

Atli Harðarson

Ný aðalnámskrá framhaldsskóla og gömul námskrárfræði¹

Útdráttur

Ákvæði um markmið og markmiðssetningu í almennum hluta nýrrar aðalnámskrár framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012) eru afsprengi bandarískrar hefðar í námskrárfræðum sem rekja má til rita eftir John Franklin Bobbitt og Ralph W. Tyler og var síðan þróuð af Benjamin S. Bloom, Hildu Taba og fleirum. Í greininni er rökstutt að kjarni þessarar hefðar, sem nýja námskráin tilheyrir, felist í kröfu um að nám sé skipulagt út frá nemendamiðuðum markmiðum sem hægt sé að ná eða ljúka. Þessari hefð hefur verið andmælt af mörgum námskrárfræðingum síðustu 45 árin eða þar um bil. Tveir af þekktustu andmælendunum eru Bandaríkjamaðurinn Joseph Schwab og Bretinn Lawrence Stenhouse sem báðir héldu fram menntapólitískum sjónarmiðum í anda húmanisma eða þess sem á ensku kallast „liberal education“ og rökstuddu að ekki sé skynsamlegt að líta á námsefni skóla eingöngu sem tæki til að ná markmiðum. Í greininni er sagt frá meginatriðum í rökunum sem Schwab og Stenhouse færðu gegn námskrárfræðahefðinni og bent á að þau veki bæði spurningar um hvort það sé mögulegt og hvort það sé æskilegt að móta skólastarf eftir markmiðum eins og nýja aðalnámskráin segir að gert skuli.

Efnisorð

Aðalnámskrá framhaldsskóla, markmið, markmiðssetning, saga námskrárfræða, rökhyggja, tæknihyggja.

¹ Grein þessi birtist í tímaritinu *Uppeldi og menntun* 2. hefti, 21. árg. bls. 71–90.

Í nýjum almennum hluta aðalnámskrár framhaldsskóla, sem birtist í maí 2011, eru ákvæði um að lýsingar á áföngum í námskrám einstakra skóla tilgreini markmið sem nemendur eiga að ná. Í öllum námsgreinum framhaldsskólans eiga þessi markmið að skiptast í sömu þrjá flokkana, það er að segja þekkingu, leikni og hæfni sem nemendur eiga að hafa þegar þeir ljúka áföngunum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 52 – hér eftir vísa blaðsíðutöl án frekari tilvísunar til þessarar útgáfu, þ.e. 2. útgáfu frá febrúar 2012).

Auk þess sem aðalnámskráin nýja skyldar framhaldsskóla til að skipuleggja einstaka áfanga út frá markmiðum af þessu tagi krefst hún þess að hverri námsbraut séu sett markmið sem „segja til um þá hæfni sem stefnt er að [svo] nemendur búi yfir við námslok“ (bls. 7, sjá líka bls. 52) og að starfið í heild þjóni sex almennum eða þverfaglegum markmiðum sem kölluð eru „grunnþættir menntunar“. Þeir eru læsi, sjálfbærni, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti, heilbrigði og velferð, og sköpun (bls. 13–22).

Suma af grunnþáttunum er hægt að skoða bæði sem starfsreglur sem skólar skulu vinna eftir og sem markmið sem þeim ber að vinna að og raunar hlýtur þetta tvennt að tengjast og styðja hvort við annað. Til dæmis er trúlegt að skóli sem starfar í anda lýðræðis venji nemendur á samskipti og þankagang sem stuðla að auknu lýðræði á komandi tímum. Markmið og starfsreglur eru samt ekki alveg það sama. Eitt er að tryggja lýðræðislega starfshætti, til dæmis með því að veita nemendum rétt til að hafa áhrif á stjórn skólans, annað að móta þá í anda einhverra hugmynda eða kenninga um lýðræði eins og virðist lagt til í námskránni (bls. 19).

Þótt grunnþættirnir séu öðrum þræði viðmið um hvaða starfsreglum skólar skuli fylgja er þeim fyrst og fremst lýst sem almennum markmiðum. Þetta birtist víða í textanum, til dæmis þar sem segir:

Grunnþættirnir byggjast á því viðhorfi sem kemur fram í löggjöf um skóla að unnið sé bæði að samfélagslegum markmiðum og markmiðum er varða menntun sérhvers einstaklings. Þeir eru samfélagsmiðaðir þar sem þeim er ætlað að stuðla að auknu jafnrétti og lýðræði og að vinna að því að samfélagið fái vel menntað og heilbriggt fólk, bæði til þátttöku í að breyta samfélaginu til betri vegar og til þeirra starfa sem unnin eru í samtímanum. (Bls. 14)

Með þessari nýju aðalnámskrá er reynt að kerfisbinda markmið framhaldsskóla meira en áður og knýja á um að starf þeirra sé skipulagt út frá lokamarkmiðum sem tilgreina hvernig nemendur verða og hvað þeir geta að námi loknu. Í fyrri aðalnámskrá, sem kom út

1999, eru að vísu tilgreind markmið bæði fyrir einstaka áfanga og fyrir skólastarfið í heild (Menntamálaráðuneytið, 1999a). En þau mynda ekki kerfi og þar er þess ekki krafist að allir áfangar séu skipulagðir út frá fáum afmörkuðum tegundum markmiða heldur eru talin upp sundurleit markmið af ýmsu tagi. Sum þeirra lýsa hæfni sem nemendur eiga að öðlast en sum eru af allt öðru tagi. Í köflum um einstakar námsgreinar (til dæmis Menntamálaráðuneytið, 1999b, 1999c, 1999d, 1999e) eru víða talin upp markmið sem tilgreina hvaða efni skuli farið yfir eða hvað kennari skuli gera með nemendum. Sem dæmi má taka að í lýsingu á áfanganum *íslenska 303* er eitt markmiðið að nemendur „fari á söguslóðir þar sem því verður við komið“ (Menntamálaráðuneytið, 1999b, bls. 33) og í lýsingu á áfanganum *líffræði 303* er eitt af markmiðunum að nemendur „öðlist reynslu af nýtingu upplýsinga og samskiptatækni í tengslum við líffræðinám“ (Menntamálaráðuneytið, 1999c, bls. 66). Á undan námskránni frá 1999 gildi *Námskrá handa framhaldsskólum* sem kom fyrst út 1986 og var endurútgefin með nokkrum breytingum 1987 og 1990. Námskráin frá 1986 var fyrsta tilraun stjórnvalda til að setja samræmda námskrá fyrir alla framhaldsskóla. Sú námskrá var að mestu skráning á hefð sem þróast hafði í skólunum og með henni var lítið sem ekkert gert til að kerfisbinda markmið skólastarfsins (Atli Harðarson, 2010). Þessi skólahefð á sér langa sögu því bóknám til stúdentsprófs við framhaldsskóla nútímans mótaðist að miklu leyti á 19. öld undir áhrifum menntaheimspeki sem kenna má við húmanisma og upplýsingu (Atli Harðarson, 2011). Í stuttu máli má segja að með nýju aðalnámskránni leggi tæknihyggja 20. aldar enn til atlögu gegn menntahugsjónum 19. aldarinnar og það með nokkuð ákveðnari hætti en fyrri námskrár fyrir íslenska framhaldsskóla hafa gert.

