

Ritröð um grunnþætti menntunar

LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI



Í lýðræði taka einstaklingar afstöðu til siðferðilegra álitamála og virkan þátt í mótun samfélagsins. Í lýðræðisríki þurfa borgararnir að búa við mannréttindi og ráða öllum meiriháttar málum sínum sameiginlega. Forsenda lýðræðis er samábyrgð, meðvitund og virkni borgaranna sem gerir þá færa um að taka þátt í að móta samfélag sitt og hafa áhrif nær og fjær. Lýðræði er mikilvægt á vettvangi skólans. Í fyrsta lagi þurfa skólar að taka mið af því að barna og ungmenna bíður að taka þátt í lýðræðissamfélagi og því er mikilvægt að börn læri um þess háttar samfélög. Í öðru lagi þurfa skólar að taka mið af því í öllum starfsháttum að borin sé virðing fyrir manngildi hvers og eins. Gert er ráð fyrir því að börn og ungmenni læri til lýðræðis með því að læra um lýðræði í lýðræði.

Ritröð um grunnþætti menntunar



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI – Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum

© 2012 Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir
Kápuhönnun: Kristín Ragna Gunnarsdóttir
Umbrot og textavinnsla: Námsgagnastofnun og Kristín Ragna Gunnarsdóttir

Ritnefnd: Berglind Rós Magnúsdóttir, Hafsteinn Karlsson, Torfi Hjartarson
Tengiliður við Mennta- og menningarmálaráðuneytið: Sesselja Snævarr
Ritstjórn: Aldís Yngvadóttir, Sýlvía Guðmundsdóttir

2012 Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun

Prentun: Ísafoldarprentsmiðja – umhverfissvottuð prentsmiðja
ISBN 978-9979-0-1623-6



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

Grunnpáttur í menntun
á öllum skólastigum

Ólafur Páll Jónsson
Þóra Björg Sigurðardóttir

Mennta- og menningarmálaráðuneytið
Námshagkerfið



EFNISYFIRLIT

Ávarp	3
Formáli	4
1. Grunnþættir menntunar: Lýðræði og mannréttindi	6
2. Á lýðræði erindi í skólastarf?	9
3. Lýðræði sem lífsmáti	11
4. Lýðræði og læsi	13
5. Hvaða máli skipta mannréttindi fyrir skólastarf?	17
6. Mannréttindi og sjálfbærni	20
7. Lýðræði og jafnrétti	24
8. Jafnréttismenntun	28
9. Unnið með ungum börnum	31
10. Skóli, heimili og siðmenning	38
11. Ágreiningur sem lærdómstækifæri	42
12. Fjársjóður fordómanna	46
13. Margvísleg samræða	51
14. Samræða og þröngsýni	53
15. Að drepa tímann	55
16. Lífsmenntun	59
Heimildir og frekara lesefni	62

ÁVARP

Í nýrri menntastefnu eru skilgreindir sex grunnþættir. Þeir eru í anda gildandi laga, reglugerða og alþjóðasamninga og mynda kjarna menntastefnunnar. Þeir varða starfshætti, inntak og umhverfi náms á öllum skólastigum og skapa mikilvæga samfellu í íslensku skólakerfi. Þessir grunnþættir eru læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun.

Miklu skiptir að rækta með markvissum hætti þá þekkingu, leikni og viðhorf sem styrkir getu einstaklinga í framtíðinni til að verða gagnrýnir, virkir og hæfir þátttakendur í jafnréttis- og lýðræðissamfélagi. Þessum grunnþáttum er m.a. ætlað að bæta úr því. Allir ættu að njóta menntunar sem dugir til þess að þeir geti veitt valdhöfum eðlilegt aðhald, hvort sem þeir eru í fjármálalífinu, stjórnámálum, fjölmiðlum eða á öðrum sviðum. Skólar eru í raun einu stofnanir samfélagsins sem geta tryggt öllum uppvaxandi kynslóðum tækifæri til að búa sig undir þátttöku í virku lýðræði, þjálfa gagnrýna og skapandi hugsun og mæta ólíkum félagslegum og menningarlegum aðstæðum.

