

PURFALINGAR EÐA VIRKAR OG GERANDI VERUR? HUGLEIÐING UM MENNTUN, TILGANG OG TILVISTARVERKEFNI

Grein þessi er byggð á reynslu höfundar af kennslu grunnskólabarna á unglingastigi, umræðu fagfólks og lestri stefnumótandi plagga um menntamál. Tvær megináherslur í menntun sem togast á eru skoðaðar, en það er annars vegar menntun sem tilvistarverkefni og hins vegar menntun þar sem áhersla er á góðan árangur í námsgreinum. Þegar menntamál eru annars vegar, hvort sem það er í virku skólastarfi eða í stefnumótandi plöggum, eins og aðalnámskrá grunnskóla, má ávallt finna ákveðna sýn á hvað það er að vera manneskja og hvað menntun er. Rætt er um þessa sýn sem er ekki alltaf augljós. Í þessari grein er lesendum boðið upp á samtal um hugtökin menntun og manneskja og mikilvægi þess ítrekað að skólastjórnendur, kennarar og aðrir sem standa að skólastarfi ígrundi og ræði menntaheimspekilegar spurningar. Það er af hinu góða að stefnumótandi plögg í menntamálum, eins og aðalnámskrá, séu ekki ofurskýrir og óhagganlegir leiðarvísar um skólastarf heldur krefjist ávallt virkrar ígrundunar og túlkunar. Mikilvægt er að „stóru spurningarnar“ sem eru menntaheimspekilegs eðlis verði hvorki út undan í skólastarfi né í menntamálaumræðunni. Þegar hugtökin menntun og manneskja eru skoðuð í aðalnámskrá grunnskóla leiða þau mann að menntun sem tilvistarverkefni og hugtökum tengdum því, eins og ábyrgðarhugtakinu. Þar kemur fram skýr krafa um að nemendur séu ábyrgir einstaklingar og að menntun í skólum stuðli að ábyrgð. Til þess að uppfylla þá kröfu er mikilvægt að virk ígrundun og rökræða menntaheimspekilegra viðfangsefna fái verulegt vægi í skólastarfi.

Efnisorð: menntun, aðalnámskrá grunnskóla, manneskja, tilgangur, ígrundandi hugsun, tilvistarverkefni

REYNSLA GRUNNSKÓLAKENningarANS

Tildrög þessara skrifa má fyrst og fremst rekja til reynslu minnar af kennslu grunnskólabarna á unglingastigi. Auk þess liggja til grundvallar stefnumótandi plögg í menntamálum, þ.e. aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011), tillaga

menntamálaráðherra um breytingu á viðmiðunarstundaskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020), Menntastefna Reykjavíkurborgar til ársins 2030 (Reykjavíkurborg, Skóla- og frístundasvið, 2018), umfjöllun um menntamál á vefsíðunni mbl.is síðla árs 2019, þar sem rætt var við fagfólk í skólamálum (Guðrún Hálfðánardóttir, 2019) og inntökuskilyrði íslenskra framhaldsskóla eins og þau birtast á vefsíðum þeirra.

Við kennurum blasa fjölbreyttar áskoranir og kröfur þar sem tvær megináherslur í menntun togast á. Annars vegar er áhersla á mikilvægi góðs árangurs í námsgreinum og á prófum, þ.e. hefðbundnum skólaprófum, samræmdum prófum og í alþjóðlegum könnunum, og hins vegar á menntun sem tilvistarverkefni (e. existential project). Þegar lítið er á menntun sem tilvistarverkefni á sér stað virk ígrundun og samtal um hinar „stóru spurningar“ mennskunnar. Þar er meðal annars spurt um merkingu menntunar, hvað í því felist að vera manneskja og hvernig hugtökin menntun og manneskja eru tengd órjúfangelegum böndum í öllu skólastarfi.

Hollenski menntaheimspekingurinn Gert J. J. Biesta (2016a) heldur því fram að manneskjuhugtakið gegni mikilvægu hlutverki í menntun. Hann segir að sennilega sé spurningin um hvað það sé að vera manneskja fyrst og fremst menntafræðileg spurning. Þó Biesta, ásamt fleirum sem síðar verður vikið að, telji manneskjuhugtakið gegna mikilvægu hlutverki í menntun er ekki sjálfgefið að það sé rætt þegar menntamál eru annars vegar. Ekki frekar en sjálft menntahugtakið. Hversdagslegar áskoranir og praktísk viðfangsefni daglegs skólastarfs þurfa vissulega að fá sitt rými í menntamálaumræðunni. Verkin sem þarf að sinna í skólum eru mörg og daglegar áskoranir fjölmargar. Má þar nefna lærdómsárangur, námsmat, samskipti, hegðun, líðan, kennsluaðferðir og -áætlanir, námsgögn, undirbúning undir áframhaldandi nám o.s.frv. Þetta eru stór og viðamikil viðfangsefni. Það er því skiljanlegt að ígrundun og samtal um „stóru spurningarnar“, þar sem menntun er hugsuð sem tilvistarverkefni og þar sem leitað er svara við merkingu menntahugtaksins og hvað í því felist að vera manneskja fái minna vægi eða verði jafnvel út undan. Góðum árangri í prófum og ýmsum námsgreinum fylgir vissulega „aðgöngumiði“ að framhaldsskóla að vild enda miðast inntökuskilyrði íslenskra framhaldsskóla að stærstum hluta við námsárangur í íslensku, ensku og stærðfræði. Menntun sem tilvistarverkefni gefur hins vegar ekki kláran aðgang að gæðum framhaldsnáms eða vinnumarkaðar. Mig undrar því ekki að einhverjir kunni að telja glímuna við „stóru heimspekilegu spurningarnar“ gagnslítinn lúxus og jafnvel tímasóun.

Ég er á öðru máli. Ég tel þvert á móti afar brýnt í öllu skólastarfi að menntun sem tilvistarverkefni og hugtökin *menntun* og *manneskja* verði sem slík ekki út undan. Þessar tvær lykilsurningar menntunar sem tilvistarverkefnis, hvað er menntun? og hvað er manneskja?, ættu markvisst að liggja öllu skólastarfi til grundvallar. Af þeim sprettur mikilvægur skilningur og fjölmargar spurningar um menntun og skólastarf sem brýnt er að leita svara við. Ég tek undir með Biesta (2016b, 2021), Maxine Greene (1973), Vlieghe og Zamojski (2021) og Foran (2021) sem telja að hugsunin um merkingu menntunar, tilvistarspurningar og spurningar sem lúta að tilgangi þess sem lagt er stund á í skólum séu afar mikilvægar öllu skólastarfi. Spurningar sem hefjast á orðunum „hvers vegna“ ættu ekki síður að fá vægi en spurningar sem hefjast á „hvernig“ þegar menntun og skólastarf er skipulagt. Fyrir kennara er ekki bara afar brýnt að ígrunda hvað þeir kenna og hvers

vegna, heldur einnig að ígrunda þá merkingu sem felst í grundvallarhugtökum sem búa að baki menntun, þ.e. hugtökum eins og menntun og manneskja.