Nýja aðalnámskráin fyrir framhaldsskóla kerfisbindur markmiðssetningu með tvennum hætti eins og fram hefur komið: Annars vegar með því að krefjast þess að allir áfangar séu skipulagðir út frá markmiðum sem tilgreina þekkingu, leikni og hæfni og hins vegar með því að fella allt starf skóla undir sex meginmarkmið sem kölluð eru grunnþættir. Þessi tvíþætta áhersla á að skólastarf sé skipulagt út frá markmiðum er afsprengi bandarískrar hefðar í námskráfræðum sem rekja má til rita eftir John Franklin Bobbitt (1876–1956) og Ralph W. Tyler (1902–1994). Talsmenn þessarar hefðar lögðu áherslu á að nota vísindalegar aðferðir til að leiða kennsluhætti, námsefni og skipulag skólastarfs af fyrir fram skilgreindum markmiðum. Henni var fram haldið af nokkrum af þekktustu námskráfræðingum síðustu aldar eins og Benjamin S. Bloom (1913–1999) og Hildu Taba (1902–1967). Í

Því sem á eftir fer segi ég hluta af sögu þessarar hefðar og geri stuttlega grein fyrir því hvað hún hefur mikil áhrif á yfirstjórn og stefnumótun á sviði menntamála enn þann dag í dag þrátt fyrir mótrök og efasemdir fjölmargra fræðimanna. Í framhaldinu greini ég frá sjónarmiðum tveggja af mikilvægustu andmælendum umræddrar hefðar í námskráfræðum. Þeir eru Bandaríkjamaðurinn Joseph Schwab (1909–1988) og Bretinn Lawrence Stenhouse (1926–1982).

Áhrifa Stenhouse gætir víða í skrifum um námskrármál á síðustu árum. Meðal þekkra fræðimanna sem sótt hafa í smiðju hans má til dæmis nefna Englendingana A. Vic Kelly (1931–2010) (sjá til dæmis Kelly, 2009) og John Elliott (sjá til dæmis Elliott, 2006). Stenhouse hefur haft allnokkur áhrif hér á landi. Hann kom til landsins og hélt námskeið við Kennaraháskóla Íslands á áttunda áratug síðustu aldar², rit hans hafa verið lesin í kennaranámi hér á landi og þeir sem nú stunda starfendarannsóknir líta gjarna á hugmyndir hans sem undanfara þeirra fræða (Rúnar Sigbórsson, 2004). Joseph Schwab hefur, eftir því sem ég kemst næst, haft minni áhrif hér á landi en Stenhouse þótt Andri Ísaksson (1983) og Guðrún Geirsdóttir (1997) hafi fjallað nokkuð um skrif hans. Frá Schwab er komin stefna í námskráfræðum sem er enn áhrifamikil og er kennd við yfirvegun (e. deliberation). Með þekktustu talsmönnum þessarar stefnu nú um stundir má telja enska námskráfræðinginn William A. Reid (sjá til dæmis Reid, 2006) og Bandaríkjamanninn Wesley Null (sjá til dæmis Null, 2011).

Schwab og Stenhouse settu andmæli sín gegn hefðinni fram á árunum um og upp úr 1970. Rösk sem þeir tveir, og eftirmenn þeirra eins og Kelly, Elliott, Reid og Null, settu fram vekja annars vegar spurningar um hvort það sé mögulegt og hins vegar hvort það sé æskilegt að móta skólastarf eftir markmiðum á þann hátt sem ný aðalnámskrá framhaldsskóla segir að gert skuli. Sumar þessar spurningar eru ansi áleitnar og gefa tilefni til að ætla að nýja aðalnámskráin byggist á gömlum hugmyndum um námsmarkmið sem standast illa fræðilega gagnrýni.

² Heimild: Samtal við Sigurjón Mýrdal deildarstjóra við stefnumótunar- og þróunardeild í mennta- og menningarmálaráðuneytinu þann 2. mars 2012.

Hefðin – Bobbitt, Tyler, Bloom og Taba

Eina af fyrstu tilraununum til að fjalla um námskráfræði með „vísindalegum“ hætti er að finna í bókinni *The curriculum* frá 1918 eftir Bobbitt. Þar segir:

Við höfum sett markið á óljósa menntun, illa skilgreinda tilsögn, þokukennt tal um alhliða þroska einstaklinganna, ótiltekinn siðferðisþroska eða félagslega skilvirkni sem ekki er útfærð í einstökum atriðum ... En sá tími er senn liðinn að menn láti sér duga yfirgripsmikil og illa skilgreind markmið. Öld vísindanna krefst nákvæmni og útfærslu í einstökum atriðum. (Bobbitt, 1972, bls. 41)³

Þessi bók gaf tóninn fyrir 20. öldina. Áherslan á vel skilgreind markmið sem undirstöðu allrar námskráargerðar varð ríkjandi. Sumt í fræðum Bobbitts virðist þó svolítið barnalegt í augum þeirra sem fást við námskráfræði nú tæpri öld seinna. Hann áleit til dæmis mögulegt að finna út með „vísindalegum“ aðferðum hvað fólk þyrfti að læra og þar með hver markmið skóla skyldu vera:

Mannlífið í allri sinni fjölbreytni felst í framkvæmd afmarkaðra athafna. Menntun sem býr fólk undir lífið býr það með öruggum og fullnægjandi hætti undir þessar afmörkuðu athafnir ... Þetta krefst þess aðeins að farið sé um vettvang mannglegrar iðju til að uppgötva einingarnar sem hún er samsett úr. Það mun leiða í ljós hvaða getu, viðhorf, venjur og þekkingarform þarf. Þetta verða markmiðin í námskránni. Þau verða mörg talsins og afmörkuð og ákveðin. Námskráin verður sú runa af reynslu sem börn og ungmenni þurfa að öðlast til að ná markmiðunum. (Bobbitt, 1972, bls. 42)

Bobbitt virðist, samkvæmt þessu, gera ráð fyrir að skortur á menntun finnist með því að skoða daglegt amstur fólks. En hversu trúlegt er að hægt sé að rekast á vöntun á lærdómi, til dæmis í sögu eða tónlist, með því einu að gá hvað fólk gerir? Slík vöntun er að mestu ósýnileg öðrum en þeim sem veit og skilur hvað er varið í þess háttar listir og fræði og er því fyrir fram sannfærður um að vert sé að kenna þau.

Af eftirmönnum Bobbitts var landi hans Tyler atkvæðamestur. Bók hans *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, sem út kom 1949, varð áhrifamesta rit um náms-

³ Allar tilvitnanir í verk námskráfræðinga eru þýddar af greinarhöfundi.

krármál á seinni hluta síðustu aldar (Elliott, 2007; Kliebard, 1987; Pinar, Reynolds, Slattery og Taubman, 1995). Þótt Tyler hafi tekið undir áherslu Bobbitts á markmiðssetningu sem undirstöðu í námskrágerð var hann engan veginn sammála Bobbitt um alla hluti. Tyler (1949) áleit til dæmis að námsmarkmið væru að einhverju leyti byggð á pólitískum ákvörðunum fremur en rannsókn á því hvað fólk þyrfti. Hann taldi að mjög almenn yfirmarkmið, sem Bobbitt kallaði þokukennt tal, gætu gagnast sem viðmið þótt einstaka þætti þyrfti svo að útfæra sem mælanleg atferlismarkmið. Tyler hefði trúlega álitnið grunnþættina í nýju aðalnámskránni ágætlega tæk yfirmarkmið en Bobbitt gefið heldur lítið fyrir svo almennar yfirlýsingar.