Það eru gömul sannindi og ný að engin raunveruleg þróun verður í skólastarfi nema fyrir tilstuðlan kennara og skólastjórnenda. Lengi má lagfæra menntastefnu, skipulag, námsgögn og skólabyggingar en ef breytingum er ekki fylgt eftir í skólunum skila þær ekki árangri. Innleiðing nýrrar hugsunar í skólastarfi byggist á góðri samvinnu menntayfirvalda við þá sem bera hitann og þungann af skólastarfinu.

Ég ber þá von í brjósti að útgáfa sex þemahefta um grunnþætti hafi farsæl áhrif á skólastarf í landinu á tímum endurreisnar samfélagsins og hvet starfsfólk skóla, foreldra, forráðamenn og nemendur til að kynna sér vel efni heftanna og starfa í anda þeirra.



Katrín Jakobsdóttir

mennta- og menningarmálaráðherra



FORMÁLI

Í almennum hluta aðalnámskrár leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla 2011 er í fyrsta sinn gerð grein fyrir sex grunnþáttum í íslenskri menntun. Þeir eru *lasi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun*. Grunnþættirnir ná til starfshátta, inntaks og námsumhverfis og eiga að stuðla að samfelli í skólakerfinu. Allir eiga þeir sér stoð í löggjöf fyrir leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, hver með sínum hætti, og skulu allir speglast í daglegum verkum nemenda og kennara. Með nýrri aðalnámskrá er dregið fram hve mikilvægu hlutverki þessir þættir gegna í skólastarfi.

Til að auðvelda kennurum og skólustjórnendum og starfsfólki skóla að átta sig á inntaki grunnþáttanna og flétta þá inn í skólastarf var ákveðið að gefa út rit um hvern þátt. Þar er leitast við að varpa ljósi á grunnþættina og vekja til umhugsunar um tækifæri tengd þeim í starfi skóla. Höfundar ritanna hafa farið ólíkar leiðir við verk sín og nálgast efnið frá ýmsum sjónarhornum en miða allir að sama marki; að ritin verði kennurum og öðru skólafólki til umhugsunar og hvatningar og ekki síst til leiðbeiningar í daglegu starfi skólans.

Ábyrgð og frumkvæði við innleiðingu grunnþáttanna hvílir á herðum skólustjórnenda í samvinnu við kennara og annað starfsfólk skóla. Þeir gegna forystuhlutverki í samvinnu við sitt fólk við að tryggja að grunnþættirnir endurspeglast í stefnu skólans og starfsháttum. Skapa þarf vettvang fyrir kennara og aðra starfsmenn til að skipuleggja hvernig grunnþáttunum verði best fyrir komið í daglegu starfi. Dæmi um leiðir eru

- leshringir, hópvinna og umræður
- kaffihúsafundir
- umfjöllun um einstaka kafla
- SVÓT-greining
- áætlanagerð
- sjálfsmat

og fleira til að meta samskipti og skólabrag út frá grunnþáttunum, greina stöðu mála, leggja upp kosti, þróa skólanámskrá og flétta þættina inn í daglegt skólastarf.

Stjórnendur skóla þurfa einnig að horfa inn á við og íhuga eigið starf og stjórnunarhætti með hliðsjón af hugmyndum um grunnþættina, hlutverk námsgreina eða námssviða, samvinnu starfsmanna, möguleika nemenda, náms- og kennsluhætti, velferð og líðan, leik og sköpunargleði, skólamenningu, nærsamfélag skóla og skapandi skólastarf. Sama máli gegnir raunar um alla sem tengjast skólastarfinu. Mikilvægt er að skoða með opnum huga og gagnrýnum augum viðhorf okkar og venjur í ljósi grunnþátta menntunar.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun hafa haft samvinnu um útgáfu rita um grunnþætti menntunar. Í þessu riti er fjallað um grunnþáttinn lýðræði og mannréttindi. Höfundar eru Ólafur Páll Jónsson dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og Þóra Björg Sigurðardóttir heimspekingur.

