

Skilningur framhaldsskólakennara á almennum námsmarkmiðum

Atli Harðarson
Fjölbrautaskóla Vesturlands

Meðal nýmæla í *Aðalnámskrá framhaldsskóla* sem út kom árið 1999 var upptalning á almennum markmiðum framhaldsskóla. Í annarri útgáfu, frá árinu 2004, var þessi markmiðskaflinn nokkuð breyttur og tekið sérstaklega fram að markmiðin snertu allar námsgreinar. Með útgáfu þessarar námskrár settu yfirvöld skólunum ítarlegri markmið en áður hafði verið gert. Ég kannaði hvaða áhrif þessi markmiðssetning hafði á kennslu bóklegra greina til stúdentsprófs með viðtölum við sex raungreinakennara, sex stærðfræðikennara og sex sögukennara, þ.e. alls átján kennara í átta framhaldsskólum¹.

Af orðum viðmælenda minna var ljóst að markmiðin, sem unnið skal að í öllum greinum samkvæmt því sem segir í almennum hluta *Aðalnámskrár*, hafa ekki mótað kennsluhætti þeirra þótt þeir álitu að hefðbundin kennsla í raungreinum, stærðfræði og sögu þjónaði að ýmsu leyti svipuðum markmiðum.

Viðmælendur mínir töldu flestir að almennum markmiðum yrði náð með því að leggja rækt við námsgreinar: Nám á forsendum þeirra færði nemendum upplýsingu, menntun eða þroska sem þokaði þeim áleiðis að markmiðum á borð við að tileinka sér gagnrýna hugsun, skilning á samfélaginu eða siðferðileg gildi. Menntastefnan sem þeir orðuðu sór sig um margt í ætt við menntahefð sem kennd er við frjálsar listir þar sem hún fól bæði í sér að almenn markmið næðust með kennslu á forsendum námsgreina og að skilningur á þessum greinum væri eftirsóknarverður í sjálfum sér.

Hagnýtt gildi: Í *Aðalnámskrá framhaldsskóla* frá 1999 var hluti af opinberri menntastefnu fyrir skólastigið settur fram sem almenn markmið. Nú er unnið að nýrri aðalnámskrá þar sem tilgreind eru ný almenn markmið. Í þessari grein er fjallað um það hvaða áhrif markmiðssetningin frá 1999 hafði á kennslu í nokkrum bóklefum greinum. Vitneskja um það hlýtur að vera gagnlegt veganesti þeim sem vilja móta nýja menntastefnu með því að skilgreina almenn námsmarkmið.

Meðal nýmæla í *Aðalnámskrá framhaldsskóla* sem út kom árið 1999 var upptalning á almennum markmiðum framhaldsskóla. Í annarri útgáfu, frá árinu 2004, var þessi markmiðskaflinn nokkuð breyttur og tekið sérstaklega fram að markmiðin snertu allar námsgreinar.

Bæði í upphaflegu útgáfunni frá 1999 og í útgáfunni frá 2004 eru tilgreind markmið eins

og að hvetja nemendur til stöðugrar þekkingarleitar, efla með þeim gagnrýna hugsun, dómgreind og umburðarlyndi, veita þeim þekkingu á samfélagi sínu og búa þá sem best undir virka þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi. (Markmiðskaflinn frá 2004 fylgir hér í viðauka.)

Auk þessara almennu markmiða tilgreindi *Aðalnámskrá* markmið einstakra námsbrauta en

1 Ég þakka leiðbeinendum mínum í doktorsnámi, þeim Kristjáni Kristjánssyni og Ingólfi Ásgeiri Jóhannessyni, og kennurum mínum í aðferðafræði, þeim Hönnu Björgu Sigurjónsdóttur og Þorgerði H. Þorvaldsdóttur, fyrir aðstoð og góð ráð við samningu þessarar greinar. Einnig þakka ég eiginkonu minni, Hörpu Hreinsdóttur, fyrir yfirlestur og ábendingar og sömuleiðis ritrýnum Tímarits um menntarannsóknir. Síðast en ekki síst þakka ég viðmælendum mínum og þeim sem hjálpuðu mér að komast í samband við þá.

Það var ekki nýmæli því hliðstæð markmiðssetning fyrir brautir hafði verið í eldri námskrám. Almennu markmiðin voru ekki heldur alger nýlunda því í lögum og reglugerðum frá fyrri tíð höfðu framhaldsskólum verið sett almenn markmið. Í reglugerð fyrir Lærða skólann sem gefin var út 1850 sagði t.d. í 4. grein að skólinn ætti „að sjá um að piltar verði guðræknir og siðprúðir“ (Kristinn Ármannsson, Einar Magnússon, Guðni Guðmundsson og Heimir Þorleifsson, 1975, bls. 19) og í reglugerð fyrir Hinn almenna menntaskóla í Reykjavík frá árinu 1904 sagði að markmið skólans væri að „efla sálar- og líkamsþroska nemendanna“ (Kristinn Ármannsson o. fl., 1975, bls. 70).

Heildstæð löggjöf um framhaldsskóla varð ekki til fyrr en með lögum nr. 57 frá 1988. Markmiðssetningin í þeim er stuttur. Hún er í 2. gr. þar sem segir:

Hlutverk framhaldsskóla er eftirfarandi:

- að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðissamfélagi með því að skapa skilyrði til náms og þroska við allra hæfi,
- að búa nemendur undir störf í atvinnulífinu með sérnámi er veiti starfsréttindi,
- að búa nemendur undir nám í sérskólum og á háskólastigi með því að veita þeim þekkingu og þjálfun í vinnubrögðum.

Lögin frá 1988 giltu í átta ár þar til sett voru ný framhaldsskólalög, nr. 80 frá 1996, þar sem tilgreind voru eftirtalin markmið í 2. gr.

Hlutverk framhaldsskóla er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda svo að þeir verði sem best búnir undir að taka virkan þátt í lýðræðisþjóðfélagi. Framhaldsskólinn býr nemendur undir störf í atvinnulífinu og frekara nám.

Framhaldsskólinn skal leitast við að efla ábyrgðarkennd, viðsýni, frumkvæði, sjálfstraust og umburðarlyndi nemenda, þjálfna þá í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum og gagnrýninni hugsun, kenna þeim að njóta menningarlegra verðmæta og hvetja til stöðugrar þekkingar-leitar.

Markmiðskaflinn í almennum hluta *Aðalnámskrárinnar* frá 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999) byggist á þessari lagagrein en bætir töluvert miklu við hana og er mun ítarlegri en

fyrri tilraunir yfirvalda til að skilgreina markmið náms á framhaldsskólastigi.

Tvenns konar kenningar um almenn markmið

Hollenski námskráfræðingurinn Jan van den Akker (2003) hefur skipt lýsingum á námskrám skóla í þrjár hæðir eða stig þar sem hver skiptist í tvö millistig svo þrepin eru alls sex. Á efstu hæðinni eru menntahugsjónir og almenn markmið sem skólum eru sett af yfirvöldum. Á miðhæðinni er námskráin eins og kennarar túlka hana og framkvæma. Á neðstu hæð er svo reynsla nemenda og það sem þeir ná að læra.

Samkvæmt því sem Akker (2003) segir er æði vandasamt að skýra hvernig þessar hæðir tengjast og hann segir að oft sé mikið bil milli almennra yfirlýsinga á efstu hæðinni og þess sem kennarar gera í raun.

Fleiri sérfræðingar hafa efast um að skólar vinni í raun að almennum markmiðum sem þeim eru sett. Enski menntaheimspekingurinn John White (2005) hefur t.d. sagt frá könnun sem hann gerði á ensku námskránni frá árinu 2000, þar sem hann skoðaði hvernig markmið kennslu í einstökum greinum tengdust almennum markmiðum. Niðurstaða hans var að í flestum hefðbundnum námsgreinum væru tengslin afar lausleg.