Í aðalnámskrá grunnskóla eru gefin fjölmörg tilefni til að líta á menntun sem tilvistarverkefni, til ígrundunar og samræðu um margt annað sem finna má í lífi og reynslu ungmenna en árangur í einstökum námsgreinum. Menntun snýst um það hvað skiptir máli, hvað sé eftirsóknarvert og þess virði að lifa fyrir, m.ö.o. hvað í því felst að vera manneskja (Biesta 2016a, 2021; Vlieghe og Zamojski, 2021). Menntastefna Reykjavíkurborgar til ársins 2030 gefur einnig fjölmörg tilefni til að líta á menntun sem tilvistarverkefni og það er farið á mis við gott tækifæri til góðrar menntunar ef tækifærið til ígrundar og samræðu um grundvallarspurningar og hugtök í menntun er ekki nýtt. Sú er einmitt því miður oft raunin þegar skólamál eru rædd og lagðar eru línur um áherslur í skólamálu.

HVAÐ ER NEMANDINN? UMRÆÐA UM MENNTUN SKOÐUÐ

Í greinaflokki um menntamála á vefsíðu Morgunblaðsins, mbl.is, haustið 2019, *Skóli fyrir alla*, (Guðrún Hálfánardóttir, 2019), birtust viðtöl við fagfólk og sérfræðinga í skólamálu. Þar var leitast við að fá yfirsýn yfir þau vandamál sem talin eru herja á grunnskólana. Voru fjölmörg verkefni og áskoranir skólanna á meðal þess sem var til umfjöllunar. Umræðu um áhyggjur af of slökum námsárangri í íslenskum skólum var gefið nokkurt rými. Var talið að grunnskólarnir ættu oft í erfiðleikum með að veita þjónustu, koma til móts við mismunandi þarfir nemenda, ná ásættanlegum árangri í alþjóðlegum samanburði og gefa haldbært námsmat. Undirbúningi fyrir framhaldsnám var talið ábótavant, auk þess sem rætt var hversu illa aðalnámskráin þjónaði þeim tilgangi að vera leiðarvísir í skólastarfi. Var hún frekar álitin ráðgáta en leiðarvísir.

Það vakti athygli mína þar sem rætt var um árangur og þarfir að skautað var fram hjá mikilvægum spurningum eins og: Hverjar eru í raun þarfir nemenda? Hver ákveður þessar þarfir sem ekki eru uppfylltar? Hvað felst í árangri? Á allur árangur af skólastarfi að vera mælanlegur? Er árangur af skólastarfi alltaf mælanlegur? Hvað um námsárangur sem mögulega kemur ekki fram fyrir en löngu eftir að skólagöngu er lokið? Hvers virði er slíkur árangur? Í greinaflokknum var tilhneiging til þess að fjalla um nemendur sem verur í þörf; þeir þyrftu á þjónustu að halda, þyrftu að komast í framhaldsskóla, þyrftu að ná góðum einkunnum, þyrftu að læra að lesa o.s.frv. Nemendum var frekar lýst sem þurfalingsum en virkum, ábyrgum og gerandi einstaklingum. Nemendur hugsaðir sem þurfalingar eru dregnir í átt að námsmarkmiðum sem þeir hafa hvorki valið né samþykkt. Samt gengur ábyrgðarhugtakið, þar sem nemendum er gert að vera ábyrgir, m.a. fyrir eigin námi, eins og rauður þráður í gegnum aðalnámskrá grunnskóla þegar markmiðum skólastarfs er lýst, eins og síðar verður vikið að.

Nýlegar vendingar í skólamálaumræðunni hér á landi má finna í tillögu menntamála-ráðherra um breytingar á viðmiðunarstundaskrá í grunnskólum (Mennta- og menningar-málaráðuneytið, 2020). Er hún í nokkrum samhljómi við umræðuna sem vísað var til hér að framan. Í texta tillögunnar er bent á viðvarandi slakan árangur íslenskra grunnskólannemenda í íslensku og náttúrufræði samkvæmt niðurstöðum PISA-kannana á vegum OECD (Program for International Students Assessment) og minnt á að næsta könnun fari

fram vorið 2022. Lagt er til að auknum tíma verði varið í kennslu í íslensku og náttúrufræði frá því sem verið hefur. Er sú breyting rökstudd með vísun til mikilvægis þess að veita „framúrskarandi menntun með áherslu á þekkingu, vellíðan, þrautseigju og árangur í umhverfi þar sem allir skipta máli og geta lært“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020).

Þegar árangur er talinn óviðunandi og verkefnið í skólunum ærin er ekki óeðlilegt að spurt sé hvers vegna fagfólk grunnskólanna ætti að verja tíma í að velta fyrir sér merkingu „stóru“ hugtakanna *menntun* og *manneskja* og annarra lykilhugtaka menntunar sem tilvistarverkefnið eins og ég er að leggja til. Hvers vegna ætti að spyrja hvers vegna kennt sé það sem kennt er í skólunum og hvað ráði því hvaða frammistaða nemenda sé metin, á meðan skólarnir eru taldir eiga nóg með að sinna þjónustuhlutverki sínu, undirbúa nemendur fyrir framhaldsskóla, standa að námsmati, standa sig í alþjóðlegum samanburði og uppfylla þarfar sem yfirvöld menntamála hafa ákveðið að nemendur hafi? Þar að auki má spyrja hvort einhvern tímann verði vitað í raun hvað „stóru“ hugtökin í menntamálaumræðunni þýða. Er einhvers virði að leita svara við svo flóknum spurningum sem kannski fást aldrei svör við? Er ég að leggja til að fagfólk og ábyrgðaraðilar menntamála verji dýrmætum tíma sínum í tilgangslausa hugarleikfimi um hugtök sem velflestir telja sig skilja hvort sem er? Nei, síður en svo, enda er það mín skoðun að markviss ígrundun um mikilvæg hugtök sé langt í frá tilgangslaus hugarleikfimi.

John Dewey var einn þeirra sem taldi mikilvægt að skoða menntaheimspekilegar spurningar á borð við þær sem hér hafa verið nefndar. Taldi hann að leiðin að góðri menntun fælist m.a. í ígrundun um það hvað menntun væri:

... við munum taka öruggri og hraðari framförum ef við leggjum okkur fram við að komast að raun um nákvæmlega hvað menntun er og hvaða skilyrðum verður að fullnægja til þess að menntun geti verið raunveruleiki en ekki nafn eða slagorð. (Dewey, 2000b, bls. 100–101)

Á móti má spyrja, eins og Philip Jackson gerir: „Hvað getum við vitað um menntun sem við vitum ekki nú þegar?“ (Jackson, 2012, bls. 1). Höfum við ekki öll gengið í skóla og heyrt stjórnáamenn og fagfólk nota hugtakið menntun ótal sinnum? Hvernig er þá mögulegt að vita ekki hvað menntun er?