Ritnefnd

Textarnir í þessu hefti eru ýmist frumsamdir sérstaklega fyrir heftið eða eiga rætur í efni sem hefur verið gefið út á öðrum vettvangi. Hér verður gerð grein fyrir uppruna textanna.

Kaflí 1 er tekinn orðrétt upp úr almennum hluta Aðalnámskrár grunnskóla frá 2011, bls. 11–12 og 14–15.

Kaflar 13 og 14 eru byggðir á greininni „Síðasta orðið“ í Tímariti Máls og menningar, 72(1) 2011, eftir Ólaf Pál Jónsson.

Kaflar 2, 3, 5, 11, 15 og 16 sækja efni í bókina Lýðræði, réttlæti og menntun (Háskólaútgáfan 2011) eftir Ólaf Pál Jónsson.

Kaflí 4 byggist á hugmyndum og efni sem Brynhildur Sigurðardóttir heimspekingur og kennari hefur þróað, sjá t.d. Heimspekivef Gardaskóla.

Kaflí 7 sækir efni í erindi Arnþrúðar Ingólfssdóttur, „Í krafti margbreytileikans“, sem haldið var á vegum Reykjavíkurakademíunnar sem hluti af fyrirlestraröðinni Lýðræði hvað? 19. mars 2007, og MA-ritgerð Þóru Bjargar Sigurðardóttur, „Heimspekingar á jaðri sögunnar. Femínísk gagnrýni á kanón heimspekinnar og tilraun til að breyta honum“ (Háskóli Íslands 2008).

Kaflí 9 sækir hugmyndir í grein Kristínar Dýrfjörð „Lýðræði í leikskólum“, Netla, (31. desember 2006), grein Hreins Pálssonar „Samræður og siðfræðikennsla“, Hvers er siðfræðin megnug? (Siðfræðistofnun/Háskólaútgáfan 1999), bók Sigrúnar Aðalbjarnardóttur, Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldarinnar (Reykjavík: Heimskringla 2007) og í samtali við Inger Steinsson Waldorfleikskólakennara.

Kaflí 12 er byggður á grein Kristjáns Kristjánssonar, „Fjárjóður fordómanna“, Hvers er siðfræðin megnug? (Siðfræðistofnun/Háskólaútgáfan 1999) og erindi Jóhanns Björnssonar, „Eru allir öðruvísi. Gagnrýnin hugsun og siðfræði sem grundvöllur fjölmenningsfærni“, sem haldið var á málþingi um kennslu gagnrýnnar hugsunar og siðfræði, 1. okt 2011.



1 GRUNNÞÆTTIR MENNTUNAR: LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

Grunnþættir menntunar eru settir fram sem sex þættir. Þeir tengjast þó innbyrðis í menntun og skólastarfi og eru háðir hver öðrum. Með því að hugsa út frá þeim má skapa meiri heildarsýn um skólastarfið. Þeir byggjast á þeirri hugmynd að ekki geti orðið virkt lýðræði án læsis á hvers konar táknerfi og samskiptakerfi samfélagsins. Þeir eru einnig byggðir á því að virkt lýðræði þrífist aðeins ef jafnframt er stuðlað að hvers konar jafnrétti milli einstaklinga og hópa í samfélaginu. Mannréttindi allra verða ekki tryggð nema stuðlað sé að heilbrigði og velferð hvers og eins og baráttu gegn mismunun og hvers konar ofbeldi, þar með töldu einelti.

Sjálfbærni snýst um samspil umhverfis, efnahags, samfélags og velferðar. Sjálfbærni felur í sér virðingu fyrir umhverfinu, ábyrgð, heilbrigði, lýðræðisleg vinnubrögð og réttlæti ekki bara í nútíma heldur og gagnvart komandi kynslóðum. Þannig er óhugsandi að unnt sé að stuðla að mannréttindum án þess að jafnframt sé leitað eftir sjálfbærni og jafnvægi í þróun samfélagsins. Sjálfbærni er einnig háð því að hugað sé að jafnrétti þjóðfélagshópa. Lýðræði og mannréttindi og heilbrigði og velferð felast þannig í sjálfbærni en eru jafnframt sjálfstæðir grunnþættir menntunar.

