þessi námskrárhæfð var rökrædd og löguð að vaxandi skólakerfum og nýupptekinni skólaskyldu á seinni hluta nítjándu aldar og fyrstu áratugum þeirrar tuttugustu voru átökin einkum milli talsmanna upplýsingarstefnunnar annars vegna og arftaka húanismans hins vegar. Á nítjándu öld var síðarnefndi hópurinn nátengdur rómantísku stefnunni og kannski álitamál hvor merkimiðinn er réttari, rómantík eða húanismi.

Upplýsingin og húanisminn

Enski heimspekingurinn John Locke, sem uppi var á sautjándu öld, er oft talinn helsti brautryðjandi upplýsingarstefnunnar. Þessi stefna breiddist út á átjándu öld og hafði ómæld áhrif á menningu og stjórnsmál í Evrópu og Norður-Ameríku, meðal annars byltingarnar sem gerðar voru undir aldarlok í Bandaríkjunum og Frakklandi. Meðal helstu hugsuða upplýsingarinnar á átjándu öld voru franskir rithöfundurinn Voltaire og þýski heimspekingurinn Immanuel Kant.

Það sem helst einkenndi upplýsingarmenn var trúin á mátt skynsemi og vísindalegrar hugsunar en tortryggni í garð trúarbragða, kennivalds og samfélagshátta sem studdust meira við venjur en skynsamleg rök. Menntastefna þeirra lagði áherslu á að venjulegt fólk öðlaðist víðfeðma þekkingu og lærði að hugsa rökrétt og vísindalega. Ef slík menntun næði til þorra fólks þá þyrfti enga yfirstétt til að hafa vit fyrir alþýðunni, venjulegt fólk gæti sjálft stjórnað eigin lífi. Menntastefna Lockes og upplýsingarmanna sem á eftir honum komu var þannig nátengd hugsjónum um frelsi almennings. Upphaf þessarar menntastefnu má rekja til *Hugleiðinga um menntamál* eftir John Locke þar sem hann gefur foreldrum ráð um menntun sona sinna og lætur þess getið, í mjög stuttu máli, að þau geti að miklu leyti líka gilt um dætur. Hann lauk ritun þessarar bókar árið 1693.

Locke lagði áherslu á að uppalendur kæmu fram við börn sem viti gædd, rökræddu við þau og kenndu þeim að vera stolt af því að vera skynsemisverur. Námsgreinarnar sem hann lagði til að börnum væru kenndar áttu meðal annars að þjálfá þau í að hugsa skynsamlega og leita sannleikans. Þessar námsgreinar voru: Lestur, skrift, talnareikningur, rúmfræði, bókfærsla, stíll og ritun á móðurmáli, franska, latína, náttúruvísindi, stjörnufræði, landafræði, saga, lög og hagnýtur fróðleikur um samfélagið, biblíusögur, siðfræði, teikning, garðyrkja og landbúnaður, smíði og dans. Einkum taldi hann ungu fólki gott að læra stærðfræði til þess að þjálfast í að hugsa skynsamlega: „Því hygg ég hún skuli öllum kennd ef tími og tækifæri gefast, og það til þess að gera þá að skynsemisverum fremur en til þess að gera þá að stærðfræðingum“ (Locke, 1993b, §6).

Ef við skiptum latínu út fyrir ensku, sem er helsta alþjóðamálið nú um stundir, er þessi meira en fjögurra alda gamli námsgreinalisti sláandi líkur upptalningu á helstu kennslugreinum í barna- og unglingskólum nútímans. Meðal þess sem vantar inn í hann eru bókmenntir, listir og íþróttir. Hjá Locke var önnur líkamsrækt en dans ekki hluti af námskránni þótt hann segði að líkamleg áreynsla væri nauðsynleg og hefði góð áhrif á heilsu barna. Hann var heldur mótfallinn hefðbundinni íþróttakennslu fyrir syni yfirstéttarinnar þar sem áherslan var á skylmingar og fleiri íþróttir sem tengdust hernaði. Locke áleit þessa hefð ala á ofbeldi og vondum síðum eins og hólmgöngum. Teikning sem Locke mælti með var leikni í að skrá upplýsingar með myndum og því meira í ætt við tækniteikningu en myndlist. Skáldskap og listum sleppti hann líklega vegna þess að námskrá hans var uppreisn gegn skólum húanista þar sem ofuráhersla var lögð

á fornar bókmenntir auk mælskulistar. Locke gekk sjálfur í slíkan skóla þar sem ríkti strangur agi og nemendum var refsað ef þeim tókst ekki að læra námsefnið utan að (Woolhouse, 2007). Hann líkti meðferðinni á skólafélögum sínum við þrælshald í fornöld og sagði að „þrælslegur agi mundi ala af sér þrælslegt lundarfar“ (Locke, 1989, §50). Menntastefna upplýsingarinnar var því að nokkru leyti mótuð af andstöðu gegn húmanismannum.

Húmanisminn er stefna í skólamállum sem mótaðist á fimmtánda og sextánda öld. Á íslensku er þessi stefna stundum kölluð fornmenntastefna. Talsmenn hennar lögðu áherslu á að nemendur kynntust því besta úr bókmenntum heimsins, einkum fornþéttmenntum á grísku og latínu.

Til að skýra í stuttu máli muninn á menntastefnu húmanista og upplýsingarmanna má segja, með nokkurri einföldun, að þeir fyrrnefndu hafi lagt áherslu á það háleita og kynni af listum og menningu en þeir síðarnefndu á það hagnýta og víðfeðma þekkingu á náttúru og samfélagi.

Mestalla átjándu öld var stefna upplýsingarmanna í sókn og húmanistar í vörn við skóla í norðvestanverðri Evrópu og Norður-Ameríku. Þegar nítjándu öldin gekk í garð snerist þó taflíð og rómantískir hugsuðir endurvöktu áherslu húmanista á menntagildi bókmennta og lista. Mest áhrif í þessa veru hafði þýska skáldið Friedrich Schiller sem birti áhrifamiklar tímaritsgreinar árið 1785 um fagurfræðilegt uppeldi mannsins. Þar heldur hann því fram að til að menntun stuðli að alhliða þroska þurfi hún að innihalda kynni af bókmenntum og listum og sagði að til að „leggja rækt við mennskuna í sínu eigin eðli“ þyrfti að hlúa að tilfinningaþroska ekki síður en skynsemi og rökhugsun (Schiller, 2006, bls. 92). Schiller og eftirmenn hans á nítjándu öld reyndu þó ekki að endurvekja námskrána sem Locke andmælti óbreytta. Þeir töldu til dæmis flestir að bókmenntir á móðurmáli nemenda væru mikilvægar ekki síður en fornrit á latínu og grísku. Þessi áhersla náði hingað norður til Íslands þegar sett voru lög um kennslu til undirbúnings háskólanámi í ríki Danakonungs um 1850 þar sem kveðið var á um að til stúdentsprófs skyldi aðaláhersla lögð á þekkingu á menningu fornaldar og bókmenntir á móðurmálinu (Kristinn Ármannsson o.fl., 1975).

Mestan hluta nítjándu aldar einkenndist umræða um skólamál af átökum milli upplýsingarmanna sem vildu einkum miðla gagnlegri vísindalegri þekkingu og húmanista sem lögðu áherslu á listir og menningu. Faggreinamiðaðar námskrár sem opinberu skólakerfin tóku í arf frá eldri skólum eru málamiðlanir milli þessara ólíku hugmynda um menntun og námskrá. Greinarnar sem Locke mælti með fengu víðast hvar mikinn hluta kennslutímans en það var komið til móts við kröfur húmanista með því að bæta við sögum og ljóðum, söng og myndlist. Móðurmálskennsla við íslenska skóla inniheldur til dæmis bæði stíl og ritun á móðurmáli í anda Lockes og lestur á Íslendingasögum og fleiri bókmenntaverkum í anda Schillers og húmanistanna.

Í ljósi þessarar sögu getum við séð að faggreinastefnan sem nefnd var í fyrsta kafla er í raun blanda úr tveimur stefnum sem eru ólíkar og jafnvel andstæðar (Atli Harðarson, 2011). Flestir sem kenna sig við frjálssar listir í samtímanum sækja í báðar þessar stefnur.

Framstefnuskólinn og menntun til frelsis

Þegar skólaskylda var komin á víðast hvar í okkar heimshluta undir lok nítjándu aldar létu margir sig dreyma um að skólinn færði börnum ekki einungis kunnáttu og þekkingu heldur líka betra og hamingjuríkara líf. Öflugasta hreyfingin í skólamállum sem varð til á þessum tíma er gjarna kennd við framstefnu (e. progressivism) og sá hugsuður sem hafði mest áhrif á hana var Dewey sem nefndur var í upphafi þessa kafla.

Framstefnumenn tóku undir andmæli Lockes gegn utanbókarlærdómi, hörðum aga og refsingum. Margir þeirra tóku líka undir með Schiller og húmanistunum sem sögðu að vísindaleg þekking ein og sér dygði ekki til að stuðla að alhliða þroska. Þrátt fyrir gagnrýna afstöðu til þeirra tveggja hefða sem hér hefur verið fjallað um var framstefnan nátengd þeim báðum, einkum

upplýsingarstefnunni. Sumir hafa jafnvel gengið svo langt að telja Locke einn af helstu upphafsmönnum framstefnunnar (Howlett, 2013) og aðrir hafa lýst Dewey sem upplýsingarmanni (Putnam, 2004).

Áherslum framstefnumanna á verkefnadrifið nám og tengsl við náttúruna og veruleikann utan skólastofunnar hefur oft verið stillt upp sem andstæðu við hefðbundnar námsgreinar á borð við sögu eða náttúrufræði. Þótt sumir talsmenn framstefnu vildu úthýsa námsgreinum úr skólunum var enginn einhugur um það þeirra á meðal og raunar lögðu þeir flestir áherslu á mikilvægi greina af því tagi sem Locke vildi kenna börnum (Howlett, 2013). Dewey var til dæmis afar gagnrýnn á andóf gegn faggreinum sem honum þótti ganga út í öfgar. Fyrir vikið hafa sumir lýst skólastefnu hans sem fremur hefðbundinni og jafnvel gamaldags (Jackson, 1990; Westbrook, 1991; Boisvert, 1998; Ólafur Páll Jónsson, 2010). Hann lagði áherslu á að börn kynntust vísindalegri hugsun og lærðu að láta skynsamleg rök móta afstöðu sína og þvertók fyrir að skólar og kennarar ættu að velja milli þess að hafa barnið í brennidepli og að kenna námsgreinar. Þetta fór saman að áliti Deweys (Atli Harðarson, 2016; Kotzee, 2018).

Í ljósi þess sem hér hefur verið sagt er ef til vill ekki svo undarlegt að faggreinarnar hafi haldið velli þrátt fyrir allt umrót síðustu aldar. Þær áttu, og eiga enn, verulegan stuðning meðal umbótamanna í menntamálum. Martha Nussbaum (1998, 2010), sem er með þekktari heimspekingum samtímans, hefur til dæmis skrifað bækur um að menntun í anda húmanisma sé ein af forsendum lýðræðislegra samfélagshátta. Hún boðar samt ekkert afturhvarf til fortíðar því hún leggur áherslu á að nú þurfi að miðla fjölbreytilegri bókmennta- og menningararfi og tala til sundurleitari nemendahóps. Eins og fjallað verður um í næsta kafla eiga sjónarmið í anda upplýsingar sér líka enn öflugum talsmönnum meðal fræðimanna sem fjalla um menntavísindi.

Stundum er faggreinastefnu í menntamálum lýst svo að hún feli í sér þá skoðun að námsgreinarnar hafi sitt eigið gildi. Þetta má til sanns vegar færa enda innifela menningarhefðir og fræðigreinar gildi og tilgang sem menn tileinka sér aðeins innan þeirra. Bæði Locke og Schiller litu samt svo á að námsgreinar stuðluðu að betra lífi. Schiller talaði um alhliða þroska. Locke taldi námskrá sína stuðla að góðu siðferði og að með því að venja börn á skynsamlega hugsun og rökræður væri þeim kennt að breyta af yfirvegum og losa hug sinn úr fjötrum óskynsamlegra duttlunga (Atli Harðarson, 2019b). Löngu seinna orðaði Dewey svipaða hugsun í bókinni *Reynsla og menntun* þar sem hann sagði:

Hið háleita markmið skólastarfs er að skapa hæfni til sjálfstjórnar. En það eitt að fjarlægja ytra taumhald er engin trygging fyrir því að það markmið náist [...] Það kann að vera tap frekar en ávinningur að losna undan stjórn annarrar manneskju til þess eins að komast að raun um að hegðun manns ræðst af dyntum og duttlungum augnabliksins, þ.e. hún er ofurseld hvötum og hneigðum sem dómgreind og skynsemi hafa ekki átt neinn þátt í að móta. Þegar hegðun einstaklingsins er stjórnað með þessum hætti lifir hann aðeins í ímynduðu frelsi. Í raun og veru er honum stjórnað af öflum sem hann hefur alls ekki á valdi sínu. (Dewey, 2000, bls. 74–75).

Eins og Locke og upplýsingarmenn átjándu aldar taldi Dewey að þekking á vísindum færði mönnum frelsi, tók á tilverunni og möguleika til að stjórna eigin lífi enda lét hann sér afar annt um lýðræði og frelsi almennings. Dewey var ekki aðeins umhugað um að einstaklingar gætu látið dómgreind og skynsemi móta eigin breytni heldur líka að allur almenningsur hefði menntun til að stjórna eigin vinnu og nærsamfélagi. Honum var einkum umhugað um vinnustaðalýðræði sem þýddi meðal annars að kennarar hefðu eitthvað um það að segja hvernig skólum væri stjórnað og verkafólk um vinnufyrirkomulag og starfshætti í verksmiðjum (Atli Harðarson, 2018b). Um þessa lýðræðishugsjón Deweys verður fjallað ögn nánar í tólfta kafla.

Til umhugsunar

Málamiðlun upplýsingar og húanisma sem hér hefur verið sagt frá leiddi til þess að bókmenntum og listum var bætt inn í námskrá sem var að miklu leyti í anda Lockes. Listir hafa þó fengið fremur lítið rúm í flestum skólum og á framhaldsskólastigi hér á landi hefur hlutfall þeirra af kennslutíma jafnvel farið minnkandi. Fyrst eftir að Lærða skólanum var breytt í Hinn almenna menntaskóla í Reykjavík árið 1904 voru söngur, teikning og smíði til dæmis skyldugreinar til stúdentsprófs en nú er hægt að ljúka stúdentsprófi án þess að læra slíkar greinar.

Önnur námsgrein sem einnig hefur farið heldur halloka er kristinfræði. Í fjölmennningarlegu samfélagi nútímans mundi fræðsla um trúarbrögð og trúarlegar hefðir þó væntanlega fjalla um fleira en kristni.^{1,2} Ef það er rétt sem þýski félagsfræðingurinn Ulrich Beck (2010) segir í bók sinni um trúarbrögð í byrjun tuttugustu og fyrstu aldar, að fólk sem vex upp í trúarlegu tómarúmi sé líklegra til að trúa hverju sem er heldur en að trúa ekki á neitt, þá kann þessi eyða í námskrám nútímans að vera áhyggjuefni.

Kannski þurfa börn og unglingar að kynna ritum á borð við Biblíuna, Kóraninn, Bhagavad Gita, Dhammapada og Bókina um veginn. Kannski eiga þau sem hafa tekið þátt í rökræðu um merkingu slíkra rita betri kosti á að mynda sér skynsamlegar skoðanir um eilífðarmálin og eru þá kannski síður móttækileg fyrir öfgum og firrum. Vera má að almenn þekking á trúarbrögðum sé líka ein af forsendum þess að fjölmennning okkar verði að sameiginlegri víðsýni fremur en margs konar einsýni.

- a) Hvað þarf fólk að læra til að geta stjórnað eigin lífi?
- b) Hvaða námsgreinar vantar í skóla og hvaða námsgreinum er ofaukið?
- c) Þarf listinn yfir námsgreinar í skólum að breytast vegna þess að nemendur hafa margvíslegan menningarlegan bakgrunn og samfélagið er fjölmennningarlegra en fyrr á árum? Þarf hann að breytast af öðrum ástæðum, til dæmis vegna nýrrar tækni eða nýrra vandamála?
- d) Hvenær eiga börn að byrja að læra námsgreinar eins og til dæmis stærðfræði, ensku og náttúrufræði? Eiga þær heima í leikskólum? Hvað með yngsta stig grunnskóla?
- e) Hve stór hluti af skólatímanum í leikskólum, grunnskólum og framhaldsskólum á að fara í kennslu námsgreina og hve stór hluti í annars konar viðfangsefni?

3. Jöfnuður og námsgreinar

Í síðasta kafla var meðal annars rætt um hvernig hugsjónir upplýsingarmanna og húmanista á átjándu og níttjándu öld og talsmanna framstefnu í byrjun tuttugustu aldar tengdust hugmyndum um frelsi og sjálfstjórn og voru þannig á vissan hátt framhald af mun eldri menntastefnu sem kennd er við frjálsar listir. Þessar áherslur á menntun til frelslis voru nátengdar kröfum um aukinn jöfnuð og jafnrétti. Tengsl aukinnar skólagöngu við sókn til meira jafnréttis eru þó samt ekki svo einföld að þetta tvennt haldist ævinlega í hendur og styðji hvort annað. Það flækir þau líka að uppi hafa verið æði ólíkar hugmyndir um með hvaða hætti allir menn eru jafningjar. Þýðir jöfnuður að allir skuli hafa sama rétt eða njóta sömu virðingar eða að öllum skuli búin svipuð kjör eða felur hann í sér blöndu af þessu öllu saman?

Raunar má líta á stóran hluta af stjórnmálaheimspeki upplýsingarmanna sem leit að svári við spurningum um hvernig samfélag manna geti orðið samfélag jafningja. John Locke, Immanuel Kant, höfundar bandarísku stjórnarskrárinnar, frönsku byltingarmennirnir, John Stuart Mill, Karl Marx og John Dewey svöruðu þessum spurningum á ólíkan hátt en áttu það þó allir sameiginlegt að hafna eldri hugmyndum um að mannkynið myndaði stigveldi þannig að sumir væru öðrum æðri.^{1,3} Svipaða sögu er að segja um stjórnmálaheimspeki síðustu áratuga þar sem helstu kenningar um réttlæti veita, eins og indverski hagfræðingurinn og síðfræðingurinn Amartya Sen (2011) segir, ólík svör við því með hvaða hætti menn eru jafningjar.

Locke svaraði spurningunni um í hverju jöfnuður manna væri fölginn með kenningu um náttúruleg réttindi sem væru söm fyrir alla enda „ekkert augljósara en það að skepnur af sömu tegund og tign, jafnbornar til allra náttúrulegra gæða og sömu sálargáfum gæddar, skuli einnig jafnar sín í milli þannig að engin þeirra sé annarri undirgefin“ (Locke, 1993a, bls. 46). Þetta svar Lockes hefur gengið í endurnýjun lífdaga á síðustu áratugum með vaxandi áherslu á mannréttindi sem allir menn skuli njóta til jafns (Atli Harðarson, 2015). Aðrir hugsuðir eins og Marx og fylgismenn hans hafa lagt meiri áherslu á að skýra hvernig mismunur og ójöfnuður eru afsprengi valdbeitingar og viðhaldið með blekkingum.

Frá upphafi skólaskyldu og opinberra menntakerfa hafa hugsjónamenn af ýmsu tagi bundið vonir við að almenn menntun stuðlaði að jöfnuði enda átti skólaskyldan að verða til þess að börn af öllum stéttum fengju svipað veganesti fyrir lífið. Allan þennan tíma hafa menn samt staðið frammi fyrir þeirri staðreynd að menntakerfi viðhalda og endurskapa stéttaskiptingu þar sem börn yfirstéttar hafa ýmislegt forskot í skólakerfinu og eiga að jafnaði greiðastan aðgang að námi sem tryggir völd og tekjur.

Gengi nemenda í skólum veltur vissulega að nokkru leyti á gáfum þeirra, dugnaði og mannkostum. Það er þó samt blekking að halda að ekkert annað ráði því hvernig einstaklingum vegnar. Í bók frá 2010 fjallar William Deresiewicz um inntöku í bandaríska háskóla og segir meðal annars að til að komast inn í virtustu skólana þurfi ungmenni aðstoð foreldra og í flestum tilvikum talsverðan þrýsting frá þeim. Þetta segir hann leiða til þess að eftirsóttustu skólarnir séu skólar ríka fólksins og þeir séu það í vaxandi mæli: „Árið 1985 komu 45% nemenda í þeim 250 háskólum sem vísuðu flestum frá úr fjölskyldum í efsta fjórðungi í tekjudreifingunni. Þetta hlutfall var 55% árið 2000

og 67% árið 2006“ (Deresiewicz, 2014, bls. 205). Deresiewicz, sem var prófessor við enskudeild Yale-háskóla til 2008, segir ennfremur að inntaka í virtustu háskólana sé peningaþvottavél valdakerfis sem hann kallar „meritocracy“ því það lætur heita að völdum sé skipt eftir verðleikum fólks þannig að þeir hæfustu og duglegustu fái mest. Eins og peningaþvottur glæpamanna felst í því að setja upp eitthvað sem virðist heidarleg starfsemi og láta líta svo út að illa fengið fé sé arður af henni, eins lætur „þvotturinn“ sem Deresiewicz ræðir um líta svo út að hæfileikar og dugnaður, en ekki ríkidæmi fjölskyldunnar, færi ungu fólki í hendur prófskírteini sem eru aðgöngumiðar að völdum og virðingu. Hluti af blekkingunni, segir hann, er að fólk trúir því að nemendur úr öllum stéttum komist inn vegna hæfileika í íþróttum því að tvær af þeim íþróttum sem mest eru metnar við inntöku í skólana, fótbolti og körfubolti, eru iðkaðar af börnum alþýðunnar. Þeir sem komast inn vegna afreka í greinum sem yfirstéttin situr nær ein að eru þó samt fleiri. Meðal þessara greina eru til dæmis skíðastökk og siglingar. Hann bætir því við að þetta veldi hinna „hæfustu“ sé vissulega orðið fjölmenningslegt og í anda jafnréttis milli kynjanna en völdin gangi samt að erfðum og lítt sé hirt um að rétta þann halla sem mestu skiptir, nefnilega stéttamun.

Jöfnuður og jafnrétti í skólum hefur oft verið tengt vali á kennslugreinum. Á níttjándu öld, meðan fjöldi hvíttra menntamanna trúði því að fólk af evrópskum uppruna hefði vitsmunalega yfirburði yfir fólk frá öðrum heimsálfum, höfðu sumir þeirra hugmyndir í þá veru að þeirra eigin börn ættu að læra bóklegar greinar en börn af öðrum kynþáttum skyldu nema handverk og vinnubrögð (Gould, 1981/2006).

Einn af þeim sem andmæltu hugmyndum um ólíka námskrá fyrir ólíkar stéttir og kynþætti þegar skólakerfi nútímans var enn í deiglu var félagsfræðingurinn og sagnfræðingurinn William Edward Burghardt Du Bois. Hann var fyrsti bandaríski blökkumaðurinn til að ljúka doktorsprófi og með skeleggustu talsmönnum jafnréttis svartra og hvíttra í byrjun síðustu aldar. Hann var stoltur af menningu síns fólks enda voru sögur og söngvar Bandaríkjamanna af afrískum uppruna merkileg nýsköpun í menningu og listum. Du Bois (2015) andmælti málflutningi þeirra sem töldu að börn svartra ættu að fá hagnýta menntun fremur en fræðilega og sagði að menntun sem hefði háleit markmið og snerist um menningu og siðferði fremur en eintómt brauðstrit ætti ekki að vera séreign hvíta mannsins.

Síðan Du Bois skrifaði um menntamál hafa fjölmargir aðrir talsmenn frjálsra lista tekið í sama streng og varað við hugmyndum um að fræðilegt bóknám sé fyrir útvalda en aðrir eigi að láta sér duga að læra gagnleg störf (Entwistle, 1979; Bailey, 1984/2010; Gibboney, 1994; Furedi, 2009). Á móti má segja að ef börn sem hafa ónógan undirbúning eru sett í nám sem þau ráða illa við þá eigi þau litla möguleika og verði ef til vill betur sett fái þau að gera eitthvað annað í skólanum en að dragast aftur úr í bóklegum greinum. Sem svar við þessu má svo benda á að nær sé að haga kennslunni þannig að hún gagnist öllum og ungt fólk nái valdi á námsgreinunum þrátt fyrir misjafnt veganesti að heiman. Flestir sem hugsa á svipuðum nótum og Du Bois gera ráð fyrir að nemendur af ólíku þjóðerni og ólíkum stéttum geti lært og vara við því að kennarar eða skólar ákveði fyrir fram að einhver viðfangsefni eða fög séu of erfið eða krefjandi fyrir suma hópa.

Að nemandinn verði jafningi kennarans

Rússneski skáldsagnahöfundurinn Leo Tolstoj starfrækti barnaskóla á óðali sínu á árunum kringum 1860. Þar kenndi hann sjálfur börnum bænda og kom af stað hreyfingu í Rússlandi sem beitti sér fyrir menntun alþýðu. Þessi hreyfing þótti róttæk og mæltist illa fyrir hjá yfirvöldum sem á endanum neyddu Tolstoj til að loka skólanum. Tolstoj ritaði líka um menntamál og mótaði sína eigin menntastefnu. Kjarni hennar var að menntun miðaði að því að nemandinn yrði jafningi kennarans (Moulin, 2014).

Ef við samþykkjum jafnaðarhugsjón Tolstojs þá hljótum við að gera ráð fyrir að sá sem ákveður hvað eigi að kenna og hvers vegna ætli sér jafnframt að kenna nemendum þannig að þeir geti

skilið þessar ákvarðanir, gagnrýnt þær og endurbætt. Að öðrum kosti verða þeir vitsmunalegir undirsáttar þeirra sem stjórnar skólunum og ákveða námskrána. Af þessu leiðir að ef það þarf þekkingu í vísindum eða fræðum til að ákvarða námskrána þá ætti kennslan að gera þá sömu þekkingu aðgengilega fyrir nemendur.

Hugsun okkur að yfirvöld menntamála setji skólakerfinu markmið. Slík markmið gætu til dæmis verið hagvöxtur og aukin efnaleg velsæld, heilbriggt líf, jafnrétti og lýðræði eða lífshættir sem stuðla að sjálfbærri þróun. Hugsun okkur líka að val á námsefni og kennsluhættir ráðist af þessum markmiðum. Dæmi valið af handahófi væri ef til vill að kenna fólki að rækta matjurtir í því skyni að minnka vistspor þess. Sú ákvörðun væri rökstudd með vísun í þekkingu úr ýmsum greinum vísinda. Ef við tökum Tolstoj alvarlega ættum við að fara fram á að nemendur fengju að læra þessi vísindi svo þeir gætu sjálfir vegið og metið ákvörðun yfirvalda. Svipaða sögu má segja um flest almenn markmið skóla. Þau styðjast við þekkingu sem verður mönnum ekki vel aðgengileg nema þeir venjist við þælingar, fræði og vísindalega hugsun. Jafnvel markmið eins og aukið jafnrétti, sem hægt er að skilja að nokkru marki út frá hversdagslegri reynslu, tengist flóknum fræðum um leið og tekið er að rökræða það (Atli Harðarson, 2013). Þetta þýðir ekki að hver einasti maður þurfi langskólamenntun í mörgum vísindagreinum. Það er breitt bil milli þess að sleppa því alveg að kenna greinar þar sem reynir á rökvisi, gagnrýna hugsun og djúpan skilning á kenningum og aðferðum og að láta ungt fólk verja hverri vökustund í slíkan lærdóm. Jafnréttissinnar geta þó tæpast sett markið lægra en að gefa öllum kost á að taka þátt í rökræðu, meðal annars um hvað er þess virði að læra.

Máttug þekking

Á seinni hluta síðustu aldar rannsókuðu allmargir félagsfræðingar tengsl stéttarlegs uppruna nemenda við námsárangur. Þeirra þekktastur er Bretinn Basil Bernstein (Gestur Guðmundsson, 2008). Í ritum sem komu út milli 1960 og 1980 benti hann meðal annars á að til þess að miðla þekkingu til barna úr ólíkum stéttum þyrfti að orða reglur og viðmið skólans á máli sem þau öll skildu. Hann benti líka á að allir menningarheimar ættu sér eigið málsnið og innviðir gætu miðlað miklum upplýsingum í sinn hóp með knöppum skilaboðum og hálfkveðnum vísun. Þetta á við um flest áhugamál fólks, til dæmis íþróttagreinar eins og knattspyrnu. Eigi svo að skýra samræðuna fyrir utanaðkomandi þarf lengra mál. Það sama gildir um námsgreinar eins og til dæmis stærðfræði eða sagnfræði. Til að leiða nemendur inn í heim þeirra þarf, að minnsta kosti fyrst í stað, útskýringar sem eru á máli nemendanna, ekki á máli greinarinnar.

Mál stærðfræðinnar er væntanlega jafn framandi flestum börnum hvort sem foreldrar þeirra eru ríkir eða fátækir. Mál skólans sem er notað til að kenna mál stærðfræðinnar og fleiri greina kann þó að vera mislíkt hversdagsmáli barnanna eftir því hvaðan þau koma. Með því að beina athyglinni að talsmáta skólans fremur en námsgreinanna sjálfra benti Bernstein á að misjafnt námsgengi barna eftir stétt og stöðu foreldranna kynni að skýrast af öðru en því að námsgreinarnar sjálfar væru óaðgengilegri sumum stéttum en öðrum (Moore, 2013).

Annar enskur félagsfræðingur, Michael Young, sem lærði af Bernstein og vann með honum, hefur haldið áfram að rannsaka hvernig talsmáti og starfshættir skólans hafa áhrif á misjafnt gengi nemenda eftir stétt og stöðu. Young (2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011) er í sama liði og Du Bois að því leyti að hann varar við því að koma til móts við þarfir eða hugðarefni þjóðfélagsþópa sem standa höllum fæti með því að slá af kröfum um að skólar kenni námsgreinar sem færa nemendum skilning á heiminum. Í umfjöllun um þetta efni notar hann hugtakið *máttug þekking* (e. powerful knowledge) og segir að slík þekking geri fólki kleift að útskýra, sjá fyrir og hefja sig yfir sínar eigin aðstæður og öðlast víðari sjóndeildarhring (Young, 2009).

Young dregur þó ekki fjöður yfir að margt hefðbundið námsefni beri með sér uppruna úr efri stéttum samfélagsins en bendir á að þekking á þeim gefi mönnum engu að síður mátt til

að afla nýrrar vitneskju og hefja sig yfir stéttbundin takmörk sín. Hvað þetta varðar er Young arftaki upplýsingarmanna sem töldu vísindalega þekkingu færa mönnum skilning á því hvernig heimurinn er og þar með frelsi og stjórn á eigin lífi. Hann heggur jafnt á báðar hendur þar sem hann berst í senn við talsmenn afstæðishyggju og þá sem segja að skólakerfið eigi aðeins að þjóna atvinnulífinu. Þeir fyrrnefndu, sem sumir kenna sig við póstmóðernisma, hafna því að vísindaleg þekking sé neitt betri eða réttari en aðrar skoðanir og halda því jafnvel fram að hún sé aðeins góð og gild á mælikvarða þeirra sem mest hafa völdin. Þeir síðarnefndu láta eins og það sé óþarfi að færa nemendum skilning á veruleikanum, það dugi að gera þá að góðum starfsmönnum. Young segir að þessar tvær fylkingar hafi í raun tekið höndum saman, þótt andstæðar virðist, og báðar vinni gegn því að skólar mennti nemendur sína.

Young bendir líka á að flótti frá námsgreinum sem veita fólki máttuga þekkingu sé líklegur til að auka stéttaskiptingu því væntanlega verði hann meiri í skólum sem börn alþýðu sækja en í skólum sem mennta börn yfirstéttarinnar. Útkoman úr því verði að fleira og fleira alþýðufólk hafi í raun minni þekkingu og þar með minni mátt þrátt fyrir hærri prófgráður (Young, 2008).

Til umhugsunar

Locke rökstuddi að menn skyldu njóta sömu réttinda með vísun til þess að þeir væru sömu sálargáfum gæddir. Aðrir hugsuðir sem hér hefur verið vísað til virðast gera ráð fyrir að allir nemendur geti lært allar námsgreinar skóla. Það er umhugsunarefni hvort þessir höfundar horfa fram hjá margbreytileika mannlífsins. Sumir eru ef til fæddir svo laglausir að þeir geti aldrei lært og syngja og aðrir með skerðingu sem útilokar að þeir læri til dæmis algebru eða erlend tungumál.

- a) Geta skólar lagt áherslu á frjálssar listir og djúpan skilning á vísindum og fræðum og jafnframt boðið nám við allra hæfi?
- b) Eru einhverjar námsgreinar sem eiga mismikið erindi við börn eftir stétt þeirra, uppruna eða þjóðerni?
- c) Á það sem Deresiewicz segir um peningaþvottavél valdakerfisins við um einhverja hluta af íslenska skólakerfinu?
- d) Er einhver gerð af þekkingarleysi eða vankunnáttu sem gerir fólk að leiksoppum annarra eða kemur í veg fyrir jöfnuð?

Þótt við tökum undir með Young og teljum að máttug þekking eigi erindi við alla getum við haft ýmsar skoðanir um hve lengi allir nemendur skuli læra sömu fög. Við getum mögulega álitid að til séu viðfangsefni sem færa fólki skilning á veröldinni en henta aðeins hluta nemendahópsins án þess að telja að hinir eigi að fara á mis við djúpar þælingar. Ekkert útilokar að sumir unglingar læri til dæmis heimsspeki og bókmenntir meðan aðrir sökkva sér ofan í stærðfræði og eðlisfræði.

- e) Hvað er heppilegt að skyldunámsgreinar sem allir þurfa að læra fái stóran hluta skólatímans? Gilda sams konar svör um þetta efni fyrir leikskóla, öll stig grunnskóla og framhaldsskóla?
- f) Hvað með háskóla? Er eitthvað sem allir háskólanemar ættu að læra?
- g) Er hægt að andmæla stéttskiptu skólakerfi á svipuðum forsendum og Du Bois og Young án þess að setja verklegar greinar, eins og til dæmis iðnnám í framhaldsskólum, skör neðar en bóklegar greinar?

4. Þarfir atvinnulífsins

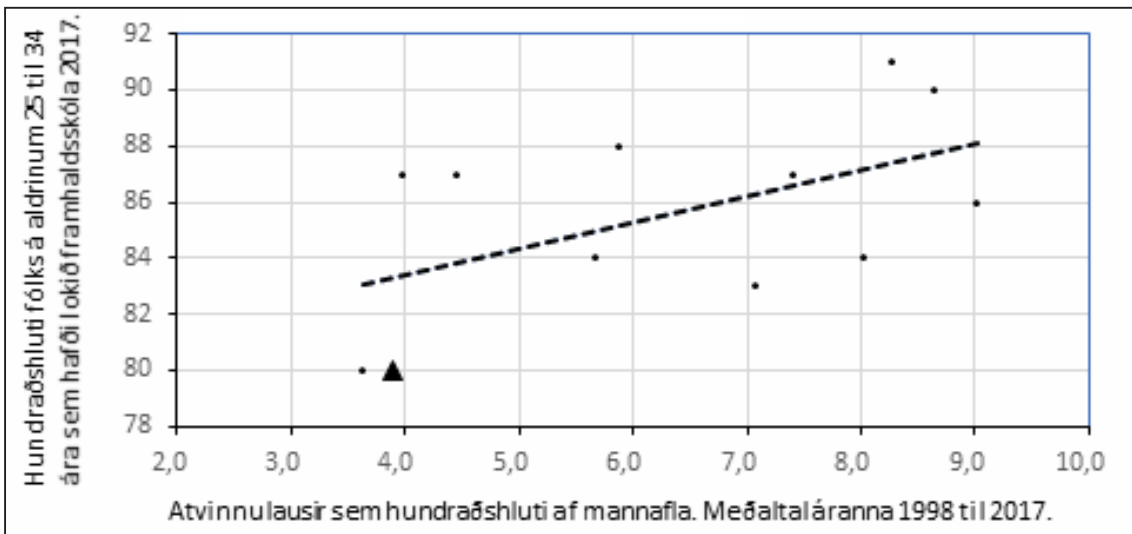
Í gildandi aðalnámskrám fyrir leik-, grunn- og framhaldsskóla segir um almenna menntun að hún stuðli „á hverjum tíma að aukinni hæfni einstaklingsins til að takast á við áskoranir daglegs lífs“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 13, 2012, bls. 13, 2013, bls. 15). Þetta bendir til að höfundar námskrárinnar líti svo á að menntun sé einkum hagnýt. Sambærilegt orðalag hefur verið á kreiki í plöggum um skólamál býsna lengi. Guðmundur Finnbogason, sem átti manna mestan þátt í að móta stefnu íslenskra barnaskóla um það leyti sem skólaskylda var tekin upp í byrjun síðustu aldar, segir til dæmis í bók sinni *Lýðmenntun* sem kom út árið 1903 að menntun hvers manns verði „að metast eftir því hve hæfur hann er til að lifa og starfa í mannlegu félagi“ (Guðmundur Finnbogason, 1903/1994, bls. 33). Guðmundur hélt því þó alls ekki fram að menntun væri til þess eins að bæta efnalega afkomu fólks. Hann var víðsýnni en svo og það sama má segja um flesta frumkvöðla í skólamálum í upphafi síðustu aldar. Magnús Helgason, fyrsti skólastjóri Kennaraskólans, sagði til dæmis í bók um kennslufræði sem kom út árið 1919:

En taki nú hugurinn þá stefnu, að meta alla hluti eftir gagnsmunum, til arðs og aura, þá verða slík hyggindi til að deyfa tilfinningarnar, gera hjartað hart og kalt. Þau veita lífinu hvorki fegurð né unað. Skynsemin þarf einnig að láta til sín taka og beina huganum að því, sem er fagurt, satt og gott. (Magnús Helgason, 1919, bls. 81).

Þegar Guðmundur Finnbogason og Magnús Helgason mótuðu skólastefnu síns tíma var enn haft fyrir satt að bókvitið yrði ekki í askana látið. Á þessum tíma var stór hluti langskólagenginna manna prestar sem áttu fremur að hirða um himneska fjársjóði en efnahagsleg gæði og atvinnulífið þurfti kannski minna á menntamönnum að halda en síðar varð. Nú hefur þetta snúist við og stór hluti af umræðu um skólagöngu umfram skyldunám gerir bæði ráð fyrir því að hún stuðli að bættum efnahag og að nemendur sækji skóla einkum til að bæta hæfni sína til að vinna sér inn peninga. Einnig heyrst oft sagt að nú sé tilveran flóknari en áður og þess vegna engin leið að komast af án mikillar skólagöngu. Veruleikinn er samt sá að stór hluti starfa sem losnar krefst lítillar kunnáttu svo mikill hluti fólks hlýtur að vera í vinnu sem er vel hægt að sinna án þess að hafa langa skólagöngu. Það er líka blákaldur veruleiki að fólk þarf minna og minna á þekkingu að halda til að komast af í daglegu lífi þótt það verði ef til vill meira og meira háð því að ýmisleg þekking sé til innan samfélagsins. Í gamla daga þurfti flest fólk að kunna sjálft að breyta ull í fat og mjólk í mat. Nú er hægt að vera þokkalega til fara og éta fylli sína þó maður sé heimskur og fákunnandi. Við getum fengið mat og föt þótt lítill hluti mannafla á vinnumarkaði kunni að skapa þessi gæði. Við getum líka notað sjálfvirkar vélar og alls konar tækni án þess að kunna neitt í verkfræði eða forritun.

