

Atli Harðarson
Sjö fyrirlestrar
um námskrárfræði
fyrir námskeið við
Háskóla Íslands
á vormisseri
2022

Fyrirlestur númer 1: Vöxtur opinberra skólakerfa og átök síðustu aldar

GLÆRA 1: Atli Harðarson: Vöxtur opinberra skólakerfa og átök síðustu aldar

Komið þið sæl

Ég heiti Atli Harðarson. Þessi fyrirlestur nefnist „Vöxtur opinberra skólakerfa og átök síðustu aldar.“ Hann er hinn fyrsti í röð sjö fyrirlestra um námskrár og námskrárfræði.

GLÆRA 2: Menntabylting og skólaskylda

Á síðustu tveimur öldum hefur orðið menntabylting í flestum löndum á jörðinni. Þessi bylting birtist í sífelld almennari og sífelld lengri skólagöngu. Fyrst jókst barnafræðsla og nær öll börn gengu í skóla. Svo fóru fleiri og fleiri í framhaldsskóla og nú er mestur vöxtur á háskólastiginu.

Þessi bylting gerðist seinna hér á landi en í löndunum í kringum okkur þar sem skólaganga íslenskra barna varð ekki almenn fyrr en á 20. öld. Það var raunar 1907 sem komið var á vísi að skólaskylda. Fræðsluskylda á sér þó talsvert lengri sögu því um miðja 18. öld gáfu yfirvöld út fyrirmæli um að foreldrum bæri skylda til að sjá um að börn sín lærðu að lesa.

Á fyrri hluta 19. aldar var Bessastaðaskóli eini skólinn á Íslandi. Hann flutti til Reykjavíkur um miðja öldina og hlaut þá nafnið Lærði skólinn. Hann var einkum fyrir verðandi presta og embættismenn. En um miðja öldina urðu breytingar því hér á landi eins og annars staðar tóku menntakerfi að vaxa áratugum áður en skólaskylda var leidd í lög.

Á seinni helmingi 19. aldar voru stofnaðir skólar víða um landið. Sem dæmi má taka barnaskóla á Eyrarbakka og Stokkseyri 1852, í Reykjavík 1862, á Akureyri 1871, í Vestmannaeyjum og á Akranesi 1880. Þegar leið nær aldarlokum fjölgaði líka framhaldsskólum. Til dæmis voru Kvennaskólinn í Reykjavík, Flensborgarskólinn í Hafnarfirði, Bændaskólinn í Ólafsdal og Gagnfræðaskólinn á Möðruvöllum allir stofnaðir á árabílinu 1874 til 1880.

GLÆRA 3: Námskrárfræði og átök um

- Yfirráð (hver á að stjórna skólunum)
- Menntastefnu (hvaða tilgangi eiga skólar að þjóna)
- Námskrá (hvað á að læra í skólunum)

Vexti skólakerfa fylgdu og fylgja enn átök um yfirráð yfir þeim og líka um menntastefnu og námskrá. Þessi þrenns konar átök fléttast saman og þess vegna er nær engin leið að fjalla um námskrár og námskrárfræði án þess að fjalla líka um skólastefnu og það hvernig menntakerfinu er stjórnað. Í þessum fyrirlestri og þeim sex sem á eftir koma fjalla ég því um öll þessu þrjú efni í senn.

Þegar ég tala um námskrá á ég við hvers kyns fyrirmæli um hvað eigi að læra í skólum. Námskrá er yfirleitt plagg sem segir hvað nemendur eiga að læra en hún getur líka innihaldið leiðbeiningar um hvað kennarar eiga að gera eða hvaða námsefni á að nota.

Útgefnar aðalnámskrár Mennta- og menningarmálaráðuneytisins hér á landi eru ígildi reglugerðar, þar sem þær eru fyrirmæli stjórnvalda um framkvæmd laga. Þess vegna innihalda þær efni til viðbótar við fyrirmæli um hvað skuli lært í skólum svo sem eins og ákvæði um rétt nemenda og samstarf skóla við forráðamenn. Þegar ég tala um námskrá í þessum fyrirlestrum leiði ég þetta að mestu hjá mér og held mig við að fjalla um fyrirmæli um hvað eigi að nema og kenna í skólum.

Hugtakið námskrá er stundum látið ná yfir fleira en lýsingu á hvað nemendum ætlað að læra. Frægt dæmi um slíka útvíkkun á hugtakinu er hugmynd Philips W. Jackson frá 1968 um dulda námskrá, það er að segja það sem nemendur læra í raun án þess neinn ætli að kenna það. Þetta geta verið alls konar ósiðir. Margir jafnaldrar mínir lærðu til dæmis að reykja í frímínútum á unglingsstigi. Í seinni skrifum ræddi Jackson tilraunir sínar til að útvíkka hugtakið námskrá og komast að þeirri niðurstöðu að þær hafi ekki verið árangursríkar – heppilegast sé að nota hugtakið námskrá um lýsingu á hvað nemendum er ætlað að læra og ég mun halda mig við þann venjulega skilning hugtaksins.

Þegar ég tala um námskrá í þessum fyrirlestrum er ég því að tala um texta sem segja hvað ætlast er til að nemendur læri. Slík plögg eru af ýmsu tagi, allt frá lagagreinum og aðalnámskrá til áætlana og skipulags sem kennarar gera fyrir kennslustundir eða lengri tímabil eins og annir eða skólaár.

GLÆRA 4: Átök um yfirráð

- John Dewey (1859 – 1952) og vinnustaðalýðræði
- Edward Thorndike (1874 – 1949) og sérfræðingaveldi

Átök fylgdu vexti skólakerfa vítt og breitt um heiminn. Sum þeirra voru staðbundin en fræðilegar rökræður um yfirráð, menntastefnu og námskrá sem fram fóru í Bandaríkjunum í byrjun síðustu aldar höfðu áhrif í Evrópu og víðar þegar Bandaríkin urðu leiðandi stórveldi bæði á sviði stjórnmála og hernaðar og í menningu og menntun. Áhrif bandarískra menntavísinda bárust hingað til lands meðal annars með mönnum sem lærðu við háskóla þar vestra.

Einn merkasti frumkvöðull í kennaramenntun á Íslandi, Steingrímur Arason, nam við Columbia háskóla í New York á árunum 1916 til 1920. Við þennan sama háskóla í New York borg störfuðu þeir tveir menn sem oft og iðulega er stillt upp sem fulltrúum andstæðra fylkinga þegar sagt er frá átökum um menntamál og menntastefnu fyrir einni öld síðan. Þetta eru heimspekingurinn John Dewey og sálfræðingurinn Edward Thorndike. Á árunum í kringum 1920 var engum ljóst hvor mundi hafa betur, þeir nutu báðir vinsælda og virðingar. Sem tímar liðu fór Dewey þó halloka. Draumar hans um vinnustaðalýðræði í skólum rættust ekki og opinber menntakerfi voru í vaxandi mæli mótuð í anda Thorndikes. Um þetta getið þið lesið í grein eftir mig sem birtist í Netlu árið 2016 og heitir „Lýðræði og menntun: Hugleiðing um aldargamla bók.“

Thorndike var einn af frumkvöðlum atferlishyggju í sálfræði og vildi beita vísindalegum aðferðum til að ná mælanlegum árangri í að búa nemendur undir framtíð í samfélaginu sem beið þeirra. Menntastefna hans snerist um að grundvalla vísindalega kennslufræði. Hann taldi að kennarar þyrftu að fá nákvæm fyrirmæli að ofan og þeir ættu að halda sig við að beita aðferðum sem vísindamenn hefðu sannreynt. Eins og fleiri frumkvöðlar í atferlisfræði var Thorndike bjartsýnn á að framfarir innan sálfræði leiddu til mun skilvirkari og árangursríkari kennsluaðferða en þeirra sem tíðkast höfðu og að skóli framtíðarinnar mundi byggjast á traustri vísindalegri þekkingu á því hvernig hugur barnsins virkar.

Dewey var líka bjartsýnn á að vísindin færðu okkur betri skóla en hann andmælti samt áherslu Thorndikes á sérfræðingaveldi og miðstýringu og mælti með auknu vinnustaðalýðræði þar sem kennarar hefðu vald yfir eigin starfi. Hann sagði að vísindin væru ekki til að segja kennurum fyrir verkum eða búa til uppskriftir handa

þeim. Í bók um menntavísindi frá árinu 1913 sem heitir „The Sources of a Science of Education“ segir Dewey að sterk hneigð sé til að líta svo á að hæfni til að kenna jafngildi kunnáttu í nota aðferðir sem hægt er að staðfesta að skili árangri, t.d. með prófum. En honum leist ekkert á að vísindamenn segðu kennurum fyrir verkum og efaðist um að fólk sem ekki vann í skólunum gæti leyst þau vandamál sem þar komu upp. Hann vildi að kennarar notuðu sjálfir vísindalega þekkingu – enda ætti hún að vera „lampi fóta okkar og ljós á vegum okkar“ fremur en formúlur, valdboð og fyrirmæli.

GLÆRA 5: Átök um menntastefnu

- Faggreinastefna / Miðlun menningararfs / frjálssar listir
- Þarfir og þroski nemenda / barnið í brennidepli
- Þarfir atvinnulífsins og hæfni til starfa / hagvöxtur
- Umbætur á samfélaginu / réttlæti

Átökin í árdaga skólaskyldu snerust að nokkru um hverjir ættu að stjórna þessum nýju stóru kerfum: Hvort það ætti að fylgja Dewey í því að gefa fólki á staðnum eins og kennurum, foreldrum og jafnvel nemendum líka vald yfir námskrám skóla eða hvort fara ætti að ráðum Thorndikes og að láta vísindamenn búa til námsskrá, námsefni, kennsluáðferðir og samræmd próf fyrir heil skólakerfi.

Tuttugasta öldin var öld tækni og tæknihyggju og vaxandi trúar á mátt vísindanna og tíminn vann með Thorndike fremur en Dewey. En átökin voru um fleiri efni. Þau voru líka um menntastefnu. Þótt það væri víðtækt samkomulag um að starfrækja skyldi barnaskóla fyrir öll börn og síðar um framhaldsskóla fyrir alla unglinga var síður en svo neinn einhugur um tilgang skólanna.

Í kennslubókum í námskráfræði er átökum síðustu aldar gjarna lýst með því að stilla upp fjórum meginstefnum. Í fyrsta lagi er sú gamla stefna að skóli sé til þess að kenna fög, mennta nemendur í lestri og reikningi, vísindum, fræðum, listum, tækni og íþróttum. Þessi stefna er stundum kölluð faggreinastefna og stundum kennt við frjálssar listir. Talsmenn hennar eru sundurleitir hópur þar sem sumir eru mótaðir af hugsjónum húmanista um menntun í listum og menningu og aðrir standa nær upplýsingarstefnunni og leggja áherslu á miðlun vísindalegrar þekkingar og skilning á náttúrunni og samfélaginu.

Ein af þeim stefnum sem var teft fram gegn faggreinastefnunni sótti einkum innblástur í skrif um sálfræði og lagði áherslu á að skólar mættu þörfum barna og stuðluðu að þroska þeirra. Önnur var undir meiri áhrifum frá hagfræði og lagði áherslu á að skólar þjónuðu þörfum efnahags- og atvinnulífs. Sú þriðja var nátengd félagsfræði og samkvæmt henni átti að nota skólakerfið til að vinna gegn ranglæti, ójöfnuði og stéttaskiptingu.

Í gildandi aðalnámskrám fyrir íslenska leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla stendur að á 21. öld sé „almenn menntun skilgreind út frá samfélagslegum þörfum og þörfum einstaklinganna.“ Ég veit ekki hvaðan höfundum kemur þekking á heilli öld sem er enn að mestu leyti í framtíð en ég skil þetta svo að námskráin hampi í senn öllum þeim þremur stefnum sem hér voru nefndar auk faggreinastefnunnar. Hún gerir námsgreinum líka hátt undir höfði og stór hluti af texta aðalnámskrár grunnskóla er um hæfni sem nemendur eiga að öðlast í einstökum skólafögum.

Í fyrstu þremur köflunum í bók minni „Tvímælis: Heimspeki menntunar og skólakerfi nútímans“ fjalla ég um þessar ólíku hugmyndir um tilgang skóla og tek undir með höfundum gildandi aðalnámskráa sem hampa þeim öllum. Þessar stefnur stangast ekki á og það er hæpið að góðir skólar geti hunsað neina þeirra. Að mínu viti eigum við ekki að velja milli þess að kenna námsgreinar og þess að bæta samfélagið eða þjóna atvinnulífinu og við eigum heldur ekki að velja milli þess að mæta þörfum nemanda og þess að miðla þekkingu. Við hljótum að gera þetta allt.

GLÆRA 6: Sterkar hefðir

- Vaxandi styrkur bóknáms
- Veldi háskólanna – Baker
- Skóli iðnbyltingarinnar

Þegar áherslum á þroska nemenda, þarfir atvinnulífs og réttlátara samfélag er stillt upp sem andstæðum faggreinastefnu er gjarna vísað til þess að talsmenn þessara stefnumála höfðu margir efasemdir um námskrárhafðirnar sem opinber skólakerfi gerðu að sínum þegar skólaganga varð almenn og skyldunámi var komið á. Þessar hefðir mótuðust í skólakerfum sem voru einkum fyrir börn yfirstéttar fremur en alþýðu og miðuðu að nokkru að undirbúningi undir akademískt nám í hefðbundum háskóalfögum eins og guðfræði, lögfræði og læknisfræði.

Þótt hæpið sé að alhæfa mikið um námsskrár í fjölskrúðugri flóru skóla á Vesturlöndum fyrir daga skólaskyldu var að minnsta kosti algengt að stór hluti af tíma barna og unglinga sem á annað borð gengu í skóla færi í lestur, skrift, stærðfræði, kristinfræði, sögu, landafræði, náttúrufræði, erlend tungumál, móðurmál, handavinnu og íþróttir. Mest af þessu eru bókleg fræði og þau hafa unnið á og fá meira rými nú en við upphaf skólaskyldu. Sem dæmi má taka að fyrst eftir að Lærða skólanum var breytt í Hinn almenna menntaskóla í Reykjavík árið 1904 voru söngur, teikning og smíði meðal þess sem kennt var til stúdentsprófs en nú er hægt að ljúka stúdentsprófi án þess að læra slíkar greinar.

Ég held að enginn viti með vissu hvers vegna bóklegar greinar hafa verið í sókn á kostnað þeirra verklegu. Sumir hafa tengt þetta vaxandi áhrifum háskóla á samfélagið og þar fer fremstur í flokki bandarískur félagsfræðingur sem heitir David P. Baker. Hann segir að háskólar móti í sívaxandi mæli þankagang alls almennings og að fleira og fleira í menningunni öðlist þá merkingu sem háskólarnir gefa því. Forysta þeirra birtist meðal annars í því að námsefni grunn- og framhaldsskóla verður sífellt fræðilegra. Jafnframt minnkar vægi starfsmenntunar og iðnfræðslu.