Af menntaheimspekingum sem mér er kunnugt um að hafi fjallað um tengsl almennra markmiða við kennslu og skólastarf er White (1982, 1997, 2009) skeleggasti og skýrmæltasti talsmaður þeirrar skoðunar að skólastarf skuli endurskipulagt út frá almennum markmiðum. White (1997) hefur lýst umbótum á skólum svo að þær hljóti að hefjast á að skilgreina svo góð markmið sem vera má og leiða svo af þeim undirmarkmið og þannig koll af kalli þar til komið er að einstökum þáttum skólastarfsins. Hann gerir ráð fyrir að út úr þessu komi skólar mjög frábrugðnir þeim sem nú tíðkast, enda hefur hann lýst efasemdum um að núgildandi námskrár verði réttlættar með rökum (White, 2006).

Aðrir menntaheimspekingar hafa efast um að rétt sé að hugsa um almenn markmið á þann veg að hægt sé að leiða af þeim hvað skuli kennt eða hvaða greinabundnu markmiðum skuli stefnt að. Einn fremsti menntaheimspekingur Englendinga á síðustu öld, Richard S. Peters

(1973), gerði afar skarplega grein fyrir slíkum efasemdum og sagði að sum svokölluð almenn markmið væru ekki markmið í þeim skilningi að skólaganga væri leið að þeim á sama hátt og það að fara um borð í strætisvagn er leið til að komast í vinnuna heldur væru þau háfleyg aðferð til að lýsa verklagsreglum. Ég skil tal hans um verklagsreglur svo að greinabundnu markmiðin sem kennarar vinna að séu ekki leidd af almennum markmiðunum, eins og White (1997) kallar eftir, heldur sé unnið að þeim með samskiptaháttum og verklagi sem samræmist almennum markmiðunum.

Peters (1966, 1973) leit á hefðbundnar námsgreinar sem kjarna skólastarfsins og taldi að helsta markmið skóla væri að glæða skilning nemenda á þeim – sá skilningur væri eftirsóknarverður í sjálfum sér og því þyrfti ekki að réttlæta kennslu námsgreinanna með tilvísun til annarra markmiða. White (1982, 1997, 2009) telur hins vegar að skólastarf eigi einkum að snúast um almennum markmiðin og það skuli ráðast af þeim hvað sé kennt, enda séu námsgreinar tæki til að ná þeim. Þau almennum markmið sem White leggur megináherslu á varða siðferði nemenda, einkum hæfni til að taka sjálfstæða afstöðu til verðmæta og gilda, og hæfni til þátttöku í lýðræðissamfélagi (White, 1982, 2003, 2005).

Ef til vill er ein ástæða þess að Akker (2003) og fleirum þykir vandasamt að skýra vensl almennra markmiða og þess sem kennarar gera sú að ekki er samkomulag um neinn skilning á því hvað almennum markmiðin þýða. Sumir hugsa um þau eins og Peters (1973), sumir eins og White (1982, 1997, 2009) og sumir ef til vill á einhvern enn annan veg. Umræða um tengsl námsgreina og almennra markmiða hefur fremur lítil verið. Nokkrir menntaheimspekingar sem fjölluðu um þetta efni undir lok síðustu aldar, eins og John White (1982), Ronald Barnett (1988) og Christopher Winch (1996), töldu rökræðu um það á byrjunarstigi. Mér vitanlega hefur hún lítið þróast síðan. Enn þann dag í dag eru mikilvægustu kenningarnar um þetta efni þær sem ég hef hér eignað þeim Richard Peters og John White. Viðhorf þessara tveggja ensku heimspekinga mynda eins og andstæða póla í umhugsun um almenn markmið og tengsl þeirra við námsgreinar og skólastarf. Rannsóknir á

því hvort til sé heppilegur millivegur og hvar hann geti legið virðast skammt komnar.

Í grein sinni, Fjölmanning og sjálfbær þróun – Lykilatriði skólastarfs eða óþægilegir aðskotahlutir, fjallar Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2007) um almenn markmið sem hann kallar samfagleg viðfangsefni. Strax í fyrirsögn greinarinnar stillir Ingólfur Ásgeir upp tvenns konar kostum sem líkjast nokkuð þeim andstæðu pólum sem ég hef lýst. Í greininni spyr hann hvort almenn markmið eigi ekki að vera þungamiðja skólakerfisins. Þeir sem svara þessari spurningu játandi taka væntanlega undir sjónarmið af því tagi sem White heldur fram. Þeir sem líta á námsgreinar sem þungamiðju hugsa hins vegar á svipuðum nótum og Peters.

Við framhaldsskóla er sterk hefð fyrir faggreinamiðuðum námskrám þar sem bóklegar námsgreinar mynda þungamiðju skólastarfsins (Carr, 2007; Tye, 2000). Rannsókn Hafðísar Ingvarsdóttur (2004) á enskukennurum og raungreinakennurum við íslenska framhaldsskóla bendir til þess að skilningur þeirra á eigin starfi ráðist að talsverðu leyti af námsgreininni sem þeir kenna, þeim þyki vænt um hana og sú væntumþykja móti starf þeirra. Vísbendingar eru einnig um að faggreinasjónarmið hafi veruleg áhrif á starf grunnskólakennara. Í grein sinni, Sýn fimm grunnskólakennara á nám og kennslu í náttúruvísindum, segja Meyvant Þórólfsón, Allyson Macdonald og Eggert Lárusson (2007) t.d. frá rannsókn á kennslu í náttúrufræði hjá fimm grunnskólakennurum sem leiddi í ljós að þeir unnu í anda faggreinastefnu. Þessar tvær íslensku rannsóknir varpa ljósi á hugmyndir kennara um eigið starf og markmið þess þótt þær fjalli ekki beinlínis um hugmyndir þeirra um almenn markmið af því tagi sem lýst er í *Aðalnámskrá framhaldsskóla frá 1999 og 2004* (Menntamálaráðuneytið, 1999, 2004).

Hvað ætli kennarar sem kenna bókleg fög til stúdentsprófs við íslenska framhaldsskóla hugsi um þessi almennum markmið? Hvernig álitu þeir að þau tengist kennslu einstakra greina? Ég leitaði svara við þessu með viðtölum við átján framhaldsskólakennara.

Viðmælendur og rannsóknaraðferðir

Ég kaus að ræða við kennara úr þrem greinaflokkum, raungreinum, stærðfræði og sögu.

Ástæðan fyrir því að þessar greinar voru valdar var einkum sú að *Aðalnámskráin* frá 1999 (Menntamálaráðuneytið) kvað á um meiri breytingar í þeim en öðrum bóklegum greinum sem ætlað er sambærilegt rými í námskrá svo ætla mátti að kennarar í þeim hefðu öðrum fremur endurskoðað áherslur og val á viðfangsefnum.

Úrtakið sem ég valdi var sú gerð af markvissu úrtaki sem stundum er kölluð fræðilegt úrtak (Ritchie, Lewis og Elam, 2003). Ég kaus viðmælendur þannig að ég byrjaði á að velja fimm skóla, þrjá menntaskóla og tvo fjölbrautaskóla, og hafði þá á sem ólíkustum aldri og með ólíka sögu. Ég skrifaði skólameisturum þeirra tölvupóst og bað þá að benda mér á viðmælendur úr hópi kennara í raungreinum, stærðfræði og sögu. Í öllum tilvikum lét ég þess getið að ég leitaði eftir viðmælendum sem hefðu um árabil verið í forystu meðal kennara í sinni grein og haft áhrif á val á námsefni og áherslur í kennslu.

Skólameistararnir brugðust vel við bréfum mínum og bentu mér á viðmælendur sem ég hafði samband við í tölvupósti. Af þeim fimmtán kennurum sem skólameistararnir bentu mér á svöruðu fjórtán og voru fúsir til að ræða við mig.

Sögukennararnir sem mér var vísað á voru allir karlar en raungreinakennararnir voru tvær konur og þrír karlar og stærðfræðikennararnir voru þrjár konur og tveir karlar. Til að rétta órlítið þessa karlaslagsíðu á sögunni hafði ég

samband við stjórnanda í einum skóla til og þar var mér bent á konu sem kenndi sögu. Ég skrifaði henni og hún féllst á að ræða við mig. Einn viðmælenda hafði ég samband við eftir ábendingu frá formanni Félags raungreinakennara.