Á fyrstu síðu í bók Tylers frá 1949 setti hann kjarna námskráfræða sinna fram sem fjórar spurningar:

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

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

Fyrsta spurningin er hvaða menntamarkmiðum skólinn á að leitast við að ná. Tyler áleit að það væri ekki hægt að skipuleggja nám nema svara henni fyrst og að skipulagið yrði svo einhvern veginn leitt af markmiðunum. Hann lagði líka áherslu á að markmiðin ættu að lýsa því hvernig námið breytti nemendunum, en ekki til dæmis því hvað kennari gerði eða hvaða efni hann færi yfir (Tyler, 1949).

Næsta kynslóð námskráfræðinga þróaði hugmyndir Tylers um markmið sem aðalatriði í námskrá og útfærði í smáatriðum. Þekktustu fræðimennirnir í þessum hópi eru Bloom sem gaf út áhrifamikla handbók um námsmarkmið og flokkun þeirra (Bloom, 1956) og Taba sem skrifaði ítarlegt og yfirgripsmikið rit um námskrágerð (Taba, 1962). Þau bjuggu og störfuðu í Bandaríkjunum eins og Bobbitt og Tyler, þótt Taba væri fædd og uppalin í Eistlandi.

Hefðin sem Bobbitt, Tyler, Bloom og Taba mótuðu er enn sterk og áhrifamikil. Í yfirlitskafla um námskráfræði sem einn af þekktari fræðimönnum samtímans á þessu sviði, Philip W. Jackson, ritaði er henni lýst sem ríkjandi meðal þeirra sem fara með yfirstjórn

menntamála (Jackson, 1992). Skömmu síðar kom út merk bók eftir Richard A. Gibboney (1994) um sögu tilrauna til umbreytinga á bandarísku skólakerfi frá 1960 til 1990. Þar gerir hann grein fyrir því hvernig tæknihyggja og kerfishugsun í anda Bobbitts mótaði alla viðleitni yfirvalda til að breyta skólastarfi með þeim afleiðingum að flest sem átti að kallast umbætur orkaði meira til ills en góðs. Enn þann dag í dag birtist þessi hefð í opinberri stefnumótum um skólamál, til dæmis í handbók um hið svokallaða Bolognaferli (Karseth, 2006; Kennedy, Hyland og Ryan, 2009) sem og í áherslum á það sem á ensku kallast „outcomes based education“ (Elliott, 2007) og snúast um að skólastarf sé skipulagt út frá markmiðum sem lýst er nákvæmlega fyrir fram. (Ég veit ekki hvernig skást er að þýða þetta enska orðasamband á íslensku en ef til vill má fanga merkingu þess með því að tala um menntun sem er grundvölluð á útkomu eða niðurstöðu.) Hér á landi birtist þessi sama tæknihugsun í nýrri aðalnámskrá framhaldsskóla, þar sem gert er ráð fyrir að lýsing á námsáfangum sé ævinlega lýsing á markmiðum sem kveða á um hvað nemendur geta eða hvernig þeir verða að námi loknu. Undir lok síðustu aldar tengdist þessi áhersla á markmið gjarna kröfum um skilvirkni, mælanlegan árangur og árangurstengd framlög til skóla (Kelly, 2009).

Kjarni þessarar hefðar, sem mótaðist í Bandaríkjunum og hefur áhrif í Evrópu um þessar mundir, meðal annars í gegnum Bolognaferlið, felst í eftirtöldum þremur eða fjórum áherslum:

1. Markmið eru ákveðin fyrst og af þeim skal ráðast hvaða námsefni er kennt og hvaða kennsluaðferðir notaðar.
2. Markmiðin tilgreina hvernig nemendur skulu breytast. Þau eru nemendamiðuð og segja ekki hvaða efni á að fara yfir heldur hvernig hæfni, geta, þekking, viðhorf, hugarfar eða ástand nemanda skal verða að námi loknu.
3. Það er hægt að ná markmiðunum eða ljúka þeim. Þau eru ekki leiðarstjórnur sem menn fylgja heldur áfangar sem þeir ná, svo ég noti greinarmun sem ég hef útskýrt annars staðar (Atli Harðarson, 2012).

Hefðinni fylgir stundum:

4. Áhersla á skilvirkni og að árangur sé mælanlegur.

Eins og áður segir byggist nýleg aðalnámskrá fyrir framhaldsskóla að miklu leyti á þessari hefð. Það sem segir um þrenns konar markmið í áföngum er í anda hennar og grunnþættirnir (sem raunar eru sameiginlegir námskrám framhaldsskóla, grunnskóla og leikskóla) virðast að minnsta kosti fela í sér fyrstu tvær áherslurnar.

Bobbitt og Tyler skrifuðu báðir eins og þess væri kostur að leiða námskrá að öllu leyti af markmiðum og menn gætu í raun og veru hannað og smíðað menntun frá upphafi til enda. Þessi hugmynd um að byrja með hreint borð og skapa skólann með vísindalegum hætti á sér rætur í rökhyggjuhefð og trú á mátt vísindanna. Líklega hafa fáir orðað hana betur en helsti upphafsmaður rökhyggjunnar, Frakkinn René Descartes (1596–1650). Í *Orðræðu um aðferð*, sem út kom árið 1637 sagði hann:

Þau verk, sem margir meistarar gera af mörgum hlutum, eru oftlega ekki eins fullkomin og hin, sem einn maður hefur að unnið. Af þessum sökum eru þær byggingar, sem einn húsameistari hefur staðið að frá upphafi til enda, að jafnaði fegurri og samstilltari en hinar, sem margir hafa lagt sig fram um að lagfæra og látið þá gamla veggi standa sem upphaflega höfðu verið reistir í öðru augnamiði ... Á sama hátt hef ég ímyndað mér, að þær þjóðir, sem voru hálfvilltar og komust ekki til siðfágunar nema fet fyrir fet og settu sér ekki lög nema eftir því sem glæpir og illdeilur knúðu þær til, gætu ekki búið við jafngóða skipan og hinar, sem þegar í upphafi sameiningar sinnar fóru að stjórnskipunarlægum einhvers viturs löggjafa. ... Þótti mér sem hin bóklegu fræði – að minnsta kosti þau þeirra, sem eru ekki nema sennileg og þar með ósönnuð, en hafa orðið til og hlaðizt upp jafnt og þétt úr skoðunum margra ólíkra manna – kæmust ekki jafnnærri sannleikanum og skynsamur maður getur komizt með því að draga á eðlilegan hátt rökréttar ályktanir af því, sem á vegi hans verður. (Descartes 1991, bls. 71–74)

Aðalatriðið í þessari rökhyggju er að skynsamleg, úthugsuð, vísindaleg hönnun sé betri en eitthvað sem til verður án meðvitaðra ákvarðana. Þetta er í dúr við aðferðafræði Descartes sem gerði ráð fyrir að mannleg skynsemi væri þess umkomin að afla öruggar þekkingar með því að kasta öllum fordómum fyrir róða, fallast einungis á forsendur sem hafnar væru yfir vafa og beita strangvísindalegri aðferð. Andi þessarar rökhyggju hefur komið víða við á seinni öldum og birst í ýmiss konar vísinda- og tæknihyggju og stefnum sem kenndar eru við módernisma, meðal annars hjá talsmönnum pósitífisma á 19. öld og rökfræðilegrar raunhyggju (e. logical positivism) á fyrri hluta 20. aldar.

Þótt Bobbitt og Tyler hafi skrifað í anda svona rökhyggju og látið að því að liggja að hægt væri að byggja námskrá frá grunni með vísindalegri aðferð voru sumir fulltrúar

hefðarinnar tvístígandi í afstöðu sinni til hennar. Þetta á til dæmis við um Taba sem lýsti efasemdum um að raunhæft væri að byrja með hreint borð og hanna námskrá út frá markmiðum. Þótt Taba (1962) teldi að markmið sem segðu hvernig nemendur skyldu breytast væru kjarni námskrárinnar virtist hún líka álíta, að minnsta kosti í aðra röndina, að slík markmið nýttust fremur til að lagfæra námskrár sem væru til fyrir en til að smíða nýjar frá grunni.