Það er eitthvað mótsagnakennt við þennan veruleika samtímans þar sem flestir virðast trúá því að meiri skólaganga haldist í hendur við betri efnaleg kjör. Ef það væri svo einfalt að lengri skólaganga gerði menn færari um að fá vinnu ættu þá ekki fleiri að fá vinnu ef fleiri ljúka námi? Í okkar heimshluta, norðvestanverðri Evrópu, virðist sambandið milli skólagöngu og atvinnuþátttöku samt öfugt. Mynd 1 er byggð á gögnum sem eru í viðauka aftast í kaflanum. Hún sýnir samband milli atvinnuleysis á 20 ára tímabili og þess hve margir ljúka framhaldsskóla í tólf

löndum. Löndin eru Belgía, Bretland, Danmörk, Finnland, Frakkland, Holland, Írland, Ísland, Lúxemborg, Noregur, Svíþjóð og Þýskaland. Besta lína gegnum punktastafnið sýnir að menntun-
arstig eykst með auknu atvinnuleysi en ekki atvinnuþátttöku. Þríhyrningurinn neðarlega til
vinstri táknar Ísland.



Mynd 4.1. Samband menntunarstigs við atvinnuleysi í norðvestanverðri Evrópu

Þetta samband skólagöngu við atvinnuleysi ætti að vekja spurningar um gildi menntunar fyrir efnahagslífið. Það ætti líka að kalla á umhugsun um hvaða vit sé í umræðu um að brottfall úr framhaldsskólum sé vandamál eins og yfirvöld menntamála hér á landi hafa, að minnsta kosti stundum, haldið fram (sjá t.d. Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014). Má ekki alveg eins líta svo á að atvinnuleysi sé vandamálið og það neyði fólk til að vera í skóla? Ef við horfum aðeins á Norðurlöndin þá kemur í ljós að hlutfall þeirra sem ljúka framhaldsskóla hér á landi er á línunni eins og sést á mynd.^{4.2} Er þetta hlutfall ef til vill einungis jafnhátt og búast má við í landi með svipaða samfélagsgerð og álíka lítið atvinnuleysi?⁴

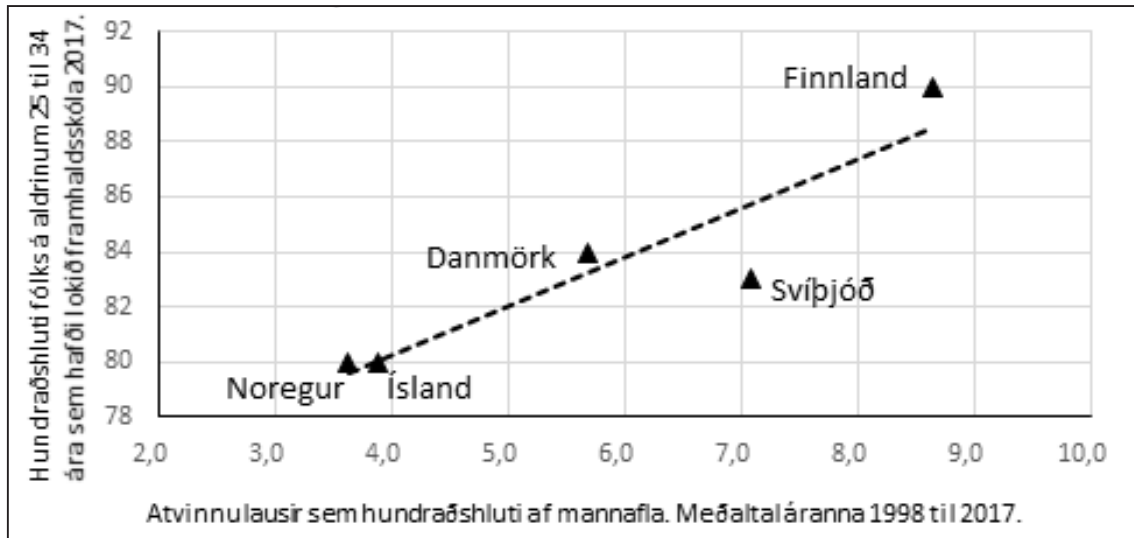
Það eitt að atvinnuleysi ýti undir skólasókn og unglingar hætti frekar í skóla ef auðvelt er að fá vinnu segir svo sem lítið um hagkvæmni menntunar. Vera má að sumir sem hætta í skóla vegna þess að þeir fá vinnu fengju samt enn betri vinnu ef þeir lærðu meira. Það má líka vera að sumir sem halda áfram í skóla vegna þess að þeir finna ekki vinnu sem þeim líkar bæti möguleika sína á vinnumarkaði ekki neitt með meiri menntun. Það þarf að grafa dýpra til að komast að því hversu góð eða slæm aukin skólaganga er fyrir efnalega afkomu fólks.

Ein af athyglisverðari tilraunum sem ég veit um frá síðustu árum til að skilja samband efnahags og skólagöngu var gerð af Bryan Caplan prófessor í hagfræði við George Mason-háskólann í Bandaríkjunum. Í bók sem kom út 2018 rökstyður hann að þótt flestir einstaklingar sem afla sér formlegrar menntunar umfram skyldunám bæti sinn eigin efnahag sé það í meiri hluta tilvika á annarra kostnað og bæti ekki kjör heildarinnar.

Getur gagnslaus skólaganga verið eftirsóknarverð?

Caplan (2018) segir engan vafa leika á því að í Bandaríkjunum njóti fólk sem hefur formlega menntun á háskólastigi að jafnaði betri kjara en aðrir. Hann segir að ríkjandi skýringar á þessu séu í anda mannauðsfræða og geri ráð fyrir að hærri laun langskólagenginna skýrist af því að vinna þeirra skapi meiri verðmæti. Þessar skýringar segir hann að séu ósennilegar. Fyrir þessu tiltekur hann meðal annars þau rök að stór hluti starfa sem háskólaborgarar vinna hafi engin tengsl við neitt sem þeir lærðu í skóla. Önnur rök sem hann tiltekur eru að þegar meðalskólaganga heillar þjóðar lengist aukast tekjur hennar ekki að sama skapi eins og vænta mætti ef arður af vinnu ykist við lengri skólagöngu.

4.2. Vandaða umfjöllun um brottfall úr íslenskum framhaldsskólum þar sem meðal annars er bent á mögulegt samband þess við hve auðvelt er að fá vinnu án þess að ljúka námi má t.d. finna í grein eftir Kristjönu Stellu Blöndal, Jón Torfa Jónasson og Anne-Christine Tannhäuser (2011).



Mynd 4.2. Samband menntunarstigs við atvinnuleysi á Norðurlöndum

Hvers vegna skyldu langskólagengnir þá hafa hærri laun? Meginástæðan, segir Caplan, er sú að skólaganga eykur líkur á að fá vel launaða vinnu algerlega óháð því hvort hún nýtist til að vinna betur en sami einstaklingur mundi gera án hennar. Að fólk með háskólagráðu komist fram fyrir aðra í röðinni þegar ráðið er í starf þýðir ekki endilega að nám þess gagnist til að vinna starfið. Í byrjun bókarinnar skýrir Caplan meginhugsun hennar með líkingu og segir að ef hann standi uppi á stólnum á tónleikum, í stað þess að sitja, þá sjái hann hljómsveitina betur þar sem hnakkinn á manninum fyrir framan skyggi ekki á. Það er þó ekki þar með sagt við sjáum almennt betur ef allir standa uppi á stólnum sínum.

Hvers vegna skyldu menn með háskólagráðu eiga auðveldara með að fá vel launuð störf ef lærdómur þeirra gagnast ekkert í vinnu? Til að skýra þetta notar Caplan merkjakenningu (e. signaling theory) sem sækir innblástur í skrif þekktra hagfræðinga á borð við Michael Spence, Kenneth Arrow og Joseph Stiglitz. Merkjakenningar snúast um að skýra hegðun fólks á markaði þegar það hefur takmarkaðar upplýsingar og lætur því duga að nota vísbendingar um að þetta eða hitt beri með sér þau gæði sem sóst er eftir.

Hugsum okkur fyrirtæki sem þarf að ráða margt fólk í vinnu. Fyrirtækið vill helst starfsmenn sem geta lært til verka, eru iðjusamir og nógu þægir til láta vel að stjórn. Það er of mikil fyrirhöfn að kynna öllum umsækjendum og kanna kosti hvers og eins. Hvað gerir fyrirtækið? Það á varla annars úrkosta en að kanna vísbendingar um að umsækjendur hafi þessa þrjá kosti. Í nútímasamfélagi eru prófskírteini ríkjandi form merkja eða vísbendinga um þessa þrenns konar kosti sem margir vinnuveitendur sækjast eftir. Fólk sem flaggar skírteinum er því öðrum fremur tekið í atvinnuviðtöl þegar eftirsóknarverð störf eru auglýst. Eiginleikarnir sem skírteinin eru vísbendingar um eru oft eiginleikar sem menn afla sér ekki með löngu námi heldur þurfa einfaldlega að hafa áður en nám hefst til að geta lokið því. Þess vegna fá þeir sem hafa útskrifast úr skóla aðgang að vinnumarkaði. Eftir að starf er fengið, segir Caplan, veltur frami fólks svo meira á því hvernig það stendur sig en á því hvaða prófgráðu það hefur. Sitt er hvað, gráða og gjörvileiki. Prófgráðan er aðeins ótraust vísbending, en samt nógu góð til að það borgi sig oftar en ekki fyrir fyrirtæki að nota hana.

Caplan byggir rök sín einkum á greiningu á tölfræðilegum gögnum um vinnumarkað og menntun í Bandaríkjunum. Þótt niðurstaða hans sé að stór hluti af formlegri menntun gagnist fólki á vinnumarkaði eingöngu vegna þess að skírteini eru aðgöngumiði að atvinnuviðtali neitar

hann því ekki að skólaganga auki stundum hæfni til starfa. Að hans mati eru sjónarmið þeirra sem tala um mannauð ekki alröng. Hjúkrunarfræðingur sem vinnur við hjúkrun fær væntanlega hærri laun en ófaglært verkafólk vegna þess að þekkingin á faginu skiptir máli. Hjúkrunarfræðingur sem vinnur sem flugþjónn, lögfræðingur sem vinnur sem sölumaður og kennari sem afgreiðir í banka hafa þó að jafnaði hærri laun en flest ófaglært verkafólk án þess að menntun þeirra nýtist beinlínis í starfinu.

Caplan reiknast til að aukin hæfni vegna menntunar skýri sennilega um fimmtung af launamun þeirra Bandaríkjamanna sem hafa langa skólagöngu og þeirra sem hafa stutta skólagöngu. Hann bendir á ástæður til að ætla að nám í rafvirkjun, pípulögnum og fleiri verkmenntagreinum á framhaldsskólastigi skili mönnum hærri ævitekjum einkum vegna þess að námið geri þá færari um að vinna verðmæt störf en sama gildi ekki um fjölmennustu háskólagreinar.

Caplan tekur skýrt fram að rök sín beinist alls ekki gegn almennri menntun fyrir börn og ekki heldur gegn þeim sem telja að menntun sem fólk aflar sér í framhaldsskólum og háskólum sé verðmæt í sjálfri sér. Hann ræðir í þessu sambandi meðal annars um hve dýrmætt sé að læra að meta tónlist og bókmenntir. Rök hans beinast aðeins gegn þeim sem halda að betri kjör langskólagenginna á vinnumarkaði skýrist einkum af því að það sem þeir lærðu í skóla geri þá að betri starfsmönnum.

Hvort sem rannsóknir Caplans gilda um önnur lönd en Bandaríkin, og hvort sem það er rétt mat að einungis minnihluti af formlegri menntun umfram skyldunám bæti tekjur nemenda beinlínis vegna þess að námið gagnist í starfi, er ljóst að skýringar hans sýna að það er að minnsta kosti mögulegt að lengri skólaganga auki tekjumöguleika einstaklinga án þess að hún bæti efnahag heildarinnar.

Á menntun að þjóna atvinnulífinu?

Hugmyndin um að skólar þjóni atvinnulífinu vekur fleiri spurningar en þær sem Caplan ræðir enda er það skrýtin hugmynd að jafn stórt svið mannlífsins og menntunin gegni aðeins þjónustuhlutverki. Hún er næstum jafn skrýtin eins og ef einhver héldi að heilbrigðiskerfið væri til þess eins að stuðla að árangri í íþróttum. Sennilega eru vensl menntunar og farsældar flóknari en svo að menntunin stuðli aðeins að efnalegri velmegun. Menntun er sjálf hluti af góðu lífi. Fólk sem á til hnífs og skeiðar bætir líf sitt til dæmis með því að læra að meta tónlist og bókmenntir ekkert síður en með því að eignast meiri peninga.

Atvinnurekendur níttjándu aldar vildu sjálfsagt flestir að piltar lærðu að slá með orfi og ljá og róa til fiskjar á opnum bátum og að stúlkur kynnu að sitja lömb og spinna ull. Þetta var vissulega þarft og nauðsynlegt. Atvinnuhættir tuttugustu aldar spruttu þó ekki af þessari kunnáttu heldur miklu fremur af því bókviti sem sagt var að yrði ekki í askana látið. Framfarir síðustu aldar voru ekki síst afsprengi frjálsra lista: Vísindalegrar hugsunar, rökvísi og tungumálakunnáttu. Þótt flest störf krefðust ef til vill lítillar þekkingar á vísindum og fræðum var samt væntanlega samband milli þess háttar menntunar annars vegar og hæfni til nýsköpunar, uppfinninga og ýmissa framfara hins vegar.

Við getum horft á atvinnulíf níttjándu aldar úr fjarlægð og þakkað fyrir að skólar þess tíma kenndu fleira en þá þurfti að nota í vinnu. Er ekki sennilegt að á næstu öld og þarnæstu segi menn það sama um okkar tíma og verði ánægðir með að margir lærðu annað en nú þarf til að vinna fyrir sér?

Atvinnulíf framtíðarinnar verður væntanlega öðru vísi en atvinnulíf dagsins í dag og hvað úr því verður veltur meðal annars á því hvaða þekkingar menn afla sér nú umfram þá sem þarf að nota á vinnustöðum samtímans. Þetta ætti raunar að vera augljóst. Ef margir læra tónlist, leiklist og kvikmyndagerð þá verða nokkru seinna til fyrirtæki sem selja eitthvað á borð við sjónvarpsþætti og ef margir læra líffræði og efnifræði verða kannski til fyrirtæki sem framleiða snyrtivörur.

Ef hópur fólks lærir eitthvað sem fólk á mínum aldri botnar ekkert í og veit varla hvað heitir þá verður mögulega til eitthvað sem ég á engin orð yfir. Af þessum sökum er sú hugmynd að skólakerfi skuli lagað að þörfum atvinnulífs nútímans ekki einungis óraunsæ. Hún er trúlega einnig óheppileg fyrir atvinnulíf framtíðarinnar.

Til umhugsunar

Hugsum okkur að það sem Caplan segir sé að mestu leyti rétt og þar með að þegar eftirsóknarverð störf af einhverju tagi eru auglýst þurfi til dæmis meistaraþráðu úr háskóla til að komast í atvinnuviðtal þótt raunin sé að nýliði læri starfið að mestu á vinnustað eftir að hann hefur verið ráðinn. Hugsum okkur líka að þetta valdi því að fólki með meistaraþráðu fjölgi smám saman því menn leggi á sig skólagöngu til að eiga kost á góðri vinnu. Ef þetta gerist hlýtur að koma að því að flestir umsækjendur verði með meistaraþráðu og fyrirtækin og stofnanirnar sem ráða fólk verði að sigta úr umsóknum með því að líta á eitthvað annað en prófgráður.

- Hvað ætli verði um aðsókn að háskólum ef vísbendingarnar sem vinnuveitendur nota verða ótengdar háskólanámi, skírteinum og einkunnum? Hvað ef fyrirtæki sem ráða marga taka til dæmis upp á að nota einhvers konar inntökupróf eða upplýsingar af því tagi sem Google og samskiptamiðlar safna nú um flest fólk?
- Hvort er betra að læra að skapa meiri auð eða að læra að njóta gæða sem hægt er að fá fyrir litla eða enga peninga?
- Hefur nokkurn tíma verið auðveldara að komast af með litla þekkingu?
- Skapa þeir sem hafa langa skólagöngu að jafnaði meiri efnahagsleg verðmæti en þeir sem hafa stutta skólagöngu?
- Getum við vitað núna hvaða kunnátta verður verðmæt fyrir atvinnulífið eftir tuttugu ár?

Viðauki

Tafla. 4.1. Gögn um atvinnuleysi og hlutfall framhaldsskólamenntaðra í norðvestanverðri Evrópu.

Land	Meðalatvinnuleysi 1998–2017 sem hlutfall af heildarmannafla. ^a	Hve stór hluti fólks á aldrinum 25 til 34 ára hafði lokið framhaldsskóla í árslok 2017. ^b
Belgía	8%	84%
Bretland	6%	88%
Danmörk	6%	84%
Finnland	9%	90%
Frakkland	9%	86%
Holland	4%	87%
Írland	8%	91%
Ísland	4%	80%
Lúxemborg	4%	87%
Noregur	4%	80%
Svíþjóð	7%	83%
Þýskaland	7%	87%

^a Gögn um atvinnuleysi sem hlutfall af heildarmannafla árin 1998 til 2007 eru fengin úr OECD (2011, bls. 57). Gögn um atvinnuleysi sem hlutfall af heildarmannafla árin 2008 til 2017 eru fengin úr OECD (2018a, bls. 37).

^b Gögn um menntunarstig 25 til 34 ára árið 2017 eru fengin úr OECD (2018b, bls. 56). Ensku orðin „upper secondary education“ eru þýdd með orðinu „framhaldsskóli“.

5. Skólaganga, menntun og siðferði

Í Heilræðavísu Hallgríms Péturssonar (1931, bls. 199) sem ortar voru á sautjándu öld segir:

Lærður er í lyndi glaður,
lof ber hann hjá þjóðum,
hinn er ei nema hálfur maður,
sem hafnar siðum góðum.

Oft er sá í orðum nýtur,
sem iðkar menntun kæra;
en þússinn heimskur þegja hlýtur,
sem þrjúzkast við að læra.

Af fyrri vísunni má ráða að Hallgrímur hafi talið lærdóm gera fólk glaðara og bæta siðferði þess. Af þeirri seinni má ætla að hann hafi álitid lærdómsmenn hafa meira til málanna að leggja heldur en annað fólk.

Viðhorfin sem birtast í þessum tveimur vísu eru raunar fremur dæmigerð fyrir það sem talsmenn frjálstra lista hafa sagt um gildi menntunar í tvö þúsund ár. Þeir gerðu yfirleitt ráð fyrir að lærdómur væri mannbætandi og hefðu líklega flestir tekið undir það sem Sveinbjörn Egilsson (1968, bls. 21) sagði í ræðu við skólasetningu í Bessastaðaskóla árið 1819: „Vér lærum ekki til að verða lærðir, heldur til að verða góðir.“ Sambærilega áherslu á mannbætandi nám má víða finna í umfjöllun um skólastarf frá níttjándu öld. Í reglugerð fyrir Lærða skólann frá árinu 1850 segir til dæmis að skólinn eigi „að sjá um að piltar verði guðræknir og siðprúðir“ (Kristinn Ármannsson o.fl., 1975, bls. 19).

Þessar tilvitnanir í íslensk skrif frá sautjándu og níttjándu öld eru ekki aðeins minjar um hugsun liðinna alda heldur vitnisburður um trú á gildi menntunar sem gengur sífellt í endurnýjun lífdaga. Hennar sér til dæmis stað í skrifum Páls Skúlasonar (2014, bls. 14) heimspekings og fyrrum háskólarektors frá þessari öld þar sem hann ræðir um að menntunin efli mennsku okkar.

Ef hugtakið menntun er skilið svo að það nái yfir alla góða eiginleika sem fólk öðlast með lærdómi, þjálfun, tilsögn, umhugsun og reynslu þá verður tæpast um það deilt að menntun bæti fólk. Við getum skilgreint menntun sem þroska „eftirsóknarverðra hæfileika“ svo notað sé orðalag úr þýðingu Gunnars Ragnarssonar á grein eftir Dewey (2010, bls. 197) og þá segir sig sjálf að menntun er eftirsóknarverð. Að halda því fram að það sé til bóta að hafa góða eiginleika er álíka upplýsandi og að segja að gift fólk sé í hjónabandi. Sé hugtakið menntun skilið svona þá blasir við að menn geta lært án þess að menntast. Það er til dæmis hægt að læra ósiði, klæki, fantabrögð og margt fleira sem gerir fólk verra en ekki betra. Af því að menntun sé alltaf til bóta leiðir því alls ekki að allur lærdómur sé það.

Vissulega er hægt að færa ýmisleg rök fyrir því að margvíslegur lærdómur hafi að jafnaði góð áhrif á fólk. Enginn hefur þó, mér vitanlega, sett fram sannfærandi rök fyrir að þetta gildi um hvaðeina sem menn læra í skóla. Það hlýtur líka að teljast afar ósennilegt að skólar veiti ævinlega betri menntun – gefi fólki fleiri góða eiginleika og færri slæma – en önnur reynsla sem hægt er að afla sér, til dæmis með vinnu, þátttöku í félagslífi og stjórnámálum, listrænni sköpun eða lestri og þælingum utan skóla. Það er því varhugavert að leggja að jöfnu gildi menntunar og gildi skólagöngu.

Í síðasta kafla var sagt stuttlega frá efasemdum um að löng skólaganga þorra fólks sé gagnleg fyrir atvinnulífið. Þessar efasemdir eru hluti af andófi gegn skólum og skólagöngu og slíkt andóf hefur, rétt eins og áherslan á lærdóm sem eflir siðferði og sanna mennsku, verið hluti af samræðu lærðra manna um menntamál í margar aldir. Í því sem hér fer á eftir verður fjallað nokkuð vítt og breitt um andóf gegn skólum og skólagöngu, flakkað fram og aftur um síðustu fimm aldir og endað á áhrifamesta andófsmanninum sem var Jean-Jacques Rousseau.

Eina gerð efasemda um gagnsemi skóla má finna í skrifum Wolfgangs Edelstein sem höfðu veruleg áhrif á skólamálaumræðu hér á landi undir lok síðustu aldar. Í greinasafni sem kom út árið 1988 segir hann frá skoðunum svissneska barnasálfræðingsins Jean Piaget og gerir þær um leið að sínum eigin:

Vitund barns bregst við reynslu með námi. Þekkingaröflun er hluti af líffræðilegu eðli og arfleifð mannsins. Það þarf því meira en smátílfæringar til að hamla forvitni barns og kæfa þekkingarlyst þess. Loks sér Piaget – líkt og aðrir gagnrýnendur skólans – að nokkur ár í skóla virðast nægja til að láta saltið dofna, skerða námsviljann og slökkva námsfjör fjölda barna. (Wolfgang Edelstein, 1988, bls. 165–166).

Þarna er nánast látið að því liggja að skólar komi í veg fyrir að börn læri. Wolfgang Edelstein telur þetta þó ekki óhjákvæmilegt heldur aðeins einkenni á skólum sem enn eru frumstæðir. Hann segir svo í framhaldinu að með framförum í menntavísindum standi þetta til bóta.

Eins og nefnt var í öðrum kafla andmælti John Locke skólalaldi eins og hann sjálfur kynntist af eigin raun og sagði að það gerði börn þýlynd fremur en stolt og frjálsmannleg. Hann taldi raunar betra að foreldrar kenndu börnum sínum heima en að þau væru send í slíka skóla. Andmæli hans byggðust að nokkru á eldri skrifum, einkum því sem Frakkinn Michel de Montaigne ritaði á sextánda öld. Montaigne skóf ekkert utan af því þegar hann sagði að ekki væri sjón að sjá nemanda eftir fimmtán til sextán ára skólagöngu. Ekki yrði merkt að honum hefði farið fram á annan hátt en þann að latínun og grískun hefðu gert hann montnari og hrokafyllri en hann var áður en hann fór að heiman – tímanum væri betur varið við að leika tennis heldur en við nám sem hvorki bætti hræringar sálarinnar né stuðlaði að heilbrigðari dómgreind: Tennis liðkaði að minnsta kosti líkamann (Montaigne, 1991, bls. 156).

Ef ég skil Montaigne og Locke rétt hugðu þeir báðir, líkt og Wolfgang Edelstein, að þótt skólar sem þeir þekktu gerðu nemendum skaða fremur en gagn væri að minnsta kosti mögulegt að til yrðu öðru vísi og betri skólar. Aðrir hafa gengið lengra og talið best að leggja allt skólalald af fremur en að reyna að betrubæta það.

Einn af frægustu andstæðingum skólalalds á síðustu öld var Austurríkismaðurinn Ivan Illich sem var í senn kaþólskur prestur og heimspekingur. Bók hans *Afskólun samfélagsins* kom upphaflega út árið 1971. Þar mælir Illich með að bakkað verði út úr skólavæðingu samfélagsins og að mismunun á grundvelli skólagöngu verði bönnuð, sem þýðir að hætt verði með öllu að láta skólagöngu veita forgang á vinnumarkaði. Hann lýsir skólavist ungmenna sem langdregnustu og leiðinlegustu manndómsvígslu í gervallri veraldarsögunni og skelfilegri sóun á tíma og tækifærum. Hann segir líka að það sé að jafnaði betra fyrir stálpuð börn og unglunga að vinna með fullorðnu fólki að en sitja á skólabekk og skattalög ættu að hvetja vinnuveitendur til að ráða fólk milli 8 og 14 ára til að vinna hluta af degi.

Dví fór þó fjarri að Illich væri andvígur lærdómi og menntun. Hann taldi einfaldlega betra að þetta færi fram með óformlegum hætti þar sem allir væru í senn kennarar og nemendur og fólk kenndi hvert öðru ævilangt. Í sjötta kafla bókarinnar lýsir hann draumi sínum um betra menntakerfi og segir að það ætti að hafa þrenns konar markmið: Að veita öllum sem vilja læra tækifæri og aðstöðu til þess; gefa öllum sem vilja deila þekkingu sinni möguleika á að komast í samband við fólk sem vill læra af þeim; veita öllum tækifæri til að koma því sem þeir hafa að segja á framfæri við almenning (Illich, 1995). Í þessum sama kafla segir hann að rétturinn til að deila þekkingu sinni eigi að teljast til almennra borgararéttinda en ekki sérréttinda fólks með tiltekin prófskírteini. Þessi vegna eigi ekki að lögvernda starfsréttindi kennarastéttarinnar.

Andmæli Illich gegn skólagöngu sverja sig að því leyti í ætt við kenningar Lockes að Illich taldi líka að skólar hefðu slæm áhrif á siðferði fólks. Helst er að skilja að hann hafi talið að skólar gerðu fólk ábyrgðarlaust og hvettu til þess að meira væri sóst eftir prófgráðum og sérréttindum en þekkingu og þroska.

Illich tók harða afstöðu gegn skólagöngu og sama má segja um ýmsa andófsmenn gegn skólum sem vekja athygli nú á okkar tímum eins og til dæmis bandaríska kennarann John Taylor Gatto (1992/2017) sem heldur því fram að skólinn sé fangelsi og eina námsefnið sem börn læri þar í raun og veru sé slæmar venjur. Hjá sumum efasemdamönnum um skólahlald er tónninn heldur mildari. Hér má til dæmis nefna rússneska níttjándu aldar skáldið Leo Tolstoj sem aðeins var sagt frá í þriðja kafla. Hann var ekki beinlínis mótfallinn skólum enda starfrækti hann sjálfur barnaskóla um árabil. Hann var þó á móti skólaskyldu og nemendur hans höfðu um það fullt frelsi hvort þeir mættu í tíma. Starfið var fremur óformlegt og frjálst. Þó hékk uppi tímatafla í kennslustofunni og þar var skólabjalla.

Tolstoj lagði áherslu á að kennarar hefðu frelsi til að vinna samkvæmt eigin hugsjónum og var mótfallinn hugmyndum sem uppi voru um miðstýrt kerfi ríkisskóla. Einkum var honum í nöp við miðstýrt mat á námi og kennslu sem hann áleit að leiða mundi til mannskemmandi metings og keppni og þess að kennarar sem hirtu lítt um heill nemenda byggju þá einkum undir próf og kæmu því betur út en bestu kennararnir sem létu sér annt um nemendur sína (Moulin, 2014).

Þeir efasemdamenn um gildi skólagöngu sem hér hafa verið nefndir vefengja ekki gildi lærdóms og þekkingar á vísindum og fræðum, listum og tækni. Hér er Tolstoj þó ef til vill undantekning því í skáldsögum hans, sem þykja með dýrustu perlum bókmenntasögunnar, birtast djúpar efasemdir um að lærdómur geri fólk að betri manneskjum. Annað af tveimur þekktustu verkum hans er skáldsagan *Stríð og friður* sem út kom 1869. Þar kynnast lesendur auðugum aðalsmanni sem hét Pétur Besúkof. Í fyrstu köflum sögunnar er hann hrifinn af hugsjónum frönsku byltingarinnar og reynir að lifa eftir þeim með því að bæta kjör ánauðugra bænda. Að lögum þess tíma taldist hann eiga kotungana eins og hvern annan búpening en sagan gerðist milli 1805 og 1820, um hálfri öld áður en bændaánaud var aflétt í Rússlandi. Pétur gaf verkstjórum sínum fyrirsmæli um ýmsar umbætur. Þegar hann svo heimsótti landareignir sínar „leit hann yfir reikninga verkstjóranna; samkvæmt þeim hafði verið dregið úr þrældómi bændanna, og hann hlýddi á hjartnæm þakkarorð bændanefndar, sem kom á fund hans“ (Tolstoj, 1986, 3. bindi, bls. 170–171). Hann vissi samt ekki að það voru hinir best settu meðal bændanna sem nýttu sér „umbæturnar“ meðan meiri hlutinn lifði við sömu örbirgð. Hann taldi sig hafa komið á skólum fyrir börn bændanna en „vissi ekki, að presturinn, sem kom á móti honum með krossinn á lofti, kúgaði fórnir af kotungunum, né heldur, að þeim sveið sárt að sjá af börnunum í skólann frá störfum heima, en prestur seldi foreldrum barnanna laus þeirra frá skólasókn dýru verði“ (Tolstoj, 1986, 3. bindi, bls. 171).

Stríð og friður er að nokkru leyti þroskasaga Péturs og hann lét af þeim barnskap að rétta kjör fátæklinga með skipunum ofan frá sem, eftir því sem sagan segir, gögnuðust þeim einum sem voru á næstu tröppu fyrir neðan húsbóndann en alls ekki þeim sem báru minnst úr bítum og minnst

frelsi höfðu. Í sögulok er hann orðinn góður maður og vitur, „samúð með öðrum mönnum skein úr augnaráðinu, og öllum leið vel í návist hans“ (Tolstoj, 1986, 4. bindi, bls. 173).

Mikilvægustu skrefin á þroskabrautinni steig Pétur með miklum kvölum þegar hann var stríðsfangi og kynntist fátækum bónda sem hér Karatajef. Það var þessi alþýðumaður sem gaf honum tilfinningu fyrir því að guð væri alls staðar nálægur og opnaði augu hans fyrir því „mikla, eilífa og óendanlega í öllum hlutum“ (Tolstoj, 1986, 4. bindi, bls. 173). Karatajef var einföld sál og alger andstæða skólagenginna yfirstéttarmanna.

Annað af helstu stórvirkjum Tolstojs er skáldsagan *Anna Karenína* sem út kom átta árum seinna en *Stríð og friður* eða 1877. Ein af aðalpersónum þeirrar sögu er Konstantin Dimitritsj Ljovin og saga hans er þroskasaga eins og saga Péturs Besúkof. Ljovin er eins og álfur út úr hól í samfélagi heldra fólks og fákunnandi um valdsorðaskak og klæki rússneska aðalsins. Hann er einlægur og heiðarlegur og leitar sannleikans en er vantrúaður á frjálsslynd viðhorf sem voru í tísku hjá menntuðu fólki. Í sögulok er hann samt maðurinn sem fólk treystir og bæði aðalsmenn úr hans eigin fjölskyldu og kotungar úr sveitinni koma til hans með áhyggjur sínar. Líkt og Pétur lærir Ljovin þá lífsleikni sem dugar af alþýðumanni, bónda sem heitir Fjodor. Undir sögulok ræða þeir um innheimtu landskulda af jörð sem Ljovin átti allfjarri heimili sínu. Ljovin spurði hvort Tokanytsj, bóndi úr sama þorpi, ríkur og þekktur að góðvild, mundi ekki vilja taka þessa jörð á leigu. Fjodor svarar og segir að það gangi ekki, leigan sé of há og þó þeir sem engum hlífa geti innheimt af kotungum til að borga landskuldina, geti Tokanytsj það ekki því hann sé maður með hjartað á réttum stað: „Hann lifir fyrir sál sína. Hann hugsar um guð“ (Tolstoj, 1941–1944, 4. bindi, bls. 123). Við þessi orð alþýðumannsins opnuðust augu Ljovins og hann sá að hugmyndir menntaðra manna um arðbæran rekstur voru of ömurlegar til að fara eftir þeim.

Þegar Ljovin hefur numið það af ómenntuðum alþýðumanni að best sé að hugsa um sál sína og lifa í guði barnar Tolstoj söguna með því að benda á að þessi lærdómur sé víðs fjarri allri vísindalegri skynsemi sem kennir mönnum að lögmál náttúrunnar sé að hver og einn reyni að uppfylla sínar eigin óskir og brjóta aðra á bak aftur. Niðurstaða Ljovins er að á mælikvarða lærdóms og vísinda sé ekkert vit í því að elska náunga sinn.

Þetta sama stef, að menntuð yfirstétt þurfi að læra lífsleikni af einföldum og trúuðum alþýðumönnum, kemur víðar fyrir í ritum Tolstojs. Ein af seinni sögum hans heitir *Dauði Ivans Ilych*. Hún er heldur nóturleg frásögn af lögfræðingi og dómara sem fær banvænan sjúkdóm og deyr. Hann hafði alla sína tíð verið upptekinn af lífsgæðakapphlaupi og samanburði við aðra vel stæða borgara en andspænis dauðanum sá hann hvað þetta var allt tilgangslaust. Eini maðurinn sem gat hjálpað honum var þjónn af lágum stigum, bóndasonur sem hét Gerasim. Hann var jafnan glaður þrátt fyrir lága stöðu í samfélaginu, þjónaði af góðmennsku og lét það ekki fípa sig þótt húsbóndinn væri við dauðans dyr. Allir aðrir forðuðust að tala um dauðann og gengu inn í leik lyga og blekkinga þar sem var látið eins og sjúklingnum mundi batna. „Gerasim var sá eini sem ekki laug. Það var ljóst af öllu sem gerðist að hann einn gerði sér grein fyrir staðreyndum málsins, fannst ónaúðsynlegt að breiða yfir þær en kenndi einfaldlega í brjósti um lasburða og máttfarinn húsbónda sinn“ (Tolstoj, 2010, bls. 83).

Gerasim var sem sagt nógu heilsteyptur til að geta tekið því hlutskipti manna að deyja án þess að fara undan í flæmingi, en Ivan kynntist Gerasim of seint til að læra af honum. Hann komst ekki lengra en að skynja rétt svo að það væri meira vit í trú þessa ómenntaða manns en allri hámenningu og lærdómi yfirstéttarinnar. Þegar hann undir sögulok horfir á andlit Gerasims nær hann að spyrja sjálfan sig: „Hvað ef ég hef lifað öllu lífinu rangt?“ (Tolstoj, 2010, bls. 83). Lengra kemst hann ekki, við tekur kvalafullt dauðastríð, og þess vegna er sagan um Ivan Ilych miklu nóturlegri en sögur Péturs Besúkof og Ljovins.

Svipaðar efasemdir um gildi lærdóms má finna hjá öðru stórskáldi nítjándu aldar, Bandaríkjamanninum Herman Melville, sem þekktastur er fyrir bókina um hvíta hvalinn Moby Dick. Síðasta sagan sem hann sendi frá sér fjallar um *Billy Budd* sjómann. Þar segir Melville (2014)

frá einföldum manni og hjartahreinum sem laðaði ætíð fram það besta hjá skipsfélögum sínum. Hann var ólæs en hann gat sungið. Líkt og næturgalinn sem líka er ólæs samdi hann stundum sína eigin söngva.

Í upphafi sögunnar er Billy Budd sjómaður á kaupskipi undir lok átjándu aldar. Á þessum tíma stóðu Bretar í sjóhernaði, flotinn sótti sér sjómenn eins og hentaði og menn voru ekki spurðir hvort þeir vildu ganga í herinn. Billy var valinn úr áhöfn kaupskipsins. Hann tók því með jafnaðargeði og varð fljótt hvers manns hugljúfi á herskipinu. Þó var þar einn maður sem lagði fæð á hann. Sá hét John Claggart. Hann var slóttugur maður og undirfórull og þoldi illa hvað Billy var vinsæll svo hann laug upp sökum og sagði skipstjóra að Billy ráðgerði uppreisn um borð. Umliðin misseri höfðu verið róstur í sjóhernum svo yfirmenn lögðu mikið upp úr ströngum aga.

Skipstjórinn trúði ekki því sem Claggart sagði. Ekki var þó um annað að ræða en kalla Billy til yfirheyrslu. Þegar sakirnar voru bornar á hann varð hann algerlega orðlaus og gat ekki stamað upp neinu svari, enda átti hann stundum erfitt um mál. Í fátinu sem á hann kom slæmdi hann hendi til Claggarts sem féll, sló hausnum við og dó. Þessu lyktaði svo að Billy var hengdur fyrir að drepa yfirmann sinn. Söguþráðurinn segir minnst um þetta meistaraverk Melvilles. Það er fyrst og fremst lýsing á góðmennsku og illmennsku og sú lýsing er ansi mögnuð.

Claggart var menntaður maður sem kunni fína siði en enginn kunni vel við hann. Þótt hann gæti að nokkru marki falið eigið innræti átti hann þess engan kost að vera góður í gegn eins og Billy. Um menn eins og hann segir Melville að þeir sem eru nógu rækilega siðspilltir séu gjarna hagsýnir og útsmognir í meira lagi því þeir sem hafa allt að fela þjálfist í klækjum. Billy var líka takmarkaður á sinn hátt því hann gat engan veginn séð við klókindum og slægð. Hann átti sér því einskis ills von þegar bornar voru á hann lognar sakir. Hann hafði, segir sögumaður, ekki þá innsýn í illskuna sem verri menn öðlast af sjálfum sér.

Hvað eigum við að halda um þessar sögur? Sýna þær að sönn góðmennska finnist ekki síður hjá ólæsu fólki og fákunnandi en þeim lærðu og skólagengnu?