Þegar kom fram um 1950 var þriðjungur framhaldsskólanema í Norður Ameríku og Vestur Evrópu skráður í starfsnám, og á heimsvísu var hlutfallið um fjórðungur. Hlutfall nemenda í starfsnámi minnkaði svo allan seinni helming aldarinnar. Árið 1975 var það komið niður í 16 prósent á heimsvísu og fór lækkandi og nú eru aðeins um 10 prósent námsleiða í framhaldsskólum í starfsmenntagreinum. Grunnskólar sem búa nemendur undir nám í framhaldsskóla laga sig að þessum veruleika.

Önnur skýring á sókn bóklegra greina er að þegar hið opinbera tók að reka skólakerfi nýtti það stofnanabrag og starfshætti sem mótuðust í iðnbyltingunni. Í byrjun 19. aldar voru fleiri og fleiri skólar í iðnvæddum ríkjum innréttaðir þannig að nemendur sátu við borð sem öll sneru að kennaranum og töflunni og kennarinn talaði við stóran hóp og allir unnu í takt í lotum sem við köllum nú kennslustundir og í hverju fagi var skriflegt próf í lok skólaárs. Þetta þótti mjög nýtskulegt og skilvirkt á sínum tíma og þessi skólagerð var flutt hingað til lands árið 1880 þegar Jón A. Hjaltalín stofnaði gagnfræðaskólann á Möðruvöllum. Við búum enn að skóla iðnbyltingarinnar og ef til vill hentar sú skólagerð betur til að kenna bókleg fög heldur en til dæmis dans eða smíði.

Sókn bóklegra greina birtist með ýmsu móti og hún er í gangi víða um heim - það er ekki bara á Íslandi sem verknám fer heldur halloka. Hér á landi kemur þetta til dæmis fram í því að af 16 framhaldsskólum sem voru stofnaðir milli 1970 og 2000 bjóða 11 upp á iðnnám en af þeim framhaldsskólum sem hafa verið stofnaðir eftir aldamót er enginn með iðnnám nema Tækniskóli Íslands sem varð til árið 2008 við samruna nokkurra eldri verkmenntaskóla.

GLÆRA 7: Stephan G. Stephansson (1853 – 1927)

Hámenntaða virðum vér
vora lærdómshróka,
sem eru andleg ígulker
ótal skólabóka.

– Þitt er menntað afl og önd
eigirðu fram að bjóða:
hvassan skilning, haga hönd,
hjartað sanna og góða.

Frá því marki manninn þann
ég menntaðastan dæmdi,
flest og best sem var og vann,
það vönduðum manni sæmdi.

En í skólum út um lönd
er sú menntun boðin:
Fátt er skeytt um hjarta og hönd,
hausinn út er troðinn.

Ég lýk þessum fyrirlestri á fjórum erindum úr kvæðinu „Eftirköst“ eftir vestur íslenska skáldið Stephan G. Stephansson. Það er frá árinu 1901 og minnir okkur á að þegar almenn skólaganga var að hefjast höfðu margir efasemdir um hana. Ég fer nú með vísurnar:

Hámenntaða virðum vér
vora lærdómshróka,
sem eru andleg ígulker
ótal skólabóka.

– Þitt er menntað afl og önd
eigirðu fram að bjóða:
hvassan skilning, haga hönd,
hjartað sanna og góða.

Frá því marki manninn þann
ég menntaðastan dæmdi,
flest og best sem var og vann,
það vönduðum manni sæmdi.

En í skólum út um lönd
er sú menntun boðin:
Fátt er skeytt um hjarta og hönd,
hausinn út er troðinn.

Stephan G. líkir lærdómsmönnum við ígulker sennilega vegna þess að þau eru skrautleg á ytra byrði og hann efast greinilega um að áherslan á tómar bóklegar greinar sé til þess fallin að mennta fólk. Við finnum svipaðar efasemdir hjá samtímamönnum Stephans G. vítt og breitt um heiminn og þær birtast til dæmis í sögu Rabindranath Tagore frá 1918 um Lærdóm páfagauksins.

Í öðru kvæði frá 1905 sem heitir „Barnaskólinn“ spyr Stephan G.

Munu ei glappaskot gera
– spyr mín stutturða stakan –
þeir, sem barnsvitið bera
út á kenningaklakann?

Stephan G. segir að það þurfi ekki bara bóknám og verknám (hvassan skilning, haga hönd) heldur þurfi líka að mennta tilfinningarnar (hjartað sanna og góða). Þessi hugsun var ekki ný. Frá því löngu fyrir hans daga voru til menntahugsjónir sem snerust um gott siðferði fremur en þekkingu, leikni og hæfni. Í næsta fyrirlestri fjalla ég um menntastefnu af því tagi sem gengið hefur í endurnýjun lífdaga á síðustu árum.

Læt ég nú lokið þessum fyrsta fyrirlestri og þakka þeim sem hlýddu.

Fyrirlestur númer 2: Vitsmunalegar og siðferðilegar dygðir

GLÆRA 1: Atli Harðarson: Vitsmunalegar og siðferðilegar dygðir

Komið þið sæl

Ég heiti Atli Harðarson. Þessi fyrirlestur nefnist „Vitsmunalegar og siðferðilegar dygðir.“ Hann er númer tvö í röð sjö fyrirlestra um námskrár og námskrárfræði.

GLÆRA 2: Dygðasiðfræði Aristótelesar (384 – 322 f.Kr.)

Hjá þeim sem líta á þarfir og þroska nemenda sem meginhlutverk skóla hefur kveðið við nýjan tón síðasta aldarfjórðung þar sem dygðasiðfræði Aristótelesar hefur orðið kennileg undirstaða hjá vaxandi hópi fræðimanna. Einn af forsprökkum þessarar hreyfingar er Kristján Kristjánsson sem kenndi fyrst við Háskólann á Akureyri, svo hér við Menntavísindasvið en er nú prófessor við háskólann í Birmingham á Englandi. Meðal annarra hugsuða sem hafa flutt svipaðan boðskap má nefna David Carr á Bretlandi og Doret de Ruyter og Wouter Sanderse í Hollandi.

Aristóteles á sér merkilega sögu. Hann var uppi fyrir 2400 árum og er auðvitað löngu dauður en kenningar hans og hugsun hafa aftur og aftur vaknað til lífsins og á hverri öld hefur hann átt tungu í höfði einhverra andans manna. Það er til dæmis líklegt að höfundur Hávamála hafi þekkti speki Aristótelesar í gegnum Hugsvinnsmál sem eru íslensk þýðing á latnesku spekikvæði frá þriðju öld eftir Krists burð. Aristóteles hafði líka ómæld áhrif á skólaspeki hámiðalda og evrópska heimspeki allar götur síðan, ekki síst Georg Hegel, Friedrich Schiller og eftirmenn þeirra í Þýskalandi.

Aristóteles var mjög fjölhæfur maður og hann skrifaði um margt og sá Aristóteles sem við kynnumst með því að lesa skólaspekinga 13. aldar er um sumt ólíkur þeim spekingi sem talar milli línanna í ritum Schillers og Hegels eða hjá nútímamönnum sem fjalla um menntastefnu. Fræðimenn sem hafa endurvakið Aristóteles eiga það þó sameiginlegt að nota hugsun hans til að svara og andæfa tvíhyggju, það er að segja þankagangi sem leggur áherslu á afgerandi skil í veruleikanum hvort sem þau eru milli líkama og sálar, náttúru og menningar, einstaklings og samfélags, staðreynda og gilda eða tilfinninga og skynsemi. Kjarninn í Aristótelisma á öllum öldum er heildarhyggja um manninn þar sem skilja þarf einstakling í ljósi samfélags og samfélag í ljósi einstaklings og það eru engin skörp skil milli líkama og sálar, skynsemi og tilfinninga, þess líffræðilega og þess félagslega, staðreynda og gilda.

Nýlegar kenningar um menntun og skóla sem sækja innblástur til Aristótelesar byggjast einkum á því sem hann sagði um siðferðilegar dygðir í bók sem heitir *Siðfræði Níkomakkosar* og er til í íslenskri þýðingu Svavars Hrafns Svavarssonar. Í þessari bók segir Aristóteles eitthvað á þá leið að til að vera hamingjusamur og lífa vel þurfi að vera góður og til að verða góður þurfi að fá gott uppeldi.

Eitt kjarnaatriði í siðræði Aristótelesar er að með góðu uppeldi lærum við að hafa réttar tilfinningar og að beita skynseminni af ástríðu. Samkvæmt þessu höfum við ekki annars vegar tilfinningar og gildismat og hins vegar skynsemi og vit – hjartað hér og heilinn þar. Gott uppeldi snýst ekki um að hafa hjartahlýju annars vegar og vitsmunalega getu hins vegnar heldur um að þetta myndi eina heild þar sem við öðlumst viturt hjarta og hlýjan hug.

Þótt Aristóteles hafi álitnið góðmennsku að mestu leyti læra fremur en meðfædda taldi hann að menn hefðu frá náttúrunnar hendi vísi að dygðum sem hann kallaði „náttúrulegar dygðir.“ Þær felast í tilhneigingum til að hafa réttar tilfinningar. Fullþroska dygð er hins vegar meira en þetta eitt því hún felur í sér þroskaðar tilfinningar og líka skynsamlegt mat á aðstæðum og meðvitund um hvað er að sönnu gott og hvað er slæmt. Til að öðlast dygðir í fyllsta skilningi dugar ekki það eitt að hafa tilfinningarnar í lagi, það þarf líka nokkuð sem Aristóteles kallar „frónesis“ sem er vitsmunaleg geta til að átta sig á hvað er rétt og gott. Þetta gríska orð „frónesis“ er stundum þýtt með íslenska orðinu „hyggindi“ og stundum með orðinu „siðvit.“

Samkvæmt fræðum Aristótelesar eru flestar siðferðilegar dygðir gullinn meðalvegur milli tveggja lasta. Þannig er örlæti til dæmis á milli nísku og eyðslusemi, hugrekki milli hugleysis og fíflirfsku og hófsemi millivegur milli græðgi og þess að kunna ekki gott að meta. Kannski gildir þetta líka um dygðir sem Aristóteles ræddi ekki sérstaklega eins og umhyggjusemi sem virðist vera millivegur milli sinnuleysis og uppáþrengjandi afskiptasemi.

Sumt í þessum fræðum Aristótelesar er dálítið öðru vísi en ríkjandi hugsunarháttur á okkar tímum. Sumum nútímamönnum gengur til dæmis illa að sætta sig við þá hugmynd að fólk þurfi að læra að hafa réttar og viturlegar tilfinningar. Erú sumar tilfinningar viturlegar og sumar heimskulegar? Getum við kennt fólk að hafa réttar tilfinningar?

GLÆRA 3:

„Allir geta orðið reiðir. Það er enginn vandi. ... En að gera þetta í réttum mæli, á réttum tíma, með réttum hætti og af réttri ástæðu er ekki á allra færi og ekki auðvelt.“

Aristóteles áleit að allar tegundir mannlegra tilfinninga ættu rétt á sér ef menn hefðu þær í réttum mæli miðað við aðstæður. Að hans dómi gátu neikvæð geðhrif eins og reiði eða afbrýðisemi verið réttmæt undir sumum kringumstæðum. Meðal þess sem hann segir um þetta í *Siðfræði Nikomakkosar* er: „Allir geta orðið reiðir. Það er enginn vandi. ... En að gera þetta í réttum mæli, á réttum tíma, með réttum hætti og af réttri ástæðu er ekki á allra færi og ekki auðvelt“ (Aristóteles, *Siðfræði Nikomakkosar*, bók II, kafli 9).

Við getum séð vitið í þessu með því að velta fyrir okkur dæmum. Hugsum okkur til dæmis að Ása og Signý séu vinnufélagar mínir og þær hafi lagt á sig mikið erfiði og sýnt dugnað og hugkvæmni umfram flesta aðra og fái hrós eða umbun fyrir. Undir þessum kringumstæðum er réttmætt að ég samgleðjist þeim en rangt að fyllast reiði og afbrýðisemi vegna þess að þær fái meira hrós en ég. Ef Ása vann hins vegar öll verkin og á í raun heiður af því sem vel er gert en Signý gortar af að hafa afrekað þetta allt ein og fær bæði kaupauka og stöðuhækkun á meðan Ásu er neitað um viðurkenningu, þá er réttmætt að ég sé reiður og að Ása sé bæði reið og afbrýðisöm. Góðir menn reiðast ef til vill sjaldan. Samt er ekki hægt að vera góður maður án þess að renna í skap þegar rangindi og vaða uppi.

Tökum annað dæmi og hugsum okkur barn sem verður fyrir einelti og foreldri þess sem sér aðra krakka áreita það eða meiða. Hugsum okkur líka að foreldrið reiðist ekki hið minnsta og telji sig yfir það hafið að ala á svo neikvæðum tilfinningum. Mundi barninu ekki finnast með rétti að foreldrinu þætti ekkert vænt um sig? Er hægt að þykja vænt um barn án þess að reiðast ef það verður fyrir ofbeldi eða rangindum?

Hugsum okkur enn annað dæmi, að fimm ára barn missi mjólkurglas og það komi pollur á gólfið og íbúðareigandi fyllist ofsalegri bræði eins og ef fullorðinn hefði viljandi unnið skemmdaverk á heimili hans. Það væri eitthvað rangt við slíka reiði.

Þegar við hugleiðum svona dæmi þá skiljum við hvers vegna Aristóteles taldi að tilfinningar eins og reiði gætu verið réttar eða rangar, skynsamlegar eða heimskulegar, hæfilegar eða óhæfilegar. Við skiljum líka í ljósi

Þessara dæma að dygðir eins og réttlæti eru að hluta til í því fólgnar að hafa réttar tilfinningar. Réttlátur maður reiðist til dæmis ef barni er misþyrmt en ekki ef barn missir óviljandi glas og það kemur pollur á gólfið.

GLÆRA 4: Dygðir

Siðferðilegar dygðir	Vitsmunalegar dygðir	Aðrar dygðir
Hugrekki Hófsemi Réttlæti	Fordómaleysi Hyggindi/Siðvit/“fronesis“ Raunsæi	Glaðværð Iðjusemi Kímnigáfa

Siðferðilegar dygðir eins og hjálpsæmi, hugrekki, hófsemi, réttlæti og örlæti eru eiginleikar sem stuðla að réttri breytni, að menn geri það sem er rétt að gera. Vitsmunalegar dygðir eins og fordómaleysi, hyggindi, raunsæi, rökvísi, víðsýni og þekkingarþrá eru eiginleikar sem stuðla að réttri skoðun, að menn trúir því sem satt er. Svo eru auðvitað til fleiri mannkostir eins og glaðværð, iðjusemi, kímnigáfa, þrautseigja og æðruleysi.