Menntun til sjálfbærni, jafnréttis, lýðræðis- og mannréttinda miðar að því að börn og ungmenni skilji samfélagið eins og það er og þau er og hefur þróast. Jafnframt miðar þessi menntun að því að börn og ungmenni verði fær um að taka þátt í að móta samfélagið og öðlist þannig sýn til framtíðarinnar og hugsjónir til að beita sér fyrir. Með því að nota orðin og orðasamböndin sjálfbærni, lýðræðis- og mannréttindamenntun og jafnréttismenntun er ekki endilega verið að móta nýjar námsgreinar eða ný námssvið heldur eru orðin notuð til vísbendingar um námsefni og viðhorf sem leggja skal áherslu á.

Sköpun er nauðsynlegur þáttur í allri menntun og nær þannig til allra annarra grunnþátta. Sköpun er mikilvægur þáttur í öllu námi og starfi, ekki einungis í

listmenntun. Allir grunnþættirnir eiga sér rætur í gagnrýninni hugsun, ígrundun, vísindalegu viðhorfum og lýðræðislegu gildismati.

Þótt grunnþættirnir séu samtvinnnaðir hefur hver þeirra sín sérkenni. Þá má þannig nota til að halda utan um markmið skólakerfisins í heild og sérstakar áherslur hvers skóla eða skólastigs. Grunnþættirnir eru þó ekki nýtt flokkunarkerfi námsþátta heldur skilgreindir til þess að skerpa markmið skólanna og tengja þau saman. Flest atriði skólastarfs má fella undir fleiri en einn grunnþátt og mörg þeirra undir hvern þeirra sem er.

Í lýðræði taka einstaklingar afstöðu til siðferðilegra álitamála og virkan þátt í mótun samfélagsins. Í lýðræðisríki þurfa borgararnir að búa við mannréttindi og ráða öllum meiriháttar málum sínum sameiginlega. Forsenda lýðræðis er samábyrgð, meðvitund og virkni borgaranna sem gerir þá færa um að taka þátt í að móta samfélag sitt og hafa áhrif nær og fjær. Virðing fyrir manngildi og heilbrigði barna og ungmenna felur bæði í sér virðingu fyrir mannréttindum þeirra og viðurkenningu á hæfileikum þeirra og þroskamöguleikum. Viðhorf, gildismat og siðferði eru ríkir þættir í lýðræðismenntun jafnframt því sem þau atriði fléttast saman við aðra grunnþætti menntunar. Skólum ber að rækta það viðhorf að samfélagið eigi að vera lýðræðislegt og einstaklingarnir gagnrýnir og með fram-tíðarsýn.

Lýðræði er mikilvægt á vettvangi skólans. Í fyrsta lagi þurfa skólar að taka mið af því að barna og ungmenna bíður að taka þátt í lýðræðissamfélagi og því er mikilvægt að börn læri um þess háttar samfélög. Í öðru lagi þurfa skólar að taka mið af því í öllum starfsháttum að borin sé virðing fyrir manngildi hvers og eins. Gert er ráð fyrir því að börn og ungmenni læri til lýðræðis með því að læra um lýðræði í lýðræði.

Mikilvægt er að í öllu námi, viðfangsefnum skólastarfsins og aðferðum sé tekið tillit til áhuga nemenda og ábyrgðar þeirra á eigin námi. Einnig þarf að efla þekkingu á grundvallarréttindum barna og fullorðinna með hliðsjón af íslenskri löggjöf og alþjóðasamningum. Samfélagsgreinar og lífsleikni eru kjölfesta þekkingar á lýðræði og mannréttindum og viðhorfa til sömu þátta. Lýðræðislegur hugsunarháttur á þó við í öllum námsgreinum. Lýðræðislegt gildismat verður ekki



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

mótað nema allar námsgreinar og öll námssvið séu notuð til þess. Umhyggja fyrir fólki, dýrum og umhverfi er einnig hluti lýðræðismenntunar og á heima í öllum námsgreinum.