Andmæli gegn hefðinni

Námskrárvísindahefðin sem mótaðist af skrifum Bobbitts og Tylers og var þróuð af Bloom og Taba er ekki eina stefnan í námskrármálum sem átti hljómgrunn meðal fræðimanna um efnið á síðustu öld. Frá því um og upp úr 1970 hafa viðfangsefni námskráfræða við háskóla líka snúist um margt annað en aðferðir við námskrágerð. Allmargir fræðimenn hafa til dæmis einbeitt sér að gagnrýni og greiningu á námskrám fremur en aðferðum við að búa þær til (Pinar o.fl., 1995).

Andmælin gegn hefðinni hafa komið úr ýmsum áttum og hafa allmargir gert tilraunir til að skipa andmælendunum í fylkingar eða flokka. Einn þeirra er Reid, sá sami og haldið hefur stefnu Schwabs á lofti hin síðari ár. Í bók frá árinu 2006, sem heitir *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest*, segir hann að hægt sé að skipta þeim sem fjalla um námskrármál í flokka bæði eftir því hvort þeir byggja á einhverri einni meginkenningu og eftir því hvort þeir telja réttmætt að stofnanabinda námskrá og menntun.

Úr þessu verða til fjórir flokkar sem hægt er að setja upp í töflu:

Tafla 1

	Efasemdir um réttmæti skipulegs skólastarfs og menntastofnana	Trú á réttmæti skipulegs skólastarfs og menntastofnana
Menntastefna byggð á einni kenningu eða meginhugmynd	Róttæka hefðin („radicals“): Bowles & Gintis, Apple, Bourdieu.	Kerfisbundin námskráfræði („systematizers“): Bobbitt, Tyler, Bloom, Taba.
Menntastefna ekki byggð á einni kenningu eða meginhugmynd	Arftakar tilvistarstefnunnar („existentialists“): Illich, Pinar.	Arftakar húmanismans („deliberators“): Schwab, Stenhouse.

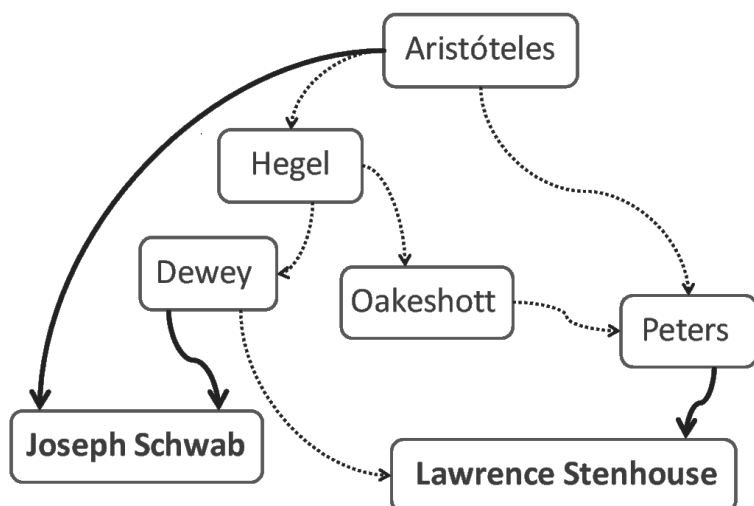
Nöfnin sem Reid (2006, bls. 11–17) gefur flokkunum fjórum eru innan sviga í töflunni. Ég hef tengt hvern flokk nokkrum þekktum námskráfræðingum sem eru nafngreindir í reitunum. Valið á þessum nöfnum er á mína ábyrgð. Það er líka mitt uppátæki að kalla þá sem eru í reitnum neðst til hægri arftaka húmanismans. Reid kennir þá við yfirvegum og sam-

samar sig sjálfur þeirri hefð. Rökin fyrir því að kenna þá við húmanisma eru þau að þeir sem eiga heima í þessum reit tengja sig sjálfir við það sem á ensku kallast „liberal education“ og nefnt hefur verið frjálsar listir á íslensku og er nátengt húmanískri menntahefð. Þetta á við um Reid sjálfan og Schwab sem hann telur helsta fulltrúa þeirra sjónarmiða sem hann kennir við yfirvegum. Þetta á einnig við um Stenhouse þótt Reid nefni hann ekki sérstaklega.

Hefðin sem ég hef gert að umtalsefni tilheyrir reitnum efst til hægri. Gagnrýni Schwabs og Stenhouse, sem ég mun gera skil hér á eftir, gerir ráð fyrir réttmæti skipulegs skólastarfs og kerfisbundinnar fræðslu. Gagnrýni þeirra sem eiga heima vinstra megin í flokkunarkerfi Reids er af allt öðrum toga. Hún snýst ekki um hvaða aðferðum best sé að beita til að skipuleggja menntakerfi af því tagi sem við höfum, heldur um hvort slík kerfi séu yfirleitt réttmæt eða hvort þau undiroki fólk í stað þess að færa því farsæld og frelsi. Sú gagnrýni sem ég fjalla um gerir hins vegar ráð fyrir að skólakerfið sé í aðalatriðum réttlæt看legt en beinist gegn því að kerfisbinda það í anda rökhyggju og tæknihyggju.

Schwab og Stenhouse sóttu báðir innblástur í heimspekirit, bæði eiginlega menntaheimspeki og rit um önnur heimspekileg efni. Þeir voru heimspekilega þenkjandi menntunarfræðingar. Myndin er tilraun til að staðsetja þá í heimspekisögunni. Óbrotnu línurnar merkja áhrif sem eru mikil og augljós og þeir gangast við en brotnu línurnar tengja þá við heimspekinga sem þeir tilgreina ekki sjálfir sem sérstaka áhrifavalda þótt greina megi hugmyndasöguleg tengsl við þá.

Þótt báðir hefðu áhuga á heimspeki byggðu Schwab og Stenhouse á ólíkum forsendum og fræðihefðum. Schwab hóf feril sinn sem raungreinakennari en var lengst af prófessor í menntavísindum við Chicago-háskóla. Hann byggði á bandarískri hefð, meðal annars ritum John Dewey (1859–1952). Einnig var Schwab undir miklum áhrifum frá Aristótelesi (384 f.Kr.–322 f.Kr.), meðal annars í gegnum vin sinn, Richard McKeon (1900–1985), sem gaf rit Aristótelesar út á ensku um miðja síðustu öld (Westbury og Wilkof, 1978). Stenhouse byrjaði sem sögukennari en starfaði svo við Setur hagnýtra menntarannsókna (e. Centre for Applied Research in Education) við Háskólann í Austur-Englíu og var líka forseti Bresku menntarannsóknasamtakanna (e. British Educational Research Association). Hann sótti í enska hefð, einkum menntaheimspeki Richards S. Peters (1919–2011).

Mynd 1

Þótt bakgrunnur þessara fræðimanna og hugmyndasögulegt samhengi rita þeirra sé áhugavert viðfangsefni er ætlunin hér að fjalla fyrst og fremst um andmæli þeirra gegn kenningum um að það sé mögulegt og æskilegt að skipuleggja námskrá út frá markmiðum, það er að segja gegn hefðinni sem ég hef kennt við þau Bobbitt, Tyler, Bloom og Taba.