Flestar kenningar um siðferðilegt uppeldi gera ráð fyrir að bókleg fræði og skilningur á hugtökum og orðaforða um rétt og rangt, dygðir og lesti, gegni að minnsta kosti einhverju hlutverki í siðferðisþroska. Þetta á bæði við um kenningar Lawrence Kohlberg, sem mótuðu hugmyndir marga menntunarfræðinga um siðferðisþroska á lokaáratugum síðustu aldar og kenningar um skapgerðarmenntun í anda Aristótelesar sem hafa notið hylli á þessari öld og margir þekkja af skrifum Kristjáns Kristjánssonar (Atli Harðarson, Ólafur Páll Jónsson, Róbert Jack, Sigrún Sif Jóelsdóttir og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2018; Power, Higgins og Kohlberg, 1989; Kristján Kristjánsson, 2015, 2018). Þó finnast virtir fræðimenn á sviði siðfræði sem hafa bent á að lærdómur kunni stundum að vera tvíeggjað sverð. Einn þeirra er Englendingurinn Bernard Williams en skrif hans um siðfræðileg efni skipa honum á bekk með helstu heimspekingum síðustu aldar.

Williams gerði greinarmun á því að vilja gera öðrum gott og að vilja sýnast góður í eigin augum eða annarra. Það síðarnefnda kallar hann siðferðilegt sjálfsdekur. Hann segir líka að þótt dygð á borð við örlæti krefjist þess að menn stjórnist af hugsun um að gefa sé ekki þar með sagt að örlátur maður hugsi um örlæti sitt. Manneskjur sem eru að sönnu örlátar hugsa fremur um þarfir og líðan annarra en um sínar eigin dygðir. Það sama á við um fleiri siðferðilega mannkosti. Það er munur á því að láta sér annt um annað fólk og því að vera umhugað um að fá sjálfur góða einkunn fyrir hegðun og innræti. Menn geta, segir Williams (1981, 3. kafli), látið sér annt um aðra og verið drifnir af siðferðilega lofsverðum hvötum án þess að hafa flókin hugtök á valdi sínu. Sjálfsdekið krefst hins vegar meiri meðvitaðrar hugsunar. Ef þetta er rétt er lærdómur ef til vill beggja handa járn sem getur spilt mönnum á vissan hátt þótt hann geti líka bætt þá.

Sögur eins og þær sem Tolstoj og Melville sömdu vekja spurningar af svipuðu tagi og Bernard Williams glímdi við. Lesandi fær að minnsta kosti ástæður til að staldra við og spyrja sig hvort formleg menntun og skólaganga geri fólk ævinlega að betri manneskjum og hvort óskólagengnir

menn eins Karatajef, Fjodor, Gerasim og Billy Budd geti staðið lærdómsmönnum framur í lífsleikni og siðferði.

Rousseau

Af heimspekingum seinni alda er Rousseau sá sem setti fram áhrifamestu efasemdirnar um menntagildi lærdóms og höfðu kenningar hans áhrif á þá báða, Tolstoj og Melville (Berlin, 2011; Moulin, 2014; Rollyson, Paddock og Gentry, 2007). Rousseau, sem var frá Genf í Sviss, skrifaði á frönsku og voru mörg rita hans andóf gegn upplýsingarstefnunni og áhrifum frá Locke sem mótuðu þankagang franskra menntamanna í vaxandi mæli á átjándu öld.

Rousseau kvaddi sér hljóðs árið 1750 með *Ritgerð um vísindi og listir* (Discours sur les Sciences et les Arts). Þar ræðir hann spurninguna hvort endurreisn vísinda og lista hafi bætt siðferði fólks og svarar henni neitandi. Um þessi skrif Rousseaus sagði Jón Espólín, einn helsti boðberi upplýsingarstefnunnar á Íslandi í byrjun nítjándu aldar:

Hefir hann sett saman bók um það, að vísindi og lærdómur og öll kunnusta hafði gjört mannkyninu eina saman ólukku, og vildi láta náttúrustand, þvílíkt sem það enn er, og án skynsemdarbrúðunar, vera sælast. (Jón Espólín, 1982, bls. 169)

Rousseau (1964) endar ritgerðina á að gefa í skyn að sönn dygð búi í sálum einfaldra manna og ómenntaðra. Þessi kenning hans var mjög andstæð hugmyndum flestra upplýsingarmanna um mannbætandi áhrif lærdóms og vísindalegrar hugsunar, enda var hann, eins og Jón Espólín segir, „aldrei [...] á einu máli með Voltaire“ (Jón Espólín, 1982, bls. 169).

Rousseau hélt áfram að andmæla menntastefnu upplýsingarmanna í bókinni *Émile* sem út kom árið 1762. Sú bók er að nokkru leyti svar við Hugleiðingum um menntamál eftir Locke sem sagt var frá í öðrum kafla. Um þá stefnu Lockes að rökræða við börn sagði Rousseau að byrjað væri „á öfugum enda, að ætla að nota afurðina sem tæki. Ef börn skildu skynsamleg rök þá þyrfti ekki að ala þau upp“ (Rousseau, 1991, bls. 89).

Skólar í anda upplýsingarinnar miðluðu börnum þekkingu og gerðu ráð fyrir að þeim væri gott að læra alls konar fræði sem hinir fullorðnu kynnu. Rousseau vildi hins vegar að menning fullorðna fólksins hefði sem minnst áhrif á börnin. Hlutverk uppalandans, sem frá segir í *Émile*, var fyrst og fremst að skapa aðstæður þar sem barnið lærði af náttúrunni. Hann hafði litla trú á gildi bóklegra fræða. „Barn sem les hugsar ekki“ sagði hann (Rousseau, 1991, bls. 168).

Hvernig átti barn þá að læra samkvæmt Rousseau ef ekki átti að nota kennslubækur eða miðla þekkingu? Meginaðferðir uppalandans í *Émile* voru að setja upp aðstæður þar sem barnið lærði af eigin reynslu og náttúran og hlutirnir kenndu því það sem þurfti að vita. Saman við þetta blönduðust hugmyndir um að einfalt líf í skauti náttúrunnar, líkt og Rousseau hugði að lifað væri meðal þjóða sem Evrópumenn töldu frumstæðar, væri betra en menning Frakka og annarra þjóða sem töldu sig upplýstar og menntaðar. Rousseau áleit samfélagið og menninguna í Frakklandi, með allri sinni stéttaskiptingu og kúgun, ala á metingi og hégóma, þýlyndi og hroka ásamt fleiri löstum. Lærdómur í skóla var að hans mati ekki leið út úr þeim ógöngum heldur þvert á móti til þess að festa í sessi samfélagshætti sem spilltu fólki.

Að baki menntaheimspeki Rousseaus býr sú trú hans að náttúran ali af sér óspillt fólk og börn fæðist með möguleika á að verða góðar manneskjur en samfélagið spilli þeim. Hann taldi að börn þyrftu ekki að læra siðferði af fullorðnum því guð hefði gefið þeim samvisku og skráð í hjörtu þeirra hvað væri rétt og hvað rangt. Þessi hugmynd um að gott siðferði væri innbyggt í fólk fremur en lært var ekki ný hjá Rousseau. Locke (1993a, bls. 52) hélt raunar svipuðum hugmyndum fram og margir aðrir kristnir hugsuðir en Rousseau gerði hana að kjarna menntaheimspeki sinnar og bjó um leið til draumsýn um óspillt náttúrubörn. Þessi draumsýn heillar enn í dag marga sem

hugsa um uppeldi og menntun. Hún var kannski ein af forsendum þess að bókmenntir næstu aldar kynntu persónur eins og Billy Budd sjómann og vitru alþýðumennina í sögum Tolstojs.

Dewey, sem annars vefengdi margt í menntastefnu Rousseaus, taldi að áhersla hans á að hvert barn fæddist óspillt hefði verið mótvægi við hugmyndir sem áður voru ríkjandi um að mannlegt eðli væri syndum spillt og að Rousseau hefði því leiðrétt viðhorf fólks til barna (Dewey, 1976–1983, 9. bindi, bls. 121). Sumar hugmyndir fyrri tíðar manna um erfðasynd tengdust harðneskjulegum viðhorfum til æskunnar.

Til umhugsunar

Leo Tolstoj var hugfanginn af boðskap Jesú þó hann væri upp á kant við rússnesku kirkjuna. Efasemdir hans um menntagildi lærdóms voru undir áhrifum frá Nýja testamentinu þar sem lærisveinarnir voru, að því er virðist, ómenntaðir alþýðumenn og sums staðar er gert fremur lítið úr lærdómi og barnaskapur jafnvel talinn mönnum til tekna þar sem segir: „Hver sem tekur ekki við guðs ríki eins og barn mun aldrei inn í það koma“ (Biblían. Lúkasarguðspjall, 18:15).

Stór hluti af andófi gegn skólum byggist á efasemdum um að þeir veiti sanna menntun og geri nemendur betri. Hér er Caplan, sem frá var sagt í fjórða kafla, þó undantekning. Hann telur stóran hluta af löngu námi á háskólastigi gagnslausan fyrir atvinnulífið en afneitar hvorki gagnsemi grunnskóla né því að lærdómur bæti líf fólks.

Á síðustu fimm áratugum hefur skólaganga lengst mjög mikið. Skyldunám hefur lengst úr átta árum í tíu og skóladögum á hverju ári hefur fjölgað. Jafnframt er fólk að meðaltali fleiri og fleiri ár í skóla eftir að skyldunámi lýkur. Hingað til hafa flestir tengt þessa aukningu við framfarir en einhvers staðar hljóta mörkin að vera.

Við þurfum ekki að taka undir með þeim sem vilja leggja allt skólahald niður þótt við teljum að enn fleiri kennslustundir á ári og enn fleiri ár í skóla geri líf fólks verra en ekki betra. Við getum jafnvel komist að þeirri niðurstöðu að við séum komin yfir þessi mörk án þess að álykta að öll skólaganga sé gagnslaus.

- a) Er það rétt að skólar skaði börn? Er slíkt jafnvel algengt?
- b) Hvað á skóladagur barna að vera langur? Hvað eiga þau að sitja margar kennslustundir í viku og hvað eiga þau að mæta í skóla margar vikur á ári? Gilda ólík svör fyrir börn á ólíkum aldri?
- c) Er fólk sem hefur langa skólagöngu að baki betra en óskólagengið fólk? Reynist það betur í vinnu? Er það betra við börn sín og fjölskyldu? Er það líklegra til að sýna sjálfstæði í hugsun og verki?
- d) Er samband milli skólagöngu og þess hve vel fólk er treystandi til að fara með völd og stjórna fyrirtækjum, sveitarfélögum eða ríki?
- e) Er réttlátt að skólaganga og prófgráður veiti fólki forgang á vinnumarkaði, hærri laun og betri kjör?
- f) Skólaganga hefur aukist undanfarna áratugi. Er ungt fólk fyrir vikið almennt betur menntað en foreldrar þess, afar og ömmur eða er það ef til vill verr á sig komið vegna langvarandi inniveru og hreyfingarleysis?
- g) Geta skáldsögur hjálpað okkur að svara spurningum um menntun og skóla? Geta þær jafnvel komið í staðinn fyrir vísindalegar rannsóknaraðferðir?
- h) Hve stór hluti af menntun fólks sem skarar fram úr í þekkingu, sköpunargáfu og skilningi á tilverunni er fenginn annars staðar en í skólum?
- i) Er það rétt hjá Rousseau að öll börn fæðist óspillt en samfélagið spilli þeim? Ef svo er, hvað spillir þá samfélaginu?

- j) Hvað getur barn lært af eigin reynslu án neinnar miðlunar á þekkingu sem aðrir menn hafa aflað? Ætli það gæti til dæmis lært að rækta korn og baka brauð; rýja kind, spinna ull og þrjóna sokk; telja og reikna?
- k) Hvernig skyldi áhersla Rousseaus á að setja upp aðstæður þar sem barn lærir af eigin reynslu koma heim og saman við það sem Tolstoj sagði (og rætt var í þriðja kafla) að kennslan ætti að gera nemanda að jafningja kennarans?

6. Að skrá menntun

Til að stjórna opinberum kerfum eins og menntakerfum þarf að skrá gögn með skipulegum og kerfisbundnum hætti. Yfirvöld sem stjórna íslenska skólakerfinu þurfa til dæmis gögn frá Hagstofu Íslands um hvað mörg börn eru í næsta árgangi sem kemur í skóla. Til að áætla kostnað við skólalagd og skipta fé milli stofnana verða líka að vera til upplýsingar um hve margir nemendur þurfa sérstök úrræði eða aðstoð. Svo þarf að vera á hreinu hverjir hafa lokið námi til starfsréttinda svo hægt sé að gefa út skírteini og leyfisbréf. Svona skrifinnnska hefur lengi verið til og nútímasamfélag í þeirri mynd sem við þekkjum er tæplega mögulegt án hennar. Það er þó hvorki þar með sagt að öll skráning gagna sé jafn þörf né að aukning hennar á síðustu árum hafi verið til góðs.

Þegar ég gekk í skóla voru til samræmd próf, til dæmis barnapróf, landspróf og sveinspróf. Árangur nemenda á þeim var skráður og það var ýmisleg skrifinnnska og skýrslugerð í kringum menntakerfið. Hún var þó lítil í samanburði við það sem við nú höfum, gögnin voru dreifð um skjalaskápa og seinlegt að vinna úr þeim. Nú eru gögn um hvern nemanda í grunnskólum, framhaldsskólum og háskólum skráð í gagnagrunna sem eru orðnir hluti af hversdagslegri tilveru fólks. Margir kannast við Mentor sem heldur utan um upplýsingar um grunnskólanema, Innu fyrir framhaldsskóla og Uglu í Háskóla Íslands. Þótt gögn um námsárangur og skólagöngu teljist ekki viðkvæmar persónuupplýsingar í skilningi 3. greinar laga um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga nr. 90/2018 er sumt sem hefur verið skráð um nemendur í grunnskólum og framhaldsskólum ansi nærgöngult, nánast eins og heilbrigðisupplýsingar, þar sem fram kemur ýmislegt um námserfiðleika, einkunnir, forföll og fleira sem hver og einn ætti líklega að hafa sjálfræði um hvort aðrir vita.

Ef við lítum til dæmis á framhaldsskólann þá eru forföll og viðvera í kennslustundum skráð í miðlægum gagnagrunni. Í þann sama grunn er skráður hver námsáfangi, sem nemandi tekur og tilgreint hvað hann teljist mikið nám í einingum og á hvaða hæfniprepi. Við lok áfanga er skráð einkunn og ef hún er ekki falleinkunn þá á hún að segja hvaða hæfni nemandinn hefur tileinkað sér, enda eru hæfniviðmið hvers einasta áfanga líka skráð í gagnagrunni. Sumt af þessu er fremur nýtt hér á landi, eins og skipting áfanga á hæfniprep og miðlæg skráning hæfniviðmiða. Sumt á sér sögu sem nær lengra aftur. Þannig var tekið að skrá „magn náms“ í einingum á áttunda áratug síðustu aldar þegar Menntaskólinn við Hamrahlið tók upp áfangakerfi árið 1972 og fyrstu fjölbrautaskólarnir voru stofnaðir árið 1975.

Það þarf ekki djúpar þælingar til að átta sig á því að svona skráning er varhugaverð af tvenns konar ástæðum. Önnur er einfaldlega sú að erfitt er að tryggja að upplýsingar sem eiga að vera trúnaðarmál leki ekki út. Hin er að töluverður hluti af gögnunum er líklegur til að gefa villandi upplýsingar. Eftir stutta umfjöllun um þessa tvenns konar skavanka skrifinnnskunnar ætla ég að skýra þriðja vandamálið sem er ekki alveg jafn augljóst. Það er hvernig skrifinnnskan breytir félagslegum veruleika og einfaldar hann. Hún er ekki eins og þegar einhver tekur mynd af fjalli í fjarlægð og það stendur óbreytt eftir sem áður. Hún er líkari því að einhver komi með ljós og upptökuvélar inn í veislu og allir setji upp svip og hugsni meira um að koma vel út á myndinni

en að spjalla saman og skemmta sér. Skriffinnskan hefur áhrif á hvað er gert í skólum. Um enn önnur vandamál tengd skráningu upplýsinga um menntun verður svo fjallað í næsta kafla.

Fyrsta vandamál: Persónuvernd

Við höfum um það dæmi frá seinni árum að gögn um nemendur hafi verið aðgengileg miklu fleirum en þeim sem máttu sjá þau. Frá því sagði til dæmis í fréttum í febrúar 2019 að ýmis gögn um grunnskólanemendur sem skráð voru í Mentor hafi á tímabili verið aðgengileg öllum sem gátu skráð sig inn í kerfið, sem er stór hluti landsmanna (Jón Birgir Eiríksson, 2019).

Hliðstætt slys hefur hent Innu að minnsta kosti einu sinni. Á árinu 2016 sýndu tveir kennarar við framhaldsskóla mér að þeir hefðu aðgang að gögnum sem stjórnendur skólans áttu einir að geta séð. Þetta voru meðal annars námsferlar allra nemenda skólans með öllum einkunnum og vitnisburði um skólasókn. Þarna mátti líka sjá grunnskólaeinkunnir og umsagnir sem grunnskólakennarar höfðu skráð um frammistöðu fólks í einstökum greinum og höfðu verið fluttar úr Mentor í Innu. Hér eru þrjú dæmi um slík ummæli sem mér voru sýnd: „Ert kurteis“ í dönsku; „Getur gert mun betur en skilar nánast engum verkefnum“ í náttúrufræði; „Námsframvinda slök“ í leikfimi. Ennfremur gat að líta upplýsingar um fjarvistir annarra kennara við skólann úr vinnu og ástæður þeirra mörg ár aftur í tímann. Sumir þessir kennarar höfðu látið af stöfum og sumir voru látnir. Ég lét stjórnanda við skólann vita af þessu, sá hafði samband við fyrirtækið sem heldur utan um Innu og lokað var fyrir lekann. Mér var sagt að hann stafaði af mistökum sem hefðu valdið því að kennarar sem fengu aðgang að kerfinu fyrir löngu, áður en gerð var á því einhver breyting, hefðu óvart fengið að lesa gögn sem áttu aðeins að vera aðgengileg stjórnendum.

Svona mistök við rekstur kerfa eins og Mentors og Innu eru gerð og hætt er við að einhvern tíma nái einhver að hirða og afrita í stórum stíl gögn sem eiga að vera trúnaðarmál. Jafnvel þótt við tryðum því að þessi kerfi væru alveg örugg ættum við samt að spyrja hvaða vit sé í að upplýsingar um mætingu í kennslustundir eða frammistöðu í þeim séu geymdar í gagnagrunnum sem óhjákvæmilegt er að margir hafi aðgang að. Kennari hlýtur að geta látið barn og forráðamenn þess vita hvernig það stendur sig án þess að skrá það í gagnagrunn og ef skóli þarf að halda til haga upplýsingum um mætingu ætti hann að geta geymt þær hjá sér og fargað þeim þegar nemandi hættir.

Annað vandamál: Villandi upplýsingar

Kosturinn við að skrá heiti námsgreina og einkunnir eins og gert hefur verið við grunnskóla eða heiti áfanga, einingafjölda og einkunnir eins og tíðkast við framhaldsskóla er hvað þetta gefur litlar upplýsingar. Einkunnir segja til dæmis ekki annað en hvernig kennari mat úrlausnir eða verkefni. Þær tilgreina ekkert um kosti eða galla nemenda og segja hvorki hvort einhver gat betur né hvers vegna nemandi fékk þessa tölu en ekki hina.

Reyndir kennarar taka skráningu á námsárangri í tölum og magni náms í einingum væntanlega með hæfilegum fyrirvara. Það er líka í besta falli broslégt ef einhver leggur saman annars vegar einingar sem einn nemandi fær fyrir að ljúka svo og svo mörgum áföngum í frönsku og hins vegar einingar sem annar nemandi fær fyrir að læra að temja hross og heldur að hærri summan þýði í alvöru að annar hafi lært meira en hinn. Það er enginn einn kvarði til að mæla magn náms. Austur í Öraefi er langur vegur og Njála er löng saga en sá sem ætlar að komast að því hvort af þessu er lengra er ósköp einfaldlega ruglaður. Það er álíka mikil vitleysa að reyna slá máli á hvor hefur lært meira, sá sem kann að temja hest eða sá sem kann að tala frönsku.

Þetta ætti svo sem að liggja í augum uppi og líka það að tengslin milli einkunna og einingafjölda annars vegar og náms eða menntunar hins vegar eru afar losaraleg. Hugsum okkur til dæmis nemanda á síðustu önn í námi til stúdentsprófs. Hann þarf að ljúka sex fimm eininga áföngum,

alls 30 einingum, á önninni til að útskrifast. Nemandinn ætlar í hjúkrunarfræði haustið eftir og veit að það er ráðlegt að taka efnafræðiáfangann á þriðja þrepi sem er í boði við skólann. Hann þurfti samt að hafa mikið fyrir efnafræðinni á öðru ári og þótti hún erfið námsgrein. Efnafræðin er ekki skylda heldur val og til að vera öruggur og hafa nógan tíma til að vera í tölvuleikjum ákveður hann að sleppa efnafræðinni og skrá sig frekar í tvo valáfanga í fjarnámi sem hann nær auðveldlega því hann kann efni þeirra fyrir. Það er líka meira öryggi í að vera í 7 áföngum, 35 einingum alls, hann hefur þá efni á að falla í einhverju. Hjá þessum nemanda stendur valið milli þess annars vegar að reyna að læra eitthvað í efnafræði, sem hann kann ekki fyrir, og fá færri einingar og hins vegar að læra minna og fá fleiri einingar.

Dæmi sem þessi, um öfugt samband lærdóms og einingafjölda, eru hvorki skrátt né langsótt. Þau eru hversdagslegur hluti af skólagöngu margra. Meðal annars þess vegna geta gögn sem skólar skrá um nám nemenda sinna verið villandi ef þau eru skilin bókstaflega. Svoleiðis óftúlkun á sér væntanlega stað ef einhver heldur til dæmis að á bak við hverja framhaldsskólalæningu sé ævinlega þrjú dagsverk svo hægt sé að sjá af einingafjölda hvað einstakur nemandi hefur unnið mikið.

Með núgildandi aðalnámskrá var tekið að skrá hæfniviðmið fyrir allt nám og skipa því á hæfniprep. Með þessu jókst mjög gagnamagnið um nám hvers nemanda þar sem nú er ekki aðeins tilgreint að einhver hafi til dæmis fengið 6 í dönsku á fyrstu önn í framhaldsskóla. Nú hangir við þetta lýsing, í löngu máli, á því hvaða hæfni nemandi telst hafa öðlast og á hvaða þrepi hún er. Vandinn er að þessi nýju og orðmörgu gögn virðast enn hæpnari en þau gömlu og knöppu.

Það sem segir um hæfniprep í aðalnámskrá framhaldsskóla og viðmið sem þar er að finna um hvernig skipa skuli áföngum á þrep er vægast sagt fremur ruglingslegt.^{6.1} Um hæfni í tungumálum segir til dæmis að nemandi sem lokið hefur fyrsta þrepi geti „tjáð sig á einfaldan hátt á erlendum tungumálum“ og sá sem hefur lokið öðru þrepi geti „tjáð sig á einfaldan og skýran hátt á erlendum tungumálum“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 43–45). Ekki veit ég á hvaða þrep menn þurfa að komast til að geta tjáð sig skýrt á eigin móðurmáli en sumum tekst það illa þótt þeir hafi komist gegnum háskóla. Ég vona að enginn taki þetta sem stendur í aðalnámskrá fyrir framhaldsskóla svo bókstaflega að trúna því beinlínis að hver nemandi á fyrsta ári í framhaldsskóla sem hefur lokið öðru þrepi í dönsku hljóti að geta tjáð sig á einfaldan og skýran hátt á því máli.

Um hæfniprepin segir ennfremur í aðalnámskrá fyrir framhaldsskóla að eftir annað þrep geti fólk „tjáð skoðanir sínar og skýra [svo] verklag tengt skilgreindu starfsumhverfi á ábyrgan, sjálfstæðan og skýran hátt“ og að loknu því þriðja „tjáð skoðanir sínar og skýra [svo] verklag tengt skilgreindu starfsumhverfi á ábyrgan, gagnrýnninn og skýran hátt“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 43–45). Hér virðist munurinn á öðru og þriðja þrepi sá að þar sem er sjálfstæði á því öðru er gagnrýni á því þriðja. Þessi texti hjálpar okkur lítið við að henda reiður á muninum á þeim sem eru stutt og þeim sem eru langt komnir í námi. Sá munur er varla í raun og veru í því fölginn að nemendur verði sjálfstæðir áður en þeir verða gagnrýnir. Vonandi er sönnu nær að margir verði smám saman bæði sjálfstæðari og gagnrýnni með æ skynsamlegri hætti.

Það sem hér hefur verið sagt um mismuninn á ólíkum hæfniprepum gildir að mestu líka um hæfniviðmið í einstökum greinum. Það er engin leið að taka þau bókstaflega sem lýsingu á hvað nemendur geta ef þeir ná lágmarkseinkunn. Gögnin um nám hvers nemanda virðast því hafa aukist að vöxtum án þess að til yrðu traustari og betri upplýsingar.

6.1. Ein ástæða fyrir þessu furðuverki í námskránni er líklega að hér á landi telst framhaldsskólanám á mörgum þrepum. Í flestum löndum er notuð þrepaskipting þar sem hvert þrep samsvarar einu skólastigi í samræmi við viðmið frá UNESCO (2012) sem kallast ISCED (International Standard Classification of Education). Þrep 0 er þar leikskóli; Þrep 1 er barnaskóli eða yngsta stig og miðstig grunnskóla; Þrep 2 er gagnfræðaskóli eða unglingastig grunnskóla; Þrep 3 er framhaldsskóli og svo framvegis upp í þrep númer 8 sem er doktorsnám á háskólastigi. OECD notar þessa þrepaskiptingu frá UNESCO í alþjóðlegum samanburði á menntun og menntakerfum. Hún fellur líka að samræmingunni á menntakerfum Evrópulanda sem er kennd við Bologna. Hér á landi var hins vegar farin sú leið að hafa tíu ára grunnskólanám allt á fyrsta þrepi og láta áfanga í framhaldsskólum dreifast á þrep númer 1 til 4. Úr varð mjög óvenjulega flókin þrepaskipting og skráttin viðmið um skipan framhaldsskólaáfanga á þrep. Mér vitanlega hafa yfirvöld menntamála hér á landi aldrei útskýrt hvers vegna þau völdu þessa flóknu og óvenjulegu þrepaskiptingu á námi.

Gagnasöfnun yfirvalda um nemendur og skóla er ekki aðeins til nota innanlands. Hún er líka notuð til að bera saman skólakerfi ólíkra landa og slök útkoma í samanburði við önnur lönd er víða notuð sem svipa á skólakerfi eða rök fyrir breytingum á þeim, en um það verður fjallað betur í ellefta kafla. Við þekkjum þetta hér á landi af umræðu um brottfall úr framhaldsskólum og litla lestrargetu nemenda undir lok grunnskóla (sjá t.d. Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014).

Fullyrðingar um að unglingar hér á landi séu verr læsir en jafnaldrar í öðrum löndum byggjast æði oft á niðurstöðum PISA-prófa (e. Programme for International Student Assessment) sem eiga að mæla hvar 15 ára unglingar eru á vegi staddir í lestri, stærðfræði og raunvísindum. Þessi próf eru á vegum Efnahags- og framfarastofnunarinnar sem oftast er kölluð OECD (e. Organization for Economic Co-operation and Development) og voru fyrst lögð fyrir í 32 löndum árið 2000. Síðan hafa fleiri ríki bæst í hópinn og fjöldi þátttökulanda meira en tvöfaldast (OECD, 2016). Þessi próf eru nær alls staðar lögð fyrir úrtak, eða lítinn hluta árgangs, en hér taka þau nánast heilu árgangarnir. Meðan við vitum hvorki hvort úrtökin í öðrum löndum eru raunveruleg slambiúrtök né hvað þeir sem lenda í úrtaki fá mikla hvatningu til að standa sig er afar erfitt að átta sig á hvað sé mikið að marka samanburð á einkunnum. Samt er tilhneiging til að lesa útkomurnar eins og þær segi mikinn sannleika um skólakerfið. Ég held að það sé að minnsta kosti umhugsunarefni hvort slíkur lestur er til marks um mjög góða lestrarkunnáttu.

Samanburður á menntunarstigi og brottfalli milli landa byggist í mörgum tilvikum á talnaefni frá OECD, einkum ritinu *Education at a Glance* sem stofnunin gefur út á hverju ári. Þar hefur árum saman mátt lesa að hér á landi ljúki lægra hlutfall nemenda framhaldsskóla en í nágrannalöndum okkar. Um það var fjallað lítið eitt í fjórða kafla.

Skyldu tölur frá ólíkum löndum um hve margir ljúka framhaldsskóla vera nothæfar til að bera saman menntun þjóðanna? Ef við skoðum til dæmis Svíþjóð og Ísland þá blasir við munur á skólakerfum þessara landa sem gerir samanburð á tölum fremur hæginn. Sænskir framhaldsskólar útskrifa alla nemendur, líka þá sem skrópa og falla á prófum. Fyrir vikið eru þar gefin út stúd-entsskírteini sem veita ekki heimild til að fara í háskóla. Ef herra „menntunarstig“ Svía skýrist af þessu þá jafngildir það varla meiri menntun. Meinið er að tölurnar einar segja okkur ekki hvort það skýrist af þessu eða einhverju öðru. Gögn sem hafa virðulegt og vísindalegt yfirbragð eins og talnalistarinn í *Education at a Glance* segja stundum undarlega lítið sem mark er á takandi.

Hluti þess vanda sem hér um ræðir er að reynt er að lýsa flóknum veruleika með einni einkunn eða tölu, enda þarf þess ef skipa skal einstaklingum, skólum eða skólakerfum í röð. Ef breytturnar eru tvær eða fleiri lendum við iðulega í vanda sem hægt er að skýra í stuttu máli með líkingu. Fyrir svangan maga er betra að fá tvö epli en eitt en sé spurt hvort sé betra að fá tvö epli eða eitt epli og eina appelsínu þá er tæpast hægt að gefa nákvæmara svar en að það sé misjafnt frá manni til manns. Það er engin ein rökrétt leið til að skipa þessum tveimur kostum í röð og ákvarða að annar sé betri en hinn.

Þriðja vandamál: Skráning breytir félagslegum veruleika

Í bók um sýn yfirvalda á samfélagið (*Seeing like a State*), sem kom út fyrir rúmum 20 árum, fjallar bandaríski mannfræðingurinn James C. Scott (1998) um hvernig ríkið einfaldar félagslegan veruleika til að ná stjórn á honum. Mikill hluti þessarar einföldunar felst, eftir því sem Scott segir, í kerfisbundinni skráningu. Í bókinni fjallar hann um skráningu á ættarnöfnum, búsetu, eignarhaldi á landi, tekjum og fleiru og útskýrir hvernig hún gerði skattheimtu, herkvaðningu og miðstýringu mögulega.

Sem dæmi um hvernig skráning einfaldar veruleikann má nefna að um leið og land er skráð sem eign einstaklings þá er réttur hans á að nýta það iðulega gerður afdráttarlausari en áður. Fyrir daga skriffinnskunnar átti nágranni kannski rétt á að nýta skóg á landinu, annar hafði þar beitarrétt, þriðji mátti veiða þar eða brynna hjörð sinni. Samfélög án ríkisvalds hafa iðulega flóknar hefðir um hver má nýta hvaða gæði. Með skráningu tekur réttur sem er klipptur og skorinn við af

venjum sem gjarna eru miklu sveigjanlegri. Með skráðum eignarrétti, sem tók við af fljótandi og flóknum hefðum, var eignarhald ekki aðeins skráð svo stjórnvöld ættu auðveldara með að innheimta skatta. Skráningin bjó til mynd sem veruleikinn lagaði sig að. Mannlífíð varð því eftirlíking af myndinni fremur en að myndin líkti eftir mannlífinu. Þegar opinber skrásetning á félagslegum veruleika festist í sessi fer einföldunin að gilda, menn hætta að taka mark á venjunum og fara að taka mark á því skráða. Sá hluti veruleikans sem ríkið „sér“ verður, í huga fólks, hinn sanni veruleiki, en ýmislegt sem er fyrir framan augun á því sjálfu fals og dár.

Skráning á „magni“ framhaldsskólanáms í einingum, sem hófst á áttunda áratug síðustu aldar, er gott dæmi um þetta sem Scott lýsir. Skráningin var meðal annars til þess að ríkið gæti metið „afköst“ skóla og notað slíkt mat til að skipta peningum milli þeirra. Þessi skráning fór fremur fljótt að hafa töluverð áhrif á hvernig almenningur hugsaði um menntun. Það sem ég man og hef reynt þykir mér benda til að þessi áhrif hafi aukist verulega þegar tekið var að skrá einingar við ríkisrekna framhaldsskóla í Innu fljótlega eftir aldamót.

Á árunum 2001 til 2011 var ég aðstoðarskólameistari við framhaldsskóla og sinnti meðal annars ýmsum erindum frá fyrrverandi nemendum skólans. Margir þeirra þurftu að fá staðfestingu á því að þeir hefðu lokið svo og svo miklu námi. Á seinni hluta þessa tímabils var fólki í vaxandi mæli beint í raunfærnimat sem stytta leiðina sem það þurfti að fara til að ljúka starfsnámi. Í tengslum við þetta þurfti allmargt fullorðið fólk að fá upplýsingar um hvað það hefði lokið mörgum framhaldsskólaeinungum, til dæmis í dönsku, á sínum unglingsárum. Fyrir suma skipti talsverðu máli hvað einingarnar voru margar því tilskilinn fjöldi var forsenda fyrir brautskráningu af iðn- og starfsmenntabrotum.

Allir sem ég talaði við virtust líta á það sem sjálfsagðan hlut að hægt væri að tilgreina, með tölum, magn dönskunáms fyrir tuttugu árum síðan. Hins vegar var allt kerfið sett þannig upp að það gat ekki skipt nokkru einasta máli hvort þeir sem báðu um þessi plögg gætu lesið eða talað dönsku. Það var skráningin sem gildi en ekki veruleikinn sem skráningin átti upphaflega að vera til vitnis um. Veruleikinn sem ríkið „sá“ var farinn að skipta meira máli en það hvað fólk gat og kunni.

Fleiri fræðimenn en Scott fjölluðu um svipað efni á árunum rétt fyrir aldamót. Í grein um eftirlit með breskum háskólum lýsti Marilyn Strathern mannfræðingur við Cambridge-háskóla því til dæmis hvernig „eftirlitið gat ekki séð hvernig Cambridge-háskóli virkaði“ því skriffinnskan var bundin við tilteknar gerðir af stöðluðum vísbendingum sem náðu engan veginn að lýsa raunverulegu starfi (Strathern, 1997, bls. 312).

Nær öll skýrslutækni stjórnvalda er hugsuð út frá stöðluðum vísbendingum. Hún er í vaxandi mæli notuð til að slá máli á „afköst“ og „gæði“ skóla og „menntunarstig“ þjóða. Einingar, lýsingar á hæfniviðmiðum og einkunnir eru svona vísbendingar. Til að átta okkur á hvernig þær einfalda veruleikann held ég að gott sé að hafa í huga greinarmun sem Ivan Illich (1995) gerði (sá sami og nefndur var í síðasta kafla sem andófsmaður gegn skólalaldi). Í síðustu köflum bókar sinnar um afskólun samfélagsins segir hann að skólakerfið snúist mest um væntingar en viðleitni til menntunar hljóti einkum að styðjast við vonir.

Við getum nýtt þennan greinarmun á vonum og væntingum óháð því hvort við samþykkjum kenningar Illich að öðru leyti. Það er hægt að skilja hvað greinarmunurinn þýðir með því að hugsa um hversdagsleg dæmi um nám og kennslu. Ökukennari *væntir* þess til dæmis að nemandi þekki umferðarmerkin. Á bílprófi er svo kannski kannað hvort ökuneminn rís undir þessum væntingum. Væntingarnar eru það sem við ætlumst til að neminn standi skil á, heimtum að hann klári. Vonin á þó líka sinn sess í formlegu námi eins og ökunámi þar sem kennarinn reynir að temja nemanda sínum gætni og tillitssemi. Hann getur þó tæpast gert eiginlegar kröfur í þeim efnum. Þetta er meðal annars vegna þess að hver sem er getur þóst vera gætinn og tillitssamur í smá stund meðan hann tekur bílpróf, en það er engin leið að svara eins og maður þekki umferðarmerkin án þess að þekkja þau í raun og veru. Kennarinn verður að láta sér duga að vona að boðskapur sinn um gætni og tillitssemi hafi áhrif.

Ef verið er að kenna eitthvert námsefni eins og kannski Brennu-Njáls sögu er hægt að ætlast til að nemendur leggi staðreyndir á minnið og svari því rétt á prófi að Hildigunnur giftist Höskuldi og Hallgerður var tengdamóðir Þráins, en kennsla í Njálu sem snýst aðeins um væntingar sem hægt er fara fram á að nemendur standi skil á verður sennilega ansi leiðinleg. Sagan er hins vegar áhugaverð ef fólk reynir til dæmis að skilja samskipti karla og kvenna í henni, eða Kelta og norrænna manna. Slík viðleitni til skilnings er opin og henni lýkur ekki. Jafnvel þó fólk hafi skoðað söguna með hliðsjón af öðrum miðaldabókmenntum og alls konar vísindum og lesið hana aftur og aftur er það enn að leita skilnings.

Hefðbundin kennsla flestra greina býr yfir flóknu samspili vona og væntinga, markmiða sem hægt er að ljúka og viðleitni sem stýrir námi og kennslu án þess að neitt vit sé í að tala um að hún klárast eins og nánar verður skýrt í tíunda kafla. Skráning á námi einfaldar þennan veruleika og einföldunin veldur því að væntingarnar verða í fyrirrúmi en vonirnar víkja.

Það sem hægt er að klára er skráð en annað ekki. Það sem telst með er því einungis helftin af náminu – og raunar ekki einu sinni þessi helft því það sem er skráð er einatt aðeins vísbendingar um nám – eitthvað á borð við einingar og einkunnir. Stundum er það sem hægt er að gera kröfur um að allir klári svo lítið að nemandi sem kominn er í framhaldsskóla eða háskóla getur gramsað það til sín í fjarnámi með því að sitja við tölvuskjá í fáeinar stundir eða renna yfir glærur og glósur rétt fyrir próf. Hann fær einingar eins og þeir sem taka þátt í samræðum, leit og pælingum vegna þess að skráningin telur ekki viðleitni sem stýrist af tilgangi af því tagi sem Illich tengdi við vonir fremur en væntingar.

Í margvíslegu námi er það sem raunhæft er að krefjast af heilum hópi eða bekk og vænta má að allir standi skil á í lok misseris eða skólaárs ósköp lítið í samanburði við það sem er skynsamlegt að vona að fólk fái út úr því að taka þátt í skólastarfinu af lífi og sál. Af þessu leiðir að ef væntingarnar einar teljast skipta máli þá virðist lítil ástæða til að taka raunverulegan þátt í neinu lærdóms- eða skólasamfélagi.

Það er athyglisvert í þessu sambandi að í allmörgum handbókum um námskráargerð er mælt eindregið gegn því að tilgreina hæfniviðmið eða námsmarkmið sem er ekki hægt að ljúka og ganga úr skugga um að hafi verið lokið (sjá t.d. Kellough og Kellough, 2007; Marzano og Kendall, 2008). Vonin er ekki aðeins hornreka. Hún er beinlínis skilgreind sem villa.

Til umhugsunar

Góð kennsla getur fært nemendum margt sem hæpið er að mæla og skrá sem árangur. Hún getur til dæmis fært þeim undrun frammi fyrir leyndardómum tilverunnar og löngun til að læra meira. Undrun og löngun til að læra virðast samt ekki tilheyra neinu hæfniþrepi og ef við hugsum um námseiningu í framhaldsskóla og háskóla sem þriggja daga vinnu er nánast hlægilegt að meta undrun og löngun til eininga.