Með því að spyrja út í menntahugtakið erum við ekki endilega að leita að hinni einu sönnu og jafnvel endanlegu skilgreiningu á menntun heldur er verið að bjóða upp á að hugsað sé heimspekilega um menntun, í þeim anda sem Sókrates gerði í samræðum sínum. Þau Biesta, Greene, Jackson og Dewey eiga það sameiginlegt að telja heimspekilegar spurningar um hugtökin menntun og manneskjuna mikilvægar þegar menntamál eru rædd. Menntun ætti ekki að vera að fullu fyrirsjáanleg, við vitum raunverulega ekki hvaða merkingu hún muni hafa fyrir nemendur (Saevi, 2021). Með ígrundun hugtakanna menntun og manneskja má skerpa skilninginn á því út á hvað menntun gengur og út á hvað hún ætti að ganga. Menntun sem styðst við þessa nálgun leggur áherslu á að opna nemendum tilvistarmöguleika sína (Saevi, 2021).

Ef ætlunin væri að setja fram heimspeki menntunar taldi Dewey mikilvægt að gera einnig grein fyrir því hvað átt væri við með hugtakinu manneskja, enda eru það manneskjur sem eru menntaðar og það eru manneskjur sem mennta:

... áður en við getum sett fram heimspeki menntunar verðum við að vita hvernig mannlegt eðli er úr garði gert í raun og veru; við verðum að vita eitthvað um hvernig raunveruleg samfélagsöfl vinna; við verðum að vita eitthvað um þær aðgerðir sem beitt er til að breyta efniviði í eitthvað verðmætara. (Dewey, 2010, bls. 197)

Um mikilvægi þess að ígrunda hugtakið manneskja þegar menntamál eru skoðuð, tekur Maxine Greene undir með þeim Biesta og Dewey, enda spyr hún margoft hvað í því felist að vera manneskja í skrifum sínum um menntamál, meðal annars með eftirfarandi orðalagi: „Hvernig eigum við að sjá manneskjuna fyrir okkur þegar öllu er á botninn hvolft?“ (Greene, 1973, bls. 49).

Þó hugtakið manneskja sé ekki alltaf efst í huga í daglegum önnum skólastarfs, þá hlýtur að þurfa að íhuga hvað felist í því að vera manneskja, hvað það er að vera nemandi í skóla, hvað það er að vera kennari og hvað einkenni samskipti þeirra á milli. Starfsfólk skóla tekur í raun ávallt mið af manneskjuhugtakinu við skipulagningu skólastarfs, þó ekki sé það alltaf gert á ígrundaðan eða meðvitaðan hátt. Menntunin og skólastarfið er síðan skipulagt út frá því hver mannskilningurinn er. Hvort sem mannskilningurinn er meðvitaður í huga þeirra sem skipuleggja námið eða ómeðvitaður kemst enginn skipuleggjandi náms hjá því að taka einhverja afstöðu til nemenda, eins og Greene (1973) hefur vakið athygli á.

Skilningur á því hvað það er að menntast og hvað það þýðir að vera manneskja birtist í aðalnámskrá grunnskóla og öðrum textum um menntamál sem ég hef skoðað við ritun þessarar greinar. Hér tek ég upp þráðinn hjá þeim fræðimönnum sem ég hef vísað til í greininni og býð upp á samræðu um mikilvægi menntunar sem tilvistarverkefni, þar sem grundvallarhugtökin *menntun* og *manneskja* í skólastarfi eru í forgrunni. Þó ég varpi fram spurningunum hvað menntun sé og hvað það sé að vera manneskja og hvaða þýðingu það hafi fyrir skólastarf væri nær að líta á nálgun mína sömu augum og Jackson gerði þegar hann túlkaði spurningu Deweys um menntahugtakið. Ég kalla lesandann til samræðu um skilning á flóknum hugtökum í anda Sókratesar, frekar en að finna eina endanlega skilgreiningu.

HUGTAKIÐ MENNTUN Í AÐALNÁMSKRÁ GRUNNSKÓLA

Aðalnámskrá er rammi um skólastarf og leiðsögn um tilgang þess og markmið. Um menntahugtakið í aðalnámskránni segir meðal annars:

Skilgreining á almennri menntun er ekki einhlít. Hún er bundin við stund og stað og jafnvel einstaklingsbundin. [...] Á 21. öld er almenn menntun skilgreind út frá samfélagslegum þörfum og þörfum einstaklinganna. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 15)

Eftir að búið er að kynna hugtakið almenn menntun til leiks í upphafi aðalnámskrár, sem ekki einhlítt hugtak, er gerð grein fyrir því að hverju almenn menntun stuðlar og að hverju sé stefnt með almennri menntun. Þetta má skilja sem útlistun á markmiðum almennrar menntunar, gagnsemi hennar og gildi:

Almenn menntun stuðlar á hverjum tíma að aukinni hæfni einstaklingsins til að takast á við áskoranir daglegs lífs. Almenn menntun miðar að því að efla skilning einstaklingsins á eiginleikum sínum og hæfileikum og þar með hæfni til að leysa hlutverk sín í flóknu samfélagi. Hún er hvort tveggja í senn einstaklingsmiðuð og samfélagsleg. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 15)

Menntun á að stuðla að hæfni til að takast á við daglegar áskoranir, efla skilning einstaklingsins á eiginleikum sínum og hæfileikum og sérstaklega er tilgreind hæfni til að leysa hlutverk sín í flóknu samfélagi. Af lestri aðalnámskrár má í sem stystu máli túlka gildi menntunar sem svo að hún eigi að auðvelda einstaklingunum að lifa af í heiminum, njóta lífsins með því að finna lífi sínu lífsfyllingu, stuðla að þroska og búa þá undir frekara nám, þátttöku í lýðræðislegu samfélagi og atvinnulífi. Til þess að svo megi verða á menntun ekki eingöngu að fela í sér nám um náttúruna, menninguna og mannlífið heldur einnig að efla skilning einstaklingsins á eiginleikum sínum. Hvort tveggja vísar til menntunar sem tilvistarverkefnis og sem verkefni þar sem námsgreinar og undirbúningur undir áframhaldandi nám og þátttöku í atvinnulífinu koma við sögu.