Viðmælendur mínir voru nú orðnir sextán að tölu úr sjö skólum. Í lok febrúar 2010 hafði ég talað við þá alla og var langt kominn með úrvinnslu og greiningu á viðtölunum. Í öllum þrem greinaflokkunum reyndust upplýsingar, hugmyndir og meiningar í síðustu viðtölunum að miklu leyti endurtekning á því sem fyrri viðmælendur höfðu sagt. Ég hafði því ástæðu til að ætla að frekari viðtöl væru óþörf, eða með öðrum orðum að ég væri að nálgast það sem kallað er mettun (e. saturation) í ritum um eigindlegar rannsóknaraðferðir (Creswell, 2007). Mér fannst ég þó ekki geta verið viss um þetta því þessir sjö skólar voru allir nema einn á höfuðborgarsvæðinu og þeir voru allir fremur stórir. Ég ákvað því að bæta við tveim viðtölum við kennara í minni skóla fjarri Reykjavík og hringdi í skólameistara við fjölbrautaskóla úti á landi. Hann benti mér á viðmælendur sem höfðu verið forystumenn í hópi sögu- og stærðfræðikennara við skólann um langt árabil. Þessir síðustu tveir viðmælendur bættu litlu við þau sjónarmið sem birst höfðu í viðtölum mínum við hina sextán.

Í 1. töflu er gerð grein fyrir viðmælendum.

1. tafla: Viðmælendur

Nr.	Kennslugreinar	Bekkjakerfi eða áfangakerfi	Lengd kennsluferils í framhaldsskóla (rúnuð að 5 árum)
1	Raungreinar	Bekkjakerfi	30 ár
2	Raungreinar	Bekkjakerfi með nokkur einkenni áfangakerfis	20 ár
3	Raungreinar	Áfangakerfi	20 ár
4	Raungreinar	Áfangakerfi	10 ár
5	Raungreinar	Áfangakerfi	15 ár
6	Raungreinar	Áfangakerfi	30 ár
7	Saga	Bekkjakerfi	20 ár
8	Saga	Bekkjakerfi með nokkur einkenni áfangakerfis	20 ár
9	Saga	Áfangakerfi	20 ár
10	Saga	Áfangakerfi	25 ár
11	Saga	Áfangakerfi	40 ár
12	Saga	Áfangakerfi	25 ár
13	Stærðfræði	Bekkjakerfi	35 ár
14	Stærðfræði	Bekkjakerfi með nokkur einkenni áfangakerfis	20 ár
15	Stærðfræði	Áfangakerfi	35 ár
16	Stærðfræði	Áfangakerfi	5 ár
17	Stærðfræði	Áfangakerfi	15 ár
18	Stærðfræði	Áfangakerfi	20 ár

Ég þekkti aðeins einn af þessum kennurum fyrir og þau kynni voru ekki nán. Ég hitti hvern þeirra einu sinni. Í upphafi hvers viðtals sagði ég í stuttu máli hvers konar rannsókn ég væri að vinna, gerði grein fyrir því að nöfn viðmælenda mundu hvergi birtast né heldur nöfn skólanna og að hljóðritunum yrði eytt að rannsókn lokinni. Flest viðtölin, eða fimmtán, fóru fram á vinnustað kennara en þrjár viðmælendur buðu mér heim til sín.

Auk gagna úr viðtölum studdist ég við texta *Aðalnámskrár framhaldsskóla* (Menntamálaráðuneytið 1999, 2004) og eldri *Námskrár handa framhaldsskólum* (Menntamálaráðuneytið, 1990).

*

Viðtalstæknin sem ég beitti byggðist einkum á leiðbeiningum í bók eftir Taylor og Bogdan (1998) og sú ákvörðun að nota opin viðtöl til að grundvalla almenna kenningu studdist við aðferðafræðilegar kenningar úr þeirri sömu bók. Ég hafði einnig hliðsjón af bók eftir Kvale og Brinkmann (2009). Ég reyndi að nota sem opnastar spurningar og fá kennarana til að spjalla vítt og breitt um starf sitt. Hér er dæmi um hvernig ég opnaði umræðu um almenn markmið í *Aðalnámskránni* frá 1999:

Ég: Ein breytingin sem varð með námskránni 1999 var að menntamálaráðuneytið skilgreindi almenn markmið og segir í *Aðalnámskrá* að þau snerti allar námsgreinar framhaldsskóla og starfsemi þeirra og þessi almennu markmið eru til dæmis að nemendur hafi tamið sér sjálfstæði í hugsun, gagnrýna hugsun, dómgreind, umburðarlyndi, verði færir um að tjá skoðanir sínar, kunni skil á réttindum og skyldum einstaklings í lýðræðisþjóðfélagi. Getuðu sagt hvort og þá hvernig þessi listi hefur áhrif á hvernig þið kennið.

Kennari: Þetta er góð spurning ... (Úr viðtali við sögukennara.)

*

Við frumúrvinnslu viðtalanna fylgdi ég að verulegu leyti aðferðafræði grundaðrar kenningar eins og henni er lýst af Creswell (2007), Charmaz (2006) og Bogdan og Biklen (2003). Þessi aðferðafræði snýst um að nota aðleiðslu til að leiða almennar niðurstöður af gögnum sem aflað er með opnum viðtölum.

Aðferðafræðin sem ég beitti var spunnin úr fleiri þáttum en þeim sem kenndir eru við

grundaða kenningu því þegar ég hafði mótað tilgátur um einstök atriði í viðtölunum beitti ég aðferðum hefðbundinnar túlkunarfræði þar sem ég las viðtölin aftur og mátaði tilgáturnar við textann í heild. Þessari gerð túlkunarfræði hefur verið skilmerkilega lýst af norska heimspekingnum Dagfinn Føllesdal (1994) og ég notaði mér greinargerð hans þótt ég styddist einnig við skrif Hans-Georgs Gadamer (1981a, 1981b) sem var fremstur í flokki þeirra sem fjölluðu um túlkunarfræði með heimspekilegum hætti á síðustu öld.

Í stuttu máli má lýsa vinnubrögðum mínum svo að í byrjun hafi ég einkum haldið mig við aðferðir grundaðrar kenningar og notað þær til að fá hugmyndir um tilgátur. Eftir því sem á leið beitti ég túlkunarfræði meir og meir og notaði hana til að finnpússa tilgátur mínar og prófa þær og meta hverjar væru þess virði að halda í þær og hverjum væri rétt að hafna.

Þegar texti þessarar greinar var næstum fullunninn sendi ég viðmælendum hann til skoðunar. Tveir þeirra gerðu athugasemdir við tilvitnanir í eigin orð eða útlekkingar á þeim og tók ég tillit til þeirra athugasemda.

Niðurstöður

„Stór hluti þeirra er og hefur verið partur af góðri sögukennslu“

Ég spurði alla kennarana sem ég talaði við hvort og þá hvernig þeir ynnu að markmiðum sem tilgreind eru í almennum hluta *Aðalnámskrár framhaldsskóla*. Ég fitjaði ekki upp á þessu umræðuefni fyrir en talsvert var liðið á viðtal og yfirleitt í framhaldi af umræðu um kennslu í einstökum áföngum. Ég reyndi að forðast að láta spurningar um þetta efni hljóma eins og þær væru aðalatriði í viðtalinu því ég áleit mögulegt að kennarar fengju þá á tilfinninguna að ég væri að hanka þá á að fara ekki eftir námskránni.

Í 2. töflu er samantekt um það hvernig kennararnir svöruðu. Sumir höfðu um þetta nokkuð langt mál en í töflunni er reynt að draga saman kjarna þess sem hver og einn sagði, ýmist með endursögn eða beinni tilvitnun.

2. tafla. Hvað sögðu kennarar um markmiðin í almennum hluta *Aðalnámskrár*?