- a) Hvaða upplýsingar þurfa skólar að skrá um nemendur?
- b) Hvað af þessum upplýsingum þarf að vera í gagnagrunnum sem fólk utan skólans hefur aðgang að?
- c) Er hægt að meta hvað tekur „venjulegan“ nemanda langan tíma að læra að temja hest; synda bringusund; tala dönsku; þátta annars stigs margliðu; átta sig á að sælla er að gefa en þiggja?
- d) Hvernig getum við borið saman skólakerfi í tveimur löndum og komist að því hvort sé betra?
- e) Hvað fleira en það sem nefnt er í kaflanum er hægt að nota sem dæmi til að skýra mis muninn á vonum og væntingum?

7. Vandí gagnadrifinnar stjórnsýslu

Á Kjalarnesi er hraðamyndavél við þjóðveginn. Ef tölurnar sem hún skráir skiptu engu máli fyrir öikumenn þá væri hægt að nota hana til að afla upplýsinga um umferðarhraða á veginum, en vegna þess að tölurnar sem hún skráir skipta máli – fólk fær sekt ef það ekur yfir löglegum hraða – er myndavélin ónothæf til að safna gögnum um hve hratt er ekið svona almennt og yfirleitt. Flestir sem aka veginn vita af myndavélinni og það er afar sennilegt að margir hægi á sér þegar þeir koma að henni.

Þetta dæmi fellur undir reglu sem er stundum kennd við enska hagfræðinginn Charles A. E. Goodhart og kölluð lögmál Goodharts. Hann segist sjálfur hafa sett regluna fram í hálfkæringi á ráðstefnu á vegum seðlabanka Ástralíu sem haldin var í Sydney árið 1975. Hugsunina að baki henni segir hann vera að þegar breytt er um stjórntæki þá breytist hegðun þeirra sem er stjórnað (Goodhart, 2015). Reglan er líka stundum eignuð bandarískum hugsuði sem hét Donald T. Campbell og fjallaði jöfnum höndum um heimspeki, sálfræði og ýmsar greinar félagsvísinda. Hann orðaði sömu hugmynd um svipað leyti og sagði að því meira sem töluleg gögn væru notuð sem stjórntæki því bjagaðri yrðu þau og spilltu um leið þeim félagslega veruleika sem þeim væri ætlað að lýsa (Campbell, 1976).

Með svolítilli einföldun má segja að lögmál Goodharts þýði að þegar mæling er notuð sem stjórntæki, til dæmis til að ákvarða kjör fólks, verði niðurstöður hennar lítið að marka. Þessi regla er orðuð á ýmsa vegu. Meðal fræðimanna sem fjalla um menntun og skóla er framsetning Marilyn Strathern (1997), sem nefnd var í síðasta kafla, líklega þekktust. Hún orðaði regluna á þá leið að þegar niðurstaða mælingar yrði keppikefli þá hætti mælingin að vera góð mæling.

Það þarf ekki að horfa lengi í kringum sig til að sjá dæmi um hvernig gögn bjagast vegna þess að þau skipta máli. Í *Morgunblaðinu* 18. apríl 2018 var það til dæmis haft eftir bæklunarlækni að það væri sex til átta mánaða bið eftir því einu að komast á biðlista eftir liðskiptaaðgerð (Ingveldur Geirsdóttir, 2018). Ef þetta var rétt þá biðu mun fleiri en voru skráðir á biðlista. Ef einhverjir, sem höfðu völd í heilbrigðiskerfinu, gátu hnikað því til hvað fólk beið lengi í óskrásettri biðröð áður en það komst í skrásettu biðröðina, þá var ekkert að marka opinberar tölur um hve margir biðu.

Í reynd þýðir lögmál Goodharts að stjórnsýslugögn séu annars eðlis en rannsóknargögn. Þau fyrrnefndu eru ídulega notuð til að taka ákvarðanir sem skipta máli fyrir fólk og þess vegna finnur fólk leiðir til að hnika þeim sér í vil. Stjórnvöld bregðast stundum við með því að reyna að safna meiri og ítarlegri gögnum og þá fer stundum í gang vítahringur þar sem skriffinnska og eftirlit vaxa úr hófi fram. Um þetta er fjallað í bók eftir bandaríska sagnfræðinginn Jerry Z. Muller (2018). Í bókinni gagnrýnir Muller það sem hann kallar mælingaráratu og lýsir ýmsum slæmum afleiðingum þess að láta staðlaðar árangursmælingar koma í staðinn fyrir dómgreind og persónulegt mat byggt á reynslu.

Í inngangi bókarinnar reifar Muller tilefni skrifa sinna, sem er að nú til dags hafa margir trú á gagnsæi, stöðluðu mati og árangurstengingum af ýmsu tagi. Eitt af helstu einkennum þessa þankagangs segir hann vera skoðanir í þá veru að besta leiðin til að drífa fólk áfram í vinnu sé að

láta kjör þess velta á því hvernig frammistaða þess mælist þar sem mælingin er hlutlæg og stöðluð og skilar samanburðarhæfum gögnum. Muller útilokar ekki að hugsun af þessu tagi eigi við í vissum tilvikum þar sem starfsemi hefur aðeins eitt hlutverk og hægt er að mæla hve vel því er sinnt, en stofnanirnar sem hann fjallar mest um, eins og lögregla, spítalar og skólar, hafa í raun mörg hlutverk. Sumt sem þær eiga að gera er hægt að mæla með góðu móti en annað síður. Umræddur þankagangur verður þá til þess að áherslan færist á það mælanlega, en hitt fer forgörðum. Einnig gerist það jafnan að þeir sem eiga hagsmuna að gæta nota vit sitt og krafta til að skekkja mælitölur sér í vil í stað þess að sinna skjólstaðingum.

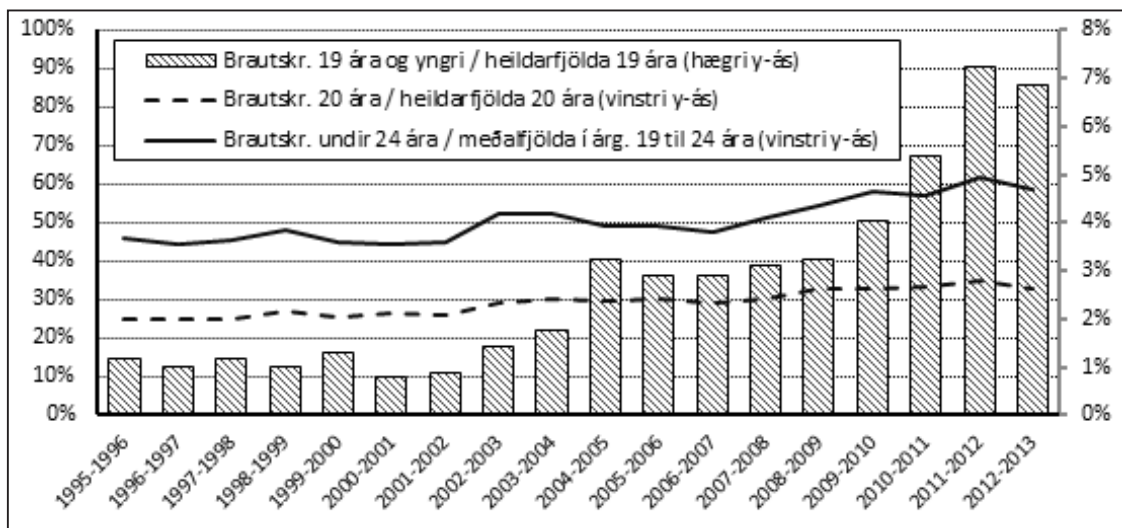
Dæmin sem Muller tekur um þetta eru býsna mörg: Eitt er um skurðlækna sem viku sér undan að sinna sjúklingum sem mjög tvísýnt var um vegna þess að kjör lækna ulu á því hve stór hluti aðgerða hjá þeim heppnaðist. Af þessu leiddi að þeir sem mest þurftu á læknishjálp að halda áttu erfiðast með að fá hana. Sum eru um skóla sem náðu betri niðurstöðum úr samræmdum prófum með hreinu og kláru svindli eða með því að fá nemendur sem voru líklegir til að fá lága einkunn til að vera fjarverandi á prófdag eða flokka þá sem fatlaða svo þeir væru löglega undanþegnir. Önnur eru um lögregluumdæmi sem létu lík liggja í yfirgefnum húsum fremur en að hækka tölu óleystra morðmála.

Um öll þessi ósköp bætir Muller því við að árangursmælingar séu í mörgum tilvikum dýr starfsemi og tími og peningar sem fari í þær geti nýst til þarfari verka. Að hans mati gera þeir sem leggja ofuráherslu á árangursmælingar að mörgu leyti sömu mistökin og einkenndu hagstjórn í Sovétríkjunum sálugu. Þar var reynt að stjórna öllu með því að setja mælanleg markmið og þvinga fram „árangur“ sem varð tölum talinn.

Eins og góðum sagnfræðingi sæmir rekur Muller sögu þessarar mælingarárattu og segir til dæmis frá tilraunum til að tengja opinber framlög til skóla við mældan árangur sem gerðar voru á Englandi þegar á nítjándu öld. Slík viðleitni reis og hné fram eftir tuttugustu öldinni en í aldarlok náði hún, segir hann, nýjum hæðum og hefur síst rénað síðan.

Lögmál Goodharts og „afköst“ íslenskra framhaldsskóla

Skyldi lögmál Goodharts gilda um gögn sem yfirvöld hér á landi nota til að stjórna skólum? Svólitil athugun sem ég gerði á upplýsingum sem liggja frammi á vef Hagstofu Íslands um fjölda brautskráðra stúdenta á árabílinu frá 1995 til 2011 virðist benda til þess. Hún gefur að minnst kosti tilefni til að skoða málið nánar. Það verða þó einhverjir að gera sem hafa betra vald á tölfræðilegum aðferðum en ég.



Mynd 7.1. Fjöldi brautskráðra stúdenta sem hlutfall af fjölda í árgangi

Myndin sýnir fjölda brautskráðra stúdenta úr íslenskum framhaldsskólum sem hlutfall af fjölda í árgangi. Gögn sem myndin byggist á voru sótt af vef Hagstofu Íslands. Aldur í árum er aldur við næstu áramót eftir brautskráningu. Súlnar sýna hve stór hundradshluti árgangs lauk stúdentsprófi fyrir tvítugt. Slitróttan línan sýnir hve stór hluti lauk stúdentsprófi 20 ára og óbrotta línan hve stór hluti lauk því fyrir 24 ára aldur. Af þessari mynd má lesa vísbendingu um að lögmál Goodharts sé að verki og í næstu efnisgreinum reyni ég að skýra hvers vegna.

Á stórum hluta þessa tímabils sem myndin sýnir einkenndist stefna stjórnvalda um málefni framhaldsskóla af viðleitni til að vinna gegn brottfalli. Þessi viðleitni er gott dæmi um opinbera stefnumótun sem reynt var að framkvæma með hjálp skráningar á stöðluðum gögnum því talning eininga var lykilatriði í framkvæmd stefnunnar. Með henni gátu stjórnvöld notað reikniformúlu til að úthluta fé til skóla. Þessi formúla er kölluð reiknilíkan til að reikna út kennslukostnað framhaldsskóla. Það var fyrst kynnt fyrir skólastjórnendum 1998 og því var formlega komið á laggirnar með reglugerð nr. 335/1999.

Ólafur Sigurðsson (2008), fyrrum skólameistari og síðan sérfræðingur hjá Mennta- og menningarmálaráðuneytinu, hefur gert ágæta grein fyrir tilurð og þróun reiknilíkansins. Samkvæmt því sem hann segir var það í fyrsta sinn notað við fjárlagagerð árið 1998. Það var svo endurskoðað í byrjun þessarar aldar og 2003 fékk það á sig þá mynd sem það hefur lengst af haft.

Reiknilíkanið metur afköst skóla í námseiningum. Þær eru sú afurð skólanna sem ríkið „sér“. Í stuttu máli er reiknilíkanið regla sem segir að ríkið úthluti fé til skóla í hlutfalli við fjölda námseininga sem nemendur fá einkunnir fyrir. Það flækir svo málin ofurlítið að borgað er mismikið fyrir hverja einingu, meðal annars eftir því hvort hún er í verklegri eða bóklegri námsgrein.

Líkaninu var í senn ætlað að vera sanngjörn leið til að skipta peningum milli framhaldsskólanna og að vera tæki stjórnvalda til að vinna gegn brottfalli. Þetta kom meðal annars fram í ummælum ráðherra. Þann 20. október 2004 svaraði þáverandi menntamálaráðherra, Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir, til dæmis fyrirspurn Björgvins G. Sigurðssonar alþingismanns, um hvort til stæði að grípa til sérstakra aðgerða til að minnka brottfall úr framhaldsskólum, og sagði:

Með reiknilíkani og samningum við skóla um árangursstjórnun hefur frá árinu 1998 verið unnið gegn brottfalli í framhaldsskólum. Hafa fjárveitingar til framhaldsskóla frá þessum tíma miðast við þann fjölda nemenda sem þreytir próf og fjölda þreyttra eininga [...] Í þessu kerfi er því innbyggður hvati fyrir framhaldsskóla til að vinna gegn brottfalli þar sem fjárveitingar eru háðar því hve vel gengur að halda nemendum við nám í skóla. (Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir, 2004)

Svar Þorgerðar Katrínar virðist rökrétt og að ýmsu leyti dæmigert fyrir opinbera stefnumótun. Ef ég skil það rétt er hugsunin eitthvað á þessa leið:

- a) a) Ríkið setur markmið (í þessu tilviki að fleiri klári nám í framhaldsskóla);
- a) b) Skilgreinir leið til að mæla vísbendingar um árangur;
- a) c) Umbunar stofnunum (þ.e. veitir fé til þeirra) eftir því hvað kemur út úr mælingunum.

Ef við gerum ráð fyrir að allir nemendur séu í fullu námi, hvorki meira né minna, þá getur skóli lítið gert, eftir að innritun er lokið, til að hámarka einingafjölda á ári annað en að fá nemendur til að tolla fram yfir lokapróf. Að þessu gefnu hlaut reiknilíkanið að hvetja skóla til að koma í veg fyrir að nemendur hættu á miðri önn.

Fyrstu árin eftir að reiknilíkanið var tekið í notkun urðu samt engar verulegar breytingar á gegnumstreymi nemenda um stúdentsbrautir. Þeim fjölgaði dálítið og urðu herra hlutfall af árgangi en það breyttist ekkert mikið. Það tókst ekki vel að hemja brottfallið, að minnsta kosti ekki af námsbrautum til stúdentsprófs. Mun flóknara er að henda reiður á gegnumstreymi nemenda um

aðrar námsbrautir framhaldsskóla, einkum iðnbrautir þar sem hluti námsins fer fram á vinnu-
stöðum án þess nemendur séu skráðir í skóla á meðan. Þess vegna held ég mig við að ræða um
stúdentsnámið.

Samkvæmt tölulegum gögnum á vef Hagstofu Íslands hækkaði hlutfall sextán ára unglinga sem
hófu nám í framhaldsskóla jafnt og þétt, úr 89% af árgangi haustið 1999 í 94% af árgangi haustið
2005. Allan þennan tíma voru þeir sem luku stúdentsprófi fjórum árum eftir lok grunnskóla
rétt rúmur þriðjungur af þeim sem hófu nám í framhaldsskóla sextán ára. Við sjáum á myndinni
nokkra aukningu í hlutfalli stúdenta, einkum þeirra sem kláruðu fyrir 24 ára aldur, bæði frá 2002
til 2003 og eftir 2008. Það er þó hæpið að bera árin eftir 2008 saman við árin á undan því haustið
2008 og næstu misseri þar á eftir var kreppa í efnahagslífinu og talsvert erfiðara fyrir unglinga
að fá vinnu en verið hafði.

Skólaárið 2002 til 2003, og næstu ár þar á eftir, gerðist nokkuð annað sem er áhugavert. Þeim sem
útskrifuðust með stúdentspróf minna en fjórum árum eftir lok grunnskóla fjölgaði. Á þremur
árum tók hlutfall þeirra sem brautskráðust 19 ára eða yngri stökk frá því að vera um 1% af árgangi
upp í um 3% af árgangi. Þetta sýna súlurnar á myndinni sem eru fengnar með því að deila fjölda
19 ára landsmanna í fjölda sem lauk stúdentsprófi 19 ára eða yngri, enda geri ég ráð fyrir að þeir
sem útskrifuðust 18 ára eða yngri hafi verið sárafáir og þessir ungu stúdentar hafi nær allir verið
19 ára í lok ársins sem þeir brautskráðust.

Það var ekki verið að stytta stúdentsnám á þessum tíma. Það var heldur engin fjölgun í hópi
þeirra sem hlupu yfir ár í grunnskóla og byrjuðu í framhaldsskóla árið sem þeir urðu 15 ára.
Bekkjaskólarnir voru áfram sömu fjórir bekkirnir í röð. Hvað var að gerast? Hvers vegna varð
þessi skrátna þreföldun? Ég held að svarið sé, í stuttu máli, að með tilkomu reiknilíkansins borgaði
sig fyrir skóla að „framleiða“ sem flestar einingar. Á uppgangstímum, þegar atvinnulífið togaði í
ungt fólk, var erfitt að fá alla til að tolla í skóla. Hins vegar var mun auðveldara að fá þá sem ekki
var neitt fararsnið á til að taka ögn fleiri einingar á önn. Hvort tveggja var jafn hagkvæmt fyrir
skólana: 18 nemendur sem tóku 20 einingar hver skiluðu jafnmiklu fé og 20 nemendur sem tóku
18 einingar hver. Áður hafði dæmigerð önn verið 17 til 18 einingar og hér er átt við einingar af
eldri gerðinni sem var aflögð með gildistöku nýrrar aðalnámskrár 2011. Námsárið var á þessum
tíma hugsað sem 35 einingar og stúdentsprófið $8 \times 17\frac{1}{2} = 4 \times 35 = 140$ einingar.

Í kringum 2004, þegar endurskoðað reiknilíkan var farið að virka, færðist einingafjöldi á önn
sem sagt aðeins upp á við, að minnsta kosti hjá hluta nemendahópsins. Við skóla þar sem ég
þekki til tóku margir 18 til 19 einingar og allnokkur hópur 20 einingar á önn eða meira. Þeir
sem kláruðu 20 einingar á önn, 7 annir í röð, luku stúdentsprófi á þremur og hálfu ári. Þeir voru
því aðeins 19 ára í lok útskriftarárs en ekki 20 ára eins og jafnaldrar þeirra sem brautskráðust
vorið eftir. Skólar gerðu nemendum mögulegt að taka fleiri einingar á önn meðal annars með
því að leyfa þeim sem voru með fulla stundatöflu að bæta við hana stökum áföngum í fjarnámi.
Sumir löðuðu til sín nemendur úr öðrum skólum sem tóku þá kannski fullt nám, 18 einingar, í
heimaskóla og einn eða tvo áfanga að auki í fjarnámi við annan skóla. Það hvað fjarnámið var
mikið auglýst í fjölmiðlum bendir til að töluverð samkeppni hafi verið milli skóla um að „selja“
sem flestar einingar.

Dularfulla trappan á súlunum skýrist væntanlega af þessu. Einingum á hvern nemanda sem tollði
í skóla fjölgaði að jafnaði og það ýtti dágóðum hóp upp í 20 einingar á önn að meðaltali með
þeim afleiðingum að fleiri brautskráðust 19 ára.

Tilraun ríkisins til að auka „afköst“ framhaldsskóla hafði áhrif en áhrifin voru önnur en að var
stefnt. Aukin „afköst“ skólanna drógu lítið úr brottfalli úr stúdentsnámi en fjölguðu skráðum
námseiningum, þar sem nemendur sem héldust í skóla luku að meðaltali fleiri einingum á önn.
Töluleg gögn um fjölda eininga sem áttu að segja hve vel skólum gekk að vinna gegn brottfalli
gáfu misvísandi upplýsingar vegna þess að þau skiptu máli, það voru hagsmunir í húfi. Með orða-
lagi Marilyn Strathern má segja að þar sem niðurstöður mælinganna urðu keppikefli skóla hættu

þær að vera góðar mælingar. Það varð einhvers konar verðbólga í einingahagkerfinu. Fjölgun eininga átti að jafngilda því að fleiri nemendur héldu áfram í námi, en gerði það ekki, vegna þess að skólarnir gátu hnikað útkomu talningar og mælinga til með öðrum aðferðum en að draga úr brottfallinu.

Vantraust og vítahringur

Eins og margir fræðimenn hafa fjallað um hangir eftirlitsiðnaður og oftrú á árangursmælingum í menntakerfinu iðulega saman við vantraust á þekkingu fólks á vettvangi (Brien, 1998; Codd, 1999, 2005; Lowe, 2007; Fitzgerald, 2009; Winstanley, 2012; Goldstein, 2014; Lingard, Martino, Rezai-Rashti og Sellar, 2016). Í merku riti um afdrif framstefnu í enska skólakerfinu segir Roy Lowe (2007) til dæmis að þegar nálgadist lok síðustu aldar hafi reglugerðir og opinber stefnumótun orðið að faraldri og yfirvöld hafi hætt að treysta kennurum til að nota eigið vit og fagþekkingu til að stjórna störfum sínum. Dana Goldstein (2014), sem fjallar um svipaða raunasögu bandarískra skóla, talar um mælingasvall sem hafði þær fyrirsjáanlegu afleiðingar að sífellt minna var að marka mælingar á árangri og afköstum skóla. John Codd (1999, 2005) segir sömu sögu frá Nýja Sjálandi, þar sem tilraunir til að knýja fram umbætur með því að mæla vísbendingar um árangur skóla grófu undan fagmennsku kennara. Aðrir fræðimenn hafa rökstutt að það sem gildir um Bretland, Bandaríkin og Nýja Sjáland eigi líka við annars staðar. Þessi þankagangur ali á vantrausti og komi í veg fyrir að þekking og reynsla á vettvangi nýtist (Lingard o.fl., 2016).

Muller (2018) fjallar um þetta með víðara sjónarhorni en þeir sem einblína á menntakerfið þar sem hann skoðar margar greinar opinbers rekstrar. Niðurstaða hans er að því minna sem fólk treystir hvert öðru því háværari sé krafan um árangursmælingar og skriffinnsku sem fylgir. Úr verður, segir hann, vítahringur þar sem vantraust kallar á eftirlit og eftirlitið elur á vantrausti.

Í bók sinni um almannavettvanginn og vandamál hans (*The Public and its Problems*), sem upphaflega kom út árið 1927, ræðir John Dewey (1981–1990, 2. bindi, bls. 235–372) um þörf lýðræðislegs samfélags fyrir þekkingu allra, líka reynsluþekkingu almennings. Dewey skýrir mál sitt með líkingu, þar sem hann segir, að þó sérfræðingur í skósmíði viti kannski meira um skó en við hin, viti ég samt betur en hann hvar minn eigin skór kreppir. Með þessari sömu líkingu má segja að því meira sem opinber stefnumótun snýst um þann hluta veruleikans sem ríkið „sér“ – það er að segja stöðluð og samanburðarhæf gögn – því minna sé hugað að hvar skórin kreppir. Áherslan færir á viðleitni til að keyra upp mælistærðir og hin síðustu ár einkum þar sem hægt er að nota til að bera saman menntakerfi margra landa. Muller (2018) fjallar um þennan sama vanda í bók sinni og sækir svipaða hugsun og finna má hjá Dewey til fjölfræðingsins Michaels Polanyi, heimspækingsins Michaels Oakeshott og hagfræðingsins Friedrichs von Hayek. Þessir þremmenningar gerðu allir greinarmun á almennri vitneskju sem hægt er að setja fram sem reglur, töflur og töluleg gögn, og þekkingu á því einstaka og staðbundna sem menn afla með reynslu og er samofin tilfinningu og skynjun þess sem er kunnugur vettvangi. Hann segir að eftirlitsiðnaðurinn hunsu iðulega þekkingu af seinni gerðinni og komi í veg fyrir að hún sé notuð sem skyldi. Þetta segir hann að sé afar skaðlegt fyrir margs konar opinbera þjónustu.

Til umhugsunar

Stundum er mótuð opinber stefna þar sem mælingar á árangri eru hvorki skilgreindar né látnar hafa neinar afleiðingar. Stundum virðist slík stefnumótun aðeins falleg orð sem ekki hafa nein raunveruleg áhrif. Sé hins vegar reynt að nota mælanleg markmið og árangurstengingar er hættan sú að fólk á vettvangi eyði kröftunum í að hnika upp mælistærðum í stað þess að sinna því sem þarfast er að gera á hverjum stað og hverri stund. Þegar mælikvarðarnir verða í þokkabót skakkir og bjagaðir og gefa villandi vísbendingar þá er hætt við að stofnanir á borð við skóla geri minna gagn en þær myndu gera ef fólk á vettvangi færi einfaldlega sínu fram án neinnar stefnumótunar að ofan.

Í báðum tilvikum vantar stefnumótun yfirvalda jarðsamband. Í fyrra tilvikinu virkar hún lítt eða ekki og í því seinna meira og minna á annan hátt en til var ætlast. Þetta vekur spurningar um hvort og hvernig sé hægt að móta pólitíska stefnu og fylgja henni eftir.

- a) Hvernig geta ríki og sveitarfélög úthlutað peningum til skóla með réttlátum hætti?
- b) Er hægt að mæla afköst eða árangur skóla án þess að gagnasöfnunin hafi óæskileg áhrif eins og lýst var í sjötta kafla og án þess hagsmunir brengli gögnin eins og lýst hefur verið í þessum kafla?
- c) Hefur gagnasöfnun yfirvalda sams konar áhrif á íslenska skóla og lýst er undir fyrirsögninni Vantraust og vítahringur?
- d) Þarf að hafa eftirlit með skólum?

8. Skriffræði og einkavæðing

Ef stjórnvöld ætla að skipta fé milli stofnana með sanngjörnum hætti og fylgjast með því að þær gegni hlutverkum sínum þurfa þau að styðjast við samanburðarhæf gögn. Vandinn við stjórnsýslu sem reiðir sig á staðlaðar upplýsingar er að minnsta kosti tvenns konar. Annars vegar eru gögnin aðeins vísbendingar og ná aðeins utan um hluta af því sem máli skiptir eins og rakið var í sjötta kafla. Hins vegar hættir þeim til að verða því ótraustri því meira sem reynt er að nota þau til að ákvarða kjör fólks, eins og rakið var í sjöunda kafla.

Undanfarna áratugi hafa stjórnvöld víða um heim reynt að mæta stjórnunarvanda opinberra kerfa, bæði með einkavæðingu og með svokallaðri nýskipan í opinberum rekstri (e. new public management) þar sem reynt er að láta rekstur almannaþjónustu, sem ríki eða sveitarfélög annast, líkja eftir aðstæðum á samkeppnismarkaði. Báðar þessar leiðir tengjast hugmyndum í þá veru að samkeppni milli stofnana knýi þær til að standa sig vel og geti að nokkru komið í staðinn fyrir opinbert eftirlit. Þær eru báðar afsprengi breytinga sem urðu í stjórnámálum víða um heim á árunum um og fyrir 1980. Þá varð til nokkuð vídtækt samkomulag stjórnámálflokka í mörgum löndum um að greiða fyrir markaðsbúskap og alþjóðavæðingu í efnahagslífi. Megnið af litrófi stjórnámálanna, frá frjálslyndum borgaraflokkum hægra megin við miðju til jafnaðarmannaflokka á vinstri vængnum, sameinaðist um þessa stefnu. Í mörgum Evrópulöndum var hún fest í sessi með Maastricht-sáttmálanum árið 1992 þegar Efnahagsbandalag Evrópu breyttist í Evrópusambandið.

Nýskipan í opinberum rekstri varð opinber stefna á Íslandi um miðjan tíunda áratug síðustu aldar (Fjármálaráðuneytið, 1996) og síðan þá hefur að minnsta kosti átt að heita að framhaldsskólar og háskólar, og sums staðar líka leik- og grunnskólar, kepptu hver við annan á einhvers konar markaði. Berglind Rós Magnúsdóttir hefur lýst áhrifum þessarar stefnu sem neytenda- og vöruvæðingu í menntakerfinu „þar sem hugmyndin er að tryggja megi gæði menntunar með samkeppni og vali (milli skóla, kennara, nemenda, námsefnisútgefenda)“ (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013, bls. 57).

Skyldi þessi áhersla á samkeppni, sem margir kenna við nýfrjálshyggju, í raun og veru hafa leyst stjórnunarvandann sem ég hef reynt að lýsa? Skriffinnska virðist ekki hafa minnkað. Eins og ég rakti í sjötta kafla hefur gagnasöfnun hins opinbera um nám og skólastarf þvert á móti aukist á síðustu áratugum. Svipaða sögu er að segja frá öðrum löndum sem tekið hafa upp stefnu í ætt við nýskipan í opinberum rekstri. Gagnrýna og afar skemmtilega umfjöllun um það má til dæmis finna í bók eftir bandaríska mannfræðinginn David Graeber (2015) sem segir að markaðsvæðingu að tilhlutan stjórnvalda hafi ævinlega fylgt aukin skriffinnska og eftirlit. Fleiri fræðimenn sem fjalla um efnið taka í sama streng, þeirra á meðal landi Graebers, stjórnámálafræðingurinn Patrick J. Deneen (2018), sem segir að hvað sem líði allri hugmyndafræði fylgi markaðsvæðingu í reynd alltaf aukin skriffinnska og miðstýring.

Hér verða reifaðar tvær sennilegar ástæður fyrir því að samkeppni milli skóla kalli á aukinn atbeina ríkisvaldsins. Samkeppnin sem um ræðir er keppni um að fá meiri peninga með því að laða til sín fleiri nemendur. Ástæðurnar sem ég reifa gilda því ekki um allar gerðir af samkeppni milli skóla. Þær gefa til dæmis ekki tilefni til að halda eitt eða neitt um kapp sem birtist í því

að skólar reyni að senda góð lið í spurningakeppni eða á íþróttamót. En hverjar eru þessar tvær ástæður? Önnur er að skólar láta fólki í té fleiri gæði en kennslu. Þeir færa fólki líka prófgráður, skírteini og réttindi. Hin ástæðan er að samkeppni veldur stundum tortryggni eða vantrausti sem kallar á eftirlit sem elur svo á enn meiri tortryggni eins og skýrt var í síðasta kafla. Þessar ástæður tengjast og þótt ég geri grein fyrir þeim í tvennu lagi held ég ekki að þær virki óháð hvor annarri.

Fyrri ástæðan: Réttindi og gráður

Eftir því sem ég best veit getur það vel gengið að hrein og klár kennsla sé til sölu á markaði þar sem stundum er samkeppni milli seljenda. Ég býst við að þetta gildi til dæmis með vandræðalítlum hætti um ökukennslu, en öðru máli gegnir hins vegar um bílpróf.

Hugsum okkur að ökukennarar hefðu ekki aðeins það hlutverk að kenna nemendum, heldur byggi hver þeirra líka til sitt eigið lokapróf sem skæri úr um hvort nemandi fengi ökuskírteini. Við þessi skilyrði myndu nemendur væntanlega ekki aðeins sækjast eftir að fá sem besta kennslu. Að minnsta kosti einhverjir þeirra myndu líka sækjast eftir léttara bílprófi. Með þessu er ég ekki að segja að ökunemar vilji fá ökuskírteini án þess að kunna á bíl og mér dettur heldur ekki í hug að ökukennarar færu upp til hópa að útskrifa óhæfa ökumenn þótt þeir sæju sjálfir um að meta kunnáttu nemenda sinna. Ég held hins vegar að ef nemendur fengju að velja milli tveggja ólíkra prófa til að sanna kunnáttu sína þá veldu flestir það auðveldara, meðal annars til að koma í veg fyrir að smávægileg mistök eða prófstress tefði fyrir að þeir fengju ökuskírteini. Í erindi sem Páll Skúlason flutti árið 2003, þegar hann var rektor Háskóla Íslands, orðaði hann hliðstæð rök í umfjöllun um samkeppni milli háskóla þar sem hann sagði hreint út: „samkeppni veldur því iðulega að minni kröfur eru gerðar og þar með er dregið úr gæðum kennslunnar, þótt þjónusta við nemendur kunni að aukast“ (Páll Skúlason, 2014, bls. 107).

Ef viðskiptavinir ökuskóla forðast þá ströngu sem gera þung próf þá slaknar trúlega smám saman á kröfunum án þess að neinn ætli beinlínis að minnka þær og það endar með að of margir fara út í umferðina án þess að kunna nógu vel að keyra bíl. Lausnin á þessum vanda er samræmd bílpróf sem eru haldin af öðrum en þeim sem selja ökukennslu. Það er væntanlega vandi af svipuðu tagi sem veldur því að notkun samræmdra prófa er mjög útbreidd í skólakerfum heimsins og minnkar ekki þótt skólum sé att í samkeppni. Þótt ef til vill sé hægt að kanna árangur ökunáms með samræmdu prófi án þess að of stór hluti þess sem máli skiptir fari forgörðum gildir það ekki um nám í skólum. Ástæður þessa voru að hluta skýrðar í sjötta kafla þar sem lýst var muninum á vonum og væntingum og ég segi ögn meira um þær í tíunda kafla.

Væntanlega er minni hætta á vanda af þessu tagi ef samkeppni um að ná í fleiri nemendur er lítil eða engin. Ef sextán ára unglingar fengju ekki að velja ökukennara heldur væru til dæmis skráðir í ökunám hjá þeim kennara sem hefði einkaleyfi til að kenna í sveitarfélaginu eða hverfinu þá færi engin keðjuverkun í gang þótt kennararnir sæju um lokapróf. Sú lausn að banna fólki að velja sér ökukennara mæltist þó líklega illa fyrir og sömuleiðis er fjári hart að banna fólki beinlínis að velja milli skóla.

Skólar gefa út skírteini sem skipta máli og slík skírteini eru heldur vond markaðsvara. Þetta er væntanlega ein veigamesta ástæða þess að markaðsvæðing menntakerfa dregur ekki úr miðstýringu, skrifinnnsku og eftirliti. Það er einfaldlega engin leið að gera góss á borð við prófgráður og starfsréttindi að hreinni og klárri söluvöru. Ástæður af þessu tagi hafa líka áhrif á grunnskóla sem ekki veita nein formleg réttindi. Þeir útskrifa börn með vitnisburði sem hefur meðal annars áhrif á hvar þau komast að í framhaldsskóla og þar með hvaða kjara þau njóta þegar þau verða fullorðin.

Seinni ástæðan: Vantraust

Ef skólar eru í harðri samkeppni um að draga til sín nemendur með því að bjóða gæði á borð við skírteini, góðan vitnisburð eða fleiri námseiningar með minni fyrirhöfn þá verður valt að treysta þeim. Undir þessum kringumstæðum er hætt við vantrausti og það verða til eftirlitsstofnanir sem hafa beinlínis hag af að það aukist. Þeir sem deila um hvort lausnin á vandanum er einkavæðing eða öflugri opinber stjórnsýsla láta gjarna eins og þeir séu andstæðingar en hella samt hvorir tveggja olíu á sama eld.

Ef vandinn stafar af vantrausti þá leysist hann ekki með eftirliti sem endar með að skólastarf snýst meira um að gögn líti vel út en að nemendur menntist. Kannski leysist þessi vandi aldrei alveg en hann gæti minnkað ef reynt yrði að draga úr þeim einkennum kerfisins sem helst ala á vantrausti og hlúa að þeim sem ýta undir traust og metnað fólks á vettvangi til að vera traustsins vert. Eitt af því sem hægt er að gera án þess að útiloka að nemendur og forráðamenn fái að velja skóla er að gæta þess að áhrif fjölgunar eða fækkunar nemenda á hag skóla séu hófleg þannig að pressan á þá að draga til sín sem flesta sé ekki mjög mikil, eða með öðrum orðum að hafa samkeppnina milli skóla heldur minni en meiri. Þetta hefur að nokkru marki verið gert hér á landi þar sem til dæmis hefur verið þak á því hvað hver framhaldsskóli getur fengið greitt fyrir margar einingar. Það græðir því enginn neitt á að gramsa til sín mjög marga nemendur nema láta þá sjálfa borga, sem reyndar hefur tíðkast að nokkru marki þegar fjarkennsla er annars vegar. Annað sem kann að skipta máli er að styðja við fagmennsku af því tagi sem lýst verður í tólfta kafla. Það þriðja sem mér finnst líklegt að skipti máli er að fólk á vettvangi sem hefur hagsmuna að gæta hafi aðkomu að stjórn skóla. Ég hef hér í huga nemendur, foreldra, kennara og eftir atvikum fulltrúa starfsgreina þegar um nám til starfsréttinda í framhaldsskóla eða háskóla er að ræða. Aðhald sem þetta skapar er talsvert öðru vísi en aðhald sem búið er til með eftirlitsstofnunum. Það er væntanlega næmara á hvar skórin kreppir.

Þótt ég viðurkenni að þessar tillögur byggist meira á tilfinningu og eigin reynslu en rökum sem standast kröfur um vandaða fræðimennsku ætla ég samt að reyna að orða ástæður til að treysta þeim sem næstir eru vettvangi fyrir sem mestri ábyrgð á skólum.

Í bókinni um sýn yfirvalda á samfélagið sem nefnd var í sjötta kafla segir James C. Scott (1998, bls. 136): „Þéttbýli þar sem enginn nema lögreglan sér um að halda reglu á hlutunum er afar hættulegur staður.“ Hann er þarna að ræða um borgarskipulag og hvað tryggi öryggi fólks og segir að í vel heppnuðu þéttbýli þrífist dáraskapur illa því þar sé sífellt í gangi alls konar óformleg nágrannavarsla þar sem kaupmenn og veitingamenn sjá yfir götur og torg og nágrannar vita hver af öðrum. Í seinni bókum sínum segir Scott (2012, 2017) að svona félagsnet séu mun eldri en ríkisvald og markaðshagkerfi enda var það, segir hann, fyrst fyrir um fjögur hundruð árum sem ríkisvald tók í raun og veru að móta lífsskilyrði alls þorra jarðarbúa þó ríki hafi vissulega verið til mun lengur. Hann veltir því fyrir sér hvort ríkis- og markaðsvæðing séu að eyðileggja getu fólks til að koma á og viðhalda skipulagi sem byggist á samvinnu jafningja fremur en valdstjórn, hvort þessir tveir risar, ríkið og markaðurinn, sem togast á um samfélög nútímans, komi beinlínis í veg fyrir að við lærum að vera frjáls og stjórna okkur sjálf.