Markmið náms er rammað inn í hæfnihugtakinu sem samkvæmt aðalnámskrá „felur í sér þekkingu og leikni og er samofið siðferðilegum viðhorfum nemenda“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 39). Lykilhæfni er hugtak sem kemur fram í aðalnámskrá og er það sú hæfni sem nemendum er ætlað að ná tökum á. Lykilhæfnin er sett fram í fimm meginþáttum sem öll námssvið eiga sameiginleg og má túlka sem yfirmarkmið menntunar enda er greint frá þeim í kafla sem kallast „Viðmið um námsmat í grunnskóla“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 55). Með námsmati er svo kannað hvort markmið menntunar hafa náðst. Þeir fimm þættir lykilhæfninnar sem hafðir eru til viðmiðunar um mat í grunnskóla eru:

Hæfni nemenda til að tjá hugsanir sínar, tilfinningar og skoðanir munnlega, skriflega og á annan hátt. Hæfni til að miðla þekkingu og leikni sinni og flytja mál sitt skýrt og áheyrilega og taka þátt í samræðum og rökkræðum.

Skapandi hugsun og frumkvæði í efnistöðum og úrvinnslu. Hæfni nemenda til að nota þekkingu og leikni, draga ályktanir, áráðni til að leita nýrra lausna og beita gagnrýnni hugsun og röksemdafærslu.

Hæfni nemenda til að vinna sjálfstætt, í samstarfi við aðra og undir leiðsögn.

Hæfni nemenda til að nýta margvíslega miðla í þekkingarleit, úrvinnslu og miðlun og nýta upplýsingar á ábyrgan, skapandi og gagnrýnn hátt.

Hæfni nemenda til að bera ábyrgð á eigin námi og leggja mat á eigin vinnubrögð og frammi-stöðu. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 55)

Athygli vekur hvernig rætt er um hlut námsgreina í því að ná markmiðum lykilhæfninnar. Fram kemur að til þess að markmið lykilhæfninnar náist sé ekki nauðsynlegt skilyrði að kenna tilteknar námsgreinar enda segir í aðalnámskrá: „Það er ekki hlutverk skóla að kenna námsgreinar heldur að mennta nemendur og koma hverjum og einum til nokkurs þroska“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 51). Um námssvið og námsgreinar segir í aðalnámskrá: „námssvið, námsgreinar og námsáfangar eru ekki markmið

í sjálfu sér heldur hjálpartæki til að stuðla að merkingarbæru námi og ná markmiðum skólastarfs“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 13). Þrátt fyrir þessi orð snýst skólastarf að verulegu leyti um kennslu námsgreina og við mat umsókna um skóla- vist í framhaldsskólum þar sem velja þarf úr umsóknum nemenda er sérstök áhersla lögð á námsárangur í íslensku, stærðfræði og ensku, eins og sjá má þegar inntökuskilyrði fram- haldsskólanna eru skoðuð á vefsíðum þeirra.

Kennarar geta valið áherslur í menntun. Það á einnig við þegar um kennslu náms- greina er að ræða. Áherslurnar geta falist í að miðla fróðleik, auka þekkingu, stuðla að færni á ýmsum sviðum, bættri sjálfsþekkingu og sjálfsmynd, að efla félagsleg samskipti, ábyrgari lífsstíl, bættum árangri í prófum og að auka möguleikana á að komast í tiltekinn framhaldsskóla, svo dæmi séu nefnd. Mögulegar áherslur í kennslu eru fjölmargar og hér gegna kennarar og skólastjórnendur lykilhlutverki og það skiptir máli hvernig þeir túlka aðalnámskrána.

Í aðalnámskránni er vikið að þætti þroskans þegar grunnþættir menntunar eru skoðaðir. Grunnþættir menntunar sem svo eru kallaðir í aðalnámskrá eru leiðarljós í almennri menntun, hvort sem hún er formleg eða óformleg, og eiga að birtast sem inn- tak skólastarfs. Þessir grunnþættir eru læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun. Áherslupættir skólastarfs sem eru miðaðir við grunn- þættina eru síðan tilgreindir nánar og snerta ýmsa þætti í fari nemenda. Þessir þættir eru sjálfsvitund, siðgæðisvitund, félagsvitund, félagsfærni, líkamleg og andleg velferð, færni í íslensku, rökhugsun, gagnrýnin hugsun, skapandi hugsun, skapandi starf, verkleg færni og færni í að takast á við dagleg viðfangsefni, undirbúningur undir frekara nám, störf og þátttöku í samfélaginu og hæfni til að afla frekari þekkingar og leikni, svo það helsta sé nefnt. Í fyrirrúmi samkvæmt aðalnámskrá er þó áherslan á alhliða þroska (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 36–38).

Með grunnþáttum aðalnámskrár er litið á nemendur sem manneskjur í fjölbreyti- legri mynd sinni sem taka verður tillit til í skipulagningu menntunar. Áður en aðalnám- skráin 2011 var gefin út hafði komið fram gagnrýni á að á Íslandi væri engin menntastefna ríkjandi heldur gengju menntamál þjóðarinnar fyrst og fremst út á fræðslu þar sem mark- miðið væri að efla ákveðna kunnáttu (Ólafur Páll Jónsson, 2011; Páll Skúlason, 1987). Páll Skúlason taldi í gagnrýni sinni skorta á menntahugsjón sem stuðlaði að þroska nemenda og gerði þá „... hæfari sem manneskjur til að heyja lífsbaráttuna og njóta lífsins“ (Páll Skúlason, 1987, bls. 340). Með aðalnámskránni frá 2011 verður breyting á. Þar birtist menntun einnig sem tilvistarverkefni, þó það orð sé ekki notað, og er bent á að menntun sé æviverk. Það sem er æviverk tekur ekki enda á meðan fólk lifir. Það má því álykta sem svo að menntun verði ekki skilgreind sem eitthvað eitt fast og ákveðið heldur sé hún starfsemi eða ferli sem stöðugt megi vinna að með ýmsum hætti og felist í því að leggja rækt við mennskuna. Einstaklingurinn sjálfur er mesta áskoran lífsins og menntunarinnar og menntun á að hjálpa einstaklingnum að takast á við áskoranir daglegs lífs. Spurningu Páls: „... gera skólarnir þjóðfélagsþegnana hæfa til að takast á við þau verkefni í þjóðlífi sem einkalífi sem að þeim steðja?“ (Páll Skúlason, 1987, bls. 329) má svara játandi enda gengur starfsemi skóla að hluta til út á það að gera nemendur hæfa til að takast á við daglegar áskoranir í persónulegu lífi sem og í samfélagslegu tilliti. Hversu mikil áhersla er lögð á þennan þátt menntunarinnar er eflaust mismunandi frá einum skóla til annars

enda togast á ýmsar áherslur menntunar þegar hún er skipulögð, eins og vikið verður að í næsta kafla.