Joseph Schwab

Schwab andmælti námskráfræðum í anda Tylers í þremur þekktum greinum sem birtust á árunum 1969 til 1973. Þær heita: *The practical: A language for curriculum*, *The practical: Arts of eclectic* og *The practical: Translation into curriculum* (endurprentaðar með lítilsháttar breytingum í Schwab, 1978). Í þessum greinum beindi Schwab spjótum sínum einkum að áherslu námskráfræðinga á hið fræðilega (e. the theoretical) og sagði að námskrágerð væri ekki fræðilegt viðfangsefni þar sem hentaði að hafa hugann við sértæk líkön eða skilgreinda og afmarkaða fleti veruleikans. Hún væri þvert á móti hagnýtt verkefni þar sem þyrfti að takast á við veruleikann í margbreytileika sínum. Í umfjöllun sinni um þessi efni lagði hann áherslu á að heimur skólans væri flókinn heimur með margvísleg tengsl við mannlífið og samfélagið og skólinn gegndi mörgum hlutverkum og skilningur manna á þeim væri takmarkaður. Hann benti líka á að engin fræðikenning næði utan um öll hlutverk skólans. Þær væru í besta falli sértekningar (e. abstractions) sem vörpuðu ljósi á einhverja þætti veruleikans.

Í greininni The practical: Arts of eclectic segir Schwab:

Kenningar á sviði námskráfræði eða um kennslu og nám geta ekki einar sér sagt okkur hvað skuli kenna eða hvernig það skuli gert, því spurningar um slík efni koma upp við raunverulegar aðstæður uppfullar af veruleika sem er einstakur og tilheyrir tilteknum tíma, stað, fólki og kringumstæðum. Kenningar innifela á hinn bóginn ekki slíkan raunveruleika. Það sem gerir kenningar fræðilegar, skipulegar, kerfisbundnar og haganlegar og gefur þeim, síðast en ekki síst, kost á að alhæfa er að þær eru sértekningar. Þær sértaka frá einstökum veruleika með því að horfa fram hjá stórum hluta hans. (Schwab, 1978, bls. 322)

Í þessum orðum enduróma andmæli gegn rökhyggju sem finna má hjá Georg Hegel (1770–1831) og eftirmönnum hans og líka hjá öðrum heimspekingum sem sækja innblástur til Aristótelesar. Hegel lagði áherslu á að vitund okkar væri takmörkuð og næði ekki að hugsa nema hluta af menningunni, að í heiminum væri meira vit en hugur einstaklingsins næði að höndla og hluti þessa vits væri í samfélagsháttum og samspili sem við hefðum ekki náð að orða. Hagnýt verkefni sem okkur tekst stundum að leysa með viðunandi hætti með yfirvegum og samræðu verða því ekki alltaf leyst með því að beita fræðilegri þekkingu, því hugsun okkar hefur ekki náð að henda reiður á veruleikanum. Hún er alltaf svolítið á eftir framvindunni. Hegel (1967) orðaði þetta svo að viskufuglinn, ugla Mínervu, hæfi sig ekki til flugs fyrr en á kvöldin.

Andmæli Schwabs gegn hugmyndum um að skipuleggja nám út frá markmiðum eru margþætt. Ég ætla að nefna hér þrjá þætti:

1. Flestar tilraunir til að grundvalla námskrá á markmiðum hafa einkennst af fræðilegri rörsýn.
2. Engin markmið sem menn orða ná utan um nema lítinn hluta af veruleika skólans eða þeim hlutverkum sem skólinn gegnir og þarf að gegna.
3. Námsefnið hefur eigið gildi og á ekki að vera þjónn.

Tveir fyrstnefndu þættirnir tengjast andmælum Schwabs gegn rökhyggju og oftrú á fræðilegar lausnir á hagnýtum vandamálum. Sá þriðji sækir til húmanískrar menntahefðar.

Ég hef þegar sagt nokkur orð um fyrsta þáttinn. Þeir sem vilja fylgja Tyler og hefðinni í námskráfræðum og skipuleggja nám út frá orðuðum og skilgreindum markmiðum geta ef til vill svarað þessu með því að fallast á að við þurfum víðari sýn en nokkur ein fræðikenn-

ing veitir. Þeir geta haldið í meginatriðin í námskráfræðum sínum þótt þeir viðurkenni að óheppilegt sé að skipuleggja skólastarf út frá einni kenningu á einhverju einu fræðasviði eins og til dæmis sálfræði eða félagsfræði. Það er erfiðara fyrir þá að svara andmælum númer tvö því ef Schwab hefur þar lög að mæla þá dugar ekki heldur að draga saman þekkingu úr mörgum áttum. Þessi annar þáttur í andmælum Schwabs tengist efasemdum hans um að orð og fræði muni nokkurn tíma ná utan um allt sem máli skiptir. Ef til vill velti Hannes Pétursson skáld svipuðum ráðgátum fyrir sér og orðaði þær með myndrænni og um leið skiljanlegri hætti í einu ljóða sinna þar sem hann spurði:

Hverju fá orðin, öll þessi gisnu net
lyft upp úr tímans þungu, þytmiklu vötnum?
(Hannes Pétursson, 2005, bls. 188)

Í greininni *The practical: Translation into curriculum* orðar Schwab þetta svona:

Markmið í námskrá og rökin fyrir þeim hljóta að vera tjáð á tungumáli, vera orðuð. Slík framsetning getur engan veginn náð utan um allt sem meint var og ætlað í yfirvegun um námskrána. ... Merkingin er fólgin í öllum ráðum sem ráðið var. Hún liggur ekki einungis í rökunum með því sem var valið, heldur líka í ástæðum þess að öðrum kostum var hafnað. Hún felst í blæbrigðum þess sem sagt var meðan málin voru yfirveguð. (Schwab, 1978, bls. 369)

Ef þetta er rétt þá er merking ákvarðana um námskrá samofin aðstæðum, bundin stað og stund. Það getur aldrei nema hluti hennar ratað á blað. Hið ósagða skiptir líka máli og sækir merkingu til kringumstæðna og umhverfis – og þar á meðal til *gamalla veggja sem standa* svo notuð sé líking Descartes (1991). Ákvarðanir um námskrá eru alltaf teknar undir einhverjum kringumstæðum sem engin fræði gera full skil og enginn skilur til þeirrar hlítar að kostur sé á að láta eins og byrjað sé með hreint borð og allt byggt frá grunni á fræðilegum rökum.

Þriðji þátturinn í andmælum Schwabs sem ég ætla að tæpa á er dreginn saman í stutt mál í greininni *The practical: Translation into curriculum* þar sem hann segir:

Það er hægt að nota fræðilegt efni með öfugsnúnum hætti sem uppsprettu námsefnis. Í menntunarlegu tilliti er slíkur öfugsnúningur á fræðunum engu skárri en skortur á fræðilegu innihaldi. Það er öfugsnúið að beygja og teygja fræðin svo þau tapi sínum eigin einkennum en

þjóni tilgangi sem skipuleggjendur námsins eru heillaðir af. Öfuguggahátturinn er í því fólgin að lítillækka námsefnið með því að gera það að þjóni. (Schwab, 1978, p. 377)

Þessi andmæli gegn því að skipuleggja nám út frá markmiðum fremur en námsefni og inn-taki eru sameiginleg Schwab og Stenhouse. Þeir halda báðir fram menntahefð sem byggist á áherslu á námsgreinar og fræðilegt innihald fremur en að móta nemendur eða tilgreina hvernig þeir skuli breytast eða verða að námi loknu. Þessi hefð er rótgróin í mennta-kerfum Vesturlanda og afar lífseig (Taba, 1962; Kliebard, 1987 og Tye, 2000). Hún er stundum kennd við námsgreinar, stundum við akademískar áherslur, stundum við húman-isma og frjálsar listir. Rök Schwabs fyrir andmælunum sem ég nefndi í tölulið númer þrjú eru í raun rök fyrir því að húmanísk menntahefð stangist á við hugmyndir um markmiðs-drifnar námskrár eins og þær sem Bobbitt, Tyler, Bloom og Taba héldu fram og íslenskum skólum er nú gert að starfa eftir samkvæmt nýju aðalnámskránni.