Nr. Kennslugreinar

1	Raungreinar	„Nei, ég mundi nú ekki segja það að við höfum það til hliðsjónar. En náttúrlega reynum við að kenna nemendum svona mannleg samskipti og vinna sjálfstætt og svo framvegis.“
2	Raungreinar	„Ég veit nú ekki hversu svona markvisst við kannski notum þau“ – Kvaðst þó reyna að nálgast þau með áherslu á að nemendur ynnu sjálfstætt.
3	Raungreinar	Sagðist lítið horfa til þeirra en samt nálgast sum þeirra með kröfum um sjálfstæði í vinnubrögðum.
4	Raungreinar	Taldi þau mikilvæg og áleit sig vinna að þeim m.a. með því að miðla nemendum þekkingu á umhverfi sínu og efla umhverfisvitund.
5	Raungreinar	„Ég held að þau sitji dálítið á hakanum, ég viðurkenni það.“
6	Raungreinar	Taldi þau mikilvæg og áleit sig vinna að þeim m.a. með tengingu við samfélagið og kennslu um stofnanir þess og með því að gera nemendur meðvitaða um umhverfismál.
7	Saga	Sagðist lítið horfa til þeirra en samt vinna að þeim því sagan væri „ofsalega góð grein til að kenna fólki einmitt umburðarlyndi, gagnrýni og fleira.“
8	Saga	„Stór hluti þeirra er bara og hefur verið partur af góðri sögukennslu.“
9	Saga	Taldi hluta þeirra innbyggðan í fagið en hafði efasemdir um að kennari ætti að „ala nemendur upp í einhverjum svona behaviorískum stíl.“
10	Saga	Sagði áfanga ekki skipulagða út frá almennum markmiðum en að þeim væri sinnt þegar tækifæri gæfust.
11	Saga	Taldi markmið af þessu tagi beinlínis innbyggð í það að kenna sögu.
12	Saga	„Öll þessi fallegu markmið falla náttúrlega undir sögu.“ Sagði að unnið væri með þessi markmið í félagsgreinum þótt enginn svona listi væri, enda hefði það verið gert áður en námskráin kom út.
13	Stærðfræði	Sagðist nálgast þau með áherslu á nákvæma framsetningu og að efla málkennd og gagnrýna hugsun, m.a. um hvernig stærðfræði er notuð. Nefndi sem möguleika að ákvæði <i>Aðalnámskrár</i> þýddu að allir kennarar ættu að kenna gagnrýna hugsun um samfélagið en sagðist ekki gera það.
14	Stærðfræði	Sagðist vita af þeim en vinna lítið með þau því ekki væri tími til þess, „konkret“ efnisatriði sem ætti að fara yfir samkvæmt námskrá væru það mörg að kennari gerði ekki annað en fara yfir þau.
15	Stærðfræði	Sagðist ekki lesa þau mjög nákvæmlega en taldi sig nálgast sum þeirra með áherslu á sjálfstæð vinnubrögð og gagnrýna hugsun.
16	Stærðfræði	Sagðist nálgast þau með þjálfun í skipulegri framsetningu og rökfestu.
17	Stærðfræði	„Ég veit ekki hversu vel þetta skilar sér inn í áfanga, sko.“ Vildi leggja meiri áherslu á gagnrýna hugsun en kvaðst annars lítið vinna með þessi markmið.
18	Stærðfræði	Kvaðst ekki hafa þau í huga í hverri kennslustund, kallaði þau „snakk“ og sagði að þau næðust „bara með svona eðlilegu skólastarfi, hvort sem það er í stærðfræði eða öðru.“

Svo virtist sem markmiðin í almennum hluta *Aðalnámskrár* væru viðmælendum mínum almennt ekki ofarlega í huga og hefðu lítil áhrif á kennsluna hjá þeim. Aðeins tveir töldu kennslu

í sinni grein beinlínis skipulagða með hliðsjón af þessum markmiðum. Allir nema þrír töldu sig þó vinna að þeim með einhverjum hætti og þeir þrír sem skáru sig úr töldu sig vinna að

Skilningur framhaldsskólakennara á almennum námsmarkmiðum

hliðstæðum markmiðum sem hefðu almennara gildi en greinabundin námsmarkmið.

Sá eini sem bar því við að ekki væri tími til að sinna þessum markmiðum var stærðfræðikennari sem sagði að kröfur um mikla yfirferð efnisatriða stæðu gegn því að keppt væri að almennum markmiðum. Aðrir nefndu ekki að þau tækju tíma frá yfirferð námsefnis, enda töldu flestir sig vinna að þeim með því að kenna námsgreinar sínar fremur en með því að gera eitthvað til viðbótar við það. Ef til vill má þó skoða ummæli eins sögukennara sem undantekningu frá þessu en í viðtali við hann komu þessi orðaskipti fyrir:

Ég: Þegar þið skipuleggið kennslu í kjarna-áföngum eða búið til valáfanga, horfið þið þá á þennan lista?

Kennari: Nei.

Ég: Nei?

Kennari: Hann er bara að malla herna sko (bendir á höfuð sér) og síðan bara grípur maður tækifærið þegar eitthvað kemur upp og vinnur svo með: Einhver er með fordóma út í Pólverja og einhver er útblásinn af Ísland-best-i-heimi og svona, sko, og þá kannski tekur maður það fyrir. En þetta er ekki skipulegt efni með einhverjum kúrs, sko, sjálfstæði í vinnubrögðum fimm mínútur, dómgreind korter (hlær). Það þýðir ekkert að vera að hugsa um það.

Orðalagið „síðan bara grípur maður tækifærið þegar eitthvað kemur upp“ virtist fela í sér að siðferðilegt uppeldi væri hluti af starfinu en þennan hluta yrði að leika af fingrum fram því ekki væri hægt að sjá fyrir hvenær tækifærin til að hafa góð áhrif á nemendur kæmu upp. Kennslan var sem sagt skipulögð á forsendum greinarinnar en innan þess skipulags gáfust tækifæri til að þjóna almennum markmiðum og það gat tekið tíma frá áætlaðri yfirferð.

Einn stærðfræðikennari tæpti á þeim möguleika að almenn markmið krefðust þess að kennari gerði eitthvað annað en að kenna á forsendum fagsins. Þetta kom upp þegar rætt var um gagnrýna hugsun, sem er eitt af markmiðunum sem tilgreind eru í almennum hluta *Aðalnámskrár*. Þessi kennari sagðist leggja áherslu á að nemendur skildu að stærðfræðileg líkön sem kæmu heim við veruleikann að einhverju marki gerðu það ekki endilega að

öllu leyti og tók dæmi: „Þú getur búið til módel yfir fólksfjölgun í heiminum og hvað ætlar þú að láta það duga lengi? Ætlar þú að láta það duga um aldur og ævi þangað til menn eru farnir að standa á herðunum hver á öðrum?“ Hann bætti því svo við að e.t.v. væri meiningin í almennum hluta *Aðalnámskrár* að öll fög ættu að kenna gagnrýna hugsun um samfélagið, en kvaðst sinna því lítt heldur leggja áherslu á gagnrýna hugsun að svo miklu leyti sem hún yrði kennd með því að kenna stærðfræði. Það var eins og þessi viðmælandi minn teldi a.m.k. mögulegt að almennu markmiðin í námskránni fælu í sér kröfu um að stærðfræðikennarar gerðu eitthvað annað en að einbeita sér að stærðfræðinni sem slíkri.

Viðmælendur mínir virtust hallir undir hugmyndir af svipuðu tagi og ég eignaði Richard S. Peters fremur en kenningar af því tagi sem ég hef eftir John White. Með þeim fáu undantekningum sem nefndar hafa verið töluðu kennararnir eins og þeir þjónuðu almennum markmiðum með því einu að vinna að greinabundnum markmiðum og án þess að neinn tími færi í það sérstaklega.

*

Það sjónarmið að námsgreinin væri í sjálfri sér til þess fallin að þjóna almennum markmiðum og kennari ynni að þeim með því einu að kenna á forsendum greinarinnar kom skýrast fram í máli sögukennaranna. Einn mælti fyrir munn þeirra allra þegar hann sagði: „Stór hluti þeirra er bara og hefur verið partur af góðri sögukennslu.“ Hann virtist ekki telja ástæðu til að víkja frá hefðbundnum áherslum í kennslu vegna þessara almennu markmiða því þeim yrði best náð með því að kenna sögu eins og hún hefði verið kennd.