En hvað með þann skort á menntahugsjón sem Páll ræddi og felst í því að gera nemendur hæfari til þess að njóta lífsins? Er tekið á þessum þætti tilverunnar í aðalnámsskránni? Óhætt er að fullyrða að svo sé gert, en að takmörkuðu leyti. Það orðalag í aðalnámsskránni sem kemst næst lýsingu á því að nemendur verði hæfari til að njóta lífsins er heilbrigði, vellíðan og velferð, örvun starfsgleði, ræktun hæfileika og að nemendum sé gert kleift að njóta bernsku sinnar (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 13, 23, 44). Þrátt fyrir fögur orð og áhugaverðan texta um mennskuna, menntunina og ýmsa þætti sem geta stuðlað að hinu góða lífi þá er orðalagið svo almennt að óumflýjanlega þarf að líta til túlkunar skólastjórna og kennara þegar kemur að því að fylgja aðalnámsskránni.

Þá komum við að ólíkum áherslum í menntun.

ÁHERSLUR Í MENNTUN

Bæði í aðalnámsskránni og í greinaflokki um menntamál á mbl.is, *Skóli fyrir alla*, (Guðrún Hálfðánardóttir, 2019) togast á ólíkar áherslur í menntun. Annars vegar er áherslan á mikilvægi einstakra námsgreina, árangur í námsmati og mikilvægi framúrskarandi árangurs nemenda í alþjóðlegum könnunum. Hins vegar er áhersla af því tagi sem endurspeglast í orðum Páls Skúlasonar um mikilvægi hæfninnar til að takast á við verkefni sem blasa við í þjóðlífi og einkalífi og að njóta lífsins, þ.e. menntunar sem tilvistarverkefnis.

Þessar áherslur beinast að tilgangi menntunar. Biesta (2015) taldi að spurningin um tilgang menntunar væri grundvallarspurning og ef við tækjumst ekki á við þá spurningu væri hæpið að við vissum hvað við værum að gera í skólunum. Hann taldi að í menntun mætti finna þrjú meginsvið sem öll væru mikilvæg. Í fyrsta lagi öflun og miðlun þekkingar, færni og eiginleika. Í öðru lagi er hið félagslega svið þar sem áherslan er á félagslega þætti eins og t.d. menningarmiðlun og samfélagslega viðurkennd gildi. Í þriðja lagi er um að ræða svið sjálfsins, það hvernig nemendur verða að manneskjum sem þurfa að takast á við ýmsar áskoranir í lífinu, eins og t.d. að hafa frumkvæði og bera ábyrgð. Biesta ítrekar að öll þessi svið séu mikilvæg. Þó oft sé togast á um hvert vægi hvers sviðs ætti að vera þegar skólastarf er skipulagt, þá er ekki rétt að stilla þeim upp sem andstæðum. Þau eru fyrst og fremst áhersluþættir sem góð menntun þarf að samanstanda af.

Í aðalnámsskrá og í áðurnefndum greinaflokki á mbl.is (Guðrún Hálfðánardóttir, 2019) má finna þessar þrjár áherslur. Mitt í allri þessari umræðu, þar sem togast er á um hlut hvers sviðs fyrir sig, hvíla grundvallarhugtökin, þ.e. menntunar- og manneskjuhugtökin. Ég hef þegar rætt menntunarhugtakið og hér erum við komin að því sem ég hafði eftir Biesta fyrr í greininni, að spurningin um hvað það er að vera manneskja er fyrst og fremst menntafræðileg spurning.

Manneskjurnar sem koma við sögu í skólastarfi með beinum eða óbeinum hætti eru fjölmargar, svo sem nemendur, kennarar og annað starfsfólk skóla, foreldrar, stjórnsmála-menn og háskólakennarar í menntunarfræðum. Allt eru þetta manneskjur sem geta spurt sjálfar sig spurninganna sem Maxine Greene vekur athygli á: „Hver er ég? Hvað er ég?

Hvað get ég gert úr sjálfri mér?“ (Greene, 1973, bls. 44). Kennarinn mætir nemendum sínum með eitthvert viðmót í farteskinu, viðmót sem hefur áhrif á störf hans og samskipti við nemendur. Um kennarann segir hún:

Hvernig svo sem hann upplifir sjálfan sig verður hann að mæta öðru fólki í skólastofunni. Hvað sér hann þegar hann lítur á barn, unga manneskju? Andlega veru? Félagslega lífveru? Hálfsiðmenntaðan villimann? Mögulega vitsmunaveru? Sér hann vandamál fyrir framan sig, dæmi um menningarlegt frávik, greindarvísitölu, getulítinn einstakling, getumikinn, barn, nemanda, samborgara? Hvað á hann við þegar hann segir að einhver sé aðeins mannlegur, mjög mannlegur, jafnvel ekki mannlegur? Hvað á hann við þegar hann ræðir sjálfið? Það hvað hver er, einstaklingseðlið? Hvað á hann við með manneskju? (Greene, 1973, bls. 52–53)

Ætla má að nám sé skipulagt í samræmi við það hver nemur og hvernig litið er á nemandann. Nemendur eru manneskjur og leiðir Greene (1973) hugann að því hvort kennarinn hafi ekki nóg annað að gera en að velta því fyrir sér hvað í því felist að vera manneskja. Hún svarar því til að hugsun kennarans um manneskjuhugtakið skipti máli í praktískum ákvörðunum og önnur daglegs starfs. Hvernig kennarar skilja manneskjuna, bæði sjálfa sig og nemandann, manneskjuna sem þeir horfast í augu við á degi hverjum, er lykill að því að vinna af heilindum að þeim möguleikum sem felast í hverju barni. Vongóð heldur Greene því fram að ef við gefum manneskjuhugtakinu gaum munum við:

... verða betur í stakk búin til að huga að því hvað við erum að gera þegar við mætum annarri manneskju í skólanum okkar og annars staðar þar sem við lifum lífi okkar. (Greene, 1973, bls. 46)

Menntun sem tilvistarverkefni þar sem ígrunduð hugsun um hugtakið manneskja á sér stað þjónar þeim tilgangi að vera grunnur að bættu skólastarfi. Þar er nám byggt á mannskilningi og viðhorfi til manneskjunnar og skólastarf er skipulagt í samræmi við það.

Í lögum um grunnskóla og aðalnámskrá má finna ákveðinn mannskilning sem gengið er út frá. Sá mannskilningur kemur fram í því hvernig litið er á nemendur, hvernig þeir eru, hvað úr þeim geti orðið og hvað ætlast er til að þeir geti gert. Í aðalnámskránni kemur þessi mannskilningur fyrst og fremst fram í mynd sjálfsins annars vegar, þ.e. manneskjan er einstaklingur og þarf að takast á við sjálfa sig, og á hinn bóginn er manneskjan einstaklingur í samfélagi við annað fólk. Manneskjan sem einstaklingur og manneskjan sem samfélagsvera haldast vissulega í hendur og þó mögulegt sé að skoða nemandann sem einstakling annars vegar og sem samfélagsveru hins vegar, þá verða skörp skil þar á milli ekki gerð. Almenn menntun er enda hvort tveggja einstaklingsmiðuð og samfélagsleg, eins og fram kemur í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 15). Þessar tvær birtingarmyndir manneskjunnar má síðan kjarna í formi hugtaka. Ábyrgð er hugtak sem finna má víða í aðalnámskrá og er einkennandi fyrir þann mannskilning sem þar má finna. Önnur hugtök sem koma við sögu í birtingarmynd mannskilningsins eiga að verulegu leyti stoð í ábyrgðarhugtakinu.