Lawrence Stenhouse

Það gildir um Stenhouse, ekki síður en um Schwab, að andóf hans gegn ríkjandi hefð í námskráfræðum er margþætt. Eins og í tilviki Schwabs ætla ég að láta duga að staldra við þrjá þætti sem eru:

1. Námsefnið hefur eigið gildi og á ekki að vera þjónn.
2. Við virðum ekki frelsi og sjálfstæði nemenda ef við setjum markmið sem tilgreina hvernig þeir skuli breytast eða verða að námi loknu.
3. Ekki er hægt að tilgreina fyrir fram hvað gott muni hljóttast af menntun.

Þessa gagnrýnisþætti má alla finna í grein sem heitir *Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning* (Stenhouse, 1970) og í bókinni *An introduction to curriculum research and development* (Stenhouse, 1975).

Um námsefni í hlutverki verkfæris eða þjóns skrifar Stenhouse í greininni frá 1970 og tekur sem dæmi bókmenntakennslu þar sem nemendur lesa Hamlet:

Líkan sem byggist á markmiðum virðist gera innihaldið að einberu verkfæri og í því er alvar-
legur veikleiki fólgin ... Að nota leikritið sem tæki til að kenna leikni gefur til kynna – og nem-

endur grípa það fremur auðveldlega – að leikni og orðaforði og þvíumlíkt sé það sem máli skiptir fremur en leikritið sjálft. Við vitum af biturri reynslu hve auðvelt er að breyta Shakespeare í eintómar æfingar. Forskrift Hirsts er að „skipuleggja innihald og aðferðir til þess að ná markmiðum.“ En séu útlistanirnar á markmiðunum ekki ítarlegri og úthugsaðri en nokkur virðist í raun geta gert þær þá verður útkoman úr þessari forskrift allt of oft sú að menn nota aðferðir til að skrumskæla innihald svo það þjóni markmiðum. (Stenhouse, 1970, bls. 74–76; P. H. Hirst sem Stenhouse nefnir var enskur menntaheimspekingur sem vakti athygli um 1970.)

Öðrum þæði virðist Stenhouse segja okkur að ef við ætlum að kenna bókmenntaverk á borð við Hamlet þá eigum við að leyfa verkinu að tala til nemenda jafnvel þótt það segi annað en við viljum segja. Við þurfum auðmýkt frammi fyrir námsefninu. Í því er fleira en við kennararnir skiljum og áttum okkur á. Við leiðum nemendur inn í heim þess þar sem við rötum sumar leiðir og þekkjum sum kennileiti, vonandi aðeins fleiri en þeir, en samt bara sum.

„Ο βίος βραχύς, η δε τέχνη μακρή“ sagði læknirinn Hippókrates og Rómverjar þýddu þetta „ars longa, vita brevis“ – listin er löng, lífið er stutt. Þessi vitund um að heimur fræðanna sé stór og í þeim heimi sé hver maður lítill, jafnvel þótt hann sé kennari, hefur lengi fylgt hugsjóninni um húmaníska menntun og frjálsar listir. Stenhouse er hluti þessarar hefðar og skilur að frammi fyrir bókmenntahefðinni er hann sjálfur heldur smár. Hann getur boðið nemendum handleiðslu inn í þessa hefð en það er ekki hans að stjórna því nema að litlu leyti hvað hún segir þeim og hvaða áhrif ferðalagið hefur á þá. Nemandinn og menningin eru bæði sjálfstæð gagnvart kennaranum og hann á að virða þetta sjálfstæði. Þetta tengist öðrum þætti í gagnrýni Stenhouse sem snýst um frelsi nemenda. Í greininni frá 1970 mælir hann með því að kennsla sé skipulögð út frá yfirferð námsefnis fremur en markmiðum. Slíkt skipulag út frá yfirferð hefur í raun tíðkast um langan aldur og þess gætti enn í sumum áfangalýsingum í aðalnámskrá framhaldsskóla frá 1999 en það samrýmist ekki nýju aðalnámskránni. Um þetta segir Stenhouse:

Rök mín sýna að einn af kostum þess að leggja áherslu á námsgreinar, fræðigreinar sem og listgreinar, er að þær gera okkur kleift að byggja námskrána á því að tilgreina innihald fremur en markmið ... Námsgreinararnar gera okkur kleift að tilgreina hverju er miðlað í menntunarferlinu fremur en hvað á að koma út úr því. Þetta mætir betur þörfum nemenda því agað innihald er betur til þess fallið en markmið að færa einstaklingnum frelsi. (Stenhouse, 1970, bls. 76–77)

Hvernig á að skilja þetta? Einn mögulegur skilningur er að með því að ákveða aðeins hvað verði kennt en ekki hvernig nemendur skuli verða að kennslu lokinni sé nemendunum látið eftir að nýta kennslu sem býðst til að ná eigin markmiðum. Markmið nemenda með því að læra að skrifa góðan stíl, tala erlend mál, skilja listaverk eða vinna úr tölulegum gögnum eru væntanlega ólík. Einn hyggst nota málakunnáttu til að bæta stöðu sína á vinnumarkaði, annar til að lesa bókmenntir og sá þriðji til að ná frama í stjórnámálum.

Eigum við kennararnir að ákveða á hvern hátt fræðin móta nemendur? Ef við reynum það megum við alltaf vænta andófs. Svo jafnvel þótt við teljum okkur setja markmið er ekki þar með sagt að nemendur stefni að þeim með námi sínu. Þessi möguleiki á andófi var fólki ofarlega í huga þegar Schwab og Stenhouse mótuðu gagnrýni sína á ríkjandi hefð í námskráfræðum. Stúdentar höfðu nýlega gert uppreist gegn menntakerfi og samfélagsháttum. Sextíu og átta kynslóðin var enn ung og róttæk og margir tortryggirnir í garð menntastefnu sem ætlað var að móta unglinga eftir markmiðum sem viðurkennd voru af yfirvöldum.

Möguleikinn á að annað verði úr nemendum en kennarar og yfirvöld menntamála ætla er enn til staðar, sem betur fer. Þessi möguleiki tengist þriðja atriðinu í andófi Stenhouse gegn því að skipuleggja nám út frá markmiðum. Það er nefnilega svo að því betur sem menntun heppnast, þeim mun óútreiknanlegra er hvað út úr henni kemur. Ef það tekst virkilega vel að mennta nemanda þá er eins víst að hann finni lífi sínu markmið sem kennurunum hefðu aldrei til hugar komið.

Rök Stenhouse fyrir því að ekki sé hægt að tilgreina fyrir fram hvað gott hlýst af menntun eru flókin en meginhugsunin birtist í þessum orðum úr bók hans frá 1975:

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

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

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

Um leið og fallist er á að menntun miði að því að nemandi geti komið kennurum sínum á óvart er líka fallist á að kennarinn geti ekki sagt fyrir fram hvernig nemandinn á að verða.