Þrjár af stærðfræðikennurunum töldu líka að stærðfræðinám stuðlaði að því að nemendur næðu hluta þessara almennu markmiða því það eflði málkennd þeirra, gagnrýna hugsun, skipulega framsetningu eða rökfestu.

Flestir sögðu að sín námsgrein hentaði sérlega vel til að ná einhverjum af hinum almennu markmiðum. Einn stærðfræðikennari taldi þó allt venjulegt skólastarf til þess fallið að þjóna þeim og sín grein hefði þar enga sérstöðu. Hann sagði að þau næðust „bara með svona eðlilegu skólastarfi, hvort sem það er í stærðfræði eða öðru.“

Af þeim sem töldu að kenna þyrfti námsgreinarar með sérstökum hætti til þess að þjóna almennu markmiðunum nefndu flestir áherslu á sjálfstæð vinnubrögð. Einnig nefndu sumir að til að ná almennum markmiðum þyrfti að leggja áherslu á tiltekin atriði innan námsgreina, til dæmis töluðu tveir raungreinakennarar um að kenna nemendum um eigið umhverfi og annar þeirra sagði líka leggja áherslu á að tengja kennsluna stofnunum samfélagsins, en þegar þeir skýrðu mál sitt nánar var ljóst að þetta tók engan tíma frá faginu heldur var leið til að miðla náttúrufræðilegri þekkingu með árangursríkum og eftirminnilegum hætti.

Allir viðmælendur létu sér duga að ræða fá (eitt til þrjú) almenn markmið og enginn kvaðst hafa farið yfir allan listann í almennum hluta *Aðalnámskrár* og mátað við sína kennslu og sitt fag.

*

Þótt markmiðalistinn í almennum hluta *Aðalnámskrár* virtist ekki hafa mikil áhrif á starf viðmælenda minna leiddi frekari samræða um almenn námsmarkmið í ljós að flestir þeirra lögðu áherslu á almennt uppeldishlutverk framhaldsskóla þótt nokkur munur væri á hvað þeir álitu það viðtækt. Sumir töluðu eins og það væri sjálfsagt mál að skólinn kenndi holla lífshætti, góða siði og upplýst viðhorf. Einn sagði t.d. að hann ætti að „búa til víðsýna og réttisýna einstaklinga.“ Sumir voru fáorðir um slík hlutverk skóla en enginn hafnaði þeim beinlínis.

Þau almennu markmið sem flestir nefndu voru: Að auka hæfni nemenda til að skilja fréttir eða samfélag sitt og umræðu um það (13 af 18); temja nemendum gagnrýna, fræðilega eða vísindalega hugsun (13 af 18); búa þá undir háskólanám (11 af 18); opna augu þeirra fyrir verðmætum eða siðferðilegum gildum af einhverju tagi (10 af 18); kenna þeim að njóta fegurðar (5 af 18).

Af þeim sem tilgreindu þetta síðastnefnda, að njóta fegurðar, voru tveir stærðfræðikennarar sem ræddu um fegurð í stærðfræðinni. Einn sögukennari talaði um að kenna nemendum að njóta lista með kennslu í menningarsögu. Tveir náttúrufræðikennarar töluðu um að upplifa náttúruna eða skynja hvað hún er heillandi og ég túlka þau ummæli svo að þeir hafi átt við einhvers konar fagurfræðilegt uppeldi. Annar

þeirra orðaði hugsun sína um þetta efni svona: „Það veitir okkur svona dýpt og mikla lífsfyllingu að skilja hvað heimurinn er stórkostlegur og hvað þetta er allt skrítið og við erum á fleygiferð í gegnum geiminn.“ Hann talaði líka um stjörnufræði sem góðan undirbúning fyrir lífið því í henni sæju nemendur hvað veröldin er stórkostleg. Hinn náttúrufræðikennarinn ræddi um þröngsýni þeirra sem einblína á „nytjagildi“ náms og spurði í því sambandi: „Er ekkert lífsleikni nema það sem við getum gert í Kringlunni?“ Hann svaraði spurningunni sjálfur með því að segja: „Mér finnst mikil lífsleikni að geta farið út og upplifað náttúruna.“

*

Almennu markmiðin sem kennararnir nefndu voru nær undantekningalaust nátengd greinabundnum markmiðum. Flest eða öll markmiðin sem raungreinakennararnir nefndu voru t.d. af því tagi að það lá beint við að tengja þau kennslu í raunvísindum. Sem dæmi má taka að fjórir raungreinakennarar af sex töluðu um það sem markmið að bæta umhverfisvitund nemenda eða skilning á náttúruvernd eða umhverfissjónarmiðum. Tveir töluðu um það sem markmið að nemendur upplifðu náttúruna eða skynjuðu hvað hún er heillandi. Tveir nefndu skilning á efnem sem tengjast heilsu eða heilsuvernd. Ef til vill virðast þau markmið að skilja fréttir, sem fjórir raungreinakennarar nefndu, og hæfni til þátttöku í umræðu um samfélagsmál, sem tveir þeirra nefndu, laustengdari við raungreinar. Í viðtölunum voru þessi tengsl þó býsna nán, enda nefndu þeir þessi markmið þegar talið hafði borist að erfðabreyttu korni, fréttum af mögulegum stökkbreytingum á inflúensuveiru, umhverfismálum eða orkumálum.

Sögukennararnir töluðu um hæfni til að skilja eigið samfélag og menningu sem almennt markmið og þrír þeirra nefndu gagnrýna afstöðu til heimilda eða upplýsinga. Einnig nefndu sumir þeirra gagnrýna hugsun, víðsýni, umburðarlyndi og hæfni til að setja sig í spor annars fólks og skilja aðra menningu en sína eigin. Þrír af sex sögukennurum voru með athyglisverðar þælingar um samband söguþekkingar við sjálfsvitund og sjálfsþekkingu. Einn þeirra sagði til dæmis að það sem mönnum fyndist vera sín eigin heilbrigða skynsemi væri gjarna eitthvað sem ætti sér sögulegt upphaf og

Skilningur framhaldsskólakennara á almennum námsmarkmiðum

þeir hefðu lært: „Margt af því sem við lítum á sem okkar eigin leið til þess að horfa á heiminn og þekkja okkur sjálf var í rauninni upphaflega séð gegnum gleraugu annarra, og við hefðum gott af að gera okkur grein fyrir því.“

Sömu sögu er að segja um stærðfræðikennarana. Almennu markmiðin sem þeir ræddu voru nátengd kennslugreininni. Þeir nefndu til dæmis hæfni til að setja mál skipulega fram og af rökfestu eða að læra að upplifa fegurð í stærðfræðinni.

Það sem hér hefur verið sagt um markmiðin í almennum hluta *Aðalnámskrár* og önnur almenn námsmarkmið má draga saman í stutt mál á þá leið að almennu markmiðin í námskránni hafi lítil áhrif á starf kennara og þeir álíti almennt að ekki þurfi að taka neinn tíma frá námsgreinunum til að þjóna þeim, þau náist með hefðbundinni kennslu sem leggur áherslu á fagið, hvort sem það er einhver grein raunvísinda, stærðfræði eða saga.

Þetta þýðir ekki að kennararnir sem ég talaði við leggi litla áherslu á alhliða þroska nemenda, bætt siðferði þeirra eða menntun sem bætir samfélagið. Þeir virðast einfaldlega álíta að þessum markmiðum verði náð með því að leggja rækt við námsgreinarnar: Nám á forsendum þeirra færi nemendum upplýsingu, menntun eða þroska sem þokar þeim áleiðis að markmiðum á borð við það að tileinka sér gagnrýna hugsun eða skilning á samfélaginu.