Aristóteles áleit að hyggindin, þetta sem hann kallaði „fronesis“ og er stundum kallað siðvit, væru kórana allra dygða og hann taldi þau vera hæfni til að átta sig á aðstæðum og vita hvað er til góðs.

Eitt af aðalatriðunum í siðfræði Aristótelsar er sú kenning hans að þroski einnar dygðar haldist í hendur við þroska annarra dygða. Hann taldi að þegar menn verða til að mynda hófsamari verði þeir að öllum jafnaði líka réttlátari og hjálpsamari. Hann taldi líka að góðmennska og hyggindi héldust í hendur og ef menn lifðu vel og fallega þá yxu þeir í senn að visku og gæsku. Enn fremur áleit hann að þroskaferli einstaklings lyki ekki við fullorðinsaldur, vel heppnað líf þýddi að manneskjan tæki framförum fram á elliár.

GLÆRA 5: Ευδαιμονία / Eudæmonía

Gæfa, farsæld, hamingja, gott líf

Siðfræði Aristótelesar er tilraun til að skilja hvað er eftirsóknarvert. Orðið sem hann notaði um hin æðstu gæði er „eudæmonía“ sem þýðir bókstaflega góður andi og er þýtt sem gæfa, farsæld, hamingja eða gott líf. Það er líka stundum talað um að fólk blómstri og Kristján Kristjánsson notar þá líkingu þegar hann segir á ensku að markmið skólagöngu ætti að vera *flourishing*.

Kristján og Aristóteles eru hluthyggjumenn um farsæld. Það hvað er gott fyrir mig veltur ekki á því einu hverju ég sækist eftir eða hvað ég held að sé gott fyrir mig. Það er hægt að fá allt sem maður vill og vera samt brjóstumkennanlegur bjáni. Það er meira að segja hægt að vera uppfullur af ánægju en vera samt hlægilega aumkunarverður. Líf sem aðeins heimskir menn og illa innrættir telja eftirsóknarvert er ekki farsælt í skilningi Aristótelesar. Gott fólk getur ekki verið ánægt með tilveru þar sem allt snýst um tóma vellíðan og því síður með gæði sem er aflað af frekju og rangsleitni.

Farsæld í þessum skilningi felur í sér að það besta sem í mönnum býr vaxi og dafni. Þetta er þó ekki nóg því menn þurfa líka skapleg kjör og gott samfélag til að lifa vel. Kristján ræðir talsvert um að þokkaleg kjör séu forsenda farsældar og að skóli sem vinnur að farsæld nemenda þurfi að láta sig varða um lífskjör þeirra. Að þessu leyti snýst menntastefna hans og fleiri sem fylgja Aristótelesi að málum ekki aðeins um þroska

einstaklinganna heldur jafnframt um réttlátara samfélag. Þetta er í anda Aristótelískrar heildarhyggju sem segir að gott líf sé líf í góðu samfélagi – þar séu engin skil milli þess persónulega og þess pólitíska.

GLÆRA 6: Οι Δελφοί / Delfí

Μηδέν άγαν

Miðen agan

Ekkert óhóf.

Γνώθι σαυτόν

Gnóþi savton

Þekktu sjálfan þig.

Það er talsvert annar tónn hjá Aristótleasi en flestum nútímamönnum sem fjalla um lífskjör því Aristóteles sagði ekki bara að skortur væri slæmur heldur að óhóf væri það líka. Þetta er í dúr við þá gömlu og góðu hugsun Forngríkkja sem var rituð á mannviki í Delfum / Delfí þar sem stóð „μηδέν άγαν“ og “γνώθι σαυτόν“ sem merkir „ekkert óhóf“ og „þekktu sjálfan þig.“

GLÆRA 7: Magnús Helgason (1857 – 1940)

„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 feður né unað.“

Nýlegar áherslur á siðferðilegt uppeldi sem meginmarkmið skólastarfs eru frábrugðnar megináherslum í námskrárgerð á síðustu öld þar sem gert var ráð fyrir að öll vísindi og þar með menntavísindi og námskrárfærni væru hlutlaus um gildi. Sú tæknihyggja sem skólakerfi nútímans sótti til Thorndike og fleiri vísindamanna var fremur þögul um háleitar hugsjónir. En skólamenn sem fylgdu Dewey að málum höfðu mun hefðbundnari afstöðu til uppeldis í skólum, að það snerist að verulegu leyti um siðferði.

Í síðasta fyrirlestri nefndi ég Stephan G. Stephansson sem taldi að sönn menntun fæli allt í senn í sér hvassan skilning, haga hönd og hjartað sanna og góða. Stephan G. var nokkurn vegin samtíma Dewey. Það var Magnús Helgason líka en Magnús var skólastjóri Kennaraskólans frá stofnun hans árið 1908 til 1929 þegar hann lét af störfum. Í bók sem kom út 1919 og heitir „Uppeldismál til leiðbeiningar barnakennurum og heimilum“ sagði hann margt sem er þess virði að rifja upp meðal annars þetta sem stendur á glærunni: „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 feður né unað.“

Það er umhugsunarefni hvernig nýjar áherslur Kristjáns Kristjánssonar á dygðir sem markmið menntunar og gamlar áherslur af svipuðu tagi sem við finnum hjá Stephani G. Stephanssyni, Magnúsi Helgasyni eða John Dewey passa inn í námskrár nútímans. Aðalnámskrár grunn- og framhaldsskóla virðast ekki rúma önnur námsmarkmið en þau sem hægt er að lýsa sem þekkingu, leikni og hæfni og það er dálítið hæpið að hugsa um góðmennsku eða gott siðferði sem markmið af því tagi. Það er að minnsta kosti vel hægt að hugsa sér að fólk sem hefur ekki tamið sér gott siðferði, er kannski með frekju og græðgi eða beitir ofbeldi eða klækjum, hafi alla þá þekkingu, leikni og hæfni sem þarf til að haga sér skár. Breytni manna veltur ekki síður á vilja þeirra og löngunum en hæfni og getu.

Það er líka umhugsunarefni að hve miklu leyti menntastefna sem leggur áherslu á siðferðilegar dygðir er framkvæmanleg í skólum nútímans. Getum við kennt fólki að hafa réttar tilfinningar? Hvernig förum við að því að kenna eitthvað á borð við réttlæti, hófsemi og hugrekki?

Læt ég nú lokið þessum fyrirlestri sem er númer tvo í röð sjö fyrirlestra um námskrár og námskrárfraði. Ég þakka þeim sem hlýddu.

Fyrirlestur númer 3: Birtingarmyndir námskrár og námskrárfræði

GLÆRA 1: Atli Harðarson: Birtingarmyndir námskrár og námskrárfræði

Komið þið sæl

Ég heiti Atli Harðarson. Þessi fyrirlestur nefnist „Birtingarmyndir námskrár og námskrárfræði.“ Hann er númer þrjú í röð sjö fyrirlestra um námskrár og námskrárfræði.

GLÆRA 2: Stigveldi Akkers

Það sem yfirstjórn skóla ætlar að gera (Intended)

1. Meginstefnan (Ideal)
2. Skráð markmið (Formal/Written)

Það sem er framkvæmt í skólum (Implemented)

3. Það sem kennarar telja sig gera (Perceived)
4. Það sem er gert (Operational)

Það sem tekst að miðla til nemenda (Attained)

5. Það sem nemendur upplifa (Experiential)
6. Það sem nemendur læra (Learned)

Ég sagði í fyrsta fyrirlestri að þegar ég tala um námskrá eigi ég við hvers kyns fyrirmæli um hvað eigi að gera í skólum. Námskrá er yfirleitt plagg sem segir hvað nemendur eiga að læra en hún getur líka innihaldið leiðbeiningar um hvað kennarar eiga að gera eða hvaða námsefni á að nota.

Í inngangi sínum að bók um námskrárfræði frá árinu 2003 gerir hollenski námskrárfræðingurinn Jan van den Akker greinarmun á sex birtingarmyndum námskrár sem hann skipar í þrjá flokka, tvær í hverjum flokki.

Þessar birtingarmyndir raðast í stigveldi þar sem efst er meginstefna sem er gjarna tjáð í markmiðsköflum laga og stefnuyfirlýsingum stjórnvalda. Þar fyrir neðan eru svo skráð markmið í aðalnámskrá og námskrám skóla. Þessar tvær efstu hæðir eru iðulega skjöl eða textar sem við lítum á sem fyrirmæli um hvað eigi að gera í skólunum.

Ef til vill má líta svo á að kaflar um grunnþætti menntunar sem eru sameiginlegir aðalnámskrám íslenskra leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla myndi ásamt markmiðsgreinum laga efstu hæð stigveldisins eða meginstefnu íslenskra skóla. Önnur hæðin er þá námsmarkmiðin sem eru skráð sem upptalning á þekkingu, leikni og hæfni sem nemendur eiga að öðlast. Ég held að það vefjist fyrir fleirum en mér að skilja hvernig þetta tengist. Grunnþættirnir snúast um siðferði og samfélag en námsmarkmiðin aðeins um getu einstaklinga. Kannski eru bilin sem Akker talar um ekki bara milli flokkanna þriggja heldur líka innan þess efsta.

Á næstu tveimur hæðum fyrir neðan, þeim sem eru númer þrjú og fjögur á glærunni er svo það sem kennarar segjast gera og það sem þeir gera í raun. Kennsluáætlunin í þessu námskeiði er heimild um hvað ég segist ætla að gera. Þið sjáið svo sjálf hvað ég geri í raun.

Hér er rétt að leggja áherslu á að vald og atbeini kennara skiptir miklu máli fyrir neðstu hæðina í stigveldinu. Við marga framhaldsskóla og háskóla fá nemendur kennsluáætlun í upphafi hvers áfanga eða námskeiðs. Góð kennsluáætlun veitir nemendum nægar upplýsingar til að þeir viti til hvers er ætlast af þeim og hún hvetur þá líka til að vinna vel og hún samstillir vinnu kennara ef margir kenna sama fag. Slík áætlun er öðrum þræði

upplýsingagjöf og öðrum þræði verkfæri sem kennari notar til að ná góðum árangri. Próf hafa þetta sama tvíeðli. Þau eru öðrum þræði tæki til að afla upplýsinga um hvað nemendur geta, kunna eða vita og öðrum þræði verkfæri sem kennari notar til að ná góðum árangri.

Neðstu tvær hæðirnar lýsa svo því sem nemendur upplifa og því sem þeir á endanum læra. Leiðin frá efstu hæðinni til þeirrar neðstu er löng og Akker segir að oft sé ansi mikill munur á því sem sagt er og ritað á efri hæðunum og því sem gert er á þeim neðri. Að breyta skólum með stjórnvaldsákvörðunum er erfið list og það er langt frá því að vera sjálfgefið að breyting á lögum eða opinberri stefnu í menntamálum skili sér til nemenda. Myndin á glærinni minni á að opinber stefna og fagrar yfirlýsingar tryggja ekki einu sinni að nemendur haldist vakandi.

GLÆRA 3: Listi Akkers

1. Tilgangur (Rationale): Hvers vegna að læra?
2. Námsmarkmið (Aims & Objectives): Að hverju er stefnt?
3. Innihald (Content): Hvað á að læra?
4. Verkefni (Learning activities): Hvernig á að læra?
5. Kennsla (Teacher role): Hvað á kennarinn að gera?
6. Efni og aðstaða (Materials & resources): Hvað á að nota?
7. Náms hópar (Grouping): Með hverjum á að læra?
8. Staður (Location): Hvar á að læra?
9. Tími (Time): Hvenær á að læra?
10. Mat (Assessment): Hvað er námið komið vel á veg?

Í þessum sama formála bendir Akker á að til að móta námskrá þarf að svara spurningum um fleira en hvaða markmiðum nemendur eiga að ná. Atriðin sem hann telur eru tíu eins og sést á glærinni. Við getum samkvæmt þessu ekki skipulagt nám með því einu að setja markmið. Það dugar skammt að einblína á fyrstu tvö atriðin. Við þurfum líka innihald eða námsefni, verkefni fyrir nemendur, ákvarðanir um hvað kennari gerir og hvaða vinnuástöðu hann hefur, hver verður stærð og samsetning nemendahópsins og hvað kennslustundir eru langar og margar. Að síðustu nefnir Akker að einnig þarf að taka ákvarðanir um hvernig nám nemenda er metið. Þær ákvarðanir hafa ef til vill meiri áhrif á nám þeirra heldur en skráð námsmarkmið.

Ef íþróttakennari ákveður að fjallganga sé heppileg aðferð til að ná markmiðum kennslunnar þá er óheppilegt að öll kennsla þurfi að fara fram í 40 mínútna lotum. Tíminn, sem nefndur er í lið númer 9, er eitt af þeim atriðum sem skipta máli. Ef enskukennara dettur í hug að það sé tilvalið að æfa framsögn með því að láta alla nemendur flytja 20 mínútna ræðu þá setur það hann í vanda ef nemendurnir í hópnum eru hátt í þrjátíu talsins. Hvaða markmið er raunhæft að setja í handavinnu og heimilisfræði veltur líka að miklu leyti á tækjum, húsakosti og aðstöðu skóla og það hvað er hægt að geta í móðurmálstímum fer að nokkru leyti eftir því hvað nemendurnir eiga mörg mismunandi móðurmál.

Upptalning Akkers minnir okkur á að það er flókið og margþætt verkefni að skipuleggja skólastarf og við getum ekki sett raunhæf námsmarkmið án þess að hafa öll hin atriðin í huga. Í flestum skólum er stór hluti af þessum atriðum torbreytilegur. Þau sem vinna að skólaþróun vinna því nær alltaf í þröngri stöðu. Til að vinna vel úr þröngri stöðu þarf alvöru hæfileika, alvöru seiglu, alvöru stjórnvísu. Þau sem eru ekki til í að glíma við erfið verkefni ættu að leggja eitthvað annað fyrir sig en skólaþróun.

Þrátt fyrir þessi augljósu sannindi leggja námskrár sem stjórnvöld gefa út yfirleitt megináherslu á atriði númer eitt og tvö, það er lýsingu á almennri menntastefnu og upptalningu á námsmarkmiðum. Þetta gildir til dæmis

um aðalnámskrá íslenskra grunnskóla. Skólunum er svo látið eftir að koma vinnu að þessum markmiðum fyrir innan þeirra ramma sem markast af atriðum númer þrjú til tíu þótt þeir hafi takmarkað svigrúm til að breyta þeim.