Hugsunin hjá Scott er svipuð og hjá Dewey (1981–1990, 2. bindi, bls. 235–372) í bókinni um almennavettvanginn og vandamál hans sem nefnd var í síðasta kafla. Þar lýsir Dewey stóru samfélagi sem klasa minni samfélaga fremur en sem safni einstaklinga. Dewey hafði þann skilning á síðuðu samfélagi að það byggðist á því að fólk stæði saman um einhver gildi, hagsmuni eða málstað og myndaði þess vegna alls konar misstóra hópa: Fjölskyldur, vinnustaði, starfsgreinar, stéttir og stéttarfélög, þorp, nágrenni, söfnuði, klúbba og félög. Hóparnir tengjast bæði vegna þess að flestir einstaklingar tilheyra fleiri en einum og vegna þess að þeir þurfa hver á öðrum að halda. Í þessum hópum lærir fólk að lifa sem félagsverur, bera ábyrgð og hafa gætur á eigin samfélagi. Deneen (2018), sem var nefndur hér að framan, hugsar á svipuðum nótum þar sem hann gagnrýnir markaðsvæðingu og skriffinnsku og segir að þetta haldist í hendur og stuðli að niðurbroti smærri samfélaga sem eru nauðsynleg til að heilbriggt mannlíf fái þrífist. Þótt þessir

þremmenningar komist að svipuðum niðurstöðum nálgast þeir efnið á afar ólíka vegu. Scott er mannfræðingur og hallur undir stjórnleysi. Deneen er íhaldssamur stjórnmálafræðingur og Dewey heimspekingur sem sótti innblástur bæði til Hegels og Darwins og ritskýrendur eru ekki sammála um hvar skuli staðsetja á litrófi stjórnmálanna (Atli Harðarson, 2016).

Hvernig heimfærum við þetta sem Dewey, Scott og Deneen segja um smærri samfélög en ríkið og markaðinn upp á skóla? Hugsum okkur til dæmis að þeir sem halda utan um fjármál einhvers skóla freistist til úrræða sem eru faglega ótæk en það sé í raun hægt að ná endum saman með öðrum hætti. Undir þessum kringumstæðum getur skipt máli að annað fólk á vettvangi hafi vald og sameinist um að bera ábyrgð á heiðri skólans, velferð nemenda, námsgrein sinni eða hverjum þeim öðrum gildum sem eru í húfi. Ef hvers kyns verðmæti sem skipta máli eiga sér málsvara sem geta látið til sín taka er síður hætt við að einsýni þeirra sem mest hafa völdin verði til mikils skaða. Mín litla reynsla bendir til að mynda til þess að meðan ég starfaði sem framhaldsskólakennari hafi faggreinafélög kennara staðið vörð um metnaðarfulla kennslu í ýmsum greinum. Það þurfti ósköp lítið til að halda þeim gangandi annað en ofurlitla styrki til að þau gætu boðið upp á námskeið fyrir félagsmenn á sumrin og hóflega hvatningu til kennara að sækja sumarnámskeið. Þar söfnuðust saman þeir sem kenndu sömu grein og stöppuðu stálinu hver í annan.

Einkavæðingu og ríkisrekstri er stundum stillt upp sem andstæðum. Bæði rekstrarform rúma þó harða samkeppni milli stofnana, mikla samvinnu, hreina einokun og alls konar millstig. Þau rúma líka stjórn á vettvangi og miðstýringu að ofan. Einkaskóli getur verið með kennara og aðra starfsmenn sem ráða ráðum sínum annað hvort vegna þess að þeir sjálfir eiga skólann eða vegna þess að eigendur treysta þeim. Hann getur líka verið útibú frá risafyrirtæki þar sem allir á vettvangi eru valdalausir og fjarlæg stjórn reidir sig á gögn sem hafa alla sömu annmarka og lýst var í sjötta og sjöunda kafla. Skóli í eigu ríkis getur leyft nemendum, starfsmönnum og grenndarsamfélagi að hafa meiri hluta allra fulltrúa í skólanefnd eins og gert var við íslenska framhaldsskóla fyrir daga nýskipunar í opinberum rekstri.^{8.1} Hann getur líka verið undir stjórn fjarlæggra yfirvalda og háður sífelldu eftirliti. Ríkisrekstur rúmar því bæði möguleika á að fólk á vettvangi standi vörð um skólann sinn og að það sé valdalaust og geti ekkert gert ef og þegar í óefni stefnir.

Einn af öflugustu og lærdustu talsmönnum einkavæðingar skólakerfisins, Englendingurinn James Tooley, ver hana á þeim forsendum að hún færi vald nær vettvangi. Hliðstæða sögu er að segja um Bandaríkjamanninn Diane Ravitch sem er einhver skeleggasti og rökfastasti andstæðingur einkavæðingar sem ég veit af. Hún ver eignarhald hins opinbera á þeim forsendum að það gefi kost á að færa valdið til almennings.

James Tooley um kosti einkaskóla

Áherslan á að foreldrar og nemendur geti valið milli skóla hefur verið áberandi í málflutningi þeirra sem mæla með einkavæðingu eða markaðsbúskap í menntakerfinu allt síðan hagfræðingurinn Milton Friedman (1955) skrifaði fræga grein um efnið sem birtist árið 1955. Mikilvægasti talsmaður markaðshyggju um skóla á seinni hluta síðustu aldar var þó líklega enski hagfræðingurinn E. G. West. Bók hans um menntamál og ríkisvald (*Education and the State*), sem út kom árið 1965, hafði veruleg áhrif á stefnu ríkisstjórnar Margaretar Thatcher á níunda áratug síðustu aldar. Enska hugveitan, eða áróðursstofnunin, The Institute of Economic Affairs, sem West starfaði fyrir, hafði líka áhrif á viðhorf fólks til hlutverka hins opinbera og málflutningur hennar átti mikinn þátt í endurvakningu frjálshyggju á síðustu áratugum tuttugustu aldar (Tooley, 2014).

Helsti merkisberi þessara hugmynda í samtímanum er James Tooley, prófessor við háskólann í Newcastle. Mikilvægustu rök hans gegn ríkisskólum eru að sjálfsprottin menntakerfi þjóni

8.1. Samkvæmt 7. gr. laga um framhaldsskóla nr. 57/1988 voru 7 fulltrúar í skólanefndum framhaldsskóla: Tveir fulltrúar starfsmanna, einn fulltrúi nemenda, þrjár fulltrúar hlutaðeigandi sveitarfélaga og einn skipaður af ráðherra án tilnefningar. Þetta breyttist með lögum um framhaldsskóla nr. 80/1996 en samkvæmt 6. grein þeirra skulu sitja fimm í skólanefnd, tveir eru skipaðir samkvæmt tilnefningu sveitarstjórna og þrjár af ráðherra án tilnefningar.

almenningi betur en þau sem stofnað er til af stjórnvöldum (Tooley, 2013, 2014). Hann viðurkennir samt að heimildir skorti til að fullyrða að skólar hafi almennt versnað þegar skólaskylda var leidd í lög og skólar hins opinbera tóku að mestu við af einkaskólum. Hann segir þó ljóst að á Englandi hafi þorri barna notið skólagöngu áður en yfirvöld tóku að reka barnaskóla og að árið 1833 hafi Englendingar varið hærri hluta þjóðarframleiðslu sinnar til barnafræðslu en 1920. Meðan skólar voru að mestu einkafyrirtæki og reknir án atbeina ríkisins og án neinnar skólaskyldu hafi foreldrar því kostað tiltölulega meiru til menntunar barna sinna en ríkið gerði áratugum eftir að skólaskylda var tekin upp með miklu regluverki og skriffinnsku. Tooley rekur söguna allt fram til okkar daga og gerir meðal annars grein fyrir því að þegar reynt var að bakka út úr ríkisvæðingunni á valdatíma Thatcher og gera breytingar í anda Friedmans og West hafi útkoman í raun orðið aukin opinbert eftirlit, skriffinnska og þyngra regluverk. Tooley ræðir þessa þverstæðu frjálshyggjunnar, að hún sé í orði kveðnu á móti opinberum afskiptum en auki þau í reynd, og hann tekur undir með þeim fræðimönnum sem hér hefur verið vitnað til sem segja að markaðsvæðing í anda nýskipunar í opinberum rekstri hafi ekki skilað tilætluðum árangri. Hvað álitur hann þá að virki til að færa vald yfir menntun barna til foreldra og fólks á vettvangi?

Tooley bendir á að þótt einkavæðing skóla á síðustu árum hafi ekki heppnast sem skyldi sé víða til gamalgróinn einkarekstur sem gengur vel og gefur fólki kost á að velja milli ólíkra skóla. Hann nefnir í þessu sambandi danska skólakerfið og það hollenska og segir að í Hollandi hafi foreldrar, lögum samkvæmt, mátt velja skóla fyrir börn sín síðan 1917 og að þar gangi ríflegur meiri hluti barna í einkaskóla. Sömuleiðis hafi dönsk lög tryggt rétt foreldra til að velja skóla síðan á nítjándu öld og þar gangi allstór hluti grunnskólanema í einkaskóla. Í báðum þessum löndum greiðir hið opinbera kostnað við skólagönguna, hvort sem skólinn er eign hins opinbera eða einkaaðila.

Þekktastur er Tooley fyrir rannsóknir sínar á einkaskólum meðal fátæks fólks í þriðja heiminum. Hann hefur ferðast víða til að rannsaka slíka skóla sem vaxa utan við lög og reglur, oft í óþökk stjórnvalda. Löndin sem hann segir frá eru meðal annars Indland, Nígíría, Gana og Kenía. Niðurstöður hans komu flestum á óvart þegar þær voru fyrst kynntar. Þær voru í stuttu máli að víðast hvar þar sem hann kannaði málið sendi stór hluti fátækra foreldra börn sín í einkaskóla, sniðgekk opinbera skólakerfið og greiddi allan kostnað við menntun barnanna úr eigin vasa. Tilraunir hans til að meta námsárangur í þessum einkaskólum benda til að þeir bjóði að jafnaði upp á þökkalega kennslu og þar sé almennt farið betur með börn en í ríkisskólum í fátækum landshlutum, enda séu einkaskólarnir háðir aðhaldi sem er nálægt vettvangi. Foreldrar taka börn sín einfaldlega úr þeim ef þeir reynast illa.

Tooley segist oftast fá sömu viðbrögð þegar hann kynnir niðurstöður sínar, að víst séu ríkisreknir skólar víða fyrir neðan allar hellur og þar sé oft illa farið með börn, en ráðið við því sé ekki að leita til einkafyrirtækja heldur að setja fleiri og ítarlegri reglugerðir um opinbert skólahlald og veita meira fé til þess. Þetta eru kunnugleg viðbrögð kerfiskarla og -kerlinga sem benda oft og iðulega á svipuð úrræði þegar eitthvað virkar alls ekki: Að gera meira af því sama. Tooley svarar þessu á þá leið að víðast þar sem fátæklingar kjósa einkaskóla dugi regluverk skammt, því hver regla sem bætist við auki einfaldlega kostnað við mútugreiðslur til embættismanna sem taka fé fyrir að sjá gegnum fingur þegar ekki er farið eftir reglunum. Því meiri peningar sem fara í mútur því minna af þeim gagnast börnunum.

Í ljósi þessara rannsókna gerir Tooley greinarmun á sjálfsprottinni einkavæðingu og einkavæðingu sem er stýrt af stjórnvöldum. Í tilvikum af seinni gerðinni setja yfirvöld yfirleitt reglur um skólahlaldið, annast eftirlit og borga oftast megnið af kostnaðinum en í þeim skólum sem hann hefur rannsakað á Indlandi og í nokkrum Afríkuríkjum koma yfirvöld hvergi nærri. Frásagnir hans af skólum víða um heim eru heillandi og þær sýna að fólk, sem virðist allar bjargir bannaðar, finnur leiðir fyrir börn sín þegar menntun þeirra er í húfi og það án atbeina stjórnvalda. Þrátt fyrir margar fallegar sögur um einkaskóla sem hafa dafnað og náð að tengjast nágrenni sínu hefur Tooley þó hvorki svar við því hvernig hægt sé að tryggja að sjálfsprottið skólakerfi nái til allra né hvernig hægt sé að koma í veg fyrir að það endi í myndun stórfyrirtækja, fákeppni eða einokun

þar sem öll stjórn er fjarri vettvangi. Hann hefur heldur ekki lausn á vanda sem hlýtur að fylgja samkeppni um „sölu“ á skírteinum sem veita forréttindi, en prófskírteini eru, eins og áður segir, óheppileg söluvara á samkeppnismarkaði.

Diane Ravitch um kosti skóla í eigu hins opinbera

Diane Ravitch er prófessor við ríkisháskóla New York og hefur einnig verið háttsett í menntamálaráðuneyti bandarísku alríkisstjórnarinnar. Í bók sem kom út 2013 varar hún við einkavæðingu og markaðslausnum í skólakerfinu og andmælir stefnu sem mótuð var í forsetatíð Georges W. Bush og gekk undir nafninu „No child left behind“. Hún segir líka að framhaldið í forsetatíð Barachs Obama, þegar markaðslausnir með enn meiri skriffinnsku og eftirliti voru keyrðar áfram undir merkjum stefnu sem kallaðist „Race to the top“, hafi ekki verið hótinu skárta (Ravitch, 2013).

Hún rekur sögu markaðslausna í bandaríska menntakerfinu aftur til þess tíma þegar bókin *Djód* í hættu (*A Nation at Risk*) kom út árið 1983, en hún var tekin saman að tilhlutan alríkisstjórnarinnar í forsetatíð Ronalds Reagan. Þá urðu þær breytingar, segir Ravitch, að markaðshyggja og áhersla á val foreldra um skóla var ekki lengur jaðarskoðun heldur hluti af stefnu sem varð almennt viðurkennd um mestallt litróf stjórnmalanna. Frá því á nítjándu öld höfðu Bandaríkin haft skóla sem voru að mestu reknir af því opinbera eða af stofnunum sem önnuðust skólalald án þess að gróðasjónarmið væru í fyrirrúmi. Nú eru, segir Ravitch, komnir fram einkaskólar sem eru reknir til þess eins að græða og samábyrgð almennings á menntakerfinu á í vök að verjast. Eitt form einkaskóla gagnrýnir hún sérstaklega. Það eru þeir sem bjóða eingöngu fjarnám. Með þeim runnu saman þrjár hreyfingar sem voru sókn í Bandaríkjunum þegar bókin var skrifuð: Einkarekstur í skólakerfinu; heimakennsla í stað skólagöngu; sala kennslu og námskeiða á netinu.

Ravitch rökstyður að opinbert skólakerfi í Bandaríkjunum hafi að flestu leyti staðið sig vel og kall eftir markaðsvæðingu vegna kreppu í skólalálum hafi ekki stuðst við neinar rannsóknir á veruleikanum. Máli sínu til stuðnings bendir hún annars vegar á að niðurstöður á rannsóknarprófum sem The National Assessment of Educational Progress hefur lagt fyrir úrtak nemenda með sama hætti um langt árabíl fari batnandi og brottfall minnki og hins vegar að bandarískum efnahag og atvinnulífi vegni vel og framleiðni vinnuafis sé mikil í samanburði við það sem gerist meðal annarra þjóða. Margir trúu því að vísu að skólarnir séu ómögulegir en í Gallup-könnun árið 2012 gáfu samt 77% aðspurðra skóla sinna eigin barna góða einkunn meðan aðeins 19% gáfu skólakerfinu sem heild góða einkunn. Bandaríkin urðu það sem þau urðu, segir hún, skapandi og öflugt samfélag, án markaðsvæðingar í skólakerfinu.

Hún segir að markaðsvæðing síðustu ára hafi orðið til þess að grafa undan hefðbundnu skólalaldi sem þjónaði samfélaginu vel og nefnir meðal annars að þessar breytingar hafi orðið til þess að skólar leggi ofuráherslu á greinar sem er prófað úr með samræmdum prófum og því hafi dregið úr breiddinni í námsframboði. Fólk viti samt vel að börn þurfa breiða almenna menntun og það birtist meðal annars í því að ríka fólkid sendir börn sín í einkaskóla með alvöru námskrá í anda frjálsra lista. Fleiri kostir hefðbundins opinbers skólakerfis segir hún að hafi farið forgörðum þótt rök og rannsóknir bendi til að rétt hefði verið að halda í þá. Hún nefnir í sérstaklega í þessu sambandi mikilvægi þess að treysta kennurum til að sjá um að búa til próf fyrir nemendur sína. Einnig telur hún mikilvægt að kennarar hafi aðkomu að stjórn skóla og að skólastjórar komi úr hópi reyndra kennara.

Ravitch fer hörðum orðum um ýmsa nýlundu sem fylgt hefur markaðsvæðingu skólakerfisins, eins og til dæmis þá stefnu sem fylgt hefur verið víða í Bandaríkjunum að reka kennara ef árangur nemenda þeirra mælist lakur. Hún segir að engar rannsóknir sýni að það skili neinum árangri. Sama segir hún um árangurstengingu launa kennara, öll gögn sýni að hún hafi engin áhrif í þá átt að bæta árangur nemenda. Ennfremur segir hún að flest tiltæk gögn og rannsóknir bendi til að þar sem opinberir skólar og einkaskólar taka við svipuðum nemendahópum sé enginn munur

á námsárangri. Sú hugmynd að einkarekstur og samkeppni bæti árangur styðjist því ekki við annað en getgátur.

Boðskapur Ravitch er fremur íhaldssamur: Verjum gamla góða skólann gegn „byltingarsinnuðum“ hægri mönnum sem vilja kollvarpa hefðum sem hafa fyrir löngu sannað sig. Þessir „byltingarmenn“ segir hún að vilji ryðja úr vegi skólanefndum og öðrum lýðræðislegum stofnunum, sem eru tregar í taumi, til að geta keyrt „umbætur“ sínar hratt í gegn. Skólanefndir þar sem almenningur hefur eitthvað að segja hreyfa sig hægt. Þær rökræða. Þær hlusta á ólík sjónarmið. Þær standa ekki að djörfum umbyltingum. Þær vilja frekar að breytingar gerist smám saman. Þær eru í stuttu máli sagt lýðræðislegur vettvangur, mótvægi við samþjöppun valds. „Staðbundin stjórn á opinberum skólum er virðuleg amerísk hefð“ segir Ravitch og henni er umhugað um að verja þessa hefð (Ravitch, 2013, bls. 287).

Að mati Ravitch er alvarlegasti vandi skólabarna í Bandaríkjunum hvað mörg þeirra alast upp við fátækt en ekki hvað skólarnir eru lélegir. Hún bendir á að í alþjóðlegum samanburði komi bandarískir skólar þar sem innan við 10% barna búa við fátækt afar vel út, álíka vel og skólar í Sjárhæ og betur en skólar í Finnlandi. Með þessu fellst hún ekki á að alþjóðleg samanburðarpróf á borð við PISA sé mikið að marka. Hún bendir raunar á að þau gefi ekki samanburðarhæfar upplýsingar ef nemendur í sumum löndum leggja sig fram til að þjóðin komi vel út en nemendum í öðrum löndum finnst ástæðulaust að reyna að standa sig á enn einu prófinu. Hún bendir líka á að það sé ekkert samband milli árangurs nemenda á alþjóðlegum prófum og velgengni í efnahagslífi þjóða. Hún staðfestir raunar margt af því sem Caplan segir, og rætt var í fjórða kafla, um að aukin skólaganga hafi lítil tengsl við hagvöxt. Um mælinga- og eftirlitsáráttuna sem fylgir markaðsvæðingu hefur hún sömu sögu að segja og Muller sem sagt var frá í sjöunda kafla. Víða í Bandaríkjunum hefur þetta gengið svo langt að fimmtungur skólatíma fer í að þjálfa nemendur í að taka samræmd próf og ráðgjafarfyrirtæki sem hjálpa skólum að koma vel út úr mælingum draga til sín meira og meira fé.

Þótt Ravitch skrifi af mikilli þekkingu á bandarískum skólum og skilningi á hlutverki skóla og tengslum þeirra við farsælt samfélag má efast um að tillögur hennar um að endurheimta skólann sem var fyrir fjörotú árum séu að öllu leyti raunhæfar. Það er óvíst að fjölmenningsarsamfélag nútímans, þar sem áhersla er lögð á mannréttindi einstaklinga fremur en samstöðu heildarinnar, nái sátt um neitt annað en að foreldrar og nemendur hafi val um skóla. Í Mannréttindayfirlýsingu Sameinuðu þjóðanna, sem er sá listi yfir mannréttindi sem flestir viðurkenna, er beinlínis kveðið á um í 26. grein að foreldrar eigi að ráða því „öðrum fremur [...] hveirar menntunar börn þeirra skuli njóta“. Ef þetta ákvæði þýðir að foreldrar eigi beinlínis rétt á að velja milli skóla, skólagerða eða menntunarkosta fyrir börn sín er hæpið að það verði að fullu virt án þess að af hljótist einhver samkeppni milli menntastofnana. Af ástæðum sem hér hafa verið raktar er afar sennilegt að sú samkeppni ýti að einhverju marki undir miðstýringu og eftirlit.

Til umhugsunar

Ef maður er svo þjófhræddur að hann eyðir aleigunni í þjófavarnarkerfi þá væri alveg jafn gott fyrir hann að vera rændur. Ýmislegt bendir til að eftirlit sem á að koma í veg fyrir að skólar standi sig mjög illa komi líka í veg fyrir að þeir standi sig mjög vel. Þetta gefur tilefni til að velta því fyrir sér hvort ekki sé skárri að sleppa eftirlitinu og lifa við það að einhver hluti alls skólastarfs verði hálfgerð eða algert klúður.

- a) Hver er best að eigi og reki skóla?
- b) Þurfa ríki og sveitarfélög að reka skóla til að börn fái góða skólagöngu?
- c) Eiga börn og forráðamenn þeirra að hafa val um í hvaða grunnskóla þau fara? Hvað með leikskóla, framhaldsskóla og háskóla?
- d) Hvort er betra að tryggja öllum foreldrum tekjur til að kaupa það sem börn þeirra þurfa eða að veita börnum tiltekin lífsgæði, eins og skólagöngu, ókeypis?

Diane Ravitch er sérlega uppsigað við einkaskóla sem bjóða eingöngu fjarnám. Í sjötta kafla var bent á að þar sem væntingar einar skipta máli teljast nemendur hafa lokið námi eða námsáfangi þegar þeir standa skil á því sem hægt er að gera kröfur um að allur nemendahópurinn geti sýnt og sannað að hann geti, kunni eða viti. Einnig var bent á að þetta sé í mörgum tilvikum ósköp lítið, enda erfitt að miða væntingar við annað en lægsta samnefnara þess sem þorri hópsins stendur skil á.

- e) Er ástæða til að halda að þetta gildi í meira mæli um fjarnám en staðnám?

9. Námsmarkmið

Núgildandi aðalnámskrár fyrir leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla kveða á um að nám skuli skipulagt út frá námsmarkmiðum. Um þau segir í þeim hluta textans sem er sameiginlegur fyrir öll skólastig: „Námsmarkmið snúa að þeirri hæfni sem nemandinn öðlast í námsferlinu og býr yfir að námi loknu.“ Umrædd námsmarkmið eru kölluð einu nafni hæfniviðmið þótt þeim sé skipað í þrjá flokka sem kallast þekking, leikni og hæfni. Helst er að skilja að hæfnin sé aðalatriði en þekkingin og leiknin áfangar á leið til hæfni sem felur í sér fleira en það eitt að vita og kunna. Hugtakið spannar nokkuð vítt svið og það er áréttað þar sem segir: „Hæfni er þannig meira en þekking og leikni, hún felur einnig í sér viðhorf og siðferðisstyrk, tilfinningar og sköpunarmátt, félagsfærni og frumkvæði“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 23, 2012, bls. 23, 2013, bls. 25).

Þótt þessi orð sem vitnað var til séu í námskrám allra þriggja skólastiganna gerir aðalnámskrá leikskóla ekki kröfur um að nám barnanna snúist um sókn að tilteknum hæfniviðmiðum. Þar sem fjallað er um nám leikskólabarna sérstaklega er notað orðalag af allt öðru tagi en tíðkast þar sem nám er skipulagt út frá hæfniviðmiðum, meira rætt um hvað skuli gera í skólunum og hvað nemendum skuli standa til boða en um hvaða hæfni þeir skuli hafa að námi loknu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Í aðalnámskrá grunnskóla virðist þó gert ráð fyrir að skipulag námsins snúist um að nemendur öðlist fyrir fram skilgreinda hæfni sem hægt er að lýsa með orðum og ganga úr skugga um að þeir hafi tileinkað sér þar sem viðmið um námsmat „eru lýsing á hversu vel nemandi hefur skilgreinda hæfni á valdi sínu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 55). Raunar kemur orðið „hæfniviðmið“ fyrir meira en tvö hundruð sinnum í aðalnámskrá grunnskóla eða að meðaltali um einu sinni á hverri blaðsíðu og stærstur hluti textans er ítarleg upptalning á hæfni sem nemendur eiga að hafa við lok fjórða, sjöunda og tíunda bekkjar. Hvað framhaldsskóla varðar krefst aðalnámskrá þess að hver einasti áfangi sé skipulagður út frá skráðum hæfniviðmiðum og lokamarkmið námsbrauta lýsi hæfni sem nemendur búa yfir við námslok (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012).

Þótt orðið „hæfniviðmið“ og flokkun markmiða í þekkingu, leikni og hæfni séu nýlunda í gildandi aðalnámskrám er áhersla á skipulag út frá markmiðum það ekki. Í eldri aðalnámskrá grunnskóla segir til dæmis. „Skýr markmið eru grundvallarþáttur skólastarfs. Markmið eru leiðarvísir í öllu skólastarfi og forsenda áætlanagerðar um nám og kennslu. Þau stýra kennslunni og námsmatinu og eru grundvöllur mats á gæðum skólastarfs“ (Menntamálaráðuneytið, 1999f, bls. 22).

Raunar er þessi áhersla á markmið afsprengi bandarískrar hefðar sem rekja má rúma öld aftur í tímann til bókar eftir John Franklin Bobbitt sem heitir *Námskráin* (*The Curriculum*) og kom út árið 1918. Þessi hefð var síðan þróuð áfram af Ralph W. Tyler, Benjamin S. Bloom, Hildu Taba og fleiri frumkvöðlum í námskrárfræðum við bandaríska háskóla um miðja síðustu öld og fyrir aldarlok varð hún nær ríkjandi í Bandaríkjunum, einkum meðal þeirra sem fóru með yfirstjórn menntamála (Andri Ísaksson, 1983; Jackson, 1992; Reid, 2006; Elliott, 2009; Holt, 2009; Klein, 2009; Short, 2009; Au, 2011; Atli Harðarson, 2012b). Sama hefð hefur einnig haft veruleg áhrif

í Evrópu þar sem hún gengur nú í endurnýjun lífdaga í tilraunum til að samræma starfsnám og æðri menntun sem eru gjarna kenndar við Bologna og talað um Bologna-ferli (Karseth, 2006; Kennedy, Hyland og Ryan, 2006).

Andóf gegn því að skipuleggja nám og kennslu út frá markmiðum sem eru ákvörðuð af nákvæmni fyrir fram á sér líka heillar aldar sögu því Dewey mælti gegn slíku skipulagi um svipað leyti og Bobbitt vann að bók sinni (Atli Harðarson, 2018a). Tilbrigði við andmæli Deweys voru endurtekin í ýmsum myndum á seinni hluta síðustu aldar. Sumir af áhrifamestu andófsmönnum gegn námskrám í anda Bobbitts, eins og Bretarnir R. S. Peters og Lawrence Stenhouse og Bandaríkjamennirnir Joseph Schwab og Maxine Greene, voru talsmenn frjálsra lista sem lögðu áherslu á að skipuleggja kennslu út frá námsefni fremur en námsmarkmiðum (Peters, 1966, 1973, 1977; Stenhouse, 1970, 1975; Schwab, 1978; Greene, 1973, 1978, 1988, 2001).

Rökræðan milli þeirra sem leggja áherslu á að kennsla og skólastarf séu skipulögð út frá markmiðum og þeirra sem mæla með skipulagi út frá námsgreinum er flókin fyrir margra hluta sakir. Eitt af því sem er erfitt að henda reiður á er hvernig námsgreinarnar, hvort sem þær eru vísindi, fræði, tækni, íþróttir eða listir, tengjast markmiðum utan þeirra sjálfra. Ég býst við að ég sé ekki einn um að verða hálfvegis ráðvilltur ef spurt er hvort fólk iðki íþróttir til að verða heilbriggt eða passi upp á heilsuna til að geta iðkað íþróttir, eða hvort við lærum tungumál til að geta lesið bókmenntir eða lesum bókmenntir til að bæta málakunnáttu okkar. Hjá flestum er þetta kannski á báða vegu og óljóst og breytilegt hvað er tilgangur og hvað er tæki. Annað sem flækir umræðu um tengsl námsgreina og markmiða er að fólk uppgötvar ný markmið um leið og það lærir. Þess vegna er hæpið að segja nemanda fyrir fram að hverju hann skuli keppa. Hann finnur sér ný keppikefli og sum þeirra getur enginn séð fyrir vegna þess að stór hluti náms í skólum er í greinum sem breytast um leið og mannkynið aflar sér nýrrar þekkingar.

Nokkrir af þeim heimspekingum sem fjölluðu um tengsl námsgreina við markmið skólastarfs undir lok síðustu aldar sögðu rökræðu um efnið á byrjunarstigi (White, 1982; Barnett, 1988; Winch, 1996). Næsti kafli er innlegg í þá rökræðu sem virðist enn á sama byrjunarstiginu. Í því sem hér fer á eftir segi ég fyrst frá hefðinni sem Bobbitt mótaði og síðan frá andmælum gegn henni sem ég sæki til Stenhouse en hefði eins getað fiskað upp úr ritum eftir Dewey, Peters, Schwab eða Greene.

Nemendamiðuð markmið

Í bók sinni frá 1918 reyndi Bobbitt að móta vísindalega námskráfræði og jafnframt fór hann hörðum orðum um það sem áður var sagt um markmið og tilgang skóla:

Við höfum sett markið á óljósa menntun, illa skilgreinda tilsögn, þokukennt tal um allhliða þroska einstaklinganna, ótiltekinn siðferdisþroska eða félagslega skilvirkni sem ekki er útfærð í einstökum atriðum [...] en sá tími er senn liðinn að menn láti sér duga yfirgripsmikil og illa skilgreind markmið. Öld vísindanna krefst nákvæmni og útfærslu í einstökum atriðum. (Bobbitt, 1918/1972, bls. 41)

Með þessum ummælum sló Bobbitt tóninn fyrir tuttugustu öldina þegar vaxandi áhersla var lögð á vel skilgreind markmið sem undirstöðu allrar námskráargerðar. Þessi markmið taldi hann unnt að finna með rannsóknum. Hann gerði ráð fyrir að vísindamenn gætu komist að því hvaða hæfni fólk þyrfti að öðlast í skólum með því að rannsaka hvað það adhefðist í raun og hvaða kunnáttu þyrfti til þess. Þar sem hann ræðir til dæmis þörf fyrir kennslu í erlendum tungumálum byrjar hann á að spyrja í hverju fólki farnist illa vegna skorts á málakunnáttu.

Bobbitt viðurkenndi að vísu að erfitt væri að átta sig á hvaða þörfum tækist ekki að fullnægja vegna þekkingarskorts á sumum fræðasviðum eins og til dæmis sagnfræði. Hann hélt því samt fram að menntun væri til að bæta úr skorti á kunnáttu og gerði ráð fyrir að nám í skólum uppfyllti

þarfir sem fólk hefði fyrir fram og óháð skólagöngunni. Hann ræddi ekki þann möguleika að þörf fólks fyrir menntun væri lærð, að fólk myndi til dæmis hjá sér þörf til að læra að skrifa nótur og útsetja lög vegna þess að það hefði áður lært að syngja og leika á hljóðfæri.

Af eftirmönnum Bobbitts var landi hans, Tyler, áhrifamestur. Bók hans um grundvallarforsendur námskrár og kennslu (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*), sem út kom 1949, varð höfuðrit um námskrármál á seinni hluta síðustu aldar (Elliott, 2007; Kliebard, 1987; Pinar, Reynolds, Slattery og Taubman, 1995). Þar tók Tyler undir með Bobbitt og sagði að markmiðssetning væri undirstaða allrar námskrárgerðar. Hann samþykkti þó ekki að markmiðin skyldu fundin með rannsóknum á því hvernig fólk notaði þekkingu í raun og taldi að almenn yfirmarkmið skóla- starfs hlytu að byggjast á pólitískum ákvörðunum fremur en vísindum. Að hans mati var það hins vegar vísindalegt viðfangsefni að útfæra þau sem mælanleg markmið.

Á fyrstu síðu í bókinni setti Tyler kjarna námskrárfræða sinna fram sem fjórar spurningar þar sem hann sagði:

Rökin sem hér eru útfærð byrja á að benda á fjórar meginspurningar sem verður að svara til að móta námskrá og kennsluáætlun. Þær eru:

1. Hvaða menntamarkmiðum á skólinn að leitast við að ná?
2. Hvaða menntandi reynsla getur orðið til þess að markmiðin náist?
3. Hvernig er hægt að skipuleggja þessa menntandi reynslu með skilvirkum hætti?
4. Hvernig getum við ákvarðað hvort markmiðin hafi náðst? (Tyler, 1949, bls. 1).

Af því sem á eftir kemur er ljóst að Tyler áleit markmiðin þurfa að lýsa athæfi sem nemendur gætu sýnt að námi loknu. Hann útilokaði að það væru tæk markmið að tilgreina hvað kennari hygðist gera eða hvaða efni hann ætlaði að fara yfir. Námsskipan eins og lýst er í aðalnámskrá leikskóla þar sem talað er um verklag og tækifæri sem nemendum bjóðast var líka dæmd úr leik. Það átti að lýsa því hvað nemendur gætu að námi loknu.

Nokkrum árum eftir að bók Tylers kom út reyndi Bloom, ásamt samstarfsmönnum sínum, að gera ítarlega grein fyrir öllum gerðum námsmarkmiða. Flokkunarkerfi hans hafði mikil áhrif á skrif og kenningar um námsmarkmið og þeirra gætir enn á þessari öld (sjá t.d. Marzano og Kendall, 2008). Líkt og Bobbitt og Tyler reyndi Bloom að fjalla um námsmarkmið með vísindalegum hætti og vera hlutlaus um öll siðferðileg og pólitísk álitamál. Þetta var í dúr við vísindaheimspeki pósitoífismans sem átti vaxandi fylgi að fagna um miðbik aldarinnar. Sú speki gerði strangan greinarmun á staðreyndum og gildum og kenndi að vísindin snerust aðeins um staðreyndir sem hægt væri að sannreyna en gætu ekki svarað spurningum um hvað væri eftirsóknarvert, rétt og gott og þess virði að lifa fyrir. Þessir þremmenningar voru líka allir undir áhrifum atferlisstefnu og töldu því að námsmarkmið yrðu að lýsa atferli nemenda. Samkvæmt þessari stefnu í sálfræði, sem átti sitt blómaskeið á fyrri hluta síðustu aldar, var það sem gerist í huganum og er ósýnilegt öðrum ekki tækt viðfangsefni. Vísindin skyldu halda sig við staðreyndir sem væru öllum aðgengilegar og rannsakenndur gætu sannreynt, svo þótt fræðin hafi átt að vera hlutlaus um öll gildi tóku þau að minnsta kosti afstöðu gegn markmiðum sem ekki var hægt að útfæra sem atferli. Markmið á borð við það að glæða skilning eða vekja áhuga og önnur hughrif töldust ekki tæk. Bloom gekkst við þessu þar sem hann sagði:

Í einum skilningi er flokkunarkerfið þó ekki fullkomlega hlutlaust. Þessu veldur sú stað- reynd sem nefnd hefur verið að um er að ræða flokkun á ætluðu atferli. Það er ekki hægt að nota kerfið til að flokka námsáætlanir sem eru þannig að annað hvort sé ómögulegt að lýsa atferli nemenda eða að lýsingin felist aðeins í einu orði eða orðasambandi, svo sem eins og „skilningur“ eða „eftirsóknarverður borgari“ (þar sem engin greining fylgir). (Bloom, 1956, bls. 15)

Þessi hefð í námskrármálum sem rekja má til Bobbitts tekur á sig ýmsar myndir. Nokkur meginatriði virðast þó lítt breytt í hundrað ár. Það mikilvægasta er að markmiðin eru nemendamiðuð í þeim skilningi að þau tilgreina hvernig nemandi verður að námi loknu en ekki til dæmis hvaða námsefni verður farið yfir eða hvaða verkefni verða unnin. Yfirleitt er gert ráð fyrir að ákvarðanir um námsefni, verkefni og kennsluhætti séu teknar eftir að markmiðin eru ákveðin. Annað kjarnaatriði er að yfirleitt er gert ráð fyrir að hópur nemenda sem fær sömu kennslu nái sömu markmiðum. Það þriðja sem vert er að nefna er að einkum er hugað að markmiðum sem hægt er að skoða sem afleiðingar af skólastarfi, tilgreina af nákvæmni, ljúka og ganga úr skugga um að hafi verði lokið.

Um sumt annað hefur verið ágreiningur innan þessarar hefðar, til dæmis um það hvernig markmið skuli ákvörðuð og að hve miklu leyti hægt sé að hanna skólastarf frá grunni út frá markmiðum. Helst er að skilja að Bobbitt hafi talið að námskráargerðarmenn gætu byrjað með hreint borð, en Hilda Taba (1962), sem ritaði um námskráargerð með talsvert sterkari tengingu við raunverulegt skólastarf en helstu fyrirrennarar hennar, taldi slíkt ekki raunhæft. Hún lét að því liggja að markmiðssetning væri fremur til að lagfæra námskrár skóla en til að smíða nýjar frá grunni.

Efasemdir Stenhouse

Lawrence Stenhouse hóf feril sinn sem framhaldsskólakennari í sögu og móðurmáli. Hann fann að því að áhersla á markmið fremur en innihald gerði bókmenntirnar sem hann kynnti fyrir nemendum sínum að einberum verkfærum eins og þær hefðu ekkert eigið gildi og um leið skrumskældu markmiðin námsefnið í stað þess að láta það njóta sín í ríkidæmi sínu og fjölkynngi.

Aðrar efasemdir Stenhouse um að rétt væri að skipuleggja skólastarf út frá nemendamiðudum markmiðum voru einkum af tvennu tagi. Annars vegar benti hann á að nemendum væri fært frelsi með því að leggja áherslu á námsgreinar og byggja námskrána á því að tilgreina innihald fremur en markmið. Hins vegar rökstuddi hann að námsmarkmið næðu ekki utan um allt það sem mestu skipti í skólastarfi (Stenhouse, 1970).

Fyrri rökin, þessi sem snúast um frelsi nemenda, virðast hugsuð á þá leið að ef tilgreint er hvað verði gert þá geti nemendur nýtt sér það hver á sinn hátt. Ef boðið er upp á áfanga í framhaldsskóla þar sem verður farið yfir Brennu-Njáls sögu nýtir einn nemandi hann kannski til að fá efni í orðaleiki og brandara og annar sem tilefni til að velta fyrir sér samskiptum karla og kvenna.

Gott námsefni býður nemendum upp á marga og ólíka möguleika og frelsi til að velja milli þeirra. Þetta gildir ekki aðeins um listaverk á borð við Njálu. Ef við hugsum um námsgrein eins og skólasund þá er hún, ef vel tekst til, einum nemanda tækifæri til að auka styrk og þrek, öðrum fyrst og fremst skemmtun. Þeim þriðja finnst hann ef til vill ekki fá neitt út úr því að synda fram og til baka en nýtur þess svo seinna á ævinni að kunna íþrótt sem hann getur notað til að halda skrokknum í lagi. Ef handverksgreinar í grunnskóla eru kenndar með myndarbrag þá eru þær einum ef til vill undirbúningur fyrir iðnnám, öðrum uppspretta tómsunda seinna á ævinni og þeim þriðja tækifæri til að eignast nothæfa flík fyrir lítinn pening. Svipað má segja um fleiri greinar, að góð kennsla sem snýst um gott námsefni býður nemendum margs konar tækifæri. Fyrir suma hefur stærðfræðin til dæmis einkum hagnýtt gildi, öðrum er hún íþrótt, uppspretta hugmynda til að nota við listsköpun eða heillandi heimur fullur af fegurð og töfrum.