Lýðræðis- og mannréttindamenntun byggist á gagnrýninni hugsun og ígrundun um grunngildi samfélagsins. Slíkt nám gerir ráð fyrir samstarfi út fyrir veggi skóla engu síður en samstarfi í skólanum. Þannig þarf að gera ráð fyrir virku samstarfi við heimili barna og ungmenna og við æskulýðs- og íþróttastarf. Gera þarf ráð fyrir virku samstarfi við grenndarsamfélag innan sveitarfélags eða hverfis en slíkt samstarf er einnig einn af lykilþáttum sjálfbærni. Áhersla er lögð á að lýðræðislegir skólar geti þannig tekið þátt í að skapa samábyrgt og sjálfbært samfélag.

2 Á LÝÐRÆÐI ERINDI Í SKÓLASTARF?

Um langa hríð hefur aðalnámskrá grunnskóla lagt áherslu á lýðræðishlverk skóla og þegar leik- og framhaldsskólar fengu aðalnámskrár var einnig lögð áhersla á lýðræðishlutverk þessara skólastiga. Það er hins vegar ekki augljóst hvaða þýðingu það hefur að segja að skólinn gegni lýðræðislegu hlutverki, hvort sem því hlutverki er lýst sem *undirbúningi* fyrir þátttöku í lýðræðissamfélagi eða sem daglegum *starfsháttum* í skólum. Tökum sem dæmi þá almennu lýsingu á lýðræði sem er að finna í aðalnámskrá grunnskóla.

Í lýðræði taka einstaklingar afstöðu til siðferðilegra álitamála og virkan þátt í mótun samfélagsins. Í lýðræðisríki þurfa borgararnir að búa við mannréttindi og ráða öllum meiriháttar málum sínum sameiginlega. Forsenda lýðræðis er samábyrgð, meðvitund og virkni borgaranna sem gerir þá færa um að taka þátt í að móta samfélag sitt og hafa áhrif nær og fjær (*Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*, 2011, bls. 14).

Hvernig á að skilja þetta í samhengi skóla sem nemendur eru skyldugir að ganga í? Hvernig á að skilja það að nemendur ráði öllum meiriháttar málum sínum sameiginlega þegar starf skóla á öllum skólastigum tekur mið af námskrám sem nemendur og kennarar hafa ekki tekið þátt í að semja?

Lýðræði sem stjórnskipulag og samfélagsgerð á sér ekki nema mjög takmarkaða samsvörun í daglegum starfsháttum í skólum. Lýðræði í samfélagi varðar það hvernig sjálfráða jafningjar ráða ráðum sín á milli, útteila valdi og hvernig fara má með opinbert vald. Skólar eru hins vegar *ekki* samfélag jafningja í sama skilningi því kennarinn er ekki jafningi nemenda, nemendur velja sér *ekki* yfirmenn og langanir þeirra og óskir hafa *ekki* nema takmarkað vægi, hvort sem um er að ræða daglegt starf eða langtímamarkmið. Af þessum sökum er alls ekki ljóst í hvaða skilningi starfshættir í skóla geta talist lýðræðislegir, og enn síður hvort lýðræðislegir starfshættir séu yfirleitt eftirsóknarverðir í skóla.



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

Þessar efasemdir ættu ekki að draga úr vægi þeirrar hugmyndar að skólar skuli starfa lýðræðislega og gera lýðræði að einhvers konar markmiði. Þær beina hins vegar athygli okkar að því að sjálf hugmyndin um lýðræði er óljós, ekki bara sem hugsjón í skólastarfi heldur einnig sem stjórnskipan og veruháttur heils samfélags.