Áhersla yfirvalda á að námskrár innihaldi einkum námsmarkmið á sér sögu sem vert er að rifja upp. Þetta er saga sem hófst í Bandaríkjunum í byrjun síðustu aldar þegar fylgismenn Thorndikes og Deweys tókust á um meginstefnu í menntamálum og hvernig ætti að stjórna opinberum menntakerfum.

GLÆRA 4: Áhersla á námsmarkmið

John Franklin Bobbitt (1876 – 1956)

Ralph W. Tyler (1902 – 1994)

Benjamin S. Bloom (1913 – 1999)

Hilda Taba (1902 – 1967)

Einn af öflugustu talsmönnum vísindalegs skipulags á skólum í Bandaríkjunum í byrjun síðustu aldar var John Franklin Bobbitt sem starfaði við háskólann í Chicago frá 1909 til 1941. Hann kom þar eftir að Dewey var farinn frá skólanum og fylgismenn Thorndikes höfðu náð undirtökum og voru teknir að stjórna rannsóknum og kennslu í menntavísindum þar á bæ. Eins og ég minntist á í fyrsta fyrirlestrinum vildu þeir að vísindamenn skipulegðu skólastarf og létu kennurum í té skilvirkar og áreiðanlegar aðferðir.

Bobbitt skrifaði bók sem kom út árið 1918 og heitir „The Curriculum“ eða „Námskráin“. Þessi bók markaði tímamót og gaf tóninn fyrir tuttugustu öldina. Í henni gerir Bobbitt heldur lítið úr háleitum hugsjónum fyrri tíðar manna um siðferðilegt uppeldi og alhliða þroska þar sem hann segir meðal annars. „Við höfum sett markið á óljósa menntun, illa skilgreinda tilsögn, þokukennt tal um alhliða þroska einstaklinganna, ótiltekinn siðferðisþroska 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.“ Hér lýkur tilvitnun í Bobbitt. Hann lagði til að skipuleggjendur skóla myndu út með vísindalegum aðferðum hvað fólk þyrfti að kunna og settu nákvæm atferlismarkmið í samræmi við það. Um þetta segir hann (og hér kemur önnur tilvitnun): „Mannlífið í allri sinni fjölbreytni felst í framkvæmd afmarkaðra athafna. Menntun sem býr fólk undir lífið býr það með öruggum og fullnægjandi hætti undir þessar afmörkuðu athafnir ... Þetta krefst þess aðeins að farið sé um vettvang mannglegrar iðju til að uppgötva einingarnar sem hún er samsett úr. Það mun leiða í ljós hvaða getu, viðhorf, venjur og þekkingarform þarf. Þetta verða markmiðin í námskránni.“ Tilvitnun lýkur.

Næsta kynslóð bandarískra námskrárfræðinga gerði þessa áherslu Bobbitts á ítarlega markmiðssetningu að sinni. Þrjár af þeim frægustu eru taldir upp á glærinni. Þetta eru þau Ralph Tyler (1902–1994), Benjamin Bloom (1913–1999) og Hilda Taba (1902–1967) sem öll voru um það bil kynslóð yngri en Bobbitt og unnu sín helstu verk um miðja öldina. Af þessum verkum er ein bók frægust og áhrifamest og það er bókin „Basic Principles of Curriculum and Instruction“ eftir Ralph Tyler sem út kom árið 1949.

GLÆRA 5: Spurningar Tylers (the Tyler Rationale)

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 hafa náðst?

Bók Tylers hefst á yfirlýsingu þar sem hann segir: „Rökin sem hér eru útfærð byrja á að benda á fjórar meginspurningar sem verður að svara til að móta námskrá og kennsluáætlun: Hvaða menntamarkmiðum á skólinn að leitast við að ná? Hvaða menntandi reynsla getur orðið til þess að markmiðin náist? Hvernig er hægt að skipuleggja þessa menntandi reynslu með skilvirkum hætti? Hvernig getum við ákvarðað hvort markmiðin hafa náðst?“

Í framhaldi af þessu segir Tyler að markmiðin verði að tilgreina hvernig námið breytir nemendunum. Þau eiga, segir hann, að vera nemendamiðuð – lýsa eiginleikum sem nemendur öðlast en ekki því hvaða efni verður farið yfir eða hvað kennarinn gerir. Þessi stefna var andstæð gamalgrónum hefðum þar sem námskrá tilgreindi hvaða efni væri kennt eða hvað kennslubækur ætti að læra.

Bók Tylers hafði gríðarlega mikil áhrif og stefnan sem hann boðaði varð ríkjandi í Norður Ameríku og síðar líka í Evrópu. Enn þann dag í dag birtist þessi hefð í stefnumótun um skólamál, til dæmis í Bolognaferlinu og í áherslum á það sem á ensku kallast „outcomes based education“ eða „competence-based curricula.“

Áherslan á markmið í íslenskum aðalnámskrám sem nú gilda og líka í kennsluskram háskóla eru afsprengi atferlishyggju við sálfræði- og menntunarfræðideildir bandarískra háskóla á fyrri helmingi síðustu aldar og drauma um að miðstýra skólakerfum með vísindalegum aðferðum. Þessar áherslur á markmið hafa vissulega tekið nokkrum breytingum og á síðustu áratugum hefur færst í vöxt að leggja áherslu á að lýsa einkum þrenns konar getu sem nemendur eiga að öðlast, það er að segja þekkingu, leikni og hæfni.

Áherslu á markmiðssetningu í anda Tylers gætti í eldri aðalnámskrám hér á landi en með nýjustu aðalnámskrám grunnskóla og framhaldsskóla sem komu út 2011 var skerpt á henni. Það var hins vegar ekki gert á leikskólastiginu.

GLÆRA 6: Ríkjandi hefð við námskrágerð

1. Markmið eru ákveðin fyrir fram af nákvæmni og af þeim ráðast ákvarðanir um annað svo sem námsefni og kennsluáðferðir.
 2. Það er hægt að ná markmiðunum og staðfesta með mælingu að þau hafi náðst.
 3. Markmiðin eru nemendamiðuð, þ.e. þau tilgreina hvaða eiginleika nemendur öðlast.
- Hefðinni fylgir oftast áhersla á skilvirkni og að árangur skóla sé mælanlegur.

Þótt námskrár breytist og orðalag þróist virðast nokkur meginatriði þeirrar námskrárhafðar sem hér hefur verið lýst og rekja má til Bobbitts og Tylers vera nokkuð föst fyrir. Kjarni hefðarinnar er sá sami nú og fyrir miðja síðustu öld. Hann er dreginn saman á glærinni og fyrsta meginatriðið er að markmið eru ákveðin fyrir fram af nákvæmni og af þeim ráðast ákvarðanir um annað svo sem námsefni og kennsluáðferðir. Annað mikilvægt atriði er að aðeins á að tilgreina markmið sem er hægt að ná og staðfesta með mælingu að hafi náðst. Það þriðja er að markmiðin eru nemendamiðuð, það er að segja þau tilgreina hvaða eiginleika nemendur öðlast. Þessari hefð fylgir oftast áhersla á skilvirkni og að árangur skóla sé mælanlegur.

Velgengni þessarar stefnu í námskrágerð á síðustu áratugum skýrist að nokkru leyti af því að áhersla á markmið kemur vel heim við kröfur um skilvirkni, mælanlegan árangur og árangurstengd framlög til skóla. Síðustu fjóra áratugi hefur þessi stefna í námskrármálum tengst nýskipan í opinberum rekstri víða um lönd en hún felur í sér að leitað er leiða til að skapa markaðsaðstæður eða herma eftir aðstæðum á samkeppnismarkaði innan opinberra kerfa eins og mennta- og heilbrigðiskerfis.

Nýskipan í opinberum rekstri sem á ensku kallast „New public management“ varð opinber stefna hér á landi 1995 og kynnt sem slík af Friðrik Sófussyni þáverandi fjármálaráðherra. Svipuð stefna hafði þá verið rekin á

Bretlandi og víðar frá því um eða upp úr 1980 þótt hún fengi ekki nafnið „New public management“ fyrr en 1991.

GLÆRA 7: Straumar og stefnur í námskrárfræðum

Kerfisbundin námskrárfræði – Bobbitt, Tyler, Bloom, Taba

Arftakar húmanismans – Lawrence Stenhouse (1926 – 1982)

Efasemdir um réttmæti skólakerfisins – Ivan Illich (1926 – 2002)

Stór hluti af andmælum gegn hefðinni sem Bobbitt og Tyler mótuðu er rök gegn kröfum um að skólastarf sé skipulagt út frá námsmarkmiðum sem hægt er að skilgreina af nákvæmni fyrir fram og hægt er að ljúka og staðfesta með mælingu að hafi náðst. Slík andmæli eru áberandi í fræðilegum skrifum um námskrá en hafa að því er virðist fremur lítil áhrif á yfirstjórn menntamála. Þar sem þessi hefð er nátengd og samofin bæði hagfræðilegri og sálfræðilegri sýn á skólastarf hefur hún fremur átt fylgismenn meðal þeirra sem halda fram menntastefnu þar sem áhersla er á þarfir nemenda eða atvinnulífs heldur en hjá talsmönnum faggreinastefnu og róttækum fræðimönnum sem leggja áherslu á umbætur á samfélaginu eða beina athygli að því hvernig skólakerfi viðhalda ranglæti og stéttaskiptingu.

Það er tæpast umdeilanlegt að hugmyndir Bobbitts og Tylers um skipulag út frá markmiðum hentar að minnsta kosti allvel fyrir suma hluta skólastarfs. Það er hins vegar mjög umdeilanlegt hvort þær ná utan um allt sem máli skiptir. Í köflum númer níu og tíu í bók minni „Tvímælis“ fjalla ég um rök gegn þessari stefnu og staldra meðal annars við skrif Lawrence Stenhouse sem birtust fyrir um hálfri öld síðan og ég geri sjónarmið hans að nokkru leyti að mínum.

Stenhouse er einn af mörgum fulltrúum stefnu í námskrárfræðum sem heldur í faggreinastefnu og menntahugsjónir húmanismans og leggur áherslu á gildi námsefnis fremur en nemendamiðuð markmið. Annar mikilvægur hugsuður sem ég nefni í bók minni er Ivan Illich en hann er ásamt allmörgum marxistum fulltrúi fyrir allt annars konar námskrárfræði sem snúast um að vefengja réttmæti skipulegs skólastarfs eins og við þekkjum það.

Læt ég nú lokið þessum fyrirlestri sem er númer þrjú í röð sjö fyrirlestra um námskrár og námskrárfræði. Ég þakka þeim sem hlýddu.

Fyrirlestur númer 4: Námsmarkmið og hæfniviðmið

GLÆRA 1: Atli Harðarson: Námsmarkmið og hæfniviðmið

Komið þið sæl

Ég heiti Atli Harðarson. Þessi fyrirlestur nefnist „Námsmarkmið og hæfniviðmið“. Hann er númer fjögur í röð sjö fyrirlestra um námskrár og námskrárfræði.

GLÆRA 2: Margvísleg hlutverk skóla og námskrár sem einfalda flókinn veruleika

Skólar hafa í reynd afar mörg hlutverk. Flest þeirra eru mikilvæg og flestum þeirra er óraunhæft að hafna. Ef vel tekst til kenna þeir lestur og fleira sem þarf til að afla þekkingar og líka listir, íþróttir, tækni, vísindi og fræði. Þeir efla vitsmunalegar og siðferðilegar dygðir, búa fólk undir þátttöku í atvinnulífi, vekja áhuga á námi, eru öruggur staður fyrir börn meðan foreldrar vinna, stuðla að jöfnuði, góðu samfélagi, heilbrigðum lífsháttum og gefa börnum tækifæri til samskipa og vináttu við önnur börn.

Viðleitni kennara hefur í raun margvísleg markmið. Þeir beita sér meðal annars fyrir því að nemendur spyrji nýrra spurninga og leiti nýrra lausna, fái löngun til að læra meira, vinni af dugnaði og áhuga, klári tiltekin verk, standist próf, öðlist þá hæfni sem að er stefnt, líði vel í skólanum og þroskist sem hamingjusamir einstaklingar.

Það sem nemendur fá út úr velheppnaðri skólagöngu er líka þroski af margvíslegu tagi sem ekki verður allur mældur og metinn, að minnsta kosti ekki á neinn einn kvarða.

Þrátt fyrir þennan mikla margbreytileika lýsa flestar opinberar námskrár markmiðum skóla eins og þau væru öll af einni gerð, nemendamiðuð markmið sem lýsa þekkingu, leikni og hæfni einstaklinga. Í seinni tíð reyna þær líka að raða margháttaðum þroska á einn kvarða sem kallast hæfniprep. Í stuttu máli sagt einfalda námskrár flókinn veruleika. Þótt þær eigi í orði kveðnu að segja hvað gera skal í skólum ná þær yfirleitt ekki að lýsa nema hluta þess sem skólar hljóta óhjákvæmilega að gera. Hér ætla ég að staldra aðeins við þær tvenns konar einfaldanir sem ég hef nefnt sem eru hæfniprep og hæfniviðmið.

Orðið hæfniviðmið er notað sem samheiti um nemendamiðuð markmið sem lýsa þekkingu leikni og hæfni.

GLÆRA 3: Hæfniprep og International Standard Classification of Education (ISCED)

	ISCED	Ísland
Leikskóli	0	0
Barnaskóli/ýngsta- og miðstig	1	1
Gagnfræðaskóli/unglingastig	2	1
Framhaldsskóli	3	1, 2, 3, 4
Millistig framhalds- og háskóla	4	4
Háskóli	5 - 8	5 - 7

Með útgáfu aðalnámskrár frá 2011 var innleidd þrepaskipting sem að nokkru má rekja til vinnu á vegum UNESCO en sú stofnun Sameinuðu þjóðanna hefur skilgreint alþjóðlega flokkun skólastiga. Þessi flokkun er kölluð „International Standard Classification of Education“ sem er skammstafað ISCED. Efnahags- og framfarastofnunin sem oft er kölluð OECD notar þessa þrepaskiptingu t.d. í alþjóðlegum samanburði á menntun og menntakerfum og mörg lönd hafa tekið hana upp, sum með dálitlum breytingum og Ísland með miklum breytingum.

Þessi þrepaskipting styður samræmingu á menntakerfum Evrópulanda sem er kennd við Bologna. Henni er meðal annars ætlað að auðvelda ríkjum Evrópu að meta starfsréttindi sem aflað er með skólagöngu í öðru landi. Hún er sýnd á glærunni og meginreglan er að hvert skólastig samsvarar einu þrepi og í háskóla eru nokkur þrep, eitt fyrir bakkalárnám, einn fyrir meistaranám og svo framvegis.