Látum þetta duga um frelsi nemenda og hugum að síðasttöldu andmælunum sem ég eignaði Stenhouse. Hugsunin á bak við þá mótbáru að markmið nái ekki utan um allt það sem mestu máli skiptir birtist með skýrum hætti í dæmi sem hann orðaði á þessa leið:

Menntun [...] heppnast að svo miklu leyti sem hún gerir atferli nemenda ófyrirsjáanlegt.

Hugsum okkur að það sé verið að fara yfir söguritgerðir. Sá sem fer yfir þær þarf að lesa þær ansi margar.

Sem hann les stendur hann oft frammi fyrir þeirri dapurlegu staðreynd að ritgerðirnar eru hver annarri líkar [...] En það leynist samt ein og ein í staflanum sem er frumleg, kemur á óvart, sýnir merki um sjálfstæða hugsun. Þessar ófyrirsjáanlegu, það eru þær sem eru til marks um árangur. (Stenhouse, 1975, bls. 82)

Ef það er rétt hjá Stenhouse að kennda af einhverju tagi heppnast best þegar nemandi kemur kennara sínum á óvart þá getur kennarinn varla sett mjög nákvæm atferlismarkmið fyrir nemandann. Það fer einfaldlega ekki saman að segja einhverjum nákvæmlega hvað þau skuli gera og vænta þess um leið að þau geri eitthvað óvænt.

Til viðbótar við þessar athugasemdir segir Stenhouse að krafan um ítarleg markmið sé oft sett fram í annarlegum tilgangi, ekki til að bæta skólagöngu nemenda heldur til að hanka kennara, píska þá áfram eða kalla til ábyrgðar.

Markmið og skóli án aðgreiningar

Hluti af andmælum Stenhouse gegn því að skipuleggja skólastarf út frá nemendamíðuðum markmiðum byggist á því að nemendur eru ólíkir. Ef kennari hefur mjög einsleitán hóp getur hann kannski horft fram hjá þessu og gert ráð fyrir að allir tileinki sér sams konar hæfni sem metin verður með einum kvarða á prófi sem er eins fyrir alla, en þetta á sjaldan við. Í venjulegum bekk eru nemendur með ólíkan bakgrunn og ólíka getu.

Hugtökin „skóli án aðgreiningar“ og „skóli margbreytileikans“ hafa verið notuð til að áréttá skyldu okkar til að haga skólastarfi þannig að það gagnist öllum nemendum. Þessi skylda hefur verið viðurkennd afyfirvöldum, að minnsta kosti í orði kveðnu, síðan Salamanca-yfirlýsingin var þýdd á íslensku og kynnt af Menntamálaráðuneytinu árið 1995 (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015). Yfirlýsing þessi varð til ári fyrr, 1994, á heimsráðstefnu um menntun barna með sérþarfir sem var haldin í borginni Salamanca á Spáni. Með henni varð það viðurkennt á alþjóðavettvangi að almennir skólar væru fyrir öll börn (Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson, 2016; Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016).

Ef til vill má hugsa sér leiðir til að setta markmiðsdrifna námskrá og skóla án aðgreiningar með reddingum á borð við að skilgreina annars vegar markmið sem henta nokkurn veginn fyrir þorra hópsins og svo önnur markmið fyrir þau fáu sem skera sig verulega úr, til dæmis vegna fötlunar eða tungumáls. Þessi leið gerir nær óhjákvæmilega ráð fyrir því að hópnum sé skipt í þau venjulegu og hin – þau sem stefna að markmiðunum sem eru talin æskilegust og þau sem þurfa að setta sig við eitthvað minna. Sú leið Stenhouse að bjóða nemendum upp á ferðalag gegnum námsefni sem orkar með ólíkum hætti á ólíka einstaklinga kallar miklu síður á svona skiptingu hópsins og samræmist betur viðurkenningu á því að nemendahópar séu sundurleitir.

Til umhugsunar

- a) Er hægt að skipuleggja kennslu í grunnskóla út frá hæfni sem allir nemendur eiga að hafa við lok fjórða, sjöunda og tíunda bekkjar en haga kennslunni samt þannig að allir njóti góðs af henni?
- b) Er árangursrík menntun sókn að markmiðum sem aðrir hafa skilgreint eða þvælast þau fyrir fólki sem leitar nýrra leiða?

Hugsum okkur að framhaldsskóli bjóði upp á valáfanga í ensku þar sem lesið verður leikrit eftir Shakespeare. Hugsum okkur að Sigríður velji áfangann vegna þess að hún hefur áhuga á leiklist og hana langar til að verða leikari og að Björn velji áfangann vegna þess að hann hefur áhuga á málfræði og hann langar til að læra hvernig enskan hefur breyst undanfarin fjögur hundruð ár.

- c) Getur kennarinn skilgreint hæfniviðmið sem henta öllum nemendum jafn vel, líka Birni og Sigríði?

Kennarahópur í leikskóla fer fram á það við sveitarstjórn að hluta af lóð skólans verði breytt í garð þar sem börnin fá að rækta kartöflur og fleiri matjurtir. Yfirmaður á skrifstofu sveitarfélagsins svarar erindinu og segir að ekki sé hægt að afgreiða það nema kennararnir geri grein fyrir því hvaða námsmarkmiðum breytingin þjónar. Kennararnir ræða málið og eiga erfitt með að koma sér saman um markmið. Aldís segir að þetta sé til þess að búa börnin undir nám í náttúrufræði seinna og hjálpa þeim að skilja mikilvæg sannindi um lífríkið og um hvernig matvæli verða til. Pavlova segir að það stuðli að sjálfbærum samfélagsháttum að allir venjist á að nota matvæli af heimaslóð. Ævar telur hins vegar rétt að leggja áherslu á að garðvinnan geri skólagöngu barnanna ánægjulegri, þau finni tilgang í því að búa til matvæli og verði stolt þegar þau taka uppskeruna með heim og gefa foreldrum sínum.

- d) Er hægt að nefna fleiri góð og gild markmið en þau sem Aldís, Pavlova og Ævar stinga upp á?
 e) Er einhver leið að velja milli þeirra eða yrði slíkt val einungis handahófskennt?
 f) Hvort er trúlegra að skipulag skólagarðsins ráðist af markmiðum eða að markmiðin séu skálduð eftir á til að réttlæta framkvæmdirnar?

Námsmarkmið sem fylgja forskriftum hefðarinnar eru yfirleitt sett fram sem markmið sem nemendur eiga að ná sem einstaklingar. Sumt skólastarf virðist falla illa að þessari forskrift. Hugsum okkur til dæmis að kennari fari með bekk sinn í leikhúsfærð. Hugsum okkur líka að tveir nemendur í bekknum séu í hljómsveit og þeir ákveði að æfa og flytja lag úr leikritinu. Einn nemandi verður hugfanginn af sýningunni og ákveður að læra leiklist og verða leikari. Svo eru nokkrir sem höfðu bara gaman af þessu og nokkrir sem heilluðust af því hvað aðalleikarinn var með flotta vöðva og góður í fimleikum. Það sem nemendur fá út úr sýningunni er því misjafnt frá manni til manns, en það sem samfélagið fær út úr því að farið sé með börn í leikhús er að leiklist heldur áfram að vera til. Eitt og eitt barn fær nægan áhuga til að taka síðar þátt í að þróa listgreinina.

- g) Getur kennarinn skilgreint hæfniviðmið fyrir leikhúsfærðina? Hver gætu þau verið? Ná þau að lýsa tilgangi ferðarinnar?

10. Ólík vensl markmiða og leiða

Í síðasta kafla var fjallað um andmæli gegn markmiðsdrifnu námi. Þau ber ekki að skilja svo að andmælendurnir vilji að skólastarf sé tilgangslaust, enda hæpið að nokkur maður sjái skynsemi í því að vinna án þess að ætlast eitthvað fyrir með vinnunni. Andmælin beinast gegn of einfaldri mynd af því hvernig viðleitni fólks tengist því sem hún beinist að. Þessi einfalda mynd gerir, eins og tæpt var á, ráð fyrir því að:

- Rétt sé að tilgreina námsmarkmið fyrir fram af nákvæmni.
- Hægt sé að ná þeim og ganga úr skugga um að þeim hafi verið náð.
- Þau náist sem afleiðingar af því sem gert er í skólanum og skólastarfið hafi gildi vegna þessara afleiðinga.

Þetta þrennt gildir vissulega um sumt nám og sumt starf. Eitt af hæfniviðmiðunum í aðalnámskrá grunnskóla er til dæmis að við lok sjöunda bekkjar geti nemandi „synt viðstöðulaust baksund, skriðsund og kafsund 8 m auk þess að stinga sér af bakka“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 184). Þetta markmið er tilgreint fyrir fram, það er hægt að ná því, sýna fram á að það hafi náðst og væntanlega er árangurinn afleiðing af kennslu og þjálfun í sundi.

Þótt þetta þrennt sem er talið hér að ofan gildi um sum námsmarkmið sem unnið er eftir gildir þetta hvorki almennt og yfirleitt um námsmarkmið né önnur markmið sem stýra viðleitni okkar. Lítum nánar á þessu þrjú atriði.^{1,10.}

Fyrsta atriði: Er rétt að tilgreina markmið fyrir fram af nákvæmni?

Ein leið til að átta sig á kostum ónákvæmrar markmiðssetningar er að rifja upp söguna um naglasúpuna. Hún segir frá manni sem kemur á bæ þar sem húsfreyja tímur ekki að gefa honum að borða. Hann segir að hún þurfi litlu til að kosta, hann sé með þennan fína nagla og það sé hægt að sjóða af honum súpu. Húsfreyja lætur til leiðast að setja pott á hlóðir og sjóða naglann upp úr blávatni. Gesturinn segir þá að súpan verði enn betri ef hún finnur eitthvað til að setja út í hana, það megi vera hvað sem er, til dæmis mjöl eða grjón. Þegar þetta hefur soðið smá stund nefnir hann að til að búa til veislumat úr þessu þurfi ekki annað en henda dálitlu af grænmeti í pottinn. Á þessu gengur svolitla stund og fleira og fleira sem til er ætilegt í kotinu er látið saman við. Á endanum mallar dýrindis súpa í pottinum. Húsfreyjan er höfð heldur einföld í sögunni og látin trúa því allan tímann að naglinn, sem gesturinn var með í vasanum, sé meginuppistaða matarins.

Í þessari sögu hafði gesturinn augljóslega markmið, sem var að matreiða eitthvað gott. Hann gat þó ekki lýst markmiðinu af nákvæmni fyrir fram, því hann varð að nýta það sem gestgjafinn fékkst til að setja í pottinn og gat ekki vitað hvað það yrði. Ef hann hefði byrjað með tiltekna uppskrift og nákvæma lýsingu á einhverjum tilbúnum rétti þá hefði hann líklega ekki fengið neitt að borða.

Í hversdagslegu lífi förum við stundum eftir uppskriftum og eldum stundum eins og naglasúpukokkar. Oftast förum við líklega bil beggja, byrjum með uppskrift og víkjum aðeins

frá henni vegna þess að samkvæmt matreiðslubókinni á kannski að nota rófur en við eigum aðeins gulrætur.

Þegar við eldum naglasúpu spyrjum við hvernig við getum notað það sem við höfum og sættum okkur við að lokamarkmiðum okkar sé aðeins lýst í grófum dráttum – þau séu „yfirgripsmikil og illa skilgreind“ svo notað sé orðalag Bobbitts (1918/1972, bls. 41) sem vitnað var til í síðasta kafla. Slík markmið hafa þann kost að hægt er að nýta það sem hendi er næst sem oft kostar mun minna en að kaupa allt sem þarf til að fá fyrir fram ákveðna afurð. Aðferðir af þessu tagi bjóða líka upp á að sjá tækifæri í því óvænta. Ef húsfreyjan í sögunni hefði komið með kjöt eða fiskbita þegar gesturinn stakk upp á að hún fyndi grænmeti þá hefði hann væntanlega tekið því fagnandi.

Þegar við eldum eftir uppskrift þá spyrjum við hvernig við getum fengið það sem okkur vantar fremur en hvernig við getum nýtt það sem við höfum. Kosturinn við slíka aðferð er að hægt er að staðla framleiðsluna eins og gert er þegar iðnvarningur er fjöldaframleiddur.

Í hugbúnaðarfræðum og verkfræði eru aðferðir sem minna á naglasúpuna stundum kallaðar neðansæknar þar sem byrjað er á að henda reiður á því hvað er til og unnið út frá því að einhverju sem sóst er eftir. Aðferðir af síðarnefndu gerðinni kallast ofansæknar þar sem byrjað er með nákvæma lýsingu á afurðinni og leitt af henni hvaða aðföng þarf.

Hugmyndir um að markmiðum skólastarfs skuli lýst fyrir fram af nákvæmni gera ráð fyrir að skólinn sé líkari iðnaði þar sem staðlaðar einingar eru fjöldaframleiddar heldur en eldamennsku þar sem reynt er að nýta það sem til er í búrinu, en þetta eru aðeins líkingar. Raunverulegur skóli er hvorki verksmiðja né eldhús. Þar þarf sífellt að vinna bæði með ofansæknum aðferðum þar sem sum lokamarkmið eru nokkuð nákvæmlega tilgreind og með neðansæknum aðferðum þar sem nemendur og kennarar sjá tækifæri í því óvænta.

Annað atriði: Er hægt að ná markmiðunum og ganga úr skugga um að þeim hafi verið náð?

Sum markmið sem stýra hversdagslegri viðleitni eru af því tagi að þeim verður ekki lokið. Sem dæmi um slík markmið má nefna heilbriggt líf, að reynast vinum sínum vel, farsælt hjónaband eða viðleitni til að þroskast og temja sér dygdir eins og hugrekki, æðruleysi, hófsemi, visku, sanngirni og góðvild. Þessi markmið eru ekki eins og vörður á leið okkar sem við göngum að og höfum þá lokið þeim áfanga. Þau eru líkari leiðarstjörnu sem við notum til að átta okkur þótt við séum ekki beinlínis á leiðinni þangað.

Markmið eins og heilbriggt líf gefur tilefni til að setja sér undirmarkmið sem hægt er að ná. Slík undirmarkmið geta til dæmis verið að skokka klukkustund á hverjum laugardegi næsta árið. Þegar árið er liðið hefur það markmið kannski náðst og klárast. Heilbrigði er hins vegar ekki markmið sem er beinlínis hægt að klára. Raunar er sama hvað okkur tekst vel að vinna að því, við verðum á endanum lasin og deyjum ef ekkert annað verður fyrir til að binda enda á líf okkar. Ef heilbrigði er markmið þá stýrir það viðleitni sem er ekkert vit í að ætla sér að ljúka. Það sama má segja um vináttu, gott hjónaband og viðleitni til siðferðilegs þroska. Fólk sem ætlar að klára þetta og segja einn daginn „nú er hjónaband okkar orðið nógu gott“ eða „nú erum við orðin hófsöm“ skilur líklega ekki hvers konar viðleitni er um að ræða.

Markmiðin sem hægt er að klára, þessi sem líkja má við vörður, þjóna oft markmiðunum af hinu taginu, þeim sem líkja má við leiðarstjörnuna. Að skokka klukkutíma á hverjum laugardegi getur verið hluti af viðleitni til að vera hraustur og heilbrigður. Í mörgum tilvikum eru markmiðin sem hægt er að klára ekki sérlega mikilvæg. Flest fólk væri trúlega til í að endurskoða þetta með skokkið af litlu tilefni og synda eða hjóla í staðinn. Hins vegar þarf talsvert að ganga á til að fólk gefi markmið eins og heilbriggt líf upp á bátinn. Með öðrum orðum eru markmiðin sem skipta mestu máli og við ættum síst að víkja frá í flestum tilvikum líkari leiðarstjörnu en vörðu.

Þessi greinarmunur á markmiðum sem stýra viðleitni sem hægt er að klára og markmiðum sem ekki nást eða klárast gildir jafnt um nám og annað sem fólk gerir. Hann er raunar náskyldur greinarmuninum sem Illich gerði á vonum og væntingum og sagt var frá í sjötta kafla. Markmið sem hægt er að klára og ganga úr skugga um að hafi klárast eru þau sem hægt er að gera kröfur um að fólk standi skil á. Þau sem stýra ævilangri viðleitni verða ekki prófuð til hlítar við lok misseris eða skólaárs. Þótt gildandi aðalnámskrár leggi áherslu á hæfniviðmið sem hægt er að ljúka og prófa hvort nemendur hafi náð virðist aðalnámskrá grunnskóla viðurkenna að til séu markmið af öðru tagi þar sem segir að „sum markmið eru þess eðlis að ekki kemur fram fyrr en síðar á lífsleiðinni hvort þeim var náð eða ekki“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 56).

Fyrir nokkrum árum síðan skoðaði ég markmið í nokkrum námsgreinum í aðalnámskrá framhaldsskóla frá árinu 1999 (Atli Harðarson, 2012a). Þessar greinar voru íslenska, náttúrufræði, samfélagsgreinar og stærðfræði (Menntamálaráðuneytið, 1999b, 1999c, 1999d, 1999e). Í sumum áföngum sem þar var lýst var farið nokkuð strangt eftir forskrift hefðarinnar sem fjallað var um í síðasta kafla og námsmarkmiðin sett fram sem markmið sem hægt var að klára. Eitt skýrasta dæmið var áfangi sem hét Eðlisfræði 303. Þar voru tilgreind markmið eins og að nemandi yrði fær um að: Finna orku og hraða hlaðinna einda sem fara yfir spennun; útskýra hvernig íspenna spanast í spólu þegar segulflæði um hana breytist; teikna upp rafsvið og segulsvið í rafsegulbylgju (Menntamálaráðuneytið, 1999c). Valið á þessum markmiðum eðlisfræðiafangans virðist hafa stjórnast af viðleitni til að færa nemendum skilning á raf- og segulkröftum og tengslum þeirra við ýmis fyrirbæri í náttúrunni og heimi tækninnar. Þetta yfirmarkmið gerir markmiðin sem hægt er að ná að hluta af viðleitni sem er ekki beinlínis hægt að ljúka. Það er ekki aðeins leiðarstjarna. Það er líka hæfilega ónákvæmt og yfirgripsmikið til að menn sjái tækifæri í því óvænta, til dæmis ef einn daginn gengur á með þrumum og eldingum, ef nemendur sjá norðurljós á himni eða ef einhver fær rafstuð frá næsta manni sem hefur rennt sér á sokkaleistunum eftir gólfinu. Þetta yfirmarkmið var þó ekki orðað í námskránni.

Viðleitni til að skilja raf- og segulkrafta lýkur ekki fremur en annarri viðleitni til að öðlast skilning á veruleikanum. Í hvert sinn sem einhver árangur næst vakna nýjar spurningar. Eru lögmál þessara krafta afleiðingar af almennari lögmálum sem gilda um alla krafta í náttúrunni? Verka þau eins á öllum tímum og á öllum stöðum í geimnum? Sumar spurningarnar tengjast verkfræði og hagnýtum greinum og varða til dæmis möguleika á að smíða afkastameiri tölvur. Aðrar eru á mörkum heimspeki og vísinda þar sem spurt er hvort þessir kraftar geti verkað þótt enginn nemi þá eða hvort til geti verið tómarúm án þeirra.

Ég hefði eins getað tekið dæmi úr öðrum greinum en eðlisfræði og af öðrum skólastigum en framhaldsskóla. Í unglingsáldum grunnskóla lesa nemendur gjarna Íslendingasögur eða endursagnir á þeim. Það er hægt að kenna til dæmis Laxdæla sögu og skipuleggja námið að verulegu leyti út frá markmiðum sem hægt er að ná og klára. Hætt er þó við að kennslan verði heldur leiðinleg ef ekki er reynt að skilja hvað fólkinu sem frá segir gengur til og hvaða boðskap sagan flytur. Spurningar um slík efni renna nær óhjákvæmilega saman við viðleitni til að skilja ástarþríhyrninga, valdatafl, mannlegar hvatir og félagslegan veruleika. Um slíka viðleitni má segja, rétt eins og um viðleitni til að skilja ríki náttúrunnar, að ef vel gengur eignast menn ekki aðeins svör heldur líka dýpri spurningar.

Ef við einblínum á markmið sem hægt er að ná eða ljúka og staðfesta með námsmati að nemendur hafi náð þá er hætt við að það sem mestu skiptir glutrist niður og nemendur eignast aðeins svör til að standa skil á en ekki spurningar sem vekja löngun til að læra meira. Það er líka hætt við að ofuráhersla á markmið sem hægt er að klára verði til þess að markmiðin sem mestu skipta og eru leiðarljós skólans séu hvorki rökrædd né gagnrýnd. Ef viðleitni hlýtur að stjórnast af yfirmarkmiðum sem ekki er hægt að ná þá má ætla að það sé að minnsta kosti stundum heppilegt að orða þau og ræða fremur en að ganga einungis að þeim sem gefnum.

Priðja atriði: Eru markmiðin afleiðingar af skólastarfinu?

Fólk sem hefur einhvern tíma dansað til að skemmta sér veit væntanlega að tilgangur þess sem við gerum er ekki endilega nein lokaafurð. Fólk með sémilega fullu viti stígur ekki dans til þess að uppskera skemmtun að honum loknum. Skemmtunin er innifalin í athæfinu og þannig er með margt af því besta sem við gerum, það hefur tilgang í sjálfu sér. Þetta gildir jafnt um lærdóm eins og um leiki eða vinnu. Að rökræða saman um sögu, reyna sig í íþrótt, leysa stærðfræðiþraut, þetta er allt þess virði að gera sjálfs þess vegna.

Í fimmta kafla *Lýðræðis og menntunar* ræðir Dewey um hvað drífur fólk áfram í námi og segir að fjarlæg markmið geti ekki verið driffjöður daglegrar iðju. Dewey fjallaði um sama efni í lengra máli í grein um áhuga og iðjusemi í námi („Interest and Effort in Education“) sem birtist þremur árum fyrr, eða 1913 (Dewey, 1976–1983, 7. bindi, bls. 151–159). Þar segir hann að hvert verkefni þurfi að hafa nærtæk markmið sem nemendur gera að sínum. Ef ég skil hann rétt geta slík markmið verið hversdagsleg eins og að klára að lesa bókarkafla, teikna mynd eða þrjóna húfu. Sé starfið áhugavert og skemmtilegt drífur það nemendur áfram og vinnugleðin gerir skólastarfið árangursríkt. Hins vegar er, segir Dewey, erfðara að ýta undir vinnugleði með markmiðum sem eru fjarlægjar afleiðingar þess sem verið er að gera og sé einblínt á slík markmið verður þrautalendingin hjá kennurum ýmist að reyna að þvinga nemendur til að læra með ströngum aga eða að spilla námsefninu með því að hlaða utan á það einhverju skemmtiefni – „sykurhúða það svo hægt sé að narra nemendur til í að innbyrða efni sem þeir kæra sig ekkert um“ (Dewey, 1976–1983, 9. bindi, bls. 60). Þegar kennsla heppnast hvað best þarf, samkvæmt þessu, hvorki refsingar né verðlaun. Það sem þarf er verk sem nemendur eru til í að vinna af dugnaði vegna þess að þeir taka það alvarlega og finnst það mikilvægt.

Í bókinni *Eðli og athæfi mannsins (Human Nature and Conduct)* frá 1922 ræðir Dewey um mikilvægi þess að iðja okkar hafi gildi sjálfrar sín vegna og segir eitthvað á þá leið að ef við förnum hverju núu fyrir árangur í framtíð þá séu mestar líkur á að við förnum allri ævinni fyrir ávinning sem aldrei fæst (Dewey, 1976–1983, 14. bindi, bls. 182–189). Farsælt líf er væntanlega líf þar sem flestir dagar færa fólki eitthvað sem er gott í sjálfu sér en ekki aðeins vegna þess að það hafi góðar afleiðingar og þetta hlýtur að gilda um þann hluta ævinnar sem fólk er í skóla. Ef vel tekst til er skólastarfið ekki aðeins gott vegna afleiðinga sinna heldur líka vegna þess að fólk lifir góðu lífi í skólanum.

Ef skóli á að kenna fólki að meta það besta sem mannkynið á í sjóði vísinda, fræða, lista, tækni og íþróttar verður það varla gert öðru vísi en að nemendur njóti þessara gæða í skólanum. Fari þeir á mis við þetta og upplifi skólagönguna aðeins sem sókn að markmiðum sem nást í framtíðinni þá er raunar afar ósennilegt að margir nái miklum árangri.

Tæknihyggja um nám og kennslu

Sú einfalda mynd af námsmarkmiðum sem hér hefur verið gagnrýnd er ein af mörgum birtingarmyndum þankagangs sem Páll Skúlason (1987) lýsti sem tæknihyggju. Námskrárhæfðin sem lýst var í síðasta kafla gerir ráð fyrir þessari einföldu mynd, en eins og ég hef reynt að skýra er hún of einföld. Markmiðin sem stýra, og hljóta að stýra, viðleitni til að kenna og læra í skólum eru flókin blanda af eftirtöldu:

- Markmiðum sem eru tilgreind fyrir fram af nákvæmni og markmiðum sem aðeins er lýst í grófum dráttum.
- Vörðum og leiðarstjörnum – með öðrum orðum markmiðum sem hægt er að klára og markmiðum sem stjórna viðleitni fólks þótt þau náist ekki.
- Markmiðum sem eru (oft fjarlægjar) afleiðingar af skólastarfi og markmiðum sem eru innbyggð í starfið og gefa því gildi hvað sem öllum afleiðingum líður.

Ef þetta er rétt og ef námsmarkmið eru jafn margbreytileg í eðli sínu og ég held þá er eitthvað bogið við ríkjandi stefnu í námskrárgerð. Ef mér skjátlást ekki hrapalega þá er ekkert vit að reyna að skipuleggja allt skólastarf út frá hæfni sem er tilgreind fyrir fram af nákvæmni og sérhver nemandi á að hafa náð þegar hann lýkur námi.

Til umhugsunar

Í aðalnámskrá grunnskóla eru tilgreind hæfniviðmið í íslensku við lok tíunda bekkjar. Þar segir meðal annars að nemendur eigi að geta:

- Nýtt sér fjölmiðla, svo sem útvarp, sjónvarp, kvikmyndir og rafrænt efni, og tekið afstöðu til þess sem þar er birt.
 - Átt góð samskipti þar sem gætt er að máli, hlustun, tillitssemi, virðingu og kurteisi.
 - Lesið almenna texta af öryggi og með góðum skilningi, lagt mat á þá og túlkað.
 - Tjáð hugmyndir sínar og skoðanir og fært rök fyrir þeim í rituðu máli, samið texta frá eigin brjósti og verið óhræddir við að beita ríkulegu tungutaki í skapandi ritun.
 - Áttað sig á og beitt sköpunarmætti tungumálsins og nýtt það við ritun, tal, nýyrðasmíð, í orðaleikjum og skáldskap. (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 101–105)
- a) Eru þessi fimm hæfniviðmið tilgreind af nákvæmni eða eru þau „yfirgrípsmikil og illa skilgreind“?
 - b) Er hægt að ná þeim eða lýsa þau fremur viðleitni sem ekki getur lokið?
 - c) Er heppilegt að hugsa um þau sem afleiðingar af skólastarfi eða eru þau ef til vill inn byggð í vel heppnað skólastarf?
 - d) Eru þetta vel heppnuð hæfniviðmið?
 - e) Væri betra að orða einhver þeirra öðru vísi?
 - f) Gefa þessi „hæfniviðmið“ ástæður til að efast um að grunnskólar eigi í raun og veru að skipuleggja starf sitt út frá eiginlegum hæfniviðmiðum, það er að segja lýsingu á hæfni sem allir nemendur hafa að námi loknu?
 - g) Er trúlegt að margt fullorðið fólk hafi alla þá hæfni sem sagt er að unglingar eigi að ná fyrir lok tíunda bekkjar?

11. Umbætur eða skólaþróun

Í síðasta kafla var lýst tæknihyggju um námskrár. Hliðstæður þankagangur setur líka svip á tilraunir stjórnvalda til að setja skólum almenn markmið. Það virðist oft gert ráð fyrir að hægt sé að lýsa því fyrir fram hvaða áhrif skólinn skuli hafa á nemendur sína og samfélagið og ákveða svo út frá markmiðunum hvað gert skuli í skólunum. Þessi hugsun er einföld og virðist ef til vill skynsamleg við fyrstu sýn. Hljóta yfirvöld sem reka skóla ekki að setja þeim markmið og ætlast til að skólastjórnendur og kennarar hagi starfinu þannig að markmiðin náist? Hljóta umbætur á skólum ekki að hefjast á að skilgreina svo góð markmið sem vera má og leiða svo af þeim undirmarkmið og þannig koll af kalli þar til komið er að því sem kennarar og nemendur eiga að gera? Rök fyrir umbótum sem eru skipulagðar með þessum hætti út frá almennum yfirmarkmiðum má finna í skrifum eftir John White (1997, 2006).

Hollenski námskráfræðingurinn Jan van den Akker (2003a) hefur fjallað um ofansæknar aðferðir af þessu tagi og skipt stigveldinu frá stefnumótun yfirvalda til þess sem nemendur í raun læra í sex hæðir. Á efstu hæðinni eru gildi og hugsjónir, þá fyrirmæli í plöggum frá stjórnsýslunni eins og lögum, reglugerðum og námskrám. Fyrir neðan þessar tvær hæðir sem eru ofan við hið eiginlega skólastarf koma miðhæðirnar þar sem skólastjórnendur og kennarar eru í aðalhlutverkum. Á þeirri efri er skilningur þeirra á námskránni og fyrirmælum yfirvalda og þar fyrir neðan hvað þeir reyna að gera í raun og veru. Á neðstu hæðunum tveimur er annars vegar það sem nemendur skynja og upplifa og að síðustu það sem þeir á endanum læra.

Ef við heimfærum þessa stigskiptingu Akkers upp á íslenskt skólakerfi getum við sagt að menntapólitísk markmið og aðalnámskrár með sína grunnþætti og hæfniviðmið tilheyri efstu tveimur hæðunum. Sama má segja um almenn yfirmarkmið sem tilgreind hafa verið í lögum, reglugerðum og námskrám. Slík markmiðssetning hefur lengi tíðkast. Í reglugerð fyrir Hinn almenna menntaskóla í Reykjavík frá árinu 1904 sagði til dæmis að markmið skólans væri að „efla sálar- og líkamsþroska nemendanna“ (Kristinn Ármannsson o. fl., 1975, bls. 70) og í lögum frá seinni hluta síðustu aldar eru ákvæði um að skólar búi nemendur sína „undir líf og starf í lýðræðissamfélagi“ (Lög um framhaldsskóla nr. 57/1988).

Fjöldi rannsókna bendir til að þess háttar markmiðssetning á efstu hæðum stigveldisins hafi yfirleitt lítil áhrif og að afar torvelt sé fyrir stjórnvöld að breyta skólum með stefnumótun eða markmiðssetningu (Sarason, 1971; Popkewitz, Tabachnick og Wehlage, 1982; Hamilton, 1989, 1990; Cuban, 1992; Tyack og Cuban, 1995; Katz og Denti, 1996; Tye, 2000; Akker, 2003a, 2003b). Allmargir fræðimenn sem fjalla um umbætur á skólakerfum orða erfiðleika við að koma á miðstýrðum umbótum með svipuðum hætti og segja eitthvað á þá leið að skólar lagi stefnu yfirvalda að starfsháttum sínum fremur en starfshættina að stefnunni (Popkewitz o.fl., 1982; Tyack og Cuban, 1995; Tye, 2000). Sagnfræðingarnir David Tyack og Larry Cuban eru þekktir fyrir rannsóknir sínar á umbótatilraunum fræðsluyfirvalda í Bandaríkjunum á tuttugustu öld. Þeir fjalla um úrræði í anda tæknihyggju, þar sem markmið eru ákveðin af æðstu yfirvöldum og ætlast til að lægra sett stjórnvöld og kennarar hrindi þeim í framkvæmd, og segja að reynslan sýni að það sé afar hæpið að slík úrræði beri nokkurn tíma þann árangur sem að er stefnt (Tyack

og Cuban, 1995). David Hamilton (1989), sem þekktur er fyrir rannsóknir á skólasögu nokkurra Evrópulanda, tekur í sama streng og lýsir tæknihyggjunni sem óraunhæfum draumórum. Allmargir fræðimenn sem segja í öðru orðinu að yfirvöld þurfi að móta menntastefnu viðurkenna í hinu orðinu að raunverulegt skólastarf mótast mikið til af öðru en stefnumótun stjórnvalda (sjá t.d. Taba, 1962; White, 2004).

Sá vandi sem hér um ræðir er líklega ekki séreinkenni á skólakerfum. Væntanlega er jafn erfitt að miðstýra öðrum flóknum kerfum þar sem fólk á vettvangi þarf að leysa margvísleg vandamál og laga starfið að aðstæðum og þörfum á hverjum stað. Að ætla þeim að keyra í gegn markmið sem eru fyrir fram ákveðin af yfirvöldum og fylgt eftir með einhvers konar gagnadrifinni stjórnsýslu af því tagi sem rætt var um í sjöunda kafla verður ef til vill alltaf óraunhæf einföldun á flóknum veruleika.

Breytingar á námskrá

Að stjórnvöldum gangi oft erfiðlega að skipuleggja breytingar á skólum þýðir ekki að þeir séu kyrrstæðir, aðeins að erfitt sé að stjórna breytingunum. Sú skólasaga sem ég sjálfur man og hef tekið þátt í gerðist að mestu í framhaldsskóla þar sem ég starfaði, fyrst sem kennari og svo sem skólastjórnandi, frá 1986 til 2014. Árið sem ég hóf störf sem kennari kom út í fyrsta sinn námskrá handa framhaldsskólum (Menntamálaráðuneytið, 1986). Sú námskrá var að mestu leyti aðeins skráning á námsbrautum og áföngum sem höfðu orðið til við nokkra nýstofnaða fjölbrautaskóla næsta áratug á undan, en fjölbrautakerfið varð til árið 1975 þegar Fjölbrautaskólinn í Breiðholti var stofnaður og Flensborgarskóla í Hafnarfirði var breytt í fjölbrautaskóla. Á næstu árum voru stofnaðir svipaðir skólar víða um land, til dæmis á Suðurnesjum 1976, á Akranesi 1977, á Sauðárkróki 1979 og á Selfossi 1981.

Sumar námsbrautirnar í fyrstu fjölbrautaskólunum voru byggðar á iðnbrautum við eldri iðnskóla og sumar á bóknámsbrautum við eldri menntaskóla en breytingarnar á fjölda og samsetningu námsleiða sem unglíngum stóðu til boða voru samt verulegar. Þessar breytingar gerðust að mestu með samstarfi kennara og skólastjórna.

Einn þeirra manna sem fylgdust með námskrármálum fjölbrautaskóla frá byrjun er Jón F. Hjartarson. Hann var áfangastjóri við Fjölbrautaskóla Suðurnesja þegar hann var stofnaður árið 1976 og varð þremur árum síðar fyrsti skólameistari Fjölbrautaskóla Norðurlands vestra á Sauðárkróki. Í grein sem birtist 1990 lítur Jón yfir farinn veg og lýsir hraðfara þróun á námskrám fjölbrautaskólanna sem grasrótarstarfi án mikillar miðstýringar. Hann talar um tímabil lögleysu fram til 1990 og vísar til þess að þá fyrst var tekið að vinna eftir nýsettum lögum um framhaldsskóla en fyrir setningu þeirra árið 1988 hafði ekki verið nein heildarlöggjöf um skólastigið (Jón F. Hjartarson, 1990).

Á þessum uppvaxtar- og mótunartíma fjölbrautaskólanna voru námskrármál að mestu á forræði skóla. Flestir þeirra samræmdu þó námskrár sínar að því marki sem þurfti til þess að nemendur gætu skipt um skóla án þess að það tefði fyrir brautskráningu og nokkrir skólar stóðu saman að útgáfu námsvísa. Sá fyrsti var gefinn út sameiginlega af Flensborgarskóla, Fjölbrautaskóla Suðurnesja og Fjölbrautaskólanum á Akranesi árið 1978. Síðar bættust fleiri skólar í hópinn. Námskrá ráðuneytisins sem út kom 1986 byggðist að mestu leyti á þessum námsvísnum sem urðu til fremur hratt í samstarfi sem var að mestu að frumkvæði kennara og skólastjórna.

Kennarar sem störfuðu við menntaskóla fyrir daga fjölbrautakerfisins og ég hef rætt við segjast hafa haft mjög frjálstar hendur við val námsefnis. Þeir sem kenndu sömu greinar höfðu samráð og kennslubækur höfðu áhrif en það var engin miðstýrð námskrárgerð (Atli Harðarson, 2010b). Þetta breyttist með útgáfu aðalnámskrár framhaldsskóla 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999a). Þar var reynt að miðstýra náminu með lýsingum á einstökum áföngum og ítarlegum fyrirmælum um hvaða námsbrautir mættu vera til og hvaða áfangar skyldu vera á hverri þeirra. Þegar þessi

námskrá hafði verið í gildi í áratug kannaði ég hve vel breytingar sem hún boðaði höfðu náð fram að ganga. Viðtöl sem ég tók við átján kennara veturinn 2009 til 2010 leiddu í ljós að skólarnir fundu sér ýmsar leiðir til að víkja sér undan fyrirmælum aðalnámskrárinnar. Eldri skólarnir breyttu starfsháttum sínum síður til samræmis við fyrirmæli yfirvalda heldur en þeir yngri og munaði yfirleitt því meiru því eldri sem skólinn var. Fleiri rannsakendur hafa komist að svipuðum niðurstöðum. Hafdís Ingvarsdóttir tók til dæmis viðtöl við tungumálakennara við tíu íslenska framhaldsskóla. Þar kom fram að kennararnir könnuðust við breytingar á kennsluháttum sem boðaðar voru í námskrám en enginn þeirra hafði „tileinkað sér þær nema að hluta“ (Hafdís Ingvarsdóttir, 2007, bls. 377).

Einn viðmælenda minna ýjaði að skýringu á því að fyrirmæli ráðherra í námskrá væru ekki ævinlega framkvæmd af kennurum þar sem hann sagði: „Kennsla er bara þess eðlis að menn verða að fá að fljúga eins og þeir eru fiðraðir“ (Atli Harðarson, 2010b). Hafdís benti líka á mögulega skýringu þar sem hún reifaði kenningar þess efnis að „því berskjaldari sem kennarar telja sig gagnvart nemendum, yfirvöldum, foreldrum, einhliða mælikvörðum á starf þeirra o.s.frv. þeim mun íhaldssamari verði þeir og ófúsari að taka að sér breytingastarf“ (Hafdís Ingvarsdóttir, 2007, bls. 378).

Þessi saga námskrár við íslenska framhaldsskóla virðist koma heim og saman við það sem Akker, Tyack, Cuban, Hamilton og fleiri hafa sagt um tilraunir stjórnvalda til umbóta á menntakerfum, að miðstýrðar umbætur hafa iðulega önnur áhrif en að er stefnt. Þetta gildir til dæmis um tilraunir stjórnvalda hér á landi til að vinna gegn brottfalli úr framhaldsskólum sem rætt var um í sjöunda kafla. Það dæmi snerist þó um stefnumótun sem var fremur óumdeild og var fylgt eftir með því að nota öflug stjórnþæki eins og reiknilíkan og árangurstengd framlög til skóla.