Það má skýra þetta á fleiri vegu. Ein leið er að benda á að opið samfélag í þróun notar menntakerfi sitt ekki einungis til að miðla þekkingu og gildum. Það leitar líka nýrrar þekkingar og nýrra gilda með þessu sama menntakerfi. Ef við einblínum á miðlunina getum við kannski skipulagt kennslu út frá markmiðum. En þegar við hugum að leitinni verður okkur ljóst að það er ekki hægt að fastsetja fyrir fram hverju menntunin skilar. Ef hún gerir menn sjálfstæða og færa um að hugsa eitthvað nýtt þá verður útkomunni ekki lýst fyrir fram, að minnsta kosti ekki af nákvæmni.

Lokaorð

Hefðbundið líkan af námskráargerð sem rekja má til Bobbitts og Tylers gerir ráð fyrir að markmið séu ákveðin fyrst og leitt af þeim hvað skuli kennt. Krafa nýrrar aðalnámskrár framhaldsskóla um að hver áfangi sé skipulagður út frá markmiðum sem tilgreina þekkingu, leikni og hæfni er í anda þessa líkans og lýsingin á grunnþáttunum sem sameiginlegum yfirmarkmiðum allra námsgreina er það að nokkru leyti.

Sé vit í gagnrýni Schwabs er ekki hægt að byrja með hreint borð og endurskapa skólann. Þessi gagnrýni útilokar hins vegar ekki að það sé bæði mögulegt og skynsamlegt gera hóflegar umbætur með hliðsjón af markmiðum á borð við grunnþættina. Það er mikill munur á að vinna að umbótum innan hefðar eða kerfis þar sem *gamlir veggir standa* (svo enn sé vitnað í líkingu Descartes) og að skapa nýtt frá grunni. Það má því segja að rök Schwabs beinist gegn rökhyggju um námskrár fremur en gegn því að setja umbótaviðleitni markmið.

Hvað varðar ákvæði um að lýsing á hverjum áfanga tilgreini markmið má segja að rök Schwabs sýni að slík lýsing á markmiðum geti aldrei ákvarðað hvað skuli kennt eða hvernig því markmiðin hafi ekki merkingu nema innan samhengis þar sem gert er ráð fyrir einhverju námsefni og kennsluháttum. Ef inntak markmiðanna ræðst af þessum þáttum þá geta þeir ekki verið afleiðingar af markmiðunum. Þau eru sértekningar af stærri veruleika sem inniheldur heila menntahefð og án hennar eru þau innantóm orð.

Gagnrýni Stenhouse vekur spurningar um hvort æskilegt sé að markmið stýri öllu skólastarfi. Rök hans útiloka ekki að heildarskipulag út frá markmiðum sé mögulegt. Ég held að hann hafi raunar óttast að það væri mögulegt og þess vegna verið í mun að rökstyðja að það væri ekki æskilegt. Ef rök hans standast getur ekki verið rétt að skipuleggja

hvern námsáfanga út frá mælanlegri hæfni sem nemandi á að hafa að honum loknum vegna þess að þar með er reynt að fella í fastan ramma þá möguleika til þroska sem felast í góðu námsefni. Þessir möguleikar nýtast best þegar nemendur gera annað og meira en kennararnir væntu – fara út fyrir rammann.

Það sem Stenhouse sagði um frelsi nemenda og mikilvægi þess að þeir menntist til að fara sínar eigin leiðir minnr okkur á að fara varlega í að skipuleggja menntakerfi til að móta næstu kynslóð og stjórna þankagangi hennar. Þótt okkur kunni að þykja grunnþættirnir góð og gild markmið er okkur hollt að vera minnug þess að þeir eru okkar stundar útsýn og ef menntun skilar árangri leiðir hún til þess að nemendur fá aðra útsýn, vonandi af hærri sjónarhóli en við höfum klifið.

Svo virðist sem höfundar nýrrar aðalnámskrár framhaldsskóla séu fastir, að minnsta kosti með annan fótinn, í gamalli námskrárhefð sem rekja má til Bobbitts og Tylers og ein-kennist af tæknihyggju og viðleitni til að kerfisbinda nám og skipuleggja út frá markmiðum sem tilgreina hvernig nemendur verða eða hvað þeir geta að námi loknu. Þessi nýja námskrá er því afsprengi hefðar í námskráfræðum sem hafði áhrif á stefnumótun í skólamállum og átti verulegt fylgi meðal menntunarfræðinga á síðustu öld þótt hún hafi stangast á við lífseiga skólahefð og menntastefnu í anda húmanisma og frjálsra lista. Sú menntastefna hefur mótað bóknám á framhaldsskólastigi hér á landi og víðar í langan tíma. Hvort hún lifir af innleiðingu nýju aðalnámskrárinnar mun tíminn leiða í ljós.

Eftirmáli: Ljóðið *Íþaka* eftir Konstantinos P. Kavafis

Mig langar að ljúka þessu með svolitlum útúrdúr, sem er ljóð eftir Konstantinos P. Kavafis (1863–1933). Hann bjó í Alexandríu í Egyptalandi, orti á grísku og er talinn með helstu skáldum sinnar kynslóðar. Ljóð hans, sem hér fer á eftir, fjallar um ferð Ódysseifs heim til Íþöku eftir Trójustríðið og varpar, held ég, talsverðu ljósi á hugmyndir um markmiðsdrifið nám. Ferðalagið tók vísst tíu ár og var ansi viðburðaríkt. Það hafði markmið. En það sem Ódysseifur lærði í ferðinni kom markmiðinu lítið við. Ljóðið vekur spurningar um hvort markmið sem við setjum ákvarði hvað nemendur læra í raun og veru. Það vekur líka spurningar um hvort viturlegt sé að óska þess að við komumst í áfangastað, náum settum markmiðum. Eigum við ef til vill fremur að „óska þess að ferðin verði löng, lærdómsrík og full af ævintýrum“?

Íþaka

Þegar þú heldur af stað til Íþöku skaltu
óska þess að ferðin verði löng,
lærdómsrík og full af ævintýrum.
Óttastu ekki kýklópa og ekki lestrýgóna
og ekki heldur reiðan sjávarguð.
Ef hugur þinn dvelur við háleit efni,
ef hold þitt og andi eru snortin því besta,
þá verða slíkir ekki á vegi þínum.
Þú hittir ekki kýklópa og ekki lestrýgóna
og ekki heldur trylltan sjávarguð
nema þú berir þá sjálfur í eigin sál,
nema sál þín reisi þá upp á móti þér.

Óska þess að ferðin verði löng,
að marga sumarmorgna komir þú
með unaði og gleði í ókunnar hafnir;
að í kaupstöðum Föníkíumanna,
staldrir þú við og eignist ágæta gripi,
perlumóðurskeljar, kóralla, raf og fílabein
og þokkafullan ilm af öllum gerðum,
sem allramest af þokkafullum ilmi;
að í borgum Egypta komir þú víða
og nemir, já nemir af þeim lærðu.

Hafðu Íþöku ávallt í huga.
Að komast þangað er þitt lokatakmark.
Gættu þess samt að herða ekki á ferðinni.
Betra er að hún endist árum saman;
þú takir land á eyggi gamall maður,
auðugur af því sem þér hefur áskotnast á leiðinni
og væntir þess ekki að Íþaka færi þér neitt ríkidæmi.

Íþaka gaf þér stórkostlegt ferðalag.
Án hennar hefðir þú aldrei lagt af stað.
En hún hefur ekkert meira að gefa þér.