Hér á landi er rúmlega hálfum skalanum þvælt inn í framhaldsskólann og tíu ára grunnskólanám allt haft á sama þrepi. Framhaldsskólinn er sem sagt gerður óvenjulega flókinn. Mér vitanlega hafa yfirvöld menntamála hér á landi aldrei útskýrt hvers vegna þau völdu þessa flóknu og óvenjulegu þrepaskiptingu á námi og hún er skrýtin á ýmsa lund. Það er undarlegt að taka upp alþjóðlegt flokkunarkerfi sem á að auðvelda samanburð á námi í ólíkum löndum og breyta því svo mikið að samanburður sé erfiður.

Fyrst eftir útgáfu íslenska hæfnirammans bjuggust sennilega fáir við að þessi undarlegheit hefðu miklar afleiðingar aðrar en þær að stór hluti Íslendinga yrði skráður með nám á lægra þrepi en jafnaldrar þeirra í öðrum löndum. Með nýjum lögum um kennaramenntun númer 95 frá 2019 sem gengu í gildi í ársbyrjun 2020 fór þetta samt að skipta máli því lögin skilgreina kennsluréttindi þannig að þeir sem kenna á fyrsta þrepi þurfa minni menntun í kennslugrein en krafist er vegna kennslu á efri þrepum framhaldsskólans. Það virðast því í gildi tvenns konar kennsluréttindi í framhaldsskólum þar sem hluti náms telst á fyrsta þrepi.

Ég get haft fleiri orð um þessi undarlegheit en þá fer ég út fyrir efnið. Ég ætlaði að tala um hvernig hæfniprep einfalda flókinn veruleika. Við sjáum þessa einföldun þegar við lesum texta aðalnámskrár. Ég læt duga hér að taka eitt dæmi. Í aðalnámskrá fyrir framhaldsskóla segir að eftir annað þrep geti fólk „tjáð skoðanir sínar ... á ábyrgan, sjálfstæðan og skýran hátt“ og að loknu því þriðja „tjáð skoðanir sínar á ábyrgan, gagnrýninn og skýran hátt.“ 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 komnir og þeim sem eru langt komnir í námi. Sá munur er varla í raun og veru í því fólgin 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.

Lýsingin á hæfniprepunum er ofureinföldun á mismun þeirra sem eru styttra og lengra komnir í námi.

Þetta var um hæfniprep og nú sný ég mér að hæfniviðmiðum.

GLÆRA 4: Hæfniviðmið

- Nemendur skrá lausnir sínar skipulega og geta rökstutt og skýrt niðurstöður sínar.
- Nemandi getur sett sig inn í og tjáð sig, bæði munnlega og skriflega, um ólíkar leiðir við lausnir stærðfræðiverkefna.
- Nemandi getur sett fram stærðfræðileg líkön af raunhæfum verkefnum.
- Nemandi getur greint og fjallað um aðalatriði í texta og helstu efnisorð og notað mismunandi aðferðir við lestur og skilning á texta.

- Nemandi er fær um að beita málinu á viðeigandi og árangursríkan hátt við mismunandi aðstæður.
- Nemandi öðlist þekkingu á íslensku menningarlífi og virkni þess í samfélaginu.

Á glærunni eru þrjú hæfniviðmið úr námskrám og kennsluskram fyrir stærðfræði og þrjú fyrir íslensku. Eitt hæfniviðmið í hvorri grein er fyrir 7. bekk grunnskóla, eitt fyrir 3. þrep framhaldsskóla og eitt fyrir meistaranám í háskóla. Þau tilheyra sem sagt fyrsta, þriðja og sjötta þrepi íslenska hæfnirammans. Ég held að fleirum en mér veitist erfitt að sjá af orðlaginu einu hvaða viðmið eru fyrir grunnskólabörn og hvað af þeim er fyrir framhaldsnám í háskóla. Orðin ná ekki að lýsa mismuninum á námi fólks í sjöunda bekk og námi til MA eða MS gráðu í háskóla.

Hæfniviðmið þar sem ekki er hægt að lesa af textanum hvort um er að ræða nám barnunga nemenda eða sérnám á háskólastigi eru líklega minni hluti allra skráðra hæfniviðmiða. En til viðbótar við þau er mikill fjöldi þar sem engin leið er að sjá hvaða kröfur þarf að uppfylla til að ná þeim þótt hægt sé að átta sig á hvort þau eru fyrir börn eða fullorðna. Sannleikurinn er einfaldlega sá að stór hluti skráðra hæfniviðmiða nær engan veginn að lýsa því hvað nemendur eiga að geta. Mörg þeirra eru í raun aðeins upptalning á viðfangsefnum sem fjalla skal um. Slíkir listar kunna að vera gagnlegir til að skipuleggja nám og kennslu en þeir eru óttaleg vitleysa ef þeir eru lesnir bókstaflega sem lýsing, og hvað þá nákvæm lýsing, á hvað nemendur skulu geta eða kunna.

Reynslan bendir til að það sé í mörgum tilvikum erfitt og jafnvel illfrankvæmanlegt að orða nákvæma lýsingu á hvað nemendur geta að námi loknu. Sumir kennarar og skólar reyna að fara einhverja hjáleid eins og til dæmis er gert í námskeiðinu STÆ207G við Verkfræði- og náttúruvísindasvið Háskóla Íslands þar sem „hæfniviðmið“ eru tilgreind með orðalagi á borð við að nemandi geti „notað hugtök námskeiðsins.“ Þetta virðist einfaldlega þýða að nemandi eigi að kunna námsefnið eða kennslubókina. Námið virðist því skipulagt út frá námsefni fremur en lýsingu á hæfni sem nemendur eiga að öðlast. Hér eins og víðar væri líklega heiðarlegra að skilgreina markmið námskeiðsins einfaldlega með vísun til námsefnis eins Lawrence Stenhouse lagði til fremur en með setningum sem líta út eins og þær lýsi hæfni nemenda.

Fyrr á árum var það raunar algengt að skrá markmið náms með því að segja hvaða námsefni ætti að læra. Á framhaldsskólastigi voru til dæmis áfangar sem var lýst með orðalagi á borð við „farið verður yfir Snorra Eddu og Völuspá“ eða „efni þessa áfanga er hornaföll og vigrar.“ Þetta voru ef til vill haldbetri upplýsingar en gefnar eru með óljósum hæfniviðmiðum.

GLÆRA 5: „Hverju fá orðin, öll þessi gisnu net lyft upp úr tímans þungu, þytmiklu vötnum?“ (Hannes Pétursson)

Það virðist sama sagan með hæfniviðmið og hæfniþrep að orðin ná illa eða ekki að grípa þann veruleika sem máli skiptir. Þau eru tilraun til að einfalda og kerfisbinda en árangurinn minnir á ljóðlínur eftir Hannes Pétursson þar sem hann spurði „Hverju fá orðin, öll þessi gisnu net lyft upp úr tímans þungu, þytmiklu vötnum?“ Djúpin geta verið full af spriklandi lífi þó netin ná engu upp á yfirborðið.

GLÆRA 6: Grunnþættir menntunar

- Læsi
- Sköpun

- Jafnrétti
- Lýðræði og mannréttindi
- Heilbrigði og velferð
- Sjálfbærni

Eins og ég nefndi í síðasta fyrirlestri innihalda gildandi aðalnámskrár ekki aðeins kröfur um að námi sé skipað á hæfniprep og skipulagt út frá hæfniviðmiðum. Þær innihalda líka menntastefnu sem kveður á um að allt nám sé skipulagt út frá sex grunnþáttum menntunar. Þessir grunnþættir eru taldir upp á glærinni. Þeir eru: Læsi, sköpun, jafnrétti, lýðræði og mannréttindi, heilbrigði og velferð, sjálfbærni.

Við vitum ekki vel hvernig hægt er að útfæra eitthvað á borð við lýðræði og sjálfbærni sem lýsingu á hæfni. Námskrárnar ýja að því að þetta sé hægt með því að tala um lykilhæfni og segja að henni sé ætlað að tengja grunnþættina við markmið um hæfni nemenda að loknu námi.

Ef við hefðum aðeins grunnþættina og enga kröfu um skipulag út frá hæfniviðmiðum þá býst ég við að skólar settu námsmarkmið sem yrðu að minnsta kosti sum talsvert frábrugðin hæfniviðmiðum. Ef til vill reyndu þeir til dæmis að stuðla að sjálfbærni með því að kenna fólki betur að njóta lífsgæða sem hægt er að njóta án þess að skilja eftir stórt vistspor og það án þess að heimta endilega að allir nemendur öðluðust einhverja tilgreinda þekkingu, leikni eða hæfni. Að syngja saman í kór og að leika leiki sem ekki krefjast mikilla bygginga eða brennslu á eldsneyti gætu verið hluti af þessu en hætt er við að nemendur lærðu jafnvel síður að njóta söngs og leikja ef þeir þyrftu alltaf að keppa að einhverri tiltekinni hæfni. Einhverjum gæti líka dottið í hug að blómlegt leiklistarlíf stuðlaði að meira og betra lýðræði og ákveðið að gera leiksýningar að hluta skólastarfsins. Þar mundu sumir nemendur leika, aðrir gera leikmyndir, enn aðrir sauma búninga eða spila á hljóðfæri. Það er erfitt að láta það starf allt miða að hæfni sem er eins fyrir alla og sennilega lærdómsríkara að taka þátt í þessu ef allir hugsa um að sýningin verði sem best fremur en um að þeir sjálfir nái að uppfylla hæfniviðmið.

GLÆRA 7: Hvað er menntun?

- Menntaður einstaklingur: Hæfni, dygðir, smekkur, hátterni.
- Menntað samfélag: Blómlegt menningarlíf, skynsamleg stjórnsýsla, sjálfstjórn almennings, samstaða og sameiginlegar vonir áhrifameiri en ótti og hatur.

Námskrárhafinn sem ég lýsti í síðasta fyrirlestri og ákvæði um hæfniviðmið í gildandi aðalnámskrám virðast svara spurningunni um hvað það er að menntast með því að segja að menntun sé hæfni. Að vera menntaður er samkvæmt þessari einföldun á veruleikanum í því fólgið að hafa þekkingu, leikni og hæfni - að vita, kunna og geta.

Í fyrirlestri númer tvö ræddi ég um annars konar menntastefnu sem hampar dygðum eins og réttlæti, hófsemi og hugrekki fremur en hæfni og ég áréttá að þetta tvennt er ekki það sama. Réttlæti er ekki bara hæfni til að virða rétt annarra heldur líka löngun til að gera það og sönn hófsemi felur í sér að vera ánægður með mátulegan skammt sem er eitthvað meira en einber hæfni. Eins er hugrekki öðrum þræði nægileg löngun til að gera það sem rétt er til þess að maður láti eigið öryggi víkja þegar það er réttmætt.

Sjálfur held ég að mynd af menntun sem hampar einni gerð markmiða sé of mikil einföldun. Menntun einstaklings ætti að minnsta kosti að stuðla bæði að hæfni og dygðum. Ef til vill ætti hún líka að miða að enn fleiru eins og smekkvísi, fágun og ljúfmannlegu hátterni. Svo má spyrja hvort markmið skólakerfisins sé aðeins menntun einstaklinganna eða hvort það hafi líka markmið sem eru félagsleg og ekki verða smættuð í

eiginleika einstaklinga. Til að ræða það þurfum við að huga að sambandi einstaklings og samfélags sem er æði flókið.

Námskrárfræðingar sem huga aðeins að nemendamiðuðum markmiðum sem lýsa hæfni einstaklinga hugsa ef til vill sem svo að samfélagið sé ekkert nema einstaklingarnir og við menntun samfélagið með því að mennta einstaklingana. En á móti má segja að sjálf þessara sömu einstaklinga er mótað af samfélaginu.

Ef við teljum að menntað samfélag feli til dæmis í sér blómlegt menningarlíf á borð við leiklist þá ættu skólar ef til vill að fara með nemendahópa á leiksýningar án þess að ætlast til að hver nemandi nái einhverri tiltekinni leikritaáhorfshæfni. Það sem út úr þessu kemur er ef til vill að fáeinir verði hugfangnir af tónlistinni og langi að læra söng og enn eða tveir fá áhuga á að læra leiklist og verða leikarar. Það sem nemendur fá út úr sýningunni er 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 þátt í að þróa listgreinina.

Menntað samfélag einkennist væntanlega af fleiru en blómlegu menningarlífi, svo sem eins og skynsamlegri stjórnslu, sjálfstjórn almennings, samstöðu og almannavettvangi þar sem sameiginlegar vonir eru áhrifameiri en fordómar, ótti og hatur. Það er ef til vill tímabært að við veltum því fyrir okkur hvort við getum búið til betri námskrár en þær sem við höfum ef við hugum að öllu þessu en ekki einungis að þekkingu, leikni og hæfni einstaklinganna.

Námskrárfræði 20. aldar urðu til sem andóf Bobbitts og samtímamanna hans gegn loftbornum markmiðum með takmarkað jarðsamband. Nú eru liðin rúm hundrað ár og þessi fræði eru orðin að stjórnsluþlögum sem hafa líka takmarkað jarðasamband en setja skólum samt ýmislegar skorður.

Með þessum orðum lýk ég þessum fyrirlestri sem er númer fjögur í röð sjö fyrirlestra um námskrár og námskrárfræði. Ég þakka þeim sem hlýddu.

Fyrirlestur númer 5: Mannréttindi og Salamanca yfirlýsingin

GLÆRA 1: Atli Harðarson: Mannréttindi og Salamanca yfirlýsingin

Komið þið sæl

Ég heiti Atli Harðarson. Þessi fyrirlestur nefnist „Mannréttindi og Salamanca yfirlýsingin“. Hann er númer fimm í röð sjö fyrirlestra um námskrár og námskrárfraði.