„Þú sérð alveg glóð í augunum á þeim“

Sýn viðmælenda minna á markmið af því tagi sem tilgreind eru í almennum hluta *Aðalnámskrár* bendir til þess að faggreinasjónarmið séu þeim tóm. Slík sjónarmið birtust víðar en í hugmyndum um námsmarkmið. Þegar rætt var um valáfanga og hvað veki áhuga nemenda orðuðu flestir kennararnir viðhorf af svipuðu tagi og lögðu áherslu á gildi fagsins og forsendur sem eru innbyggðar í það.

Kennararnir sem ég talaði við höfðu flestir mjög frjálssar hendur þegar kom að því að bjóða upp á valáfanga. En slíkir áfangar eru ekki kenndir nema nógu margir velji þá svo kennarar hafa ástæður til að bjóða upp á efni sem þeir álíta að nemendur hafi áhuga á. Viðfangsefni kennara í valáföngum gefa því bæði vísbendingu um þeirra eigin menntastefnu og hugmynd-

ir þeirra um hvað nemendum þykir áhugavert. Af átján viðmælendum lýstu þrettán valáföngum í sínu fagi sem ekki eru skilgreindir í *Aðalnámskrá* framhaldsskóla. Áberandi var að flestir þessir valáfangar voru fræðilegir og hugsaðir til þess að auka skilning á innri rökum námsgreinar.

Hjá þrem af sex stærðfræðikennurum voru kenndir valáfangar sem ekki er lýst í *Aðalnámskrá*. Þessir áfangar voru línuleg algebra við tvo skóla, evklíðsk rúmfræði við einn skóla og þrautalausnir við tvo skóla. Einn af þeim sagði um valáfanga í sínu fagi: „Við erum raunverulega að dýpka stærðfræðina og gerum meiri kröfur til nemendanna í þessum valáföngum.“

Í raungreinum voru fræðilegar áherslur í valáföngum áberandi eins og í stærðfræðinni. Einn af sex raungreinakennurum bauð þó upp á umhverfisfræði með siðferðilegum og pólitískum áherslum á að efla umhverfisvitund og einn raungreinakennari bauð upp á valáfanga með blönduðum áherslum, en þrír þeirra buðu eingöngu valáfanga þar sem markið var sett á fræðilegan skilning á viðfangsefnum sem eru heillandi á forsendum greinarinnar.

Sögukennararnir sex voru allir nema einn með valáfanga og yfirleitt virtust þeir hugsaðir til að dýpka skilning á sögunni eða sagnfræðilegum vinnubrögðum og þankagangi. Um þetta er þó erfitt að fullyrða jafnafráttarlaust og í tilviki stærðfræðinnar og raungreinanna því hjá sögukennurum blönduðust saman fleiri sjónarmið en þau sem tengjast beint faggreinastefnu eða áherslu á sjálfgildi námsgreinar.

*

Menntastefna viðmælenda minna birtist líklega með skýrustum hætti í ummælum þeirra um áhuga nemenda og hvað vekur hann. Líffræðikennari sagði t.d. frá valgrein þar sem nemendur kynnast líftækni og vinna með rafdrátt og skerðiensím og „einangra DNA og svona hitt og þetta. Þú sérð alveg glóð í augunum á þeim þegar þau eru að þessu.“

Eðlisfræðikennari tjáði svipaða hugsun og vildi sjá nemendur upplifa undur fræðanna en bætti við: „Það er rosa erfitt að kveikja þennan neista, en oft gengur það.“ Báðir þessir kennarar töluðu eins og það segði sig sjálf að glóðin eða neistinn kviknaði af því að fást við efni sem er fræðilega áhugavert.

Þriðji fulltrúi raunvísindanna orðaði svipað sjónarmið. Þegar ég spurði hvernig gengi að vekja áhuga nemenda á efnafræði sagði hann: „Áhuginn kviknar eftir því sem að þau geta meira og skilja meira.“ Ég túlka þessi ummæli svo að nemendur fái áhuga við það að öðlast skilning vegna þess að þá átti þeir sig á að fagið sé áhugavert og heillandi í sjálfu sér.

Enn einn raungreinakennari sagði frá áhuga nemenda á umræðu um „mini-svarthol“ og rifjaði í beinu framhaldi af því upp að hann kenndi eitt sinn stærðfræði þar sem útreikningar á sköttum voru hluti af námsefni: „Ég man ekki eftir neinum nemanda í dagskóla sem hafði nokkurn áhuga á að vita hvernig tekjuskattar voru reiknaðir út.“ Skilaboðin í máli hans voru augljóslega þau að nemendum þættu undur eðlisfræðinnar áhugaverðari en „hagnýt“ viðfangsefni á borð við skatta.

Nokkrir stærðfræðikennarar tóku í sama streng. Einn þeirra áleit til dæmis að stærðfræðin sjálf væri áhugaverðari fyrir unglunga en hagnýting hennar og sagði m.a. að hornaföllin og algebran í STÆ103 höfðu meira til þeirra en verslunarreikningur. Þegar rætt var um gildi námsins sagði þessi sami kennari að stærðfræði væri „grein í sjálfri sér sem að getur verið áhugaverð bara vegna þess að hún er svona lógísk og reynir á hugsunina.“ Hann ræddi líka um fegurð stærðfræðinnar:

Í rúmfræðinni þá er ég nú alltaf að tala um hvað hitt og þetta sé fallett. Ég veit ekki hvort þeim finnst það, en maður vonast til þess að þau öðlist svona smá fegurðarskyn á rúmfræðilegar sannanir, því að þær eru náttúrlega mjög glæsilegar.

Annar stærðfræðikennari kvaðst fyrir skömmu hafa reynt að vekja áhuga nemenda á mála- og félagsfræðabrautum með því að tengja kennsluna við hagnýt viðfangsefni og komist að því að þeir vildu frekar fást við algebru en vísitölur:

Ég hélt að þetta væri svona praktískt og hefði svona meiri tilhöfðun til nemenda að tala um kaupmátt og verðbólgu og eitthvað svona sem dynur á fólki en það virðist samt vera þannig að þeir eru voðalega fegnir núna því nú förum við aftur í venjulega algebru.

Stærðfræði- og raungreinakennararnir töluðu um áhuga nemenda á þeim nótum að hann tendraðist af skilningi á námsgreininni. Einn stærðfræðikennari skar sig þó úr. Hann vildi leggja áherslu á hagnýtan reikning sem tengdist daglegu lífi en draga úr fræðilegum áherslum, t.d. á algebru. Þessi kennari hafði sérstöðu að því leyti að stór hluti af kennslu hans var í hægferðaráföngum þar sem ætla mátti að margir nemendur ættu erfitt með að ná góðum tókum á efni eins og algebru. Bakgrunnur hans var líka annar en flestra hinna þar sem hann var upphaflega menntaður sem grunnskólakennari og hóf starfsferil sinn í gagnfræðaskóla en bætti síðar við sig stærðfræðinámi fyrir framhaldsskólakennara.

Skilningur sögukennara á námsáhuga virtist svipaður og hjá kennurum í raungreinum og stærðfræði þótt ummæli þeirra væru um sumt flóknari og því erfiðara að lýsa viðhorfum þeirra í stuttu máli. Ég læt hér duga að lýsa einu dæmi um sjónarmið sögukennara. Það birtist í máli kennara í skóla þar sem var kennd nokkuð mikil menningarsaga á málbraut. Þessi kennari sagði frá námsferð til útlanda með nemendum á lokaári og lét þess getið að þegar ferðin var farin hefðu þeir verið búnir að læra talsvert mikið um efnið:

Við förum þar á ýmis listasöfn og fleira og vorum að nota það sem þau höfðu verið að læra og fengum leiðsögn þarna. Og þau nutu þess svo vel og það var svo margt sem að þau gátu tengt saman að það var alveg ótrúlegt að upplifa þetta með nemendum, hvað þau höfðu virkilega fengið mikið út úr þessu og voru ánægð með þetta.

Áhuginn sem þessi kennari lýsti var áhugi sem kviknaði af lærdómi og skilningi, eftir að nemendur höfðu verið leiddir inn í heim námsgreinarinnar.