Það er til marks um mikilvægi ábyrgðarhugtaksins í íslenskum menntamálum að sérstök grein í lögum um grunnskóla ber heitið *Ábyrgð nemenda*. Þar kemur meðal annars fram að „nemendur bera ábyrgð á eigin námi og framkomu sinni og samskiptum með hliðsjón af aldri og þroska“ (lög um grunnskóla nr. 91/2008, 14. gr.).

Í aðalnámskrá birtist ábyrgðarhugtakið sem markmið náms og ramma það einstaklinginn inn á þann veg að honum beri að vera ábyrgur. Menntun stuðlar að því að hann tileinki sér ábyrgan lífsstíl, taki ábyrgar ákvarðanir og sé ábyrgur í þekkingarleit sinni. Hæfniviðmið námskrárinnar gera jafnframt kröfu til nemenda um ábyrgð almennt í víðtækri merkingu þess orðs sem og ábyrgðartilfinningu. Nemandanum sem manneskju er ekki eingöngu eignuð sú hæfni að geta lært að bera ábyrgð, heldur er honum ætlað að breyta á ábyrgan hátt og finna til ábyrgðartilfinningar. Ábyrgðin á þar með að vera hluti af karaktereinkennum hans.

Ef við skoðum nánar aðra þætti sem varpa ljósi á hvað felist í því að vera manneskja samkvæmt aðalnámskrá, þá fá hugtök sem vísa til framtíðar áberandi vægi. Hugtökin mótun og breytingar með það að markmiði að breyta samfélaginu til betri vegar, þar sem gert er ráð fyrir að nemendur umskapi heiminn og gefi honum merkingu, eru dæmi um slík hugtök sem vísa til framtíðar. Skólum er einnig ætlað að leggja rækt við þau viðhorf hjá nemendum sem fá þá til að skapa sér framtíðarsýn. Menntun felur í sér sjálfssköpun „... leið upplýsts einstaklings til að verða „meira í dag en í gær“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 24). Sköpunarhugtak aðalnámskrár lítur á nemandann sem virka og gerandi veru sem hugsar skapandi og gagnrýnið og leggur sig fram um að uppgötva og leita lausna. Þetta er andstætt því sem fram kom í greinaflokki um menntamál á mbl.is (Guðrún Hálfánardóttir, 2019) og áður hefur verið vísað til, þar sem litið er á nemendur sem þurfandi verur frekar en nokkuð annað.

Með þessum áherslupáttum aðalnámskrár er nemandanum gert að skapa sjálfan sig í námi sínu. Hinn sjálfsskapandi einstaklingur er einstaklingur sem er gagnrýninn í hugsun, forvitinn, með ríkt ímyndunarafl og fer út fyrir mörk hins þekkta. Hann er lausnamiðaður, leikur sér með og leitar nýrra möguleika. Hann hagnýtir hugmyndir og mótar sér viðhorf, gildismat og hæfni. Í sem stystu máli er þetta einstaklingur sem er virkur, skapandi og hefur tileinkað sér góðar hugsanavenjur, þ.e. ígrundaða hugsun.

Þegar hér er komið sögu í greiningunni á mennsku nemandans höfum við hinn ábyrga og skapandi einstakling sem er verðandi og lifir lífi sínu í samspili við möguleika sína. Nemandinn er ekki einn í heiminum og um einstaklinginn í samfélaginu hefur námskráin sitthvað að segja. Gengið er út frá því að einstaklingurinn sé í samfélagi við annað fólk og er mikil áhersla lögð á að sambúðin sé farsæl Hvort tveggja lífsviðhorf og breytni nemandans skuli taka mið af sambýlinu við annað fólk. Nemandanum ber að tileinka sér ákveðin viðhorf, vera meðvitaður og upplýstur, þ.e. gera sér grein fyrir tilteknum þáttum samskipta og tileinka sér ákveðna breytni í þeim samskiptum. Meginhugtökin sem tilgreind eru í aðalnámskrá og eiga að einkenna samfélagsþátttöku nemandans eru: virk þátttaka, umburðarlyndi, jafnrétti, lýðræði og lýðræðislegt gildismat, samstarf, mannréttindi, réttlæti, fjölmennig, virðing og ábyrgð. Þó frelsishugtakið sé ekki nefnt í kaflanum býr það að baki þeirri afstöðu sem kynnt er og birtist sem frelsi einstaklinganna til að tjá sig, samanber að taka afstöðu og tjá sig um siðferðileg álitamál og hafa frelsi til að móta samfélagið.

Ábyrgðarhugtakið gengur, sem fyrr segir, sem rauður þráður í gegnum aðalnámskrána. Þar er kveðið á um að leggja skuli rækt við að efla ábyrgðarkennd nemandans í skólastarfi þannig að hann sé og verði ábyrgur þegn í samfélaginu.

HVER ER ÞÁ MANNSKILNINGURINN?

Sá mannskilningur sem ég hef fiskað upp úr aðalnámskrá á sér samhljóm í skrifum Maxine Greene (1967, 1973) um menntun og skólastarf. Hugtök eins og frelsi, ábyrgð, verðandi og sjálfssköpun fá þar mikið vægi.

Manneskjan er, samkvæmt aðalnámskrá, einstaklingur sem er verðandi. Þetta er einstaklingur sem er sífellt að skapa sjálfan sig í samfélagi við annað fólk og í samspili við þá möguleika sem standa honum til boða. Hann er ábyrgur í víðtækustu merkingu þess orðs, þ.e. ábyrgur gagnvart sjálfum sér, samborgurum sínum og umhverfi. Með ábyrgðarhugtakinu koma siðferðileg heilindi til sögunnar þar sem hinn ábyrgi einstaklingur er einnig siðferðilega ábyrgur. Með námi er einstaklingnum leiðbeint á braut hins ábyrga og siðferðilega góða lífs. Í námi deila því nemandinn og kennarinn ábyrgð á sköpun þess einstaklings sem er verðandi en til þess að bera ábyrgð á eigin námi verður hann að hafa trú á sjálfu sér, eins og Greene (1973) bendir á. Til þess að nemandinn hafi trú á sjálfum sér og finni til virkni í sjálfssköpun sinni þarf eigin afstaða hans og vilji að koma til sögu. Með afstöðu sinni og vilja getur manneskjan neitað að vera fórnarlamb nauðhyggju og skapað sjálfa sig. Það er einmitt hlutverk kennarans að stuðla að því að nemandinn sem manneskja verði meðvitaður um sjálfan sig og samfélag sitt, frelsi sjálfan sig og verði virkur í eigin sjálfssköpun (Greene, 1973). Til þess að svo megi verða má taka undir með Dewey um mikilvægi þess að nám sé nemendum merkingarbært. Hann telur að það sé „traust meginregla að til þess að skólafræðsla leiði til menntunar bæði fyrir nemandann og samfélagið verði hún að byggjast á reynslu – sem er ávallt raunveruleg lífsreynsla einstaklings“ (Dewey, 2000b, bls. 99).