Hugmyndin um lýðræðislegt samfélag er gjarnan lögð til grundvallar hugmyndinni um lýðræðislegan skóla. Lýðræðislegt samfélag er þá skilgreint út frá tilteknu stjórnskipulagi, t.d. þrjúgreiningu ríkisvaldsins og tilteknum réttindum, svo sem tjáningarfrelsi og kosningarétti. Afleiðingin verður stundum sú að lítið er svo á að lýðræði í skóla varði fyrst og fremst formlegt skipulag og stjórnsýslu, t.d. nemendaráð, aðild nemenda að ýmsum ákvörðunum og fleira í þeim dúr. Gjarnan er talað um „nemendalýðræði“ í þessu sam-

bandi. En hvað hefur nemendalýðræði í þessum skilningi að gera með lífið í skólanum, sem að langmestu leyti fer fram í kennslustundum þar sem unnið er eftir fyrir fram ákveðinni námskrá og þar sem kennarinn ræður mestu um samskipti og vinnulag?

Vandinn við þessi efnistöð er í raun tvíþættur. Annars vegar að þau gera að grundvallaratriðum lýðræðisins atriði sem varða lífið í skólanum mjög lítið og hins vegar að þau duga í raun ekki til að gera grein fyrir því, hvers vegna lýðræði er yfirleitt eftirsóknarvert stjórnskipulag fyrir samfélag. Af þessum sökum verður að finna lýðræði í skóla annan grundvöll. Kannski skilningur okkar á lýðræði í samfélaginu verði bitastæðari ef við höfum endaskipti á hlutunum; gerum lýðræði í skóla að útgangspunkti og yfirferum þann skilning sem af því sprettur á hið víðara samfélag.

„Ef skólar eiga að takast á hendur að ala nemendur upp til lýðræðislegra starfshátta verður að kanna hvaða aðferðir eru árangursríkar með tilliti til þessa markmiðs. Hvaða skipan lýðræðisnáms í skóla er virkur undirbúningur að ábyrgu lífsformi bæði í samtíð og framtíð? Skólinn verður að veita tækifæri til ábyrgra aðgerða og gera það hversdagslega – svo að þær móti daglega reynslu nemenda af stofnuninni, en ekki einhverja sérstaka undantekningu frá hversdagsreynslunni; skólar þurfa að skipuleggja starfsemi sína þannig að nemendum finnist eðlilegt og sjálfsagt að taka upp og fylgja lýðræðislegum samskiptaháttum og samstarfsvenjum og finnist bæði eðlilegt og sjálfsagt að viðhalda þeim bæði utan skólans og síðar á æfinni.“

Wolfgang Edelstein, 2010, Lýðræði verður að læra!

3 LÝÐRÆÐI SEM LÍFSMÁTI

Stundum er litið á lýðræði sem einhvers konar frjálsa samkeppni á meðal fólks þar sem tekist er á um skoðanir, óskir, stöður og ýmis önnur samfélagsleg og einstaklingsbundin verðmæti. Gengið er út frá því að fólk hafi ólíkar skoðanir, ólíkar þarfir og ólíkar óskir, og til að koma til móts við þennan margbreytileika er litið til lýðræðislegra stofnana sem eiga að tryggja eins konar frjálsan markað fyrir hugmyndir og skoðanir. Þetta gæti heitið markaðshugmyndin um lýðræði. Samkvæmt þessari hugmynd gæti lýðræðislegt hlutverk skóla verið af tvennu tagi. Í fyrra lagi að undirbúa fólk fyrir þátttöku í samkeppni á þessum frjálsa markaði. Í seinna lagi að tryggja lágmarksþekkingu á réttindum og skyldum og öðrum grundvallarreglum samfélagsins svo þjóðfélagið geti starfað eðlilega. Samkvæmt þessu er það hlutverk skólans að undirbúa nemendur fyrir þátttöku í lýðræðislegu þjóðfélagi án þess beinlínis að skólinn sé hluti af lýðræðislegu þjóðfélagi.

Þessi hugmynd um lýðræði getur gefið þeirri hugmynd inntak að skólinn sé undirbúningur fyrir lýðræði. En hvernig horfir hún við kröfunni um að starfshættir í skólum skuli vera lýðræðislegir? Hvers vegna skyldi undirbúningshlutverki skólans vera best sinnt með því að hafa starfshættina lýðræðislega?