GLÆRA 2: Salamanca yfirlýsingin og skóli án aðgreiningar

„Við lýsum yfir þeirri sannfæringu okkar að ... í skipulagi menntakerfis og tilhögun náms beri að taka mið af miklum mun á einstaklingum og þörfum þeirra.“

Árið 1994 var haldin ráðstefna í Salamanca á Spáni. Boðað var til hennar af Spænska menntamálaráðuneytinu og Menningarmálastofnun Sameinuðu þjóðanna sem yfirlétt er kölluð UNESCO. Þarna voru fulltrúar frá 92 ríkjum, þar á meðal frá Íslandi. Einnig voru þarna fulltrúar fjölmargra alþjóðasamtaka. Þessi ráðstefna samþykkti yfirlýsingu og rammaáætlun um kennslu barna með sérþarfir. Hér á landi hefur megininntaki þessarar yfirlýsingar verið lýst með orðalaginu „skóli án aðgreiningar.“

Í þessu plaggi er áréttað það sem stendur í 26. grein Mannréttindayfirlýsingar Sameinuðu þjóðanna frá 1948 en þar segir: „Allir hafa rétt til menntunar. Skal hún veitt ókeypis, að minnsta kosti á grunnskóla- og undirstöðustigum. Grunnskólamenntun skal vera skylda. Starfsmenntun og sérmenntun skal standa öllum til boða og háskólamenntun vera öllum jafnfrjál á hæfnisgrundvelli.“

Í Salamanca yfirlýsingunni er lögð áhersla á að skólar séu jafnt fyrir öll börn, líka þau sem eru fötluð eða veik eða með skerta getu á einhverju sviði. Yfirlýsing þessi er örstutt, aðeins fimm síður og hún var samþykkt einróma með lófataki. Eitt aðalatriðið í henni stendur á glærunni. Það er úr 2. grein þar sem segir: „Við lýsum yfir þeirri sannfæringu okkar að ... í skipulagi menntakerfis og tilhögun náms beri að taka mið af miklum mun á einstaklingum og þörfum þeirra.“

Í því sem hér fer á eftir ætla ég annars vegar að tengja Salamancayfirlýsinguna við mannréttindi. Hins vegar ætla ég að ræða hvort og hvernig það geti farið saman að setja sömu hæfniviðmið fyrir alla nemendur og að „taka mið af miklum mun á einstaklingum og þörfum þeirra.“

GLÆRA 3: Mannréttindayfirlýsing og samningar Sameinuðu þjóðanna

- Mannréttindayfirlýsing Sameinuðu þjóðanna (1948)
- Alþjóðasamningur um borgaraleg og stjórnámálaleg réttindi (1976).
- Alþjóðasamningur um efnahagsleg, félagsleg og menningarleg réttindi (1976).
- Samningur um afnám allrar mismununar gagnvart konum (1979).
- Samningur um réttindi barnsins (1989).
- Samningur um réttindi fatlaðs fólks (2006).

Samþykkt Mannréttindayfirlýsingar Sameinuðu þjóðanna árið 1948 markaði þáttaskil í sögu mannréttinda. Með henni voru endurvaktar hugmyndir um siðferðilegan rétt allra manna sem byltingarmenn, einkum í

Bandaríkjunum og Frakklandi, héldu fram undir lok 18. aldar. Mannréttindayfirlýsingin var viðbrögð við þjóðarmorðum í Þriðja ríkinu og víðar og kenningum um misjöfn gæði ólíkra „kynþátta“ sem nasistar og fasistar og rasistar af ýmsu tagi héldu fram. Hún hefur haft áhrif á staðbundna sáttmála um mannréttindi, til dæmis sáttmála Evrópuráðsins frá 1950 sem var lögtekinn á Íslandi árið 1994.

Þótt mannréttindayfirlýsing Sameinuðu þjóðanna hafi verið samþykkt með atkvæðum 48 ríkja í desember 1948 bar fremur lítið á umræðu um mannréttindamál næstu áratugi á eftir og fáir gerðu ráð fyrir að yfirlýsingin skipti sköpum í alþjóðamálum. Mannréttindi komust ekki verulega á dagskrá fyrr en milli 1975 og 1980. Sumir telja að þáttaskil hafi orðið 1977 þegar það gerðist um svipað leyti að Jimmy Carter sem þá var forseti Bandaríkjanna tók að ræða um mannréttindi sem hornstein í utanríkisstefnu Bandaríkjanna og samtökin Amnesty International fengu friðarverðlaun Nóbels.

Það er til marks um þessa sókn mannréttindanna að frá árinu 1900 til ársins 1975 kom orðið „jöfnuður“ um fjórfalt oftár fyrir í íslenskum blöðum heldur en orðið „mannréttindi“. Hér á ég við þau blöð sem liggja frammi á vefnum timarit.is. Eftir 1975 urðu þessi orð álíka algeng og á síðustu árum kemur orðið „mannréttindi“ mun oftár fyrir en „jöfnuður.“

Á síðustu árum hafa mannréttindaákvæði í vaxandi mæli orðið hluti af löggjöf einstakra ríka. Ég nefndi rétt áðan að 1994 öðlaðist Mannréttindasáttmáli Evrópuráðsins lagagildi á Íslandi. Sömuleiðis hefur Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins verið lögtekinn hér í heilu lagi. Þessi löggjöf um mannréttindi er að sumu leyti sambærileg við stjórnarskrár sem setja því mörk hvað má ákveða með lýðræðislegum hætti, hvað almannavaldið getur leyft sér.

Mannréttindayfirlýsing Sameinuðu þjóðanna frá 1948 var ekki bindandi samningur heldur aðeins viljayfirlýsing. Svo fór skriðan af stað 1976 þegar tveir eiginlegir samningar tóku gildi, annars vegar Alþjóðasamningur um borgaraleg og stjórnámálaleg réttindi og hins vegar Alþjóðasamningur um efnahagsleg, félagsleg og menningarleg réttindi. Síðan hafa meðal annars bæst við samningar um afnám allrar mismununar gagnvart konum sem tók gildi 1979, um réttindi barnsins 1989 og um réttindi fatlaðs fólks 2006. Þessir Samningar um konur, börn og fatlaða árétta að samningarnir frá 1976 eigi við um þessa hópa en bæta ekki inn nýjum réttindum svo heitið geti.

Samningurinn um réttindi fatlaðs fólks er langyngstur þeirra samninga sem hér eru taldir. Þegar Salamanca yfirlýsingin var samþykkt var enn meira en áratugur þar til Sameinuðu þjóðirnar gerðu sérstakan mannréttindasamning um réttindi fatlaðs fólks. Það hafði einhvern vegin orðið út undan. Í grein sem birtist í tímaritinu Uppeldi og menntun árið 2012 segir Helga Baldvinsdóttir Bjargardóttir: „Fatlað fólk er oft síðast í röð þeirra sem öðlast raunhæfa vernd mannréttinda sinna óháð því hvernig staðið er almennt að mannréttindavernd innan ríkja eða hver efnahagsleg staða þeirra er.“

Salamanca yfirlýsingin frá 1994 er hluti af mikilvægum umskiptum í stjórnámálum og hugsunarhætti sem varð undir lok áttunda áratugs síðustu aldar þegar fleiri og fleiri sem létu sér annt um réttlæti og umbætur á samfélaginu tóku að hugsa um þessi efni út frá mannréttindum fremur en með hugtökum um velferð og jöfnuð.

GLÆRA 4: Émile Durkheim (1858 – 1917) og ofbeldið í skólunum

Frakkinn Émile Durkheim sem uppi var á árunum 1858 til 1917 var frumkvöðull í rannsóknum á sviði félagsfræði. Hann fjallaði meðal annars um skólann sem samfélag. Í fyrirlestrum sem hann flutti við Sorbonne háskóla veturinn 1902 til 1903 fagnaði hann því að líkamlegar refsingar á skólabörnum væru bannaðar í fleiri og fleiri löndum en bætti því við að skólum hætti samt enn til að vera grimm samfélög þar sem nemendur væru kúgaðir. Gegn þessu þyrfti stöðugt að vinna sagði Durkheim og bætti því við að hvarvetna þar sem saman kæmu tveir hópar með ólíka menningu væri hætta á að sá hópur sem teldi sig æðri, betri eða menntaðri beitti hinn hópinn ofbeldi. Þetta sagði hann að gerðist í nýlendum sem Evrópuþjóðir ríktu yfir og líka í skólum. Undir lok fyrirlestranna áréttar Durkheim mikilvægi þess fyrir gott uppeldi og siðferðisþroska nemenda að skólinn sé réttlátt, gott og siðað samfélag sem miðlar þekkingu og vísindalegri hugsun.

Þessir fyrirlestrar Durkheims sýna að meðvitund um það ranglæti sem reynt var að leiðrétta með Salamanca yfirlýsingunni og stefnu um skóla án aðgreiningar var til þegar í byrjun síðustu aldar. Langt fram eftir tuttugustu öld tíðkaðist þó aðskilnaðarstefna í skólum. Börnum var skipað í bekki eftir því hvort þau töldust hafa mikla eða litla námsgetu. Fólk á mínum aldri gekk í skóla þar sem bekkir hétu jafnvel „besti bekkur“ og „versti bekkur“ og þar sem ekki var neitt pláss fyrir fatlaða. Sumir hugfatlaðir jafnaldrar mínir fengu einfaldlega enga skólagöngu. Um þessa sögu er fjallað í grein eftir Grétar L. Marinósson og Dóru S. Bjarnason sem birtist árið 2016 í bók sem heitir „Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca“. Þar segja þau frá framförum í skólagöngu fatlaðs fólks. Þau mál virðast betra horfi nú en fyrir nokkrum áratugum.

GLÆRA 5: Flokkun á fólki og skóli margbreytileikans

„Venjuleguleg börn“

Börn með „frávik“ og „greiningar“ og „sérþarfir“

Hér á landi var réttur allra barna til náms í grunnskólum viðurkenndur með grunnskólalögum sem sett voru 1974. Á síðustu tveimur áratugum tuttugustu aldar tóku framhaldsskólar að bjóða fólki með skerta hugræna getu skólavist. Í fyrstu heildarlöggjöf um framhaldsskóla, það er lögum númer 57 frá 1988, er tekið fram í 30. grein að menntamálaráðherra geti „heimilað stofnun sérstakra deilda við framhaldsskóla fyrir fatlaða nemendur.“ Réttur fatlaðs fólks til skólagöngu á framhaldsskólastigi var svo tryggður með lögum um framhaldsskóla nr. 80 frá 1996 þar sem segir í 19. grein: „Á framhaldsskólastigi skal veita fötluðum nemendum ... kennslu og sérstakan stuðning í námi. ... Fatlaðir nemendur skulu stunda nám við hlið annarra nemenda eftir því sem kostur er.“ Þegar hér var komið sögu var meginhugsunin í Salamanca yfirlýsingunni orðin hluti af löggjöf fyrir bæði grunnskóla og framhaldsskóla. Enn þann dag í dag telst nám hugfatlaðra við starfsbrautir framhaldsskóla þó allt á fyrsta hæfniprepi, sama prepi og nám ungra barna.

Þrátt fyrir þessa löggjöf og þrátt fyrir töluverðar framfarir og almennt samkomulag um mikilvægi mannréttinda fréttum við enn af dæmum um skólagöngu sem er full af sársauka og niðurlægingu. Grétar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason segja í niðurlagi greinar sinnar að framkvæmd stefnunnar sem Salamanca yfirlýsingin inniheldur „eigi ennþá allerfitt uppdráttar í íslensku skólakerfi.“ Þau nefna sem mögulega ástæðu að „ennþá er reynt að kenna fjölbreyttum nemendahópum með hefðbundnum kennsluaðferðum í lítt breyttu skólaumhverfi.“ Annað atriði þessu tengt sem vert er að gefa gaum er að í rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur sem birtist í sömu bók frá 2016 kemur fram að kennaranemar, einkum þeir sem hugðu á kennslu eldri barna, höfðu lítið hugsað um skyldur sínar við margbreytilegan nemendahóp.

Það er eins og skólar nútímans eigi erfitt með að taka margbreytileikanum opnum örmum. Þeim hættir til að meðhöndla hópinn eins og meirihlutinn sé „venjuleg börn“ sem fá venjulega kennslu og ná venjulegum hæfniviðmiðum. Til viðbótar við „venjulegu“ börnin séu svo hópar með „frávik“ og „greiningar“ og „sérþarfir“ sem þurfi sérúrræði og aðlöguð hæfniviðmið.

GLÆRA 6: Skóli iðnbyltingarinnar - Staðlað nám og hæfniviðmið

Eins og ég nefndi í síðasta fyrirlestri eru hæfniviðmið og hæfniþrep í námskrám ofureinföldun á flóknum veruleika og yfirleitt þannig orðuð að engin leið er að segja mikið af viti um hverjir ná þeim og hverjir ná þeim ekki. Sú hugmynd að meirihluti nemenda öðlist sömu hæfni og komist á sama þrep er því að minnsta kosti öðrum þræði óttalegir órar. En hugmyndin er samt enn notuð til að flokka fólk í „venjulegt fólk“ og „öðru vísi fólk“ og það eins þótt við vitum fullvel að það er ekkert barn til sem er bara venjulegt. Þau eru öll einstök.

Ég hef líka nefnt það áður að þegar opinber fræðslukerfi voru byggð upp tóku þau í arf skipulag sem kenna má við iðnbyltinguna. Þetta var skipulag fjöldaframléiðslu og færibandavinnu sem gerði ráð fyrir að kennari miðlaði samtímis sömu þekkingu til allra í bekknum og allir lærðu sömu lexíur heima og tæku sama próf um vorið. Þetta var skilvirkt í þeim skilningi að fjölmennur skóli gat komist af með fremur fáa kennara og sjálfsagt virkaði þetta til að auka almenna þekkingu og læsi. Þetta hefur hins vegar alla tíð verið heldur óskilvirkt í þeim skilningi að fyrir mörg börn er svona skólaganga að stórum hluta bið og langar setur.

Langur listi af hæfniviðmiðum sem allir eiga að ná við lok einhvers áfanga í skólagöngu er afsprengi þessa skólakerfis fjöldaframléiðslunnar. Slíkir listar gera ráð fyrir að allir læri það sama og passa illa við ákall Salamancayfirlýsingarinnar um að „í skipulagi mentakerfis og tilhögun náms beri að taka mið af miklum mun á einstaklingum og þörfum þeirra.“

Í fyrsta fyrirlestrið fór ég nokkrum orðum um átök Deweys og Thorndikes í byrjun síðustu aldar. Dewey hampaði annars konar skólagarð en þeirri sem varð ríkjandi, skóla þar sem hver nemandi fengi meiri tækifæri til að vinna að sínu og þar sem eldhús, skólagarðar og verkstæði væru stærri hluti af kennslurýminu. Í grein eftir sjálfan mig sem birtist í Netlu árið 2016 og nefnist „Lýðræði og menntun: Hugleiðing um aldargamla bók“ lýsi ég þessum skóla sem Dewey dreymdi um sem skóla vinnugleðinnar.

GLÆRA 7: Skipulag út frá

- Hæfniviðmiðum
- Verkefnum
- Námsefni

Skóli sem er að verulegu leyti skipulagður út frá verkefnum eins og að rækta matjurtir eða búa til kvikmynd þarf ef til vill síður að flokka nemendur í „venjuleg börn“ og „öðru vísi börn“ heldur en skóli sem er skipulagður út frá hæfniviðmiðum. Við vinnu að verkefnum af því tagi sem hér voru nefnd er hvort sem er ekkert um það að ræða að allir geri og læri það sama. Lawrence Stenhouse sem ég nefndi í síðasta fyrirlestri sagði að sama gildi um skipulag út frá námsefni, með því væri frelsi og margbreytileiki nemenda betur virtur en þegar skóli er skipulagður út frá nemendamiðuðum námsmarkmiðum af því tagi sem Bobbitt, Tyler og eftirmenn þeirra mæltu með.