Eins og fram hefur komið er einn þáttur þess að vera manneskja samkvæmt aðalnámskrá að vera verðandi, vera sem stendur frammi fyrir ýmsum möguleikum í lífi sínu. Manneskjan er verðandi, í stöðugri sköpun og í leit að merkingarbæru lífi og það er að mati Greene hlutverk kennarans, meðal annars, að „gera nemendum það mögulegt að skapa merkingu í veröld sem er án hlutlægs tilgangs“ (Greene, 1967, bls. 3). Hér dregur Greene fram kjarna menntunar sem tilvistarverkefni, þ.e. að líta á nemandann sem skynsemisveru sem er í stöðugri sköpun, ábyrga og frjálsa, en það felur m.a. í sér það siðferðilega inntak að vera öðrum fyrirmynd.

Engu að síður er togast á um markmið menntunar og áherslur í skólastarfi. Að hve miklu leyti skuli líta á nemendur sem verur í þörf, eins og fyrr var greint frá, þar sem þeim er gert að uppfylla þarfir sem hinir fullorðnu leggja áherslu á og að hve miklu leyti líta skuli á þá sem virkar og gerandi verur.

MENNSKAN OG MENNTUNIN Á MARKAÐSTORGI FRAMHALDSSKÓLANNA

Aðalnámskrá grunnskóla skilur lesendur eftir með ýmsar leiðir færar að því hvernig bregðast megi við þeirri togstreitu í menntun sem greint hefur verið frá og hvernig svara megi því hvað felist í hugtökunum menntun og manneskja. Víst er þó að ábyrgðarhugtakið gengur þar sem rauður þráður og er gert ráð fyrir því að það gegni lykilhlutverki í

öllu skólafarfi. Aðalnámskrá skilur lesendur ekki bara eftir í spurn um hugtökin menntun og manneskja, heldur vekur hún einnig upp spurningar um þessa ábyrgð sem þar er lögð áhersla á. Hvernig snýr ábyrgðarhugtakið að nemendum í raun, sem mæta í skólann og er ætlað að vera ábyrgir og rækta enn frekar eigin ábyrgð á öllum sviðum lífsins? Getu þeir lagt rækt við eigin ábyrgðarkennd án þess að þeir fái tækifæri til þess að ígrunda og rök-ræða markvisst „stóru“ spurningarnar, spurningar sem blasa við þegar litið er á menntun sem tilvistarverkefni?

Í greinaflokknum um menntamál, *Skóli fyrir alla* (Guðrún Hálfðánardóttir, 2019), sem vísað hefur verið til er gefið í skyn að aðalnámskrá grunnskóla sé ráðgáta frekar en leiðar-vísir. Undir þetta má taka og því ber að fagna. Við höfum í aðalnámskrá séð birtingarmynd hugtakanna menntun og manneskja og fleiri hugtaka sem þau vísa til, eins og ábyrgðar-hugtaksins. Merking þeirra er langt í frá skýr og augljós og þau krefjast ígrundunar og túlkunar ef skólastjórnendur og kennarar ætla að taka meðvitað mið af þeim í störfum sínum. Það er ótvíræður kostur að aðalnámskráin sé ekki sett fram á sambærilegan hátt og leiðarvísir með ósamsettum húsgögnum og að túlkunar sé krafist af þeim sem eftir henni starfa. Slík ígrundun er til þess fallin að „bjarga“ þeim sem fást við kennslu frá því að festast í fari hugsunarlausrar rútínu, þar sem merkingarbæru námi er kastað á glæ fyrir eitthvað sem hefur lítið menntagildi. Vissulega geta allir sem vilja forðast ígrundun og túlkun sleppt því að spyrja hvers vegna kennt er það sem kennt er og metið það sem metið er og fest sig í venjubundnu og illa ígrunduðu fari í störfum sínum. En ef unnið er af heilindum samkvæmt aðalnámskránni, þá þarf að fallast á þá kröfu hennar að sérhver skólastjórnandi og kennari þurfi ávallt á endanum að ákveða hvað sé merkingarbært í skólafarfi, eins og kom fram hjá Greene (1973). Það er einstaklingurinn sem er ábyrgur fyrir því að raungera gildin í heiminum (Greene, 1973). Þannig raungera skólastjórnendur og kennarar gildin í skólafarfi og leggja mat á það hvernig litið er á nemendur og hvaða afstaða er tekin til menntunar. Er litið á nemendur eins og fótur sem þarf að fylla eða sem einstaklinga sem þarf að mennta? Einstaklinga sem eiga sér sín eigin tilvistarform og eru jafn misjafnir og þeir eru margir?

Aðalnámskrá grunnskóla gefur miklar vonir um að menntun eigi sér stað með fjöl-breyttum hætti þar sem margvísleg markmið mennskunnar eru undir og þar sem menntun sem tilvistarverkefni fær verulega góðan byr í seglin. Tillaga menntamálaráðuneytisins um breytingar á viðmiðunarstundaskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020) og inntökuskilyrði framhaldsskólanna ganga hins vegar í þveröfuga átt. Þar ræður þröng sýn á menntun. Á unglingsstigi er horft til aukinna áherslna á náttúrugreinar á kostnað valgreina vegna slaks árangurs í PISA-könnunum, alþjóðlegri könnun á menntun á vegum OECD. Í inntökuskilyrðum framhaldsskólanna er lögð veruleg áhersla á íslensku, stærðfræði og ensku og þau færa nemendum í 10. bekk þau skilaboð að fátt annað hafi menntagildi en íslenska, stærðfræði og enska. Með því að standa undir væntingum um skilgreindan árangur byggðan á fyrrgreindum áherslum aukast verulega líkur á að nemendur komist í draumframhaldsskólann, og standi íslenskir nemendur jafnfætis eða framar öðrum þjóðum í PISA-könnunum má spyrja hvort sú frammistaða sé fyrst og fremst í þágu þeirra sjálfra eða yfirvalda menntamála.