Sumar breytingar sem verða án þess neinn skipuleggi þær mæta þörfum sem fólk finnur fyrir á vettvangi og sumar nýjungar sem teknar eru upp með pólitískum ákvörðunum ganga væntanlega greitt vegna þess að fólk er upp til hópa sammála þeim. Slíkar breytingar eru skiljanlegar í ljósi þarfa og áhuga sem menn vita af, en svo verða líka breytingar á skólum án þess að ljóst sé að neinn kæri sig um þær. Mér þykir trúlegt að rýrnandi hlutur list- og handverksgreina sé dæmi um breytingu sem hefur orðið án þess hún skýrist beinlínis af þörf sem við vitum af eða sé í samræmi við neina meðvitaða ákvörðun. Skömmu eftir að fyrsti íslenski menntaskólinn var stofnaður 1904, og tók við af Lærða skólanum, fylltu list- og handverksgreinar nálægt 13% af kennslutímanum en áður en öldin var liðin var hætt að kenna þær sem hluta af skyldunámi til stúdentsprófs (Kristinn Ármannsson o.fl., 1975). Svipað virðist hafa gerst í grunnskólum. Í grein eftir Brynjar Ólafsson (2009) kemur fram að allan seinni helming síðustu aldar fór hlutfall kennslutíma í list- og verkgreinum af heildarkennslutíma lækkandi hjá 11 ára nemendum, mjakaðist úr rúmum 17% árið 1948 í rúm 14% árið 1999.

PISA og umbótaplágan

Hér hafa verið reifuð almenn sannindi um hve torvelt er að breyta skólum. Engu að síður hafa stjórnvöld í mörgum löndum reynt í vaxandi mæli að knýja fram umbætur með regluverki og stefnumótun ofan frá það sem af er þessari öld. Angi af þessari viðleitni er aukin skrifþing og eftirlit eins og rætt var um í sjöunda og áttunda kafla. Íslenskt skólafólk þekkir hana sem innleiðingu á stefnu um hitt og þetta, allt frá upplýsingakerfum og innra mati til heilsueflingar og skóla án aðgreiningar.

Eitt af því sem hefur drifið þessa umbótaviðleitni áfram er alþjóðlegur samanburður á árangri skóla og skólakerfa. Hér hefur munað mest um PISA-próf sem lítilega var sagt frá í sjötta kafla. Víða hafa ríkisstjórnir brugðist við niðurstöðum þeirra með úrræðum í anda nýskipunar í opinberum rekstri og reynt að nýta hagræna hvata og eftirlit til að knýja fram betri árangur. Þessar umbótatilraunir hafa verið rannsakaðar af finnskum manni sem heitir Pasi Sahlberg. Hann hóf feril sinn sem kennari í stærðfræði og raungreinum við finnskan menntaskóla en gegnir nú

prófessorsstöðum í menntavísindum við háskóla bæði í Finnlandi og Bandaríkjunum. Í bókarkafli eftir Sahlberg (2016) segir hann að viðbrögð stjórnvalda víða um heim séu svipuð og hann talar í því sambandi um alþjóðlega hreyfingu í skólamálu. Hann segir að helstu einkenni hennar séu að stjórnvöld noti samræmdar mælingar á árangri til að veita skólum aðhald; staðli námskröfur og kennsluhætti; komi á samkeppni milli skóla; auki áherslu á lestur, stærðfræði og náttúrufræði á kostnað annarra greina og noti aðferðir sem hafa mótast hjá fyrirtækjum á markaði til að innleiða breytingar. Hver er síðan árangurinn? Greining Sahlbergs sýnir að í löndum þar sem mest kveður að „umbótum“ af þessu tagi fara einkunnir á PISA-prófum lækkandi.

Sahlberg kallar þessa alþjóðlegu hreyfingu The Global Education Reform Movement og notar skammstöfunina GERM þegar hann fjallar um hana. Hún er orðaleikur því „germ“ getur merkt sýkill og hann líkir umræddri viðleitni við plágu sem herjar á menntakerfi heimsins.

Þegar PISA-könnun var fyrst lögð fyrir árið 2000 héldu flestir sem höfðu skoðun á málinu að finnskt skólakerfi væri frumstætt og gamaldags. Fjárútlát til þess voru með minna móti og kennslustundir sem nemendur fengu á ári færri en víða annars staðar. Finnar höfðu ekki breytt skólum sínum í samræmi við nýjustu tísku í opinberum rekstri þar sem átti að líkja eftir samkeppni á markaði. Það bættist svo við annan útkjálkabrag hjá þeim að kennarar og skólar höfðu sjálfræði um námsefni og námsmat. Lítið var um stöðlun og aðhald af hálfu stjórnvalda. Það kom því verulega á óvart að finnskir unglingar voru í efsta sæti og stóðu sig betur en jafnaldrar í öðrum löndum. Um þetta má lesa í bók eftir Sahlberg (2017) sem heitir *Finnska leiðin* og Félag grunn-skólakennara gaf út í íslenskri þýðingu.

Ef það sem Sahlberg segir er rétt þá er ekki aðeins um það að ræða að miðstýrðar breytingar sem eiga að bæta skóla nái misvel fram að ganga. Sumar algengar og útbreiddar tegundir af miðstýrðum „umbótum“ virðast beinlínis skadlegar.

Til umhugsunar

Á fyrri hluta tíunda áratugar síðustu aldar boðuðu íslensk stjórnvöld miklar umbætur á framhaldsskólum. Það var rætt um að breyta skipan skólanefnda, valdsviði skólustjóra sem og reglum um ráðningu kennara. Það átti að lengja skólaárið, fækka námsárum til stúdentsprófs, fækka stúdentsbrautum, taka upp samræmd stúdentspróf og auka tengsl við atvinnulíf (Menntamálaráðuneytið, 1993, 1994). Ný lög litu dagsins ljós 1996 og námskrá í samræmi við þau kom út 1999. Aðeins hluti boðaðra breytinga náði fram að ganga og sumar, eins og samræmd stúdentspróf, byrjuðu seinna en áætlað var og gengu fljótt til baka (Atli Harðarson, 2010b).

Sagan endurtók sig rúmum tíu árum síðar þegar mikil umræða var um ný framhaldsskólalög. Þau voru sett 2008 og námskrá í samræmi við þau 2011. Samkvæmt lögunum áttu skólar að skilgreina námsbrautir og þar með var horfið frá miðstýringunni sem tekin var upp með námskránni frá 1999 þegar Menntamálaráðuneytið skilgreindi námsbrautir fyrir allt framhaldsskólakerfið. Reglur um hvernig mætti skilgreina námsbrautir og námskrárgrunnur til að skrá þær birtust svo nokkrum árum síðar og fyrstu brautirnar voru samþykktar haustið 2014 (Menntamálastofnun, e.d.). Þá var enn talsverð óvissa um hvernig skólar mættu haga skipan iðn- og starfsmenntabrauta (Stefanía Helga Stefánsdóttir, 2019).

Í báðum þessum tilvikum fór nær heill áratugur í bið eftir skýrum fyrirmælum. Sem hliðstæðu við þennan biðtíma skulum við hugsa okkur götu í þéttbýli þar sem eru fallegir garðar við flest húsin. Einn daginn tilkynnir sveitarstjórnin umbætur á götunni. Hún á ef til vill að breikka og gangstéttirnar líka og svo á að setja nýja ljósastaura og skjólgott biðskýli þar sem strætisvagninn stoppar. Menn búast við að teikningar liggi frammi fyrir árslok en þegar drög að þeim eru sýnd koma upp efasemdir um að hægt sé að vinna eftir þeim svo það þarf að endurskoða teikningarnar. Vegna þessa líða nokkur ár án þess að nokkur maður viti hvað nýja gatan tekur stóran hluta af gördunum. Fyrir vikið hirða fáir um limgerði og beð á lóðamörkum og enginn lagfærir

girðingar því það er eins víst að þær verði rifnar. Þegar framkvæmdum við götuna er loks lokið eru garðarnir alls ekki eins fallegir og þeir voru.

- a) Er líkingin við breytingarnar á götunni hjálpleg til að skilja áhrif umbóta á skólastarf?
- b) Er þessi líking að einhverju leyti villandi eða óheppileg?
- c) Herjar umbótaplága á íslenska skóla?

12. Fagmennska kennara

Íslensku orðin „fagmaður“ og „fagstétt“ eru notuð til að þýða ensku orðin „professional“ og „profession“ en merkingin er samt ekki alveg sú sama. Enska orðið „professional“ nær bæði yfir fagmennsku og atvinnumennsku og hefur að því leyti víðari merkingu en „fagmaður“ en á hinn bóginn er merking ensku orðanna stundum einskorðuð við háskólamenntaðar stéttir en ekki látin ná yfir iðnaðarmenn. Íslensku orðin ná hins vegar ævinlega jafnt yfir iðnaðarmenn og fólk í störfum sem krefjast háskólamenntunar. Þrátt fyrir þennan merkingarmun virðist inntak orðanna skarast að mestu leyti. Þau eru gildishlaðin og fólk er hrósað þegar sagt er að það vinni fagmannlega en álasað ef sagt er að vinnubrögð séu ekki fagmannleg. Þessi orð gefa til kynna að einhverjum sé treystandi til að vinna sjálfstætt vegna þess að viðkomandi búi yfir sérþekkingu, hafi tileinkað sér hollustu við gildi starfsins og láti eigin stundarhag víkja ef hann stangast á við skyldur sem starfinu fylgja (Hoyle, 1982; Carr, 2014; Hermansen, 2017; Atli Harðarson, 2019a).

Þegar stétt nýtur viðurkenningar sem fagstétt er henni að einhverju marki treyst til að stjórna vinnu sinni og oftast nær líka til að annast menntun og inntöku nýliða. Sem dæmi má nefna að til að ganga inn í stétt iðnaðarmanna þarf að njóta kennslu hjá iðnmeistara í greininni og standast sveinspróf sem sveinsprófsnefndir semja og bera ábyrgð á (Reglugerð um námssamninga og starfsþjálfun nr. 280/1997). Í þeim nefndum eru iðnaðarmenn úr viðkomandi iðngrein (Reglugerð um sveinspróf nr. 698/2009). Svipað gildir um lögmenn. Til að fá réttindi til að flytja mál fyrir dómstólum þurfa þeir að standast próf sem þriggja manna nefnd annast, þar af er einn tilnefndur af Lögmannafélagi Íslands og annar af Dómarafélagi Íslands (Lög um lögmenn nr. 77/1998).

Viða um heim hafa kennarar lengi sóst eftir því að vera viðurkenndir sem fagstétt en gengið misvel. Hér á landi varð umræða um fagmennsku kennara áberandi eftir að Kennaraskólinn breyttist í Kennaraháskóla 1971 og kennarastéttin var tekin að beita sér fyrir lögverndun á starfsréttindum sínum (Helgi Skúli Kjartansson, 2008). Lög um það efni gengu í gildi 1986 (Lög um lögverndun á starfsheiti og starfsréttindum grunnskólakennara, framhaldsskólakennara og skólastjóra nr. 48/1986) og um svipað leyti kynntu Broddi Jóhannesson (1978), Jónas Pálsson (1983), Wolfgang Edelstein (1988), Sigurjón Mýrdal (1992) og fleiri hugmyndir um fagmennsku kennara sem byggðist á sérfræðilegri þekkingu og skuldbindingu við gildi starfsins. Umræðan hér var endurómur af því sem sagt var í öðrum löndum þar sem kennaramenntun færðist víða á háskólastig um svipað leyti. Þrátt fyrir mikla umræðu um efnið í hálföld (Maxwell, 2015) vantar þó töluvert á að kennarastéttin njóti í raun viðurkenningar sem fagstétt. Sérfræðiþekking hennar er umdeild og faglegt sjálfstæði víða mjög takmarkað sem og aðkoma stéttarinnar að menntun og inntöku nýliða.

Sérfræðiþekking kennara

Allur þorri fólks sinnir kennslu að minnsta kosti endrum og eins. Við kennum hvert öðru spil og leiki, stálpuð börn kenna yngri systkinum að sitja reiðhjól eða reima skó, kunningi segir mér hvernig á að nota nýlegt forrit. Svona má lengi telja. Kunnátta sem þarf til þess að kenna og segja

öðrum til er hluti af hversdagslegri lífsleikni, en hér hefur kennsla ekki sérstöðu. Flest þurfum við einhvern tíma að hjúkra sjúkum, elda mat, gera við flík eða dytta að húsum og mörg okkar rækta kartöflur og önnur matvæli. Hluti af þekkingu hjúkrunarfólks, matreiðslumanna, klæðskera, húsasmiða og búfræðinga skarast því við hversdagslega kunnáttu sem fjöldi fólks hefur á valdi sínu. Í mörgum greinum, eins og matargerð, fatagerð og landbúnaði er borin virðing fyrir alþýðlegum hefðum og sérfræðingar sækja fyrirmyndir í þær. Þetta kastar sjaldan neinni rýrð á sérþekkingu þeirra fagmenntuðu. Við gerum almennt ráð fyrir að þeir búi yfir hæfni sem máli skiptir og er töluvert umfram það sem flest fólk veit og kann, en hvað með kennara?

Kennari þarf að sjálfsögðu að kunna það sem hann kennir. Enskukennari þarf til dæmis að kunna ensku og það er hæpið að ósyndur maður kenni sund svo vel sé, en er einhver þekking sem allir kennarar, eða allir sem kenna á sama skólastigi, þurfa að hafa? Er einhver sameiginleg sérfræðiþekking sem liggur fagmennsku kennara til grundvallar eða byggist fagmennska þeirra einkum á þekkingu á einstökum kennslugreinum og hollustu við gildi starfsins?

Þegar opinber skólakerfi tóku að vaxa á nítjándu öld og skólaskylda var tekin upp í löndum Evrópu og Norður–Ameríku voru víða stofnaðir kennaraskólar á framhaldsskólastigi. Seint á nítjándu öld urðu til dæmis til fjölmargir skólar í Bandaríkjunum sem kölluðust normalskólar (e. normal schools) og höfðu það meginhlutverk að mennta barnakennara. Svipaða sögu er að segja frá mörgum Evrópulöndum þar sem kennaraskólar voru á framhaldsskólastigi og burtfararpróf frá þeim veitti yfirleitt ekki rétt til inngöngu í háskóla. Hér á landi var til að mynda stofnaður kennaraskóli 1908, árið eftir að Alþingi setti lög um fræðslu barna. Áður hafði um árabil verið boðið upp á stutt kennaranám við Flensborgarskóla (Loftur Guttormsson, 2008b; Gunnar M. Magnúss, 1939). Menntun kennara var víða um lönd skipað skör neðar en menntun háskólastétta fram um 1970 og lengst af var hún víðast hvar mest almenn menntun í kennslugreinum fremur en sérstökum menntavísindum (Carr, 2014; Labaree, 2008; Robinson, 2017).

Þegar kennaramenntun færðist loks á háskólastig var reynt að skipuleggja hana sem akademískt nám sem færði nemendum djúpan skilning á skólastarfi, námi og kennslu. Meðal sameiginlegra námsgreina fyrir kennaraefni sem víða var lögð áhersla á við nýstofnaðar kennaradeildir háskóla á árunum kringum 1970 voru sálfræði, félagsfræði, heimspeki og saga. Því fór þó fjarri að til yrði nein almennt viðurkennd námskrá fyrir kennaranám og síðasta aldarfjórðung hefur víða verið lögð meiri áhersla á kennslutækni og annað efni sem talið er hagnýtt en akademísk fræði sem ætlað er að færa kennurum djúpan skilning á starfi sínu (McAllister, 2015). Nú, hálfri öld eftir að kennaranám færðist á háskólastig, er lítið samkomulag um hvert innihald þess skuli vera (Hargreaves, 2007; Ball og Forzani, 2009; Robinson, 2017; Sockett, 2019). Það er til marks um þetta að í nýlegu greinasafni um heimspekilegar forsendur kennaramenntunar segir í inngangi að um allar jarðir sé kennaramenntun á hverfanda hveli eða „in a state of flux“ eins og það er orðað í textanum (Orchard og Oancea, 2015).

Þótt nám kennara hafi víðast verið á framhaldsskólastigi fram yfir miðja síðustu öld hófst flutningur kennaramenntunar á háskólastig þegar á nítjándu öld. Fáeinum normalskólum í Bandaríkjunum var til dæmis breytt í háskóla (e. colleges) fyrir aldamótin 1900. Í lok nítjándu aldar var líka stofnað til prófessorsembætta í uppeldis- og kennslufræðum við nokkra virðulega rannsóknarháskóla þar á landi, til dæmis við Columbia, Berkeley, Harvard og Chicago-háskóla (Labaree, 2008). Togstreita um kennaramenntun á okkar tímum á sér sögu sem rekja má til þessa tíma þegar það gerðist samtímis að fyrstu kennaraskólarnir færðust á háskólastig og eldri háskólar tóku að stunda rannsóknir í menntavísindum. Það stóð í stappi um hverjir öfluðu gildrar og áreiðanlegrar þekkingar sem nýta mætti til að skipuleggja skólastarf og stjórna því og í þeirri rimmu höfðu gömlu og virðulegu háskólarnir talsvert betri stöðu en þeir sem höfðu til skamms tíma verið á framhaldsskólastigi.

Ellen Condliffe Lagemann, sem þekkt er fyrir rannsóknir sínar á sögu menntavísinda, sagði í grein sem birtist 1989 að engin leið væri að skilja átök um þetta efni á seinni tímum án þess að gera sér grein fyrir því að Edward L. Thorndike vann og John Dewey tapaði (Lagemann, 1989).

Hún bætti því svo við nokkrum árum seinna að sigur Thorndikes hefði hvorki verið endanlegur né alger (Lagemann, 2000). Fleiri hafa tekið í sama streng og sagt að skólakerfið fylgi Thorndike á borði þótt tekið sé undir með Dewey í orði (Fesmire, 2015; Garrison og O'Quinn, 2004).

Thorndike og Dewey

Átökin milli Thorndikes og Deweys, sem Lagemann vísar til, snerust að verulegu leyti um eðli menntavísinda og kennslufræðilegrar þekkingar. Thorndike, sem var prófessor við Columbia-háskóla í New York, var einn af forsprökkum sálfræðilegrar atferlishyggju í byrjun síðustu aldar. Hann taldi að nothæf þekking á námi og kennslu yrði til við rannsóknir sálfræðinga. Líkt og fleiri menntavísindamenn við virta rannsóknarháskóla, eins og til dæmis Bobbit sem frá sagði í níunda kafla, taldi hann að slíkar rannsóknir væru ekki á færi kennara. Þeir skyldu læra að beita aðferðum og kennslutækni sem vísindamenn sæju um að móta og sannreyna. Vísindalegar undirstöður kennarastarfsins skyldu samkvæmt þessu lagðar af öðrum en kennurunum sjálfum.

Dewey, sem einnig var prófessor við Columbia-háskóla, andmælti þessu og þau andmæli birtast víða í verkum hans, meðal annars í *Lýðræði og menntun* frá 1916 og í ritgerð um menntavísindi („The Sources of a Science of Education“) sem birtist þrettán árum síðar eða 1929 (Dewey, 1976–1983, 9. bindi, 1981–1990, 5. bindi, bls. 1–40). Þessi andmæli eru flókin og tengjast erfiðum ráðgátum innan þekkingarfræði og vísindaheimspeki en í stuttu máli má segja að Dewey hafi hafnað því að til væru nein vísindi sem dygðu til að segja kennurum fyrir verkum. Að hans dómi þurfa kennarar sjálfir að glíma við vandamál sem upp koma í starfi þeirra og nýta til þess þekkingu úr mörgum áttum, ekki aðeins einni undirstöðugrein (Atli Harðarson, 2016). Í samræmi við þetta mælti Dewey með kennaramenntun sem færði fólki fræðilega þekkingu á mörgum sviðum og var þar með undanfari þeirra sem reyndu að móta akademíska námskrá fyrir kennaramenntun á árunum í kringum 1970. Hann var líka undanfari þeirra sem stunda starfendarannsóknir og telja að ekki sé rétt að draga skörp skil milli þess að kenna og að afla þekkingar um nám og kennslu (McKernan, 1996). Thorndike á hins vegar eftirmenn nú um stundir sem tala um gagnreyndar aðferðir og telja meira vit að kennarar læri að beita þeim heldur en að verða sjálfir færir um að stunda rannsóknir og þróa starfsgrein sína.

Þessi ólíku viðhorf til kennslufræðilegrar þekkingar tengdust stjórnáttum þess tíma. Í byrjun síðustu aldar voru flestir kennarar í bandarískum barnaskólum konur en háskólamennirnir sem töldu sig sérfræðinga um nám og kennslu voru karlar upp til hópa og mörgum þótti sjálfsagt að þeir hefðu vit fyrir konunum (Lagemann, 2000). Hér var Dewey á öðru máli enda í liði með femínistum þess tíma og talsmaður jafnréttis.

Átökin snerust um fleira en jafnrétti karla og kvenna. Öld tækninnar var gengin í garð og fleiri og fleiri unnu við fjöldaframleiðslu og iðnað þar sem verkafólk fylgdi fyrirmælum sérfræðinga. Dewey hafði áhyggjur af afdrifum lýðræðis í þessu samfélagi sem var að verða til, þar sem fólk hafði ekki stjórn á vinnu sinni og nýtti ekki eigin skynsemi á vettvangi dagsins. Í grein frá 1903 um lýðræði í menntakerfinu („Democracy in Education“) sagði hann:

Hvað merkir lýðræði annað en að einstaklingur eigi þátt í ákvörðunum um eigin vinnu og að hvaða marki hún stefnir — og þegar á allt er litið sé vinnan í veröldinni betur af hendi leyst ef ólíkir einstaklingar samstillja sjálfir krafta sína heldur en þegar fáir skipuleggja og stjórna öllum hinum, og má þá einu gilda hve vitrir og velviljaðir þessir fáu eru. (Dewey, 1976–1983, 3. bindi, bls. 234–235)

Í samræmi við þetta áleit Dewey heppilegt að kennarar stjórnðu vinnu sinni og tækju sjálfir ákvarðanir um hvaða þekkingu skyldi beitt til að ná árangri (Atli Harðarson, 2018b). Hann mælti raunar með því að kennurum yrði treyst sem fagmönnum og taldi að þeir yrðu sjálfir að axla ábyrgð á störfum sínum. Hann hafði þó svo sem ekki, frekar en aðrir, skýr og sannfærandi svör við spurningum um hvað kennarar þyrftu helst að læra í sínu kennaranámi til þess að geta þetta.

Siðfræði og fagmennska

Eins og nefnt var í byrjun þessa kafla er fagstéttum treyst til að vinna sjálfstætt og traustið hvílir á tveimur forsendum. Önnur forsendan er sérfræðileg þekking og hin er hollusta við gildi starfsins. Þegar stétt gerir tilkall til að vera álitin fagstétt er eins og hún segi við samfélagið: „Treystið okkur fyrir þessu starfi. Við höfum þekkingu til að annast það og við virðum þau verðmæti og gildi sem eru í húfi.“ Þessi verðmæti og gildi eru ólík hjá ólíkum starfsgreinum. Læknar huga að heilbrigði, rafvirkjar að öryggi, þroskaþjálfar að mannlegri reisn, lögfræðingar að réttlæti, kennarar að menntun.

Hluti af viðleitni starfsstétta til að öðlast viðurkenningu sem fagmenn birtist í skráningu á siðareglum þar sem stéttin áréttar að sér sé treystandi, hún láti stjórnast af almannahag eða hag skjólstæðinga sinna og beri sjálf ábyrgð á að starfshættir sínir séu í samræmi við gott siðferði. Siðareglur fagstétta byrja yfirleitt á að tilgreina frumskyldur starfsins með því að segja hvað fagmaður á einkum að leitast við að gera og er kjarni fagmennskunnar. Í fyrstu greinunum í siðareglum lögmanna, lækna og kennara segir til dæmis:

- Lögmanni ber að efla rétt og hrinda órétti (Lögmannafélag Íslands, e.d.).
- Lækni ber að virða mannlíf og mannhelgi. Læknir skal leitast við að hjálpa heilbrigðum til að varðveita heilsu sína og sjúkum til að öðlast heilbrigði að nýju (Embætti landlæknis, e.d.).
- Kennari menntar nemendur (Kennarasamband Íslands, e.d.).

Í framhaldi af ákvæði um þá frumskyldu að mennta nemendur innihalda siðareglur kennara viðmið sem tengjast réttlátu og farsælu skólasamfélagi þar sem meðal annars er rætt um að sýna nemendum virðingu, skapa góðan starfsanda, hafa jafnrétti að leiðarljósi og vinna gegn fordómum, einelti og öðru ranglæti. Þar á eftir koma svo skyldur við starfsgreinina og stéttina þar sem tekið er fram að kennari eigi að viðhalda starfshæfni sinni og auka hana. Í þessu felast fyrirheit um að stéttin axli, að minnsta kosti að hluta til, ábyrgð á að afla þeirrar þekkingar sem þarf til að vinna starfið betur. Hún kveðst kunna fótum sínum forráð.

Þótt hér sé gerður greinarmunur á þekkingu og hollustu við gildi starfsins er rétt að hafa þann fyrirvara á að þetta er samþætt eins og Sigurður Kristinsson bendir á í bók sinni um siðareglur starfsgreina þar sem hann segir: „Tæknileg kunnátta og siðferðilegt hyggjuvit eru tvær hliðar á sama máli: Hæfninni til að leysa verk sín vel af hendi“ (Sigurður Kristinsson, 1991, bls. 28). Við getum hugsað okkur sem dæmi að kennari geti náð einhverjum námsmarkmiðum með ranglátum refsingum, háði eða öðrum aðferðum sem eru siðferðilega ótækar. Við teljum þó kunnáttu í slíkum aðferðum ekki hluta af þeirri sérfræðiþekkingu sem réttlætir að stéttinni sé treyst til að vinna sjálfstætt. Hvað telst gild þekking í þessu sambandi ræðst að nokkru af siðferðilegum viðmiðum.

Þótt það sé tæpast umdeilt að fagmennska kennara byggist á góðu siðferði, sanngirni í garð nemenda og hollustu við gildi starfsins er það undantekning fremur en regla að siðfræði sé hluti af kennaranámi (Warnick og Silverman, 2011; Campbell, 2011; Maxwell o.fl., 2016). Allmargir fræðimenn hafa rökstutt að þetta sé miður og að þjálfun í siðfræðilegri rökræðu ætti að vera hluti af fagmenntun kennara (Carr, 2003, 2007; Campbell, 2011; Dunne, 2011; Higgins, 2011, 2015; Cooke og Carr, 2014; Biesta, 2015).

Veigamestu rökin fyrir mikilvægi siðfræði í kennaranámi eru á þá leið að í skólastarfi hljóti ólík gildi stundum að togast á. Til dæmis geta námskröfur og gildi sem eru innbyggð í námsgreinar togast á við ýmislegt sem varðar jöfnuð og velferð nemenda og einnig geta réttindi einstaklinga ýtt undir eitthvað sem ekki er gott fyrir hag alls skólasamfélagsins. Til að meta hvað er réttast og best að gera undir slíkum kringumstæðum þarf vitsmunalega getu til að rökræða og yfirvega verðmæti og gildi. Mér finnst vel líklegt að siðfræðikennsla sé besta leiðin til að efla slíka getu en útiloka ekki að aðrar leiðir geti líka gagnast. Hvað sem rétt er í þessum efnunum er að minnsta kosti

ljóst að þessi rök fyrir mikilvægi siðfræði í kennaranámi gera ráð fyrir að kennarar þurfi að starfa sem fagmenn og bera ábyrgð á ákvörðunum um skólastarf. Hyggindi koma að litlum notum ef menn eiga einungis að vinna eftir fyrir mælum, fylgja verklagsreglum og þjóna markmiðum sem aðrir ákveða.

Í bók sem út kom árið 2011 gagnrýnir bandaríski heimspekingurinn Chris Higgins útbreiddar hugmyndir um siðferði kennara og fleiri umönnunarstétta og segir að þær geri nánast ráð fyrir að þessar stéttir fórnir sér fyrir skjólstæðinga sína. Fagmenn þurfa, segir Higgins, líka að styrkja sjálfa sig og efla – vaxa í starfi. Þeir þurfa að „viðhalda starfshæfni sinni“ eins og það er orðað í siðareglum Kennarasambands Íslands.

Samkvæmt Higgins snýst gott kennarasiðferði ekki síst um hvernig fólk geti lifað góðu lífi sem kennarar. Hann veltir fyrir sér hvort þetta sé yfirleitt mögulegt eða hvort kennsla hljóti að vera strit þar sem kennarinn fórnar sér fyrir aðra. Hann bendir á að slíkar mannfórnir séu algengar og að það sé oft besta fólkíð sem kulnar í starfi vegna þess að það geri allt fyrir aðra en fái lítið út úr því sjálf. Hann bendir líka á að álag á kennara sé fremur mikið, þeir hafi fæstir eigin skrifstofu þar sem er hlé frá áreiti og þeir fái sjaldan námsorlof eða ámóta tækifæri til að ná sér á strik. Sú hugmynd að kennarar séu aðeins þjónar og líf þeirra snúist um að hjálpa öðrum gengur ekki upp, segir Higgins, því sú hjálp sem þeim er ætlað að veita „verður aðeins veitt af þróttmiklum einstaklingum“ (Higgins, 2011, 5. kafli).

Higgins bendir sem sagt á að siðferði kennara tengist faglegu sjálfstæði þeirra á fleiri vegu en þann einn að þeir beri ábyrgð á að vinna í þágu nemenda sinna og eigi sjálfir að finna leiðirnar til þess. Það tengist líka sjálfstæði sem gerir kennurum mögulegt að njóta sín í starfi og eflast með því að vera sjálfs sín ráðandi.

Ábendingar Higgins eru að mínu viti þarfar enda er það gömul saga og ný að kennsla er lýjandi starf. Í erindi um fræðslumál sem Magnús Helgason flutti eftir messu í Hrepphóla kirkju árið 1917 svaraði hann þeim sem töldu þá að barnakennsla væri lítið starf, sagði að sú skoðun væri „fávískan einber“ og bætti við:

Um þetta get ég talað af reynslu. Ég hefi staðið við orf í 12 tíma á dag, og mér er nær að halda, að ég hafi ekki slegið öllu minna seinasta tímann en þann fyrsta – að fráteknium fyrstu dögum. Ég hefi líka kennt 6 st. á dag, og það er víst, að ef ég hefði átt að gera það dag eftir dag, þá myndi ég hafa kennt miklu ver þann síðasta en fyrsta. Ég þekki ekki vinnu, sem þreytir eins mikið, einkum ef mörgum er kennt saman. Því er kennurum víða bannað að kenna yfir 5–6 st. á dag, og þó ekki í striklotu. (Magnús Helgason, 1934, bls. 220–221)

Ég held að nú sé heyskapur allmiklu léttari vinna en hann var árið 1917. Sama má segja um mörg önnur störf þar sem vélar hafa létt mönnum lífið. Kennsla er þó trúlega fullt eins erfið nú og hún var fyrir hundrað árum.

Til umhugsunar

Allt frá því Dewey og Thorndike tókust á í byrjun síðustu aldar hafa togast á andstæðar hugmyndir um eðli kennarastarfsins. Eftirmenn Deweys hafa lagt áherslu á mikilvægi þess að kennarar nýti eigin reynslu og þekkingu til að bæta starf sitt og hafi stjórn á eigin vinnu. Eftirmenn Thorndikes leggja hins vegar áherslu á að kennarar nýti niðurstöður vísindalegra rannsókna og haldi sig við aðferðir sem vísindamenn hafa sannreynt að virki.

Þótt þessi reipdráttur hafi staðið lengi er enn ekki í sjónmáli neitt samkomulag um hvar hinn gullni meðalvegur liggur milli þess að láta kennurum algerlega eftir að stjórna því hvað þeir kenna og hvernig og þess að stjórna kennslunni ofan frá í smæstu smáatriðum með námskrám,

námsefni og samræmdu námsmati. Þessi millivegur er vandfundinn meðal annars vegna þess að við vitum of lítið um hvaða áhrif faglegt sjálfstæði, eða ósjálfstæði, kennara hefur á nemendur.

Það er sama hvað kennari kennir, hann er alltaf að einhverju marki fyrirmynd. Hann er meðal þeirra fullorðnu sem börnin umgangast mest. Ef starf hans er ekki slíkt klúður að nemendur sjái hann sem víti til varnaðar þá sýnir hann þeim væntanlega með breytni sinni og hátterni hvernig á að vera fullorðin manneskja.

Á seinni hluta síðustu aldar skrifaði Maxine Greene (1973, 1978, 1988) merkilegar bækur um kennslu þar sem hún velti þessu fyrir sér og sagði meðal annars eitthvað á þá leið að kennarar sem æsku frelsi fyrir sig væru ef til vill einu kennararnir sem ýttu við nemendum þannig að þeir lærðu að sækjast eftir frelsi (Greene, 1988). Hin hliðin á þessu er að ósjálfstæður kennari kennir nemendum sínum að vera ósjálfstæðir hvort sem hann ætlar sér það eður ei. Ef þetta er rétt, eins og sumar rannsóknir benda til að það sé (Pelletier og Sharp, 2009; Hafdís Ingvarsdóttir, 2018) – að börn verði ekki sjálfstæð nema þau alist upp innan um fullorðið fólk sem vinnur sjálfstætt – þá er eitthvað þverstæðukennt við skólakerfi sem ætlast í senn til að kennarinn fylgi fyrir mælum og að hann ali upp frumkvöðla.

- a) Er kennurum treyst til að vinna sjálfstætt vegna þess að þeir hafa sérfræðiþekkingu og virða gildi starfsins? Ef ekki, er þá rétt að kalla þá fagmenn?
- b) Hvað þarf að læra til að verða góður kennari?
- c) Er eitthvað sem góðir kennarar hafa til að bera og er ekki hægt að læra í háskóla?
- d) Er eitthvað sem fólk kann en getur ekki kennt öðrum nema kunna líka kennslufræði?
- e) Verða menn betur færir um að kenna ef þeir glíma við spurningarnar sem eru aftan við kaflana í þessari bók?

Eftirmáli – griðastaður þess seinlega

Á eftir hverjum kafla í þessari bók eru spurningar sem lesanda er eftirlátið að svara. Við flestum þeirra eru trúlega engin svör til sem hægt er að staðfesta svo öllum líki. Það breytir ekki því að afstaða til þeirra hefur áhrif á stjórn skóla og stefnumótun í menntamálum og þess vegna þarf að hugsa og ræða um þær.

Mín eigin afstaða til þessara spurninga hefur að nokkru mótast af starfsreynslu. Ég var kennari við framhaldsskóla frá 1986 til 2001 og skólastjórnandi frá 2001 til 2014. Á þessu tímabili tók ég líka þátt í störfum kennarafélaga, námsefnisgerð og ýmsum nefndum og ráðum frá Samstarfsnefnd um endurmenntun framhaldsskólakennara til Siðaráðs Kennarasambands Íslands. Afstaða mín hefur líka mótast af lestri, rannsóknum og skrifum um heimspekileg efni, ekki síst tilraunum til að skilja það sem John Dewey skrifaði um menntun fyrir um það bil einni öld. Áhrifin frá Dewey eru líka óbein því aðrir fræðimenn sem ég sæk mest til nýttu sér rit hans. Þetta á til dæmis við um Lawrence Stenhouse, Maxine Greene og Philip W. Jackson. Ef til vill lítur það líka sýn mína á efnið að ég á farsæla skólagöngu að baki. Mér þótti yfirleitt leikur að læra allt frá því ég byrjaði í skóla 7 ára gamall og ég slapp við flest af því versta sem spillir skólagöngu ungs fólks.

Til að lýsa afstöðu minni í stuttu máli er líklega best að segja fyrst að ég held að vísindi, fræði, listir, tækni og íþróttir séu meðal þess besta sem mannkynið á í sameiginlegri eigu sinni. Ég held líka að þegar best lætur geti skólar bæði ávaxtað þetta ríkidæmi og gefið nemendum sínum hlutdeild í því, en menntun sem miðar að slíkri hlutdeild tekur langan tíma. Það er ekki hægt að verða vel læs, nema tungumál, temja sér stærðfræðilega hugsun, venjast á rökræður um fræðileg efni, verða góður í íþrótt eða handverki eða öðlast skilning á náttúrunni, sögunni og samfélaginu í neinum fljótheitum. Hins vegar þurfa fæstir að ganga í skóla til að læra að strjúka spjaldtölvur, reima skó, setja í þvottavél eða sitja reiðhjól. Það sem er fljótlært geta flestir numið án þess að reknar séu dýrar stofnanir.

Skólar gegna vissulega mörgum hlutverkum en eitt af þeim mikilvægustu er að vera staður þar sem er slaki á tímanum og hægt að gefa sig að ýmsu sem er í eðli sínu seinlegt og gengur fólki úr greipum ef það reynir að flýta sér.

Íslenska orðið skóli er komið af grísku orði (σχολή) sem merkir tómstundir. Andstaður þess eru orð yfir annríki, strit og vinnu. Skóli í þessum upprunalega skilningi var tími til að hugsa og rökræða, hlæja og leika sér. Skólar nútímans einkennast samt af tímapressu og kröfum um afköst og árangur. Margt sem er gagnrýnt í þessari bók eru nýjungar – eins og hæfniviðmið sem á að ljúka, samkeppni milli stofnana og árangurstenging á framlögum til skóla – sem vinna gegn því að skólar geti verið sá griðastaður þess seinlega sem við þurfum því meir á að halda því meiri sem hraðinn og æðibunugangurinn er allt í kringum okkur.

Divergent Roads: Philosophy of Education and the Reality of Modern Schools

This publication is an introduction to the philosophy of education. It contains critical discussions of common assumptions about schools and school education. Chief among these are notions to the effect that: Those who design school curricula have to choose between emphasising traditional subjects and focusing on the interests of children and the good of society; Schools ought to serve the interest of their students or the economy; Educational aims or learning outcomes can successfully guide teaching and learning; Political authorities can improve schools by mandates from above or implementation of economic incentives; Increased schooling makes society more prosperous.

Each of the twelve chapters delineates a conceptual quandary or arguments that pull in different directions and ends with questions for the reader. Most of these questions have to do with the purposes of school education, educational policy and school administration. It is argued that however difficult these questions are, they need to be discussed seriously. Disregarding them leads to improper and blundering administration of educational affairs.

A short description of the twelve chapters follows:

The title of the first chapter is “What are schools for”. It draws upon work by several curriculum theorists who distinguish between different curriculum perspectives and asks to what extent they are opposed. This same chapter also poses questions about educational individualism that conceives of teaching and learning as serving the needs of the student rather than the community.

Chapters two and three, entitled “Liberty and subjects” and “Equality and subjects” are also about school curricula. These two chapters introduce several historic thinkers including Locke, Schiller, Tolstoy, Dewey and Bernstein. Some of the questions raised concern the ideals of the enlightenment, on the one hand, and humanism, on the other and some highlight what people need to learn in order to gain control over their lives and to what extent schools reproduce inequality.

Chapter four – “What the economy needs” – discusses claims to the effect that increased schooling makes society more prosperous. It draws upon recent work by Caplan, the US economist, to question such claims.

The fifth chapter “Schooling, education and morality” is a critical investigation of claims commonly made by people who maintain that more schooling makes students better persons. Some of the key ideas discussed in this chapter derive from the works of Rousseau, Tolstoy, Melville and Illich.