Almennt virtust viðmælendur mínir álíta að það sem einkum gerði námið áhugavert og heillandi í augum nemenda væri skilningur á fræðilegum rökum, hugtökum, kenningum eða viðfangsefnum. Í máli sumra kom fram vantrú á annars konar áherslum. Eðlisfræðikennari ræddi t.d. um náttúrufræðiáfangana, sem samkvæmt *Aðalnámskránni* frá 1999 áttu að vera sameiginlegir öllum bóknámsbrautum, og sagði:

Þegar þetta var gert með NÁT-ið á sínum tíma, þarna um aldamótin, þá var nú einhver áhersla á að þau þyrftu að skilja til dæmis vatnsafl-virkjanir og eins og þetta leit út fyrst þá fannst manni eins og þau ættu að skilja hvernig vatnsaflsvirkjun virkar án þess að þekkja hugtökin sem eru notuð til að skýra það. Maður var svolítið skeptískur á að þetta virkaði.

Af því sem viðmælendur mínir sögðu um það hvað gerir nám áhugavert og eftirsóknarvert er ljóst að þótt þeir hafni ekki almennum markmiðum telja þeir að greinabundin námsmarkmið hafi gildi í sjálfum sér. Í augum þeirra eru námsgreinar ekki fyrst og fremst tæki til að ná almennum markmiðum og skólastarfið í heild ekki sett undir þau á þann hátt sem John White álitur æskilegt. Ef til vill er nær lagi að lýsa viðhorfi þeirra svo að einkum skuli keppt að greinabundum markmiðum en þó sé rétt að haga skólastarfinu svo að fleira gott hljótist af en skilningur á greinunum og þessi viðbótargæði falli æði oft undir almennu markmiðin í *Aðalnámskránni* eða eitthvað sem líkist þeim.

Umræða um niðurstöður

„*Einhvern veginn þarf að skila hefðinni áfram*“ Menntastefnan sem birtist í umræðum kennara um almenn markmið og hvað kveiki áhuga á námi og geri það eftirsóknarvert minnir um margt á menntahugsjón sem oft er kennd við frjálsar listir. Þessi hugsjón á sér langa sögu. Orðalagið sem notað er til að lýsa henni kemur fyrir í ritum rómverska stóuspekingsins Seneca sem uppi var fyrir tveim árþúsundum. Hann ræddi um „artes liberales“ í einu bréfa sinna og sagði að það væru menntir sem hæfðu frjálsum mönnum (Seneca, 2009).

Þessi stefna hefur átt sér málsvara á ýmsum tímum. Einn af merkustu talsmönnum hennar á síðustu öld var enski heimspekingurinn Michael Oakeshott. Í ritgerðasafni hans um menntaheimspeki (Oakeshott, 1989) er grein frá 1965 sem heitir Learning and Teaching. Þar ræðir hann um miðlun vitsmunalegra dygða og segir að til að kenna nemandan að hugsa þurfi að miðla þeim og spyr hvernig það sé hægt:

Hvernig lærir nemandi að hafa opinn hug og forvitinn, að vera þolinmóður og heiðarlegur í hugsun, nákvæmur og iðinn, einbeittur og efastgjarn? Hvernig verður hann næmur á smávægilegan mismun og fær um að skynja vitsmunalegan glæsileika? Hvaðan fær hann gáfu til að taka því þegar mál hans er hrakið? Og með hverjum hætti lærir hann að elska sannleika og réttlæti þannig að hann sé samt laus við að vera einstrengislegur eða öfgafullur? (Oakeshott, 1989, bls. 60–61).

Oakeshott (1989) bætir svo við að það sé ekki hægt að kenna þetta sérstaklega heldur aðeins óbeint, með því að kenna eitthvað annað og alls konar fög, eins og t.d. smíði, efnafræði eða latína, dugi til þess séu þau kennd með réttum hætti.

Talsmenn frjálsra lista hafa alla tíð lagt áherslu á menntagildi bóklegra námsgreina og talið að nám í þeim væri eftirsóknarvert í sjálfu sér en líka mannþætandi og færði nemendum frelsi með því að efla skynsemi þeirra (Stephen, 2009; Miller, 2007; Hirst 1972). Richard S. Peters var handgenginn þessari hefð en John White (2009) hefur andæft henni, enda stangast hún á við hugmynd hans um að skólinn skuli endurskipulagður út frá almennum markmiðum.

Ummæli kennara um það hvað geri nám áhugavert, sem frá var sagt í síðasta kafla, minna um margt á umræðu um sjálfgildi frjálsra lista og það sem þeir sögðu um almenn markmið fór býsna nærri því að lýsa námi í raungreinum, stærðfræði og sögu sem mannþætandi iðju.

Allvíða í máli kennaranna kom líka fram að þeir töldu sig miðla hefð. Einn stærðfræðikennarinn sagði hreint út: „Einhvern veginn þarf að skila hefðinni áfram.“ Aðrir töluðu um að verja námsgreinar sínar sem sjálfstæð fög. Aðspurður um viðleitni til að samþætta námsgreinar nú á síðustu tímum sagði einn sögu-kennarinn sem ég ræddi við til dæmis: „Það er alltaf verið að reyna að hræra þessu saman, sérstaklega stjórnendur, búa til einhvern bölvandan graut.“

Nú er vafalaust hæpið að eigna viðmælendum mínum einhverja sameiginlega menntaheimspeki. Orð þeirra lýsa ekki með ótvíræðum hætti fylgi við kenningar eins og þær sem

Seneca, Oakeshott og aðrir talsmenn frjálsra lista síðustu tvö árþúsund hafa fært í letur. En það er samt rétt að halda því til haga að til er

þaulhugsuð heimspekileg réttlætning á menntastefnu sem samræmist a.m.k. flestu sem fram kom í þeim átján viðtölum sem hér um ræðir.

Viðauki

Markmiðskafli úr almennum hluta *Aðalnámskrár* frá 2004

Framhaldsskólum ber að sinna öllum nemendum hvernig svo sem undirbúningi þeirra úr grunnskóla er háttað.

Í lögum um framhaldsskóla segir í 2. grein.

Hlutverk framhaldsskóla er að

- stuðla að alhliða þroska nemenda svo að þeir verði sem best búnir undir að taka virkan þátt í lýðræðisþjóðfélagi
- búa nemendur undir störf í atvinnulífinu og frekara nám
- efla ábyrgðarkennd, víðsýni, frumkvæði, sjálfstraust og umburðarlyndi nemenda
- þjálfa nemendur í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum og gagnrýninni hugsun
- kenna nemendum að njóta menningarlegra verðmæta
- hvetja nemendur til stöðugar þekkingarleitar.

Til þess að framhaldsskólar geti sinnt hlutverki sínu þarf starfsemi þeirra að byggja á ýmsum og ólíkum þáttum og þeir þurfa að geta mætt margvíslegum kröfum sem til þeirra eru gerðar. Starfsemi skóla þarf líka að vera sveigjanleg svo hægara sé að sinna nýjungum í skólastarfi.

Meginmarkmið framhaldsskóla eru skilgreind í námskrá en þau eru síðan útfærð nánar í skólanámskrám einstakra skóla.

Við lok náms í framhaldsskóla er stefnt að því að nemendur:

- hafi fengið alhliða menntun sem er við hæfi hvers og eins
- séu undir það búnir að fara í áframhaldandi nám og/eða starf í þjóðfélagi sem er í sífelldri þróun
- geri sér ljóst að námi lýkur ekki við lok skólagöngu heldur er nauðsynlegt að halda áfram að afla sér nýrrar þekkingar og reynslu
- hafi fengið góða þekkingu á íslensku samfélagi
- kunni skil á réttindum og skyldum einstaklings í lýðræðisþjóðfélagi
- hafi tamið sér sjálfstæði í hugsun og vinnubrögðum, ábyrgð á eigin námi, öðlast sjálfstraust og lært að bera virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum
- hafi ræktað með sér gagnrýna hugsun, dómgreind og umburðarlyndi
- séu færir um að tjá skoðanir sínar, taka ákvarðanir og séu óhræddir við breytingar í námi og starfi.