Menntun er hins vegar annað og meira en „aðgöngumiði“ að framhaldsskóla eða árangur í alþjóðlegum menntakönnunum. Íslenska, stærðfræði og enska eru vissulega mikilvægar greinar en hafa ber í huga að þau þrjú ólíku svið menntunar sem ég hafði eftir Biesta fyrr í greininni, svið þekkingar og færni, svið félagslegs veruleika og hið persónulega svið, skipta öll máli fyrir allt skólastarf. Mikilvægt er að finna leiðir til þess að í skólastarfi ríki jafnvægi á milli þessara þriggja sviða menntunar. Þar verður einnig að horfa til menntunar sem tilvistarverkefni og halda eftirfarandi spurningu ætíð á lofti: Hvers vegna kennum við það sem við kennum og metum það sem við metum?

HEIMILDIR

- Biesta, G. J. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. J. J. (2016a). *Beyond learning: Education, for a human future*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2016b). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2021). On the givenness of teaching. Encountering the educational phenomenon. Í P. Howard, T. Saevi, A. Foran og G. Biesta (ritstjórar), *Phenomenology and educational theory in conversation. Back to education itself* (bls. 11–22). Routledge.
- Dewey, J. (2000a). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, J. (2000b). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, J. (2010). Þörfin fyrir heimspeki menntunar (Gunnar Ragnarsson þýddi). Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 197–206). RannUng; Heimspekistofnun Háskóla Íslands; Háskólaútgáfan.
- Foran, A. (2021). Pedagogical practice. Í P. Howard., T. Saevi, A. Foran og G. Biesta (ritstjórar), *Phenomenology and educational theory in conversation. Back to education itself* (bls. 45–58). Routledge.
- Greene, M. (1967). Introduction. Í M. Greene (ritstjóri), *Existential encounters for teachers*. Random House.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Wadsworth.
- Guðrún Hálfðánardóttir. (2019, 16. september). Framlög án kröfu um greiningar. *mbl.is*. https://www.mbl.is/frettir/burdargrein/2019/09/16/framlog_an_krofu_um_greiningar/
- Guðrún Hálfðánardóttir. (2019, 18. september). Skólaforðun alvarlegt vandamál. *mbl.is*. https://www.mbl.is/frettir/burdargrein/2019/09/18/skolafordun_alvarlegt_vandamal/
- Guðrún Hálfðánardóttir. (2019, 19. september). Ráðgáta fremur en leiðarvísir. *mbl.is*. https://www.mbl.is/frettir/burdargrein/2019/09/19/radgata_fremur_en_leidarvisir/

- Guðrún Hálfðánardóttir. (2019, 20. september). Mikilvægt að veita aðstoð strax. *mbl.is*. https://www.mbl.is/frettir/burdargrein/2019/09/20/mikilvaegt_ad_veita_adstod_strax/
- Guðrún Hálfðánardóttir. (2019, 8. október). Viðvarandi slakur árangur er óviðunandi. *mbl.is*. https://www.mbl.is/frettir/burdargrein/2019/10/08/vidvarandi_slakur_arangur_er_ovidunandi/
- Jackson, P. (2012). *What is education?* The University of Chicago Press.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2020). *Viðmiðunarstundaskrá grunnskóla – til-laga að breytingu*. [https://samradsgatt.island.is/oll-mal/\\$Cases/Details/?id=2749](https://samradsgatt.island.is/oll-mal/$Cases/Details/?id=2749)
- Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun. Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Háskólaútgáfan.
- Páll Skúlason. (1987). *Pælingar*. ERGO.
- Reykjavíkurborg, Skóla- og frístundasvið. (2018). *Menntastefna til 2030 – látum draumana rætast*. <https://reykjavik.is/menntastefna-til-2030-latum-draumana-raetast>
- Saevi, T. (2021). Reality-testing subjectivity, naivety, and freedom – or on the possibility of educational moments. Í P. Howard, T. Saevi, A. Foran og G. Biesta (ritstjórar), *Phenomenology and educational theory in conversation. Back to education itself* (bls.99-109). Routledge.
- Vlieghe, J. og Zamojski, P. (2021). Approaching education on its own terms. Í P. Howard, T. Saevi, A. Foran og G. Biesta (ritstjórar), *Phenomenology and educational theory in conversation. Back to education itself* (bls. 34–44). Routledge.

Greinin barst tímaritinu 14. desember 2020 og var samþykkt til birtingar 27. september 2021

UM HÖFUNDINN

Jóhann Björnsson er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann er með M.A.-próf í heimspeki frá Katholieke Universiteit í Leuven í Belgíu. Hann er umsjónar- og heimspekikennari við Réttarholtsskóla í Reykjavík og stundakennari við Háskólabrú Háskólans í Reykjavík. Helstu viðfangsefni hans eru heimspeki menntunar með áherslu á heimspekikennslu barna og unglinga.

ARE STUDENTS NEEDY OR ARE THEY ACTIVE AND PURPOSEFUL BEINGS? THOUGHTS ON EDUCATION AND ITS PURPOSE AS AN EXISTENTIAL PROJECT

ABSTRACT

The meaning of education and what it is to be a human being can be read in the Icelandic National Curriculum Guide for Compulsory Schools. The definition is not obvious and demands active reflection and interpretation from those that read it. I regard this requirement which principals, teachers, and others responsible for education must take notice of, as a very positive one. In a curriculum guide that is not too clear and demands interpretation and reflective thinking from its readers, we have the opportunity to improve schools. This paper is based on the author's teaching experience, public policy in education and discussions of professionals. The importance of education as an existential project is discussed, where the "big questions", which are philosophical questions, are at the forefront. It is too common that fundamental concepts of education are neglected. Those concepts are, for example, those of a human being and the purpose of education. Teachers are often busy with their daily tasks such as organizing classes, teaching, testing, grading students etc. in their attempts to meet the established requirements. Therefore the "big questions" are often left behind.

When focusing our attention on the concepts of a human being and education while reading the National Curriculum Guide we are led to an important notion which plays a key role in the curriculum; that is, the concept of responsibility. What is the role of responsibility in compulsory education in Iceland? How can students be responsible persons? These questions are among those raised in this paper concerning the Icelandic National Curriculum Guide. In this paper it is suggested that in order for students to be responsible individuals, they must have the opportunity to reflect and maintain dialogue with teachers and their fellow students.

Keywords: education, the national curriculum guide, human being, purpose, responsibility, reflective thinking, existential project.

ABOUT THE AUTHOR

Jóhann Björnsson is a Ph.D. student at the University of Iceland, School of Education. He completed an M.A. degree from Katholieke Universiteit Leuven, Belgium. He teaches at Réttarholtsskóli in Reykjavík and at Reykjavík University, Department of Preliminary Studies. His research interests are in the field of philosophy of education with an emphasis on philosophy among children.