Chapters six, seven and eight, entitled “Registering education“, “Problems of data driven administration” and “Bureaucracy and privatisation”, deal with issues relating to use of standardised data in school administration. In the first of these three chapters, concepts and theories from the works of the US anthropologist James C. Scott are used to explain how centralised collection of data about students and schools simplifies social reality. The second chapter focuses on Goodhart’s Law and how it applies to modern schools. The third deals with arguments for and against marketisation, privatisation and increased competition between schools. It is closely related to the other two chapters because when governments contrive to make schools compete, they rely on standardised data about educational outcomes and school efficiency. These three chapters raise questions as to what extent modern bureaucracy and economic incentives are helpful to school practices/programmes and to what extent they are destructive.

Chapters nine and ten – “Educational aims“ and “Different relations between ends and means” – are both about trends in curriculum design, drawn from the work of Bobbitt in the beginning of last century through seminal publications by Tyler, Bloom and Taba to modern notions of outcomes-based education and competence-based curricula. A critical appraisal of these trends draws upon the works of Stenhouse and his reasons to doubt that the whole of school education can be successfully organised as working towards predefined educational outcomes.

The caption of the eleventh chapter is “School reform or school development” presenting a discussion on how government-led attempts to reform schools can hamper their advancement. Drawing upon works by Tyack, Cuban and other scholars who have written about the history of educational reform and Sahlberg’s recent criticism of what he calls the Global Education Reform Movement this chapter poses similar questions as chapters six through ten but views them from a different perspective.

The twelfth and final chapter is labelled “Teacher professionalism” and is largely based on arguments that Dewey published a century ago, but also on insights from Carr and others who have studied the ethical dimensions of teaching. This chapter picks up several threads from previous chapters and queries regarding the meaning of top down curriculum design, data driven administration and other ideas about school education and school management to teachers and their work.

Key words: Philosophy of education, modern school systems, curriculum theory.

Um höfund

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

About the author

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

Heimildir

- Akker, J. v. d. (2003a). Curriculum perspectives: An introduction. Í J. v. d. Akker, W. Kuiper og U. Hameyer (ritstjórar), *Curriculum landscapes and trends* (bls. 1–10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J. v. d. (2003b). Dutch secondary curriculum reform between ideals and implementation. Í J. v. d. Akker, W. Kuiper og U. Hameyer (ritstjórar), *Curriculum landscapes and trends* (bls. 61–71). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Andri Ísaksson. (1983). Námskrágerð og námskráfræði. Í Sigurjón Björnsson (ritstjóri), *Athöfn og orð: Afmælisrit helgað Matthíasi Jónassyni áttæðum* (bls. 25–44). Reykjavík: Mál og menning.
- Aristóteles. (1995). *Siðfræði Níkomakkosar* (Svavar Hrafn Svavarsson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Atli Harðarson. (2010a). Skilningur framhaldsskólakennara á almennum námsmarkmiðum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 7, 93–107. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/15853>
- Atli Harðarson. (2010b). Hvaða áhrif hafði aðalnámskráin frá 1999 á bóknámsbrautir framhaldsskóla? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/13799>
- Atli Harðarson. (2011). Húmanisminn, upplýsingin og íslenska stúdentsprófið. *Skírnir*, 185(1), 123–144.
- Atli Harðarson. (2012a). Hugmyndir um námsmarkmið í nýrri aðalnámskrá framhaldsskóla. *Skírnir*, 186(1), 215–222.

- Atli Harðarson. (2012b). Ný aðalnámskrá framhaldsskóla og gömul námskráfræði. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 71–90.
- Atli Harðarson. (2013). Equality and academic subjects. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 119–131. doi:10.1080/00220272.2012.757806
- Atli Harðarson. (2015). Alþjóðleg mannréttindi. *Skírnir*, 189(2), 444–473.
- Atli Harðarson. (2016). Lýðræði og menntun: Hugleiðing um aldargamla bók. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/01_ryn_arsrit_2016.pdf
- Atli Harðarson. (2017). Aims of education: How to resist the temptation of technocratic models. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 59–72. doi:10.1111/1467-9752.12182
- Atli Harðarson. (2018a). The teacher is a learner: Dewey on aims in education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(5), 538–547. doi:10.1080/00131857.2017.1395735
- Atli Harðarson. (2018b). The school as a democratic workplace: The political dimension of Dewey's Democracy and education. *Education and Culture*, 34(1), 3–18. doi:10.5703/educationculture.34.1.0003
- Atli Harðarson. (2019a). Teachers' professionalism, trust, and autonomy. Í M. Peters (ritstjóri), *Encyclopedia of teacher education*. doi:10.1007/978-981-13-1179-6_34-1
- Atli Harðarson. (2019b). Að læra að vera frjálfs: Það sem John Locke sagði um uppeldi til sjálfstjórnar. *Hugur*, 30, 94–109.
- Atli Harðarson, Ólafur Páll Jónsson, Róbert Jack, Sigrún Sif Jóelsdóttir og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2018). Laxdæla saga og siðferðilegt uppeldi í skólum. *Sérrit Netlu 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. doi:10.24270/serritnetla.2019.14
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Curriculum Studies*, 43(1), 25–45. doi:10.1080/00220272.2010.521261
- Bailey, C. (2010). *Beyond the present and the particular: A theory of liberal education*. London: Routledge (frumútgáfa 1984).
- Ball, D. L. og Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511. doi:10.1177/0022487109348479
- Barnett, R. (1988). Does higher education have aims? *Journal of Philosophy of Education*, 22(2), 239–250. doi:10.1111/j.1467-9752.1988.tb00197.x
- Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory*. Brighton: Wheatsheaf Books Limited.
- Barrow, R. (2014). Compulsory common schooling and individual difference. Í M. Papastephanou (ritstjóri), *Philosophical perspectives on compulsory education* (bls. 23–34). Dordrecht: Springer.
- Beck, U. (2010). *A god of one's own*. Cambridge: Polity Press.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). „Að tryggja framboð og fjölbreytileika“: Nýfrjálshyggja í nýlegum stefnuskjölum um námsgagnagerð. *Uppeldi og menntun*, 22(2), 55–76.
- Berlin, I. (2011). *The hedgehog and the fox: An essay on Tolstoy's view of history* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Biesta, G. J. J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. Í R. Heilbronn og L. Foreman-Peck (ritstjórar), *Philosophical perspectives on teacher education* (bls. 3–22). Oxford: Wiley Blackwell.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive domain*. New York, NY: David McKay Company.
- Bobbitt, J. F. (1972). *The curriculum*. New York: Arno Press (frumútgáfa 1918).
- Bogi Th. Melsteð. (1986). Um menningarskóla. Í Bragi Jósefsson (ritstjóri), *Þættir úr íslenskri skólasögu* (bls. 127–156). Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Boisvert, R. D. (1998). *John Dewey: Rethinking our time*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bowen, J. (1981). *A history of western education: Volume 3: The modern west, Europe and the new world*. London: Methuen.

- Brien, A. (1998). Professional ethics and the culture of trust. *Journal of Business Ethics*, 17(4), 391–409. doi:10.1023/A:1005766631092
- Broddi Jóhannesson. (1978). Lífsstarf og fjáls þróun skoðana. Í Broddi Jóhannesson, Jónas Pálsson og Sigríður Valgeirsdóttir, *Lífsstarf og kenning: Þrjú erindi um uppeldis- og kennslufræði* (bls. 7–34). Reykjavík: Iðunn.
- Brynjar Ólafsson. (2009). „... að mennta þá í orðsins sanna skilningi“: Um sögu, þróun og stöðu handmennta í grunnskólum á Íslandi 1970–2007. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/13982>
- Campbell, D.T. (1976). Assessing the impact of planned social change. *Occasional Paper Series*, 8. Sótt af <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.170.6988&rep=rep1&type=pdf>
- Campbell, E. (2011). Teacher education as a missed opportunity in the professional preparation of ethical practitioners. Í L. Bondi, D. Carr, C. Clark og C. Clegg (ritstjórar), *Towards professional wisdom* (bls. 81–93). Farnham: Ashgate.
- Caplan, B. (2018). *The case against education: Why the education system is a waste of time and money*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: Routledge.
- Carr, D. (2007). Towards an educationally meaningful curriculum: Epistemic holism and knowledge integration revisited. *British Journal of Educational Studies*, 55(1), 3–20. doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00363.x
- Carr, D. (2014). Professionalism, profession and professional conduct: Towards a basic logical and ethical geography. Í S. Billett, C. Harteis og H. Gruber (ritstjórar), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (bls. 5–27). Dordrecht: Springer.
- Codd, J. (1999). Educational reform, accountability and the culture of distrust. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 34(1), 45–53.
- Codd, J. (2005). Teachers as ‘managed professionals’ in the global education industry: The New Zealand experience. *Educational Review*, 57(2), 193–206. doi:10.1080/0013191042000308369
- Cooke, S. og Carr, D. (2014). Virtue, practical wisdom and character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 91–110. doi:10.1080/00071005.2014.929632
- Coulson, A. J. (1999). *Market education: The unknown history*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. Í P.W. Jackson (ritstjórar), *Handbook of research on curriculum: A project of the American educational research association* (bls. 216–247). New York, NY: Macmillan.
- Deneen, P. J. (2018). *Why liberalism failed*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deresiewicz, W. (2014). *Excellent sheep: The miseducation of the American elite and the way to a meaningful life* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Dewey, J. (1976–1983). *The middle works of John Dewey 1899–1924*, ritstjóri Jo Ann Boydston, bindi I–XV. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1981–1990). *The later works of John Dewey 1925–1953*, ritstjóri Jo Ann Boydston, bindi I–XVII. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, J. (2010). *Þörfin fyrir heimspeki menntunar* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði (bls. 197–206). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson. (2016). Inngangur. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og mannigildi í kjölfar Salamanca* (bls. 7–9). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Du Bois, W. E. B. (2015). *The souls of black folk* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Dunne, J. (2011). ‘Professional wisdom’ in ‘practice’. Í L. Bondi, D. Carr, C. Clark og C. Clegg (ritstjórar), *Towards professional wisdom* (bls. 13–26). Farnham: Ashgate.

- Eisner, E. W. og Vallance, E. (1974). Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. Í E. W. Eisner og E. Vallance (ritstjórar), *Conflicting conceptions of the curriculum* (bls. 1–18). Berkeley, CA: McCutchan.
- Elliott, J. (2007). Making evidence-based practice educational. Í M. Hammersley (ritstjóri), *Educational research and evidence-based practice* (bls. 66–87). Los Angeles, CA: Sage.
- Elliott, J. (2009). Connecting action with research. Í E. C. Short og L. J. Waks (ritstjórar), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (bls. 77–90). Boston, MA: Sense.
- Embætti landlæknis. (e.d.). *Síðareglur lækna*. Sótt af <https://www.landlaeknir.is/gaedi-og-efirlit/heilbrigdis-starfsfolk/starfsleyfi/sidareglur/item13353/>
- Entwistle, H. (1979). *Antonio Gramsci: Conservative schooling for radical politics*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fesmire, S. (2015). *Dewey*. New York, NY: Routledge.
- Fitzgerald, T. (2009). The tyranny of bureaucracy: Continuing challenges of leading and managing from the middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 51–65. doi:10.1177/1741143208098164
- Fjármálaráðuneytið. (1996). *Árangursstjórnun í ríkisrekstri: Skýrsla nefndar í nóvember 1996*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/media/fjarmalaraduneyti-media/media/arangursstjornun/arangursstjornun1996.pdf>
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. Í R. A. Solo (ritstjóri), *Economics and the public interest* (bls. 127–134). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Furedi, F. (2009). *Wasted: Why education isn't educating*. London: Bloomsbury.
- Garrison, J. og O'Quinn E. J. (2004). Reflections on Whitman, Dewey, and educational reform: Recovering spiritual democracy for our materialistic times. *Education and Culture*, 20(2), 68–77.
- Gatto, J. T. (2017). *Dumbing us down*. Gabriola Island, Kanada: New Society (frumútgáfa 1992).
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Gibboney, R. A. (1994). *The stone trumpet: A story of practical school reform 1960–1990*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Goldstein, D. (2014). *The teacher wars: A history of America's most embattled profession* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Goodhart, C. A. E. (2015). Goodhart's law. Í L. P. Rochon og S. Rossi (ritstjórar), *The encyclopedia of central banking* (bls. 227–228). Celenham, UK og Northampton, MA: Edward Elgar.
- Gould, S. J. (2006). *The mismeasure of man* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/> (frumútgáfa 1981).
- Graeber, D. (2015). *The utopia of rules: On technology, stupidity, and the secret joys of bureaucracy* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln centre institute lectures on aesthetic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason. (2016). Þróun skóla margbreytileikans í kjölfar Salamanca-yfirlýsingarinnar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 11–39). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun*. Reykjavík: Rannsóknarstofa Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1903).
- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2018). *Skólar og lýðræði*. Um borgararinnar. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gunnar M. Magnúss. (1939). *Saga alþýðufræðslunnar á Íslandi*. Reykjavík: Samband íslenskra barnakennara.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/14332>
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2007). Samskipti kennara og nemenda: Hindrun og/eða hvati í breytingastarfi. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VIII: Félagsvísindadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í desember 2007* (bls. 371–380). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

- Hafðís Ingvarsdóttir. (2018). Kennsluhættir speglaðir í ljósi sjálfræðis: Virðing, ábyrgð og traust. *Sérrið Netla 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. doi:10.24270/serritnetla.2019.3
- Hallgrímur Pétursson. (1931). *Sálmar og kvæði*. Reykjavík: Prentsmiðja Jóns Helgasonar.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.
- Hamilton, D. (1990). *Learning about education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, D. (2007). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects (The Teacher training agency lecture 1996). Í M. Hammersley (ritstjóri), *Educational research and evidence-based practice* (bls. 3–17). Los Angeles, CA: Sage.
- Helgi Skúli Kjartansson. (2008). Kennarastéttin. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Síðara bindi, skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 198–215). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hermansen, H. (2017). Knowledge relations and epistemic infrastructures as mediators of teachers' collective autonomy. *Teaching and Teacher Education*, 65, 1–9. doi:10.1016/j.tate.2017.03.003
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Higgins, C. (2015). Why we need a virtue ethics of teaching. Í R. Heilbronn og L. Foreman-Pack (ritstjórar), *Philosophical perspectives on teacher education* (bls. 57–75). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hinchliffe, G. (2014). Education, liberty and authority. Í M. Papastephanou (ritstjóri), *Philosophical perspectives on compulsory education* (bls. 35–48). Dordrecht: Springer.
- Holt, M. (2009). The scenic route. Í E. C. Short og L. J. Waks (ritstjórar), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (bls. 105–116). Boston, MA: Sense.
- Howlett, J. (2013). *Progressive education: A critical introduction*. London: Bloomsbury Academic.
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161–171. doi:10.1080/00071005.1982.9973622
- Illich, I. (1995). *Deschooling society* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Ingveldur Geirsdóttir. (2018, 18. apríl). Snýst um fjármuni ríkisins og jöfn réttindi sjúklinga. *Morgunblaðið*, bls. 6.
- Jackson, P.W. (1990). Introduction. Í J. Dewey, *The school and society and The child and the curriculum* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Jackson, P.W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. Í P.W. Jackson (ritstjóri), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (bls. 3–40). New York, NY: Macmillan.
- Jón Birgir Eiríksson. (2019, 23. febrúar). Segist ekki hafa vistað nein gögn. *Morgunblaðið*, bls. 4.
- Jón Espólin. (1982). Frá Montesquieu, Rousseau og Voltaire. Í Ingi Sigurðsson (ritstjóri), *Upplýsing og saga: Sýnisbók sagnaritunar Íslendinga á upplýsingaröld* (bls. 168–170). Reykjavík: Rannsóknarstofnun í bókmenntafræði og Menningarsjóður.
- Jón F. Hjartarson. (1990). Framhaldsskólinn á tímabili lögleysunnar 1974–1990. Í Jón F. Hjartarson og Ólafur S. Ásgeirsson (ritstjórar), *Jarteinabók Jóns Böðvarssonar: Afmælisrit helgað Jóni Böðvarssyni sextugum, 2. maí 1990* (bls. 25–44). Reykjavík: Iðnskólaútgáfan.
- Jónas Pálsson. (1983). Störf kennara í grunnskólum. Í Sigurjón Björnsson (ritstjóri), *Athöfn og orð: Afmælisrit helgað Matthíasi Jónassyni áttræðum* (bls. 115–136). Reykjavík: Mál og menning.
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in higher education after the Bologna process: A new pedagogic regime? *Revista Española de educación comparada*, 12, 255–284.
- Katz, M. S. og Denti, L. G. (1996). The road to nowhere begins with where we are: Rethinking the future of American education. *Interchange*, 27(3–4), 261–277. doi:10.1007/BF01807408
- Kellough, R. D. og Kellough, N. G. (2007). *Secondary school teaching: A guide to methods and resources*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Kennarasamband Íslands. (e.d.). *Síðareglur kennara*. Sótt af <https://www.ki.is/um-ki/stefna/sidareglur>
- Kennedy, D., Hyland, Á. og Ryan, N. (2006). Writing and using learning outcomes: A practical guide. Grein C 3.4–1. Í E. Froment, J. Kohler, L. Purser og L. Wilson (ritstjórar), *EUA Bologna handbook – Making Bologna work*. Berlin: Raabe Verlag.

- Klein, M. F. (2009). Pivotal events and people in my career. Í E. C. Short og L. J. Waks (ritstjórar), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (bls. 117–128). Boston, MA: Sense.
- Kliebard, H. M. (1987). *The struggle for the American curriculum 1893–1958*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kotzee, B. (2018). Dewey as virtue epistemologist: Open-mindedness and the training of thought in Democracy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 359–373. doi:10.1111/1467-9752.12291
- Kristinn Ármannsson, Einar Magnússon, Guðni Guðmundsson og Heimir Þorleifsson. (1975). *Saga Reykjavíkurskóla 1: Nám og nemendur*. Reykjavík: Sögusjóður Menntaskólans í Reykjavík.
- Kristjana Stella Blöndal, Jón Torfi Jónasson og Anne-Christine Tannhäuser. (2011). Dropout in a small society: Is the Icelandic case somehow different? Í S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg og J. Polesel (ritstjórar), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (bls. 233–251). London: Springer.
- Kristján Kristjánsson. (2015). *Aristotelian character education*. New York, NY: Routledge.
- Kristján Kristjánsson. (2018). *Virtuous emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Labaree, D. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. Í M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser og J. McIntyre (ritstjórar), *Handbook of research on teacher education* (bls. 290–306). New York, NY: Routledge.
- Lagemann, E. C. (1989). The plural worlds of educational research. *History of Education Quarterly*, 29(2), 183–214. doi:10.2307/368309
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Laozi. (2010). *Ferlið og dygðin* (Ragnar Baldursson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Lingard, B., Martino, W., Rezai-Rashti, G. og Sellar, S. (2016). *Globalizing educational accountabilities*. New York, NY: Routledge.
- Locke, J. (1989). *Some thoughts concerning education*. Oxford: Clarendon Press.
- Locke, J. (1993a). *Ritgerð um ríkisvald* (Atli Harðarson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Locke, J. (1993b). *Of the conduct of the understanding*. Bristol: Thoemmes Press.
- Loftur Guttormsson. (2008a). Sjálfsprottinn skólar. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Fyrra bindi, skólalald í bæ og sveit 1880–1945* (bls. 56–71). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Loftur Guttormsson. (2008b). Barnakennarar: Starfskjör, menntun og staða. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Fyrra bindi, skólalald í bæ og sveit 1880–1945* (bls. 126–141). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Lowe, R. (2007). *The death of progressive education: How teachers lost control of the classroom*. New York, NY: Routledge.
- Lög um framhaldsskóla nr. 57/1988.
- Lög um framhaldsskóla nr. 80/1996.
- Lög um lögmenn nr. 77/1998.
- Lög um lögverndun á starfsheiti og starfsréttindum grunnskólakennara, framhaldsskólakennara og skólastjóra nr. 48/1986.
- Lög um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga nr. 90/2018.
- Lögmannafélag Íslands. (e.d.). Siðareglur lögmanna. Sótt af <https://lmfi.is/lmfi/log-og-reglur-um-logmenn/sidareglur-logmanna>
- Magnús Helgason. (1919). *Uppeldismál: Til leiðbeiningar barnakennurum og heimilum*. Reykjavík: Gutenberg.
- Magnús Helgason. (1934). *Skólaræður og önnur erindi*. Reykjavík: Samband íslenskra barnakennara.
- Mannréttindayfirlýsing Sameinuðu þjóðanna. (e.d.). Sótt af <https://www.un.is/stadreyndir/mannrettindayfirlýsing-sameinudu-thjodanna/>
- Marzano, R. J. og Kendall, J. S. (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maxwell, B. (2015). 'Teacher as professional' as metaphor: What it highlights and what it hides. *Journal of Philosophy of Education*, 49(1), 86–106. doi:10.1111/1467-9752.12106

- Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A. A., Filion, M., Boon, H., Daly, C., van den Hoven, M., Heilbronn, R., Lenselink, M. og Walters, S. (2016). A five-country survey on ethics education in preservice teaching programs. *Journal of Teacher Education*, 67(2), 135–151. doi:10.1177/0022487115624490
- McAllister, J. (2015). The idea of a university and a school partnership. Í R. Heilbronn og L. Foreman-Peck (ritstjórar), *Philosophical perspectives on teacher education* (bls. 38–53). Oxford: Wiley-Blackwell.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2. útgáfa). London: Kogan Page Limited.
- McNeil, J. D. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Boston, MA: Little, Brown.
- Melville, H. (2014). *Billy Budd, sailor* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Menntamálaráðuneytið. (1986). *Námskrá handa framhaldsskólum: Námsbrautir og áfangalýsingar*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1993). *Nefnd um mótun menntastefnu: Áfangaskýrsla*. Sótt af https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/nefnd_motun_menntstefnu_1993.pdf
- Menntamálaráðuneytið. (1994). *Nefnd um mótun menntastefnu: Skýrsla*. Sótt af https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/menntastefna_1994.pdf
- Menntamálaráðuneytið. (1999a). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999b). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Íslenska*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999c). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Náttúrufræði*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999d). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Samfélagsgreinar*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999e). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Stærðfræði*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999f). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 1999*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2012). *Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011: Almennur hluti* (2. útgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011 og greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2015). *Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar: Skýrsla starfshóps*. Sótt af https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir2015/skyrsla_starfshoops_um_mat_a_menntastefnu_loka.pdf
- Menntamálastofnun. (e.d.). *Staðfestar námsbrautalýsingar*. Sótt af <https://mms.is/stadfestar-namsbrautalysingar>
- Meyvant Þórólfsson, Allyson Macdonald og Eggert Lárússon. (2007). Sýn fimm grunnskólakennara á nám og kennslu í náttúruvísindum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 83–99. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/15101>
- Montaigne, M. d. (1991). *The complete essays* (M. A. Screech þýddi). London: Penguin Books.
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: The thinker and the field*. London: Routledge.
- Moulin, D. (2014). *Leo Tolstoy* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Muller, J. Z. (2018). *The tyranny of metrics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- OECD. (2011). *Labour force statistics 1989–2009*. Sótt af https://read.oecd-ilibrary.org/employment/labour-force-statistics-2010_lfs-2010-en-fr
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. Sótt af <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- OECD. (2018a). *Labour force statistics 2008–2017*. Sótt af https://read.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-labour-force-statistics-2018_oecd_lfs-2018-en

- OECD. (2018b). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Sótt af https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- O'Hear, A. og Sidwell, M. (2009). *The school of freedom: A liberal education reader from Plato to the present day*. Exeter: Imprint Academic.
- Orchard, J. og Oancea, A. (2015). Preface. Í R. Heilbronn og L. Foreman-Peck (ritstjórar), *Philosophical perspectives on teacher education* (bls. vii–x). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 13–41). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson. (2014). Lýðræðisleg menntastefna: Sögulegt ágríp og heimspekileg greining. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 10(1), 99–117. doi:10.13177/irpa.a.2014.10.1.6
- Ólafur Sigurðsson. (2008). *Reiknilíkan framhaldsskólanna* (óútgefin MPA-lokaritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/3385>
- Páll Skúlason. (1987). *Pælingar: Safn erinda og greina*. Reykjavík: Ergo.
- Páll Skúlason. (2014). *Háskólapælingar: Um stefnu og stöðu háskóla í samtímanum*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Pelletier, L. G. og Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174–183. doi:10.1177/1477878509104322
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1973). *Authority, responsibility and education* (3. útgáfa). London: George Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1977). John Dewey's philosophy of education. Í R. S. Peters (ritstjóri), *John Dewey reconsidered* (bls. 102–121). London: Routledge & Kegan Paul.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. og Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Platon. (1991). *Ríkið* (Eyjólfur Kjalar Emilsson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Popkewitz, T. S., Tabachnick, B. R. og Wehlage, G. (1982). *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. London: The University of Wisconsin Press.
- Power, F. C., Higgins, A. og Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York, NY: Columbia University Press.
- Putnam, H. (2004). *Ethics without ontology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York, NY: Knopf.
- Reglugerð um námssamninga og starfsþjálfun nr. 280/1997.
- Reglugerð um reiknilíkan til að reikna út kennslukostnað framhaldsskóla nr. 335/1999.
- Reglugerð um sveinspróf nr. 698/2009.
- Reid, W. A. (2006). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest*. Greenwich, CT: Information Age.
- Robinson, W. (2017). Teacher education: A historical overview. Í D. J. Clandinin og J. Husu (ritstjórar), *The SAGE handbook of research on teacher education* (bls. 49–67). London: Sage.
- Rollyson, C., Paddock, L. og Gentry, A. (2007). *Critical companion to Herman Melville: A literary reference to his life and work*. New York, NY: Infobase.
- Rousseau, J. J. (1964). *The first and second discourses* (R. D. Masters og J. R. Masters þýddu). New York, NY: St. Martins Press.
- Rousseau, J. J. (1991). *Emile or on education* (A. Bloom þýddi). London: Penguin Books.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. Í K. Mundy, A. Green, B. Lingard og A. Verger (ritstjórar), *The handbook of global education policy* (bls. 128–144). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Sahlberg, P. (2017). *Finnska leiðin 2.0: Hvað getur unheimurinn lært af breytingum í finnska skólakerfinu?* (Sigrún Á. Eiríksdóttir þýddi). Reykjavík: Félag grunnskólakennara.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (ritstjórar I. Westbury og N. J. Wilkof). Chicago: The University of Chicago Press.
- Schiller, F. (2006). *Um fagurfræðilegt uppeldi mannsins* (Arthúr Björgvin Bollason og Þróstur Ásmundsson þýddu). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, CA: Sage.
- Scott, J. C. (1998). *Seeing like a state: How certain schemes to improve the human condition have failed* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Scott, J. C. (2012). *Two cheers for anarchism: Six easy pieces on autonomy, dignity, and meaningful work and play* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Scott, J. C. (2017). *Against the grain: A deep history of the earliest states* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com>
- Sen, A. (2011). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Short, E. C. (2009). Introduction: In anticipation of these essays. Í E. C. Short og L. J. Waks (ritstjórar), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (bls. xvii–xx). Boston, MA: Sense Publishers.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Sigurður Kristinsson. (1991). *Síðareglur: Greining á síðareglum ásamt skráðum síðareglum starfsgreina á Íslandi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun í síðfræði.
- Sigurjón Mýrdal. (1992). Hugmyndir um fagmennsku íslenskra kennara. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 297–313.
- Sockett, H. (2019). *Moral thought in educational practice: The primacy of moral matters for teaching and learning*. New York, NY: Routledge.
- Stefanía Helga Stefánsdóttir. (2019). *Svigrúm tveggja skóla til nýrra leiða í iðn- og verknámi eftir gildistöku laga um framhaldsskóla nr. 92/2008* (óútfemin meistaritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/34106>
- Stenhouse, L. (1970). Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning. *Paedagogica Europaea*, 6, 73–83. doi:10.2307/1502500
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Strathern, M. (1997). 'Improving ratings': Audit in the British university system. *European Review*, 5, 305–321. doi:10.1002/(SICI)1234-981X(199707)5:33.0.CO;2-4
- Sveinbjörn Egilsson. (1968). *Skólaræður Sveinbjarnar Egilssonar*. Reykjavík: Almenna bókafélagið.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tolstoj, L. (1941–1944). *Anna Karenina* (Magnús Ásgeirsson og Karl Ísfeld þýddu). Reykjavík: Bókaútgáfa Menningarsjóðs.
- Tolstoj, L. (1986). *Stríð og friður* (Leifur Haraldsson þýddi). Reykjavík: Uglan.
- Tolstoj, L. (2010). *The death of Ivan Ilych* (L. Maude og A. Maude þýddu) [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Tooley, J. (2013). *The beautiful tree: A personal journey into how the world's poorest people are educating themselves* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Tooley, J. (2014). E. G. West [Kindle DX útgáfa]. Sótt af [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf](https://www.amazon.com/Tyack, D. og Cuban, L. (1995). Tinkering toward utopia: A century of public school reform. Cambridge, MA: Harvard University Press.</p><p>Tye, B. B. (2000). <i>Hard truths: Uncovering the deep structure of schooling</i>. New York, NY: Teachers College Press.</p><p>Tyler, R. W. (1949). <i>Basic principles of curriculum and instruction</i>. Chicago, IL: The University of Chicago Press.</p><p>UNESCO. (2012). International standard classification of education: ISCED 2011. <i>Montreal: UNESCO Institute for Statistics</i>. Sótt af <a href=)
- Walker, D. F. og Soltis, J. F. (1997). *Curriculum and aims* (3. útgáfa). New York, NY: Teachers College Press.
- Warnick, B. R. og Silverman, S. K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273–285. doi:10.1177/0022487110398002

- West, E. G. (1994). *Education and the state*. Indianapolis, IN: Liberty Fund (frumútgáfa 1965).
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- White, J. (1982). *The aims of education restated*. New York, NY: Routledge.
- White, J. (1997). Philosophical perspectives on school effectiveness and school improvement. *The Curriculum Journal*, 8(1), 29–44. doi:10.1080/09585176.1997.11070760
- White, J. (2004). Conclusion. Í J. White (ritstjóri), *Rethinking the school curriculum: Values, aims and purposes* (bls. 179–190). London: RoutledgeFalmer.
- White, J. (2005). *The curriculum and the child: The selected works of John White*. London: Routledge.
- White, J. (2006). Autonomy, human flourishing and the curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 40(3), 381–390. doi:10.1111/j.1467-9752.2006.00523.x
- White, J. (2009). Why general education? Peters, Hirst and history. *Journal of Philosophy of Education*, 43(s1), 123–141. doi:10.1111/j.1467-9752.2009.00718.x
- Williams, B. (1981). *Moral luck: Philosophical papers 1973–1980* [Kindle DX útgáfa]. Sótt af <https://www.amazon.com/>
- Winch, C. (1996). The aims of education revisited. *Journal of Philosophy of Education*, 30(1), 33–44. doi:10.1111/j.1467-9752.1996.tb00378.x
- Winstanley, C. (2012). Alluring ideas: Cherry picking policy from around the world. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 516–531. doi:10.1111/j.1467-9752.2012.00876.x
- Wolfgang Edelstein. (1988). *Skóli, nám, samfélag*. Reykjavík: Iðunn.
- Woolhouse, R. (2007). *Locke: A biography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young, M. F. D. (2009). What are schools for? Í H. Daniels, H. Lauder og H. Porter (ritstjórar), *Knowledge, values and educational policy* (bls. 10–18). London: Routledge.
- Young, M. F. D. (2010a). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 9–20. Sótt af https://programs.crdg.hawaii.edu/pcc/PAE_22__1__final_10.pdf
- Young, M. F. D. (2010b). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 21–32. Sótt af https://programs.crdg.hawaii.edu/pcc/PAE_22__1__final_10.pdf
- Young, M. F. D. (2011). The return to subjects: A sociological perspective on the UK coalition government's approach to the 14–19 curriculum. *Curriculum Journal*, 22(2), 265–278. doi:10.1080/09585176.2011.574994
- Dörgerður Katrín Gunnarsdóttir. (2004). *Brottfall úr framhaldsskóla* [ræða á 131. löggjafarþingi, 13. fundi, 20. október 2004]. Sótt af <http://www.althingi.is/altext/131/10/r20152153.sgml>



Atli Harðarson. (2019).

Tvímælis: Heimspeki menntunar og skólakerfi nútímans

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2019/tvimaelis_heimspeki/01.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.70>

Nafnaskrá

- Akker, Jan van den 11 ¹
Allyson Macdonald 2
Andri Ísaksson 1, 9
Aristóteles 1
Arrow, Kenneth 4
Atli Harðarson 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12
Au, Wayne 9
Bailey, Charles 3
Ball, Deborah Loewenberg 12
Barnett, Ronald 9
Barrow, Robin 2, 10
Beck, Ulrich 2
Berglind Rós Magnúsdóttir 8
Berlin, Isaiah 5
Bernstein, Basil 3
Biesta, Gert J. J. 12
Bjarni Harðarson I
Björgvin G. Sigurðsson 7
Bloom, Benjamin S. 9
Bobbitt, John Franklin 9, 10, 12
Bogi Th. Melsteð 1
Boisvert, Raymond D. 2
Bowen, James 1
Brien, Andrew 7
Broddi Jóhannesson 12
Brynjar Ólafsson 11
Bush, George W. 8
Campbell, Donald T. 7
Campbell, Elizabeth 12
Caplan, Bryan 4, 5, 8
Carr, David 12
Cicero, Marcus Tullius 2
Codd, John 7
Cooke, Sandra 12
Coulson, Andrew J. 1
Cuban, Larry 11
Darwin, Charles 8
Deneen, Patrick J. 8
Denti, Louis G. 11
Deresiewicz, William 3
Dewey, John 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, E
Dóra S. Bjarnason 9
Du Bois, William E. B. 3
Dunne, Joseph 12
Eggert Lárusson 2
Einar Magnússon 1
Eisner, Elliot W. 1
Elliott, John 9
Entwistle, Harold 3
Fesmire, Steven 12
Fitzgerald, Tanya 7
Forzani, Francesca M. 12
Friedman, Milton 8
Furedi, Frank 3
Garrison, Jim 12
Gatto, John Taylor 5
Gentry, April 5
Gestur Guðmundsson 3
Gibboney, Richard A. 3
Goldstein, Dana 7
Goodhart, Charles A. E. 7
Gould, Stephen J. 3
Graeber, David 8
Greene, Maxine 9, 12, E

¹ Tölur vísa til kafla bókarinnar. Táknioð I merkir inngang en E eftirmála.

Gretar L. Marinósson 9	Kohlberg, Lawrence 5
Guðmundur Finnbogason 4	Kotzee, Ben 2
Guðmundur Heiðar Frímansson 1	Kristinn Ármannsson 1, 2, 5, 11
Guðni Guðmundsson 1	Kristján Kristjánsson 5
Gunnar M. Magnúss 1, 12	Kristjana Stella Blöndal 4
Gunnar Ragnarsson 5	Labaree, David 12
Hafðís Ingvarsdóttir 2, 11, 12	Lagemann, Ellen C. 12
Hallgrímur Pétursson 5	Laozi I
Hamilton, David 11	Lingard, Bob 7
Hargreaves, David H. 12	Locke, John 2, 3, 5
Harpa Hreinsdóttir I	Loftur Guttormsson 1, 12
Hayek, Friedrich von 7	Lowe, Roy, 7
Hegel, Georg W. F. 8	Magnús Helgason 4, 12
Heimir Þorleifsson 1	Martino, Wayne 7
Helgi Skúli Kjartansson I, 12	Marx, Karl 3
Hermansen, Hege 12	Marzano, Robert J. 6, 9
Hermína Gunnþórsdóttir 9	Maxwell, Bruce 12
Higgins, Ann 5	McAllister, James 12
Higgins, Chris 12	McKernan, James 12
Hinchliffe, Geoffrey 2	McNeil, John D. 1
Holt, Maurice 9	Melville, Herman 5
Howlett, John 2	Meyvant Þórólfsson 2
Hoyle, Eric 12	Mill, John S. 3
Hyland, Áine 9	Montaigne, Michel de 5
Illich, Ivan 5, 6	Moore, Rob 3
Ingveldur Geirsdóttir 7	Moulin, Daniel 3, 5
Jackson, Philip W. 1, 2, 9, E	Muller, Jerry Z. 7
Jesús frá Nasaret 1, 5	Nussbaum, Martha C. 2
Jón Árni Friðjónsson I	O'Hear, Anthony 2
Jón Birgir Eiríksson 6	O'Quinn, Elaine J. 12
Jón Espólín 5	Oakeshott, Michael 7
Jón F. Hjartarson 11	Oancea, Alis 12
Jón Torfi Jónasson I, 4	Obama, Barach 8
Jónas Pálsson 12	Ólafur Páll Jónsson I, 1, 2, 5, 9
Kant, Immanuel 2, 3	Ólafur Sigurðsson 7
Karseth, Berit 9	Orchard, Janet 12
Katz, Michael S. 11	Paddock, Lisa 5
Kellough, Noreen G. 6	Páll Skúlason 5, 8, 10
Kellough, Richard D. 6	Pelletier, Luc G. 12
Kendall, John S. 6, 9	Peters, Richard S. 9
Kennedy, Declan 9	Piaget, Jean 5
Klein, M. Frances 9	Pinar, William F. 9
Kliebard, Herbert M. 1, 9	Platon 1

Polanyi, Michael 7	Spence, Michael 4
Popkewitz, Thomas S. 11	Stefanía Helga Stefánsdóttir 11
Power, F. Clark 5	Stenhouse, Lawrence 9, E
Putnam, Hilary 2	Stiglitz, Joseph 4
Ravitch, Diane 8	Strathern, Marilyn 6, 7
Reagan, Ronald 8	Sveinbjörn Egilsson 5
Reid, William A. 9	Taba, Hilda 9, 11
Reynolds, William M. 9	Tabachnick, B. Robert 11
Rezai-Rashti, Goli 7	Tannhäuser, Anne-Christine 4
Róbert Jack 5	Taubman, Peter M. 9
Robinson, Wendy 12	Thatcher, Margaret 8
Rollyson, Carl 5	Þóra Björg Sigurðardóttir 5
Rousseau, Jean-Jacques 5	Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir 7
Ryan, Norma 9	Thorndike, Edward L. 12
Sahlberg, Pasi 11	Tolstoj, Leo 3, 5
Sarason, Seymour B. 11	Tooley, James 1, 8
Schiller, Friedrich 2	Tyack, David 11
Schiro, Michael S. 1	Tye, Barbara B. 11
Schwab, Joseph J. 9	Tyler, Ralph W. 9
Scott, James C. 6, 8	Vallance, Elizabeth 1
Sellar, Sam 7	Voltaire (François M. Arouet) 2, 5
Sen, Amartya 3	Walker, Decker F. 1
Seneca, Lucius A. 2	Warnick, Bryan R. 12
Sharp, Elizabeth C. 12	Wehlage, Gary 11
Short, Edmund C. 9	West, Edwin G. 1, 8
Sidwell, Marc 2	Westbrook, Robert B. 2
Sigrún Aðalbarnardóttir 1	White, John 1, 2, 9, 11
Sigrún Sif Jólósdóttir 5	Williams, Bernard 5
Sigurður Kristinsson 12	Winch, Christopher 9
Sigurjón Mýrdal 12	Winstanley, Carrie 7
Silverman, Sarah K. 12	Wolfgang Edelstein 5, 12
Slattery, Patrick 9	Woolhouse, Roger 2
Socket, Hugh 12	Young, Michael F. D. 3
Soltis, Jonas F. 1	