Þótt kostarýr virðist hafði Íþaka þig ekki að fíflí.
Enda ert þú orðinn svo vitur, með slíka reynslu,
að þér hefur skilist hvað Íþökur þýða.
(Þýðing: Atli Harðarson)

Heimildir

- Andri Ísaksson. (1983). Námskrágerð og námskráfræði. Í Sigurjón Björnsson (ritstjóri), *Athöfn og orð: Afmælisrit helgað Matthíasi Jónassyni áttæðum* (bls. 25–44). Reykjavík: Mál og menning.
- Atli Harðarson. (2010, 31. desember). Hvaða áhrif hafði Aðalnámskráin frá 1999 á bóknámsbrautir framhaldsskóla? *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 27. júní 2012 af <http://netla.khi.is/greinar/2010/014/prent/index.htm>.
- Atli Harðarson. (2011). Húmanisminn, upplýsingin og íslenska stúdentsprófið. *Skírnir*, 185(1), 123–144.
- Atli Harðarson. (2012). Hugmyndir um námsmarkmið í nýrri Aðalnámskrá framhaldsskóla. *Skírnir*, 186(1), 215–222.
- Bloom, B. S. (ritstjóri). (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bobbitt, J. F. (1972). *The curriculum*. New York: Arno Press. (Upphafleg útgáfa 1918).
- Descartes, R. (1991). *Orðræða um aðferð* (íslensk þýðing Magnús G. Jónsson). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag. (Upphafleg útgáfa 1637).
- Elliott, J. (2006). *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*. London; New York: Routledge.
- Elliott, J. (2007). Making evidence-based practice educational. Í M. Hammersley (ritstjóri), *Educational research and evidence-based practice* (bls. 66–87). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore: Sage Publications.
- Giboney, R. A. (1994). *The stone trumpet: A story of practical school reform 1960–1990*. Albany: State University of New York Press.
- Guðrún Geirsdóttir. (1997). Námskrágerð, námskráfræði og kennarar. *Uppeldi og menntun*, 6, 109–119.
- Hannes Pétursson. (2005). *Ljóðasafn*. Reykjavík: Mál og menning.
- Hegel, G. W. F. (1967). *Hegel's philosophy of right* (ensk þýðing T. M. Knox). Oxford: Oxford University Press. (Upphafleg útgáfa 1821).
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. Í Philip W. Jackson (ritstjóri), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (bls. 3–40). New York: Macmillan Publishing Company.
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in higher education after the Bologna Process: A New Pedagogic Regime? *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 255–284.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6. útgáfa). London: Sage Publications.
- Kennedy, D., Hyland, Á. and Ryan, N. (2006) Writing and using learning outcomes: a practical guide. Grein C 3.4-1 í E. Froment, J. Kohler, L. Purser and L. Wilson (ritstjórar), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.
- Kliebard, H. M. (1987). *The struggle for the American curriculum 1893–1958*. London; New York: Routledge & Kegan Paul.

- Menntamálaráðuneytið. (1986). *Námskrá handa framhaldsskólum: Námsbrautir og áfangalýsingar*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999a). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999b). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Íslenska*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999c). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Náttúrufræði*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999d). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Samfélagsgreinar*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999e). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Stærðfræði*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2012). *Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011: Almennur hluti* (2. útgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- Null, W. J. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. og Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing.
- Reid, W. A. (2006). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Rúnar Sigþórsson. (2004, 17. nóvember). Hún er löng, leiðin til stjarnanna: Þarfir nemenda, starfsþróun og skólaþróun. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 27. júní 2012 af <http://netla.khi.is/greinar/2004/008/index.htm>.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (ritstjórar I. Westbury og N. J. Wilkof). Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Stenhouse, L. (1970). Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning. *Padeagogica Europaea*, 6, 73–83.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tye, B. B. (2000). *Hard truths: Uncovering the deep structure of schooling*. New York: Teachers College Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Westbury, I. og Wilkof, N. J. (1978). Introduction. Í J. J. Schwab, *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (bls. 1–40). Chicago; London: The University of Chicago Press.

Um höfundinn

Atli Harðarson (atli@fva.is) lauk MA prófi í heimspeki frá Brown University árið 1984 og starfar sem skólameistari við Fjölbrotaskóla Vesturlands á Akranesi. Atli stundar doktorsnám við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Doktorsverkefni hans fjallar um heimspækileg vandamál tengd markmiðssetningu í námskrám.

Abstract in English

In May 2011, the Icelandic Ministry of Education, Science and Culture issued a new National Curriculum Guide for secondary schools. This publication requires secondary schools to describe each course or module in terms of learning outcomes, i.e. knowledge, skills and competences students are supposed to acquire. It also requires schools to work towards six general aims (democracy and human rights, equality, literacy, creativity, sustainable development, and health and welfare). This emphasis on two types of educational aims places the new Curriculum Guide within a tradition of curriculum theory that originated in the works of Bobbitt and Tyler, and was further developed by Bloom and Taba. Some modern manifestations of this tradition are known as 'outcomes based education' and have been incorporated into the so-called Bologna process.

This tradition has its roots in Cartesian rationalism and technocratic modes of thinking. Its core is summarised in the following three statements: 1) Curriculum design begins with a statement of aims and decisions about teaching materials, and teaching methods are derived from the aims. 2) The aims, are learner-centred, that is, they specify how students are supposed to change, i.e. what competencies, skills, knowledge, attitudes, mindset or characteristics they are expected to acquire. 3) The aims are objectives that can be completed rather than guiding lights that give direction to an open-ended or lifelong endeavour. These three points often go hand in hand with emphasis on efficiency and quantifiable results. This tradition of curriculum theory was influential among curriculum theorists and top-level educational administration in the 20th century. However, it was at odds with school traditions that were largely shaped in the 19th century and drew upon humanistic and enlightenment ideals of education.

Over the past 45 years or so, the tradition of curriculum theory, outlined above, has been criticized by a number of educationists and philosophers of education. Some of the most important criticisms were set forth by Schwab and Stenhouse in the early 1970s. They both advocated ideals of liberal education and warned against reducing subject matter to the role of servant. Schwab also argued that statements of educational aims are abstractions that get whatever meaning they have from contexts that include subject matter and teaching methods and are therefore unable to determine what to do in schools. This argument makes it doubtful that school curricula can possibly be aims-based in the sense assumed by the tradition outlined above. Stenhouse did not argue for the impossibility of aims-based curricula. His main point was rather that detailed specification of aims is undesirable, both because education should increase the freedom of students rather than mould them, and because truly successful education makes students' behaviour unpredictable. The arguments produced by Schwab make it questionable how realistic the requirements made by the new National Curriculum Guide are, and Stenhouse's arguments provide reasons to doubt their desirability.

Earlier curriculum guides for secondary schools issued by the Icelandic Ministry of Education in 1986 and 1999 had required schools to use aims as principles of curriculum organisation. These publications from the last decades of the 20th century did, however, not specify in detail what types of aims were acceptable. With the publication of the 2011 National Curriculum Guide for secondary schools, educational authorities in Iceland attempt to systematise the presentation of educational aims in secondary school curricula to a greater extent than before, by requesting schools to use precise formulation of learner-centred aims as organising principles for all modules. This can be read as a continuation of the attacks advocates of technocratic rationalism in the 20th century have been making on traditions based on ideals of humanism and liberal learning.

Keywords

National Curriculum Guide, educational aims, history of curriculum theory, rationalism, technocracy.

About the author

Atli Harðarson (atli@fva.is) graduated with an MA in philosophy from Brown University in 1984. He is principal of Fjölbrautaskóli Vesturlands, the comprehensive secondary school in Akranes, Iceland. Atli is a PhD student in The School of Education at the University of Iceland. His dissertation is about philosophical problems related to educational aims.