Ég fjalla stuttlega um rök Stenhouse í níunda kafla bókar minnar „Tvímælis“ og segi meðal annars að hann hafi talið auðveldara að koma til móts við ólíkar þarfir ólíkra nemenda með því að bjóða hópnum upp á

ferðalag gegnum námsefni sem orkar með ólíkum hætti á ólíka einstaklinga heldur en með því að hugsa kennsluna út frá markmiðum sem eru eins fyrir alla.

Læt ég nú lokið þessum fyrirlestri sem er númer fimm í röð sjö fyrirlestra um námskrár og námskrárfræði og þakka þeim sem hlýddu.

Fyrirlestur númer 6: Skráning á menntun og afköstum skóla

GLÆRA 1: Atli Harðarson: Skráning á menntun og afköstum skóla

Komið þið sæl

Ég heiti Atli Harðarson. Þessi fyrirlestur nefnist „Skráning á menntun og afköstum skóla“. Hann er númer sex í röð sjö fyrirlestra um námskrár og námskrárfræði.

GLÆRA 2: Lögmál Goodharts

„Því meira máli sem gögn skipta því ótraustari verða þau.“

Í sjötta til áttunda kafla bókar minnar „Tvímælis“ fjalla ég um skrifinnsku og tilraunir stjórnvalda til að meta afköst skóla. Þessar tilraunir tengjast opinberum námskrám með hæfniviðmiðum, hæfniprepum og námseiningum á framhaldsskóla og háskólastigi því skráning yfirvalda er oftast skráning á stöðluðum upplýsingum um eitthvað á borð við hvað skóli hafi afkastað mörgum einingum eða hvað hann hafi skilað mörgum nemendum með tiltekna hæfni. Sömu tilraunir tengjast líka samræmdum prófum, hvort sem þau eru alþjóðleg eins og PISA prófin eða innlend, því það er auðveldara að skrá einfaldar upplýsingar um einkunnir á slíkum prófum heldur en flest það sem skiptir raunverulega máli í lífi og þroska nemenda.

Í stuttu máli má segja að þörf hins opinbera fyrir gögn um skóla ýti undir ýmsa ofureinföldun af því tagi sem ég fjallaði um í fjórða fyrirlestrinum. Námskrár nútímans eru mótaðar af þessari þörf sem margir telja að samfélagið hafi fyrir vitneskju um árangur og afköst skóla. Það er svo sem skiljanlegt að þeir sem úthluta opinberu fé vilji vita hve vel því er varið og skipta því milli stofnana eftir einhverjum hlutlægum mælikvörðum.

Þessi viðleitni er þó ekki vandræðalaus og hér ætla ég að staldra við tvenns konar vandamál. Annað er stundum kennt við enskan hagfræðing sem heitir Charles A. E. Goodhart. Sama regla er líka stundum kennd við bandarískan hugsuð sem hét Donald T. Campbell og fjallaði jöfnum höndum um heimspeki, sálfræði og ýmsar greinar félagsvísinda. Með svolítilli einföldun má segja að þetta lögmál þýði að þegar mæling er notuð sem stjórnæki (til dæmis til að ákvarða laun fólks eða framlög til stofnunar) verði niðurstöður hennar lítið að marka. Goodhart og Campell settu þessa reglu fram á áttunda áratug síðustu aldar. Hún hefur verið orðuð á ýmsa vegu. Meðal fræðimanna sem fjalla um menntun og skóla er framsetning Marilyn Strathern líklega þekktust. Í grein um eftirlit með breskum háskólum orðaði hún regluna á þá leið að þegar niðurstaða mælingar verði keppikefli þá hætti mælingin að vera góð mæling.

Goodhart var hagfræðingur og dæmin sem hann hafði í huga voru opinber stefnumótun á borð við verðbólguþáttum þar sem var reiknuð vísitala og reynt að tryggja að hún færi ekki yfir tiltekin strik. Þegar vísitalan skipti miklu máli til dæmis um hvort kjarasamningar héldu fundu stjórnvöld sig knúin til að fikta í henni. Fólk á mínum aldri man eftir dæmum um þetta eins og þegar áfengi eða útvarpsgjald var tekið út verðlagsvísitölu. Gögnin hættu við þetta að vera góð og traust og samanburðarhæf gögn.

GLÆRA 3: samræmd próf

Ef við lítum til menntakerfisins getum við tekið sem dæmi samræmd próf við lok grunnskóla. Séu þau haldin óvænt einn daginn þá gefa þau sennilega vísbendingar um árangur og gæði skólastarfs. En ef allir vita að orðspor eða afkoma skólans veltur á niðurstöðum samræmdra prófa þá laga skólar sig að því og niðurstaðan

fer smám saman að segja meira og meira um hvað þeir eyða miklum tíma í að búa nemendur undir þessi tilteknu próf og minna og minna um hvað starfið er gott þegar á heildina er lítið.

Í löndum þar sem niðurstöður samræmdra prófa skipta miklu máli fyrir skóla færast áherslan á kennslu fyrir þessi próf og annað fer forgörðum. Frá sumum löndum höfum við líka dæmi um hreina og klára fölsun á prófgögnum og um skóla sem fá nemendur, sem eru líklegir til að fá lága einkunn, til að vera fjarverandi á prófdag eða flokka þá sem fatlaða svo þeir séu löglega undanþegnir.

Í „Tvímælis“ tek ég einkum dæmi af framhaldsskólastiginu enda þekki ég það betur en grunnskólastigið og þar rökstyð ég að lögmál Goodharts eigi ekki síður við um skráningu námseininga heldur en um skráðan árangur grunnskólabarna á samræmdum prófum. Þegar gagnasöfnunin hefur veruleg áhrif á hag stofnana verður hún lítið að marka.

GLÆRA 4: Námseiningar

Annað vandamál sem fylgir skráningu á menntun einstaklinga og afköstum skóla er að slík skráning hefur áhrif á veruleikann. Hún er ekki eins og þegar einhver tekur mynd af fjalli í fjarlægð og fjallið 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. Slík mynd er ekki heimild um hvernig fólk skemmtir sér. Hún er heimild um hvernig það hagar sér fyrir framan sjónvarpsmyndavélar.

Á árunum 2001 til 2014 var ég stjórnandi 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 þessu tímabili var fólk 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 framhaldsskólæiningum, 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 starfsmenntabrautum. 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, hvort það hefði til dæmis verið tvær eða fjórar einingar. Hins vegar var allt kerfið sett þannig upp, að það gat ekki skipt nokkru einasta máli, hvort þau 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“, einingarnar sem tekið var að skrá þegar áfangakerfið varð til, fyrst í MH og svo í fjölbrautaskólum sem var byrjað að stofna 1975, var einhvern veginn farinn að skipta meira máli en það hvað nemendur gátu og kunnu. Eitthvað þessu líkt gerist æði oft þegar hið opinbera safnar stöðluðum gögnum hvort sem þau eru um menntun eða annað.

GLÆRA 5: Scott – einföldun og umbreyting félagslegs veruleika

Skráning námseininga er raunar mjög gott dæmi um hvernig ríkið einfaldar félagslegan veruleika til að ná stjórn á honum. Mikill hluti þessarar einföldunar felst í kerfisbundinni skráningu á vísbendingum. En þó þær séu bara vísbendingar og ofureinfaldanir á flóknu mannlífi breyta þær veruleikanum sem reynt er að skrásetja. Um þess háttar umbreytingu félagslegs veruleika er fjallað í bók eftir bandaríska mannfræðingurinn James C. Scott sem kom út 1998 og heitir „Seeing like a state.“ Í bókinni fjallar Scott um skráningu á ættarnöfnum, búsetu, eignarhaldi á landi, tekjum og fleiru og útskýrir hvernig hún gerði skattheimtu, herkvaðningu og miðstýringu mögulega.

Umrædd skráning felur jafnan í sér einföldun á veruleika sem fyrir er. Sem dæmi 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. 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.

Af því sem Scott segir leiðir að til að gera félagslegan veruleika „sýnilegan“ ríkinu þurfi að skrá vísbendingar sem eru staðlaðar og almennar eins og námseiningar eða hæfniprep. Um leið er þekking á því staðbundna og einstaka hunsuð, og þar með stór hluti af vitneskju sem fólk á vettvangi hefur, en erfitt er henda reiður á með stöðluðum og samanburðarhæfum hætti. Við eigum þó engan kost á öðru en að athafna okkur í heimi þess staðbundna og einstaka. Án þessarar þekkingar, sem er hunsuð af kerfinu, getum við í raun ekki lifað neinu lífi.

Ríkið „sér“ afköst framhaldsskóla og háskóla sem töluleg gögn um fjölda námseininga. Þessi gögn eru skráð með sama hætti fyrir alla nemendur þó þeir séu ólíkir. Á mælikvarða mannfólks er meira virði að taka við unglingi sem ekki getur lesið dönsku og kenna honum svo að hann verði læs á málið en að munstra einingar í dönsku á nemanda sem hefur búið í Danmörku og þarf ekki á kennslunni að halda. En báðir fengu samt þrjár einingar fyrir að klára áfangann Dönsku 103. Í opinberum gögnum er það sem skólinn gerði fyrir þá í þessum efnum skráð nákvæmlega eins. Við getum orðað þetta svo að ríkið „sjái“ bara staðlaðar vísbendingar um afköst og árangur.

GLÆRA 6: Stöðluð gögn og lífið sjálft

Sjá skáldin þau yrkja og spekingar spá.

Já, sperrtu upp augun og reyndu að sjá
hvar skórinn að kreppir hver skylda þín er
skylda sem kemur og fer.

(Hörður Zóphaniásson)

Í bók sinni „The public and its problems,“ sem upphaflega kom út árið 1927, ræðir John Dewey 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 eiginn skór kreppir. Með þessari sömu líkingu má segja að því meira sem opinber stefnumótun snýst um þann hluta veruleikans sem ríkið „sér“ því minna sé hugað að hvar skórinn kreppir. Áherslan færir á viðleitni til að keyra upp mælistærðir.

Hörður Zóphaniásson sem var skólastjóri Víðistaðaskóla í Hafnarfirði samdi eitt sinn íslenskan texta við lag Bob Dylans frá 1964, „The Times They Are a-Changin'“ (https://www.youtube.com/watch?v=90WD_ats6eE). Texti Harðar byrjar á orðunum „Sjá vindurinn þýtur og veröldin snýst“. Í framhaldinu segir meðal annars:

Sjá skáldin þau yrkja og spekingar spá.

Já, sperrtu upp augun og reyndu að sjá
hvar skórinn að kreppir hver skylda þín er
skylda sem kemur og fer.

Ég veit ekki hvort það skiptir máli í þessu sambandi að Hörður var skólastjóri en ég held að þeir sem stjórna skólum þurfi sífellt að gera einmitt þetta, að átta sig á hvar skórin kreppir, hver skylda þeirra er – „skylda sem kemur og fer.“ Þetta getur enginn gert nema nýta þekkingu af vettvangi, þekkinguna á því einstaka og staðbundna, því sem sést ekki í stöðluðum gögnum. Samt verða stöðluð gögn um menntun og skóla sífellt umfangsmeiri og þau virðast líka skipta sífellt meira máli.

GLÆRA 7: Vandi gagnadrifinnar stjórnsýslu

- Gögnin verða því ótraustari því meira sem er reynt að nota þau (Goodhart)
- Gögnin einfalda veruleikann og breyta honum um leið (Scott)

Þau tvö vandkvæði sem ég hef reynt að skýra í þessum fyrirlestri eru vandamál fyrir alla gangdrifna stjórnsýslu og stóran hluta af opinberum rekstri sem reynt er að miðstýra með því að nota gögn og mælingar. Svipaður vandi er til staðar í mörgum stórfyrirtækjum þar sem yfirstjórn á einum stað stýrir rekstri margra eininga.

Miðstýring er ekki vandræðalaus ef það er rétt að gögn verði því ótraustari því meira sem er reynt að nota þau eins og Goodhart sagði og þau einfalda veruleikann og breyta honum um leið eins og Scott sagði að þau gerðu.

Þetta var fyrirlestur númer sex í röð sjö fyrirlestra um námskrá og námskráfræði. Ég þakka þeim sem hlýddu.

Fyrirlestur númer 7: Umbótaplága og vantraust

GLÆRA 1: Atli Harðarson: Umbótaplága og vantraust

Komið þið sæl

Ég heiti Atli Harðarson. Þessi fyrirlestur nefnist „Umbótaplága og vantraust.“ Hann er sá sjöundi og síðasti í röð fyrirlestra um námskrár og námskráfræði.

Glæra 2: Pasi Sahlberg – umbótaplágan (GERM)

- Samræmdar mælingar á árangri til að veita skólum aðhald
- Stöðlun á námskröfum og kennsluháttum
- Samkeppni milli skóla
- Áhersla á lestur, stærðfræði og náttúrufræði á kostnað annarra greina
- Aðferðir sem hafa mótast hjá fyrirtækjum á markaði notaðar til að innleiða breytingar

Ein af mikilvægustu spurningunum um námskrá er hver á að ákveða hvað er kennt (og líka hvernig er kennt og hvernig árangur er metinn). Hver á að hafa vald til að ákveða námskrá?

Í síðasta fyrirlestri ræddi ég tvö vandamál sem fylgja miðstýringu skólakerfa. Í þessum fyrirlestri held ég þeirri umfjöllun áfram og tengi hana kenningum um traust en ég ætla að byrja á að staldra við bók eftir Pasi Sahlberg sem kom upphaflega út árið 2011. Íslensk þýðing Sigrúnar Ástríðar Eiríksdóttur á annarri útgáfu þessarar bókar var gefin út af Félagi grunnskólakennara árið 2017. Á ensku nefnist bókin „Finnish Lessons“ og á íslensku „Finnsla leiðin.“

Þegar PISA könnun var fyrst lögð fyrir árið 2000 héldu flestir sem höfðu skoðun á málinu að finnskt skólakerfi væri frumstætt. Finnar höfðu ekki breytt skólum sínum í samræmi við nýjustu tísku í opinberum rekstri, þar sem átti að líkja eftir samkeppni á markaði. Ég minntist á þessa tísku í fyrirlestri númer fjögur. Hún er kölluð „nýskipan í opinberum rekstri.“ Það bættist svo við annan útkjálkabrag hjá Finnum að kennarar og skólar höfðu sjálfraði 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 Sahlberg og hann vísar til umfjöllunar sinnar um finnska skólakerfið í grein sem birtist árið 2016 í bók sem heitir „The Handbook of Global Education Policy“ Greinin nefnist „The global educational reform movement and its impact on schooling.“ Þar segir Sahlberg meðal annars að PISA prófin hafi ýtt undir viðleitni stjórnvalda til „umbóta“ í menntamálum eða það sem hann kallar „the Global Education Reform Movement“ og skammstafar GERM. Þessi skammstöfun er orðaleikur því „germ“ getur merkt sýkil og Sahlberg líkir umræddri umbótaviðleitni við plágu sem herjar á menntakerfi heimsins.