Markmið þessi snerta allar námsgreinar framhaldsskóla og starfsemi þeirra. Námsgreininni lífsleikni er ætlað að vinna sérstaklega að ofangreindum markmiðum en ljóst er að þeim verða ekki gerð skil einungis í einni námsgrein

(Menntamálaráðuneytið, 2004, bls. 8–9).

Abstract

How teachers in secondary schools understand the aims of education

The Icelandic *National Curriculum Guide for Upper Secondary Schools*, published in 1999, has a section on general aims based on article 2 of the Act on Upper Secondary Schools of 1996. This paper is about how secondary school teachers think about these general aims and relate them to the subjects they teach.

From September 2009 till March 2010 I interviewed 18 teachers of academic subjects in Icelandic secondary schools. Of my interviewees 6 taught natural sciences, 6 mathematics and 6 history. I chose these subject areas because the 1999 *National Curriculum Guide* required teaching within them to deviate more than other branches from formerly prevailing traditions.

The teachers I interviewed work in eight schools, four gymnasias and four comprehensive schools. They were recommended by their principals as experienced and successful and leaders within their peer groups (except for one who was recommended by the chairman of the Icelandic Society of Science Teachers). I tried to cover the spectrum of Icelandic secondary schools by choosing institutions with different traditions and of different ages.

Almost all the teachers I interviewed considered themselves to be working towards aims related to democratic citizenship and moral and intellectual virtues. When I inquired how they worked towards these general aims most of them said that the subjects they teach are especially well fitted to serve or achieve one or more of the following aims:

- Make students able to understand news, current issues and their own society.
- Enhance critical or scientific thinking.
- Make students aware of moral or social values.

Both the general answers the teachers gave and the specifics and details they named were internal to their subjects in the sense that from the point of view of someone who only wants to focus on traditional school subjects, they waste no time on general aims: These aims are

served by teaching natural sciences, mathematics or history in the way required by the inner logic of these disciplines.

Most of the 18 teachers I interviewed expressed ideals or allegiance to educational policies in accord with the tradition of liberal education, where learning academic subjects is seen as:

- a) A way to realise one's best potentialities and acquire intellectual or moral virtues;
- b) An end in itself, rewarding regardless of practical use.

Most of the teachers I interviewed explicitly endorsed a. They also revealed a predilection for b. This came to light in various ways, most clearly when I asked them how they motivate their students.

Most of them claimed that the best way to motivate students is to emphasise topics that are theoretically interesting rather than by, for example, relating the subjects they teach to the daily life of students or to something that is of practical concern for them.

Heimildaskrá

- Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. Í J. Akker, W. Kuiper og U. Hameyer (ritstjórar), *Curriculum landscape and trends* (bls. 1–10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barnett, R. (1988). Does higher education have aims? *Journal of Philosophy of Education*, 22(2), 239–250.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carr, D. (2007). Towards an educationally meaningful curriculum: Epistemic holism and knowledge integration revisited. *British Journal of Educational Studies*, 55(1), 3–20.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Føllesdal, D. (1994). Hermeneutics and the hypothetico-deductive method. Í M. Martin og L. C. McIntyre (ritstjórar), *Readings in the philosophy of social science* (bls. 233–45). Cambridge, : MIT Press.
- Gadamer, H.G. (1981a). Hermeneutics as a theoretical and practical task. Í H.G. Gadamer, *Reason in the age of science* (ensk þýðing Frederick G. Lawrence), (bls. 113–138). Cambridge, : MIT Press.
- Gadamer, H.G.. (1981b). Philosophy or theory of science. Í H.G Gadamer, *Reason in the age of science* (ensk þýðing Frederick G. Lawrence), (bls. 151–169). Cambridge, : MIT Press.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47.
- Hirst, P. H. (1972). Liberal education and the nature of knowledge. Í R. F. Daerden , P. H. Hirst & R. S. Peters, (ritstjórar), *Education and reason: Part 3 of education and the development of reason* (bls. 391–414). London: Routledge & Kegan Paul.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2007, 30. desember). Fjölmening og sjálfbær þróun – Lykilatriði skólustarfs eða óþægilegir aðskotahlutir. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 6. apríl 2010 af <http://netla.khi.is/greinar/2007/018/index.htm>.
- Kristinn Ármannsson, Einar Magnússon, Guðni Guðmundsson og Heimir Þorleifsson. (1975). *Saga Reykjavíkurskóla 1: Nám og nemendur*. Reykjavík: Sögusjóður Menntaskólans í Reykjavík.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Lög um framhaldsskóla* nr. 57/1988.
- Lög um framhaldsskóla* nr. 80/1996.
- Menntamálaráðuneytið. (1990). *Námskrá handa framhaldsskólum: Námsbrautir og áfangalýsingar* (3. útgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (2004). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti* (2. útgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- Meyvant Þórólfsson, Allyson Macdonald og Eggert Lárusson. (2007). Sýn fimm grunnskólakennara á nám og kennslu í náttúruvísindum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 83–99.
- Miller, A. (2007). Rhetoric, paideia and the old idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(2), 183–206.
- Oakeshott, M. (1989). *The voice of liberal learning*. New Haven: Yale University Press.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1973). *Authority, responsibility and education* (3. útgáfa). London: George Allen & Unwin.
- Ritchie, J., Lewis, J. & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. Í J. Ritchie & J. Lewis (ritstjórar), *Qualitative research practice: A guide for social sciencestudents and researchers*. London: Thousand Oaks: Sage.
- Seneca, L. A. (2009). Ensk þýðing á hluta af Epistulæ Morales Ad Lucilium. Í Anthony O’Hear & Marc Sidwell (ritstjórar), *The School of Freedom: A Liberal Education Reader from Plato to the Present Day* (bls. 62–64). Exeter: Imprint Academic.
- Stephen, M. (2009). Introduction. Í A. O’Hear & M. Sidwell (ritstjórar), *The school of freedom: A liberal education reader from plato to the present day* (bls. 1–28). Exeter: Imprint Academic.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. New York: John Wiley & Sons.
- Tye, B. B. (2000). *Hard truths: Uncovering the deep structure of schooling*. New York: Teachers College Press.
- White, J. (1982). *The aims of education restated*. New York: Routledge.
- White, J. (1997). Philosophical perspectives on school effectiveness and school improvement. Í

- J. White og M. Barber (ritstjórar), *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. London: Institute of Education University of London.
- White, J. (2003). Five critical stances towards liberal philosophy of education in Britain. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 147–184.
- White, J. (2005). *The curriculum and the child – The selected works of John White*. London: Routledge.
- White, J. (2006). Autonomy, human flourishing and the curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 40(3), 381–390.
- White, J. (2009, 8. september). Why general education? Peters, Hirst and History [rafræn útgáfa]. *Journal of Philosophy of Education*. Sótt 6. apríl 2010 af <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/122591805/PDFSTART>.
- Winch, C. (1996). The aims of education revisited. *Journal of Philosophy of Education*, 30(1), 33–44.

Um höfundinn

Atli Harðarson er aðstoðarskólameistari við Fjölbrautaskóla Vesturlands og stundar doktorsnám í menntunarfræðum við Háskóla Íslands. Viðfangsefni hans í doktorsnámi er nokkrar heimspekilegar spurningar um námsmarkmið. Atli hefur MA-próf í heimspeki frá Brown University. Hann hefur skrifað nokkrar bækur um heimspeki og fjölda tímaritsgreina um heimspeki, skóla- og menningarmál. Hann hefur einnig samið kennslubækur í forritun og tölvufræði. Netfang: atli@fva.is.

About the author

Atli Harðarson is vice-principal of Fjölbrautaskóli Vesturlands, a comprehensive secondary school in Akranes, Iceland. He is also a Ph.D. student in education at the University of Iceland. The topic of his doctoral work concerns several philosophical questions about the aims of education.

He has an MA degree in philosophy from Brown University. His publications include several books on philosophy, and numerous papers on philosophy, education and cultural studies. He has also written textbooks on computer programming and computer science. E-mail: atli@fva.is