Hann segir að helstu einkenni þessarar umbótaplágu séu að stjórnvöld: Noti samræmdar mælingar á árangri til að veita skólum aðhald; Staðli námskröfum og kennsluhætti; Komi á samkeppni milli skóla; Auki áherslu á lestur, stærðfræði og náttúrufræði á kostnað annarra greina; Noti aðferðir sem hafa mótast hjá fyrirtækjum á markaði til að innleiða breytingar. Í stuttu máli lýsir hann þessum faraldri svo að hann auki á ýmis einkenni sem finnska skólakerfið hafði í minna mæli en skólakerfi flestra annarra landa þegar í ljós kom að það skaraði fram úr. Og hver er árangurinn? Greining Sahlbergs sýnir að í löndum þar sem mest kveður að „umbótum“ af þessu tagi fara einkunnir á PISA prófum lækkandi. En víða þar sem niðurstöður PISA eru með betra móti, segir Sahlberg, hafa kennarar faglegt sjálfstæði og ákveða bæði hvað er kennt og hvernig árangur nemenda er metinn.

GLÆRA 3: Formgerð „umbóta“

- Ríkið setur markmið,
- skilgreinir leið til að mæla árangur eða að hve miklu leyti stofnanir ná markmiðinu og
- umbunar stofnunum eftir því hvað kemur út úr mælingunum.

Umbæturnar sem Sahlberg lýsir sem plágu eru nátengdar nýskipan í opinberum rekstri þar sem stjórnvöld reyna að nota hagræna hvata til að setja pressu á skóla. Þau gera þetta iðulega með því í fyrsta lagi að setja markmið og í öðru lagi að skilgreina leiðir til að mæla að hve miklu leyti skólar ná markmiðunum með skráningu staðlaðra upplýsinga eins og einkunna á samræmdum prófum eða fjölda lokinna eininga. Í þriðja lagi setja þau pressu á skóla með því að tengja fjárveitingar eða aðra umbun við útkomu úr árangursmælingum. Hér á landi kveður líklega meira að þessu á efri skólastigum heldur en þeim neðri.

Í síðasta fyrirlestri reyndi ég að útskýra hvers vegna þetta tekst oft ver en illa með vísun í lögmál Goodharts sem segir að gögn sem skipta miklu máli verði oft lítt marktæk og í kenningar Scotts um hvernig gagnasöfnun breytir félagslegum veruleika. Í sjöunda kafla bókar minnar „Tvímælis“ fjalla ég um eitt dæmi um opinbera stefnumótum af því tagi sem hér um ræðir, sem er sú stefna stjórnvalda í byrjun þessarar aldar að draga úr brottfalli úr framhaldsskólum. Það sem gerðist var að skólarnir fundu leiðir til að hnika mælingunum sér í hag með öðru en því að draga beinlínis úr brottfallinu. Þar sem fjárveitingar til þeirra voru beintengdar árangursmælingum fóru mælistærðirnar að skipta of miklu máli. Tilraun ríkisins til að auka „afköst“ framhaldsskólanna hafði áhrif en áhrifin voru að nokkru leyti önnur en að var stefnt. Hærrí tölur sem áttu að lýsa „afköstum“ þýddu í raun ekki að brottfall minnkaði. Skólarnir einfaldlega fjölguðu skráðum námseiningum með því að láta heita að nemendur sem héldust í skóla lærðu meira á hverri önn.

GLÆRA 4: Rannsóknir sagnfræðinga

David Tyack og Larry Cuban í Bandaríkjunum

David Hamilton í Evrópu

Sahlberg beinir athyglinni einkum að umbótatilraunum stjórnvalda á þessari öld en rannsóknir annarra benda til að sagan frá síðustu öld sé svipuð. Sagnfræðingarnir David Tyack og Larry Cuban eru þekktir fyrir rannsóknir sínar á umbótatilraunum fræðsluyfirvalda í Bandaríkjunum á tuttugustu öld. Þeir fjalla um umbætur á menntakerfum þar sem markmið eru ákveðin af æðstu yfirvöldum og ætlast er til að lægra sett stjórnvöld og kennarar hrindi þeim í framkvæmd. Þeir segja að reynslan sýni að það sé afar hæpið að slík úrræði beri nokkurn tíma þann árangur sem að er stefnt. David Hamilton hefur rannsakað skólasögu nokkurra Evrópulanda og hann tekur í sama streng og lýsir miðstýrðum umbótum sem óraunhæfum draumórum.

Hvort sem ástæðurnar voru þær sömu fyrir 50 eða 100 árum og nú í byrjun 21. aldar virðist ljóst að það hefur oft og víða reynst erfitt að breyta skólum með miðstýrðri stjórnsýslu. Skólaþróun þarf að minnsta kosti að vera að nokkrum hluta drifin áfram af fólki á vettvangi. Mér finnst trúlegt að þetta þýði að raunverulegar framfarir velti að miklu leyti bæði á frumkvæði kennara og á því að þeim sé treyst til að taka ákvarðanir um skólastarf, þar á meðal um námskrá.

Við höfum bæði vísbendingar um að íslenskir kennarar búi við töluvert traust og faglegt sjálfstæði og að þeim þyki þessum gæðum ógnað. Til að átta okkur á hvað hér er um að tefla þurfum við að skilja hvers konar fyrirbæri traust er.

GLÆRA 5: Bruce Schneier lýsir ferns konar forsendum trausts

- Siðferði
- Sæmd
- Viðurlög (hagrænir hvatar, refsingar ...)
- Öryggiskerfi (læsingar, lykilorð, eftirlitsmyndavélar ...)

Í bók um traust frá árinu 2012 sem heitir „Liars and outliers“ fjallar Bruce Schneier, sem er sérfræðingur í öryggiskerfum, um ferns konar forsendur trausts. Þær eru siðferði, sæmd, viðurlög og öryggiskerfi. Hann bendir á að samfélag þurfi allar þessar gerðir af forsendum fyrir trausti og að þær blandist iðulega saman. Hann varar við að aukin áhersla á viðurlög og öryggiskerfi geti grafið undan trausti sem byggist á siðferði og sæmd. Um þetta segir hann að lög og reglur geti, með því einu að vera til, unnið gegn því að siðferði og sæmd hafi áhrif á fólk. Ein af ástæðum þessa er sú að ef innræti manna er ekki treyst finnst þeim lítils virði að vera treystandi. Vantraust ýtir undir þá siðferðilegu lesti sem valda því að fólk verður ekki treystandi.

Schneier bendir á að af fjórum forsendum trausts sé gott siðferði sú eina sem virkar þegar engin sér til. Skynsamlegar leiðir til að byggja upp traust snúast, segir hann, um að finna jafnvægi milli þessara þátta og styrkja eftir því sem kostur er siðferði og eftirsókn eftir sæmd svo við þurfum minna aðhald með eftirliti og viðurlögum og minna af dýrum öryggiskerfum.

Ef við lítum svo á að eina leiðin til að við getum treyst fólk sé að það annað hvort græði á að þjóna okkur eða sæti tekjutapi eða refsingu ef það bregst þá reynum við að leysa vandamál samfélagsins með hagrænum hvötum og viðurlögum. Hugsun af þessu tagi er samofin mörgum hagfræðilegum líkönum af hegðun fólks og hún býr að baki tilraunum til að veita skólum aðhald með eftirliti, skráningu gagna og árangurstengingu á framlögum.

Þessi hugsun er gömul. Í Ríkinu eftir Platon rökraðir Sókrates til dæmis við mann að nafni Glákon sem segir að mannfólkið vilji komast upp með svik og glæpi en hagi sé skikkanlega vegna þess eins að það óttist óvinsældir og refsingar. Að mati Glákons er óraunhæft að treysta innræti annars fólks. Sókrates andmælir þessu og segir að fólk geti verið að sönnu heiðarlegt og vel innrætt svo siðferðilegt traust eigi rétt á sér.

Ef við hugsum eins Sókrates, og eftirmenn hans Platon og Aristóteles, þá lítum við svo á að lög og öryggiskerfi séu vissulega gagnleg og ef vel tekst til stuðli þau að því að gera menn heiðarlega og vel innrætta og byggja þannig upp siðferðilegt traust. En við lítum ekki á viðurlög sem meginforsendu trausts og við reynum sem oftast að vinna gegn vandamálum samfélagsins með því að hlúa að siðferðilegu trausti fremur en með því að beita efahagslegum þrýstingi og refsingum.

Við höfum sem sagt tvenns konar líkön af trausti sem eiga sér djúpar rætur í sögunni. Líkanið sem kenna má við Glákon er ef til vill nokkurn veginn raunhæft þegar við hugsum um hvers vegna við treystum stofnunum og stórfyrirtækjum eða fólk sem við þekkjum ekki neitt. Ég legg peninga inn í banka vegna þess að ég geri ráð fyrir að hvernig sem innræti banastjórans er þá borgi sig ekki fyrir hann að ræna mig. Væntanlega geri ég ráð fyrir þessu vegna þess að ég held að það séu reglur og eftirlitsstofnanir og að bankar í samkeppni forðist vont orðspor.

Líkanið sem ég kenni við Sókrates á betur við þegar við hugsum um nán tengsl, vináttu, dagleg samskipti, fjölskyldur og félagslíf. Við treystum þeim sem við umgöngumst vonandi einkum vegna þess að við treystum innræti þeirra fremur en vegna þess að við gerum ráð fyrir að þau séu hagsýn og forðist refsingar.

Þetta þýðir ekki að það sé raunhæft að treysta fólk án þess að hafa nein lög, viðurlög né hagræna hvata. Ég held að þetta sé eins og Schneier segir, að hver félagsheild þurfi traust sem stendur á fleiri undirstöðum en einni. Við þurfum jafnvægi milli þess að treysta innræti fólks og byggja upp kerfi sem koma í veg fyrir rangindi.

Vandinn er að of mikil áhersla á viðurlög og hagræna hvata getur spillt fyrir kostum okkar á að treysta innræti fólks.

GLÆRA 6: Við þurfum að treysta skólum til að

- Reynast hverjum nemanda vel (sýna öllum umhyggju og sanngirni o.s.frv.)
- Mennta nemendur (fremur en t.d. að ala á fordómum, heimsku og ósiðum)
- Að nýta vel fé úr opinberum sjóðum (og forðast að hafa rangt við þegar talin eru fram gögn sem ráða fjárveitingum)

Við þurfum að treysta skólum til að reynast hverjum nemanda vel (sýna öllum umhyggju og sanngirni o.s.frv.), til að mennta nemendur (fremur en t.d. að ala á fordómum, heimsku og ósiðum) og til að nýta vel fé úr opinberum sjóðum (og forðast að hafa rangt við þegar talin eru fram gögn sem ráða fjárveitingum).

Til að treysta skólum fyrir tveimur fyrrnefndu atriðunum þurfum við að treysta innræti kennara og skólastjórna. Í skóla eru nán og dagleg samskipti aðalatriði og samband kennara við nemendur er ekki eins og samband innistæðueiganda við bankastjóra eða kaupanda vöru við iðnfyrirtæki. Það er ekki gott að senda barn í skóla nema treysta því að kennaranum og skólastjóranum sé í raun og veru umhugað um að það menntist og dafni og njóti sanngirni. Við getum ekki sætt okkur við að kennarinn og skólastjórinn fari bara eftir reglum af umhyggju fyrir eigin hag eða af ótta við viðurlög.

Ýmsar breytingar á yfirstjórn menntamála undanfarna áratugi hafa vegar snúist um að búa til kerfi með eftirliti, viðurlögum, hagrænum hvötum og samræmdum mælingum. Það hefur verið vaxandi áhersla á að reyna að tryggja að skólum sé treystandi, að þeir séu áreiðanlegir, með því að hugsa um traust út frá viðurlögum og öryggiskerfum. Í sumum tilvikum virðast stjórnvöld hálf í hvoru, gera ráð fyrir að hægt að sé nota slíkar aðferðir til að tryggja það síðasta sem talið er á glærinni, það er góða nýtingu fjármuna, án þess að spilla fyrir því að við getum treyst skólum fyrir velferð og menntun barna.

GLÆRA 7: Átökin um yfirráð – Dewey eða Thorndike

Nýsjálendingurinn John Codd er með helstu frumkvöðlum í rannsóknum á áhrifum skólastefnu í anda nýskipanar í opinberum rekstri sem víða um lönd hefur verið opinber stefna í meira en aldarfjórðung. Hann segir að þessi stefna hafi ýtt undir sviksemi af því tagi sem hún átti að koma í veg fyrir því eftirlitið segi fólki að innræti þess sé ekki treyst og grefur þannig undan stolti, sæmd og siðferði sem eru forsendur fyrir því að skólum sé treystandi á þann hátt sem þeim þarf að vera treystandi.

Þegar við treystum kennurum sem fagmönnum þá treystum við þeim til að taka gildi starfsins fram yfir eigin hag. Ef yfirvöld reyna um of að stjórna skólum með eftirliti og aðhaldi, viðurlögum og árangurstengingum þá segja þau í verki að þau vænti þess að kennarar og skólastjórnaendur hugsi einkum um eigin hagsmuni. Þau gera það sem Schneier varar við þegar hann segir að of mikil áhersla á viðurlög og öryggiskerfi geti grafið undan siðferðilegu trausti.

Fagmennska er nátengd trausti og siðferði eins og ég reyni að skýra í lokakafla „Tvímælis.“

Í þessum fyrirlestri og þeim síðasta hef ég rætt um vandamál sem tengjast miðstýringu á skólakerfum. Af því sem ég hef sagt leiðir vitaskuld ekki að dreifstýring sé vandræðalaus. Mig grunar þó að skólakerfi nútímans séu langt komin með að ganga til enda þá leið sem Thorndike mælti með í byrjun síðustu aldar og það sé ástæða til að spyrja hvor sé tímabært að dusta rykið af skólastefnu Deweys og treysta kennurum einfaldlega

til að stjórna skólunum, þar á meðal námskrá og námsmati. Ég ætla ekki að svara þeirri spurningu heldur kveðja að sinni.

Þessi fyrirlestur var sá sjöundi og síðasti í röð fyrirlestra um námskrá og námskráfræði. Ég þakka þeim sem hlýddu og vona að mér hafi tekist að vekja áhuga á námskráfræði og þælingum um hlutverk skóla og hvernig best sé að stjórna starfi þeirra.