Til er annars konar hugmynd um lýðræði sem gerir ráð fyrir næsta litlum tengslum á milli lýðræðis og samkeppni á markaði. Þessi hugmynd greinir sig frá markaðshugmyndinni með a.m.k. tvennum hætti. Í fyrra lagi gerir hún ráð fyrir að

„Lýðræðisleg umfjöllun barna og unglinga um margvísleg mál sem koma upp í daglegum samskiptum þeirra býr þau undir að taka virkan þátt í lýðræðissamfélagi ... Sömuleiðis lýðræðisleg umfjöllun um álitamál í nær- og fjärsamfélaginu. Í þeirri umfjöllun ... er mikilvægt að leggja áherslu á mál sem eru efst á baugi í samfélagsumræðunni hverju sinni, mál sem höfða til barna og ungmenna, mál sem eru þeim merkingarþær og gætu verið um: vináttu, samskipti kynjanna, frelsi, fordóma, einelti, ofbeldi, áhættuhegðun, kosningar, umhverfismál, málefni þeirra sem setjast að í nýju landi og mannréttindi hvers konar enda snerta þau mannkynið allt. Áhersla er lögð á að laða fram hugmyndir barna og ungmenna um þessi mál, fá þau til að reifa skoðanir sínar og rökræða þær á sjálfstæðan og gagnrýninn hátt til að vekja þau til umhugsunar og dýpka og auka skilning þeirra á málefnum.“

Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, Virðing og umhyggja, bls. 380



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

Lýðræði snúist um samstarf og samveru frekar en samkeppni. Í seinna lagi gerir hún ráð fyrir að grundvöllur lýðræðisins sé í einstaklingsbundnum viðhorfum frekar en formlegri umgjörð, hvort heldur á sviði samfélagsins eða á afmarkaðri vettvangi eins og skóla. Hér skipta tvö atriði mestu máli: annars vegar með hvaða hætti fólk býr og lifir saman og þá sér í lagi hvaða möguleika einstaklingar hafa á að vera gerendur í eigin lífi og hins vegar er lítið á réttlæti sem eðlisþátt lýðræðisins. Dewey orðar hina einstaklingsbundnu sýn á lýðræðið þannig:

... lýðræði sem lífsmáti byggist á einstaklingsbundinni trú í daglegri samvinnu við aðra. Lýðræði er sú trú, að jafnvel þegar þarfir og markmið eða afleiðingar eru ólík frá einni manneskju til annarrar, felur vinsamleg samvinna í sér ómetanlega viðbót við lífið – samvinna sem getur, t.d. í íþróttum, gert ráð fyrir samkeppni og kappi. Með því að taka sérhvern ásteytingarstein – og þeir hljóta að verða fjölmargir – eftir því sem nokkur kostur er, út úr andrúmslofti og umhverfi valds og aflsmunar sem leið til úrlausnar og inn í umhverfi rökræðu og skynsemi, þá lítum við á þá sem við eigum í ágreiningi við – jafnvel djúpstæðum ágreiningi – sem einstaklinga sem við getum lært af, og að sama marki, sem vini (John Dewey, 1998 [1939]).

Hér lýsir Dewey lýðræði ekki sem stofnanalegri umgjörð eða aðferð til að taka ákvarðanir þrátt fyrir ólík sjónarmið, heldur sem tilteknum hætti á að lifa og starfa með fólki sem mann kann að greina á við. Aðalatriði í þessum lýðræðislega lífsmáta er að fólk nálgist hvert annað bæði tilfinningalega og á vettvangi skynseminnar „sem einstaklinga sem við getum lært af“ eins og hann orðar það.

4 LÝÐRÆÐI OG LÆSI

Stundum er sagt að nemendur eigi að læra *um* lýðræði, *til* lýðræðis, *í* lýðræði. En hvað þýðir þetta eiginlega? Í köflum 2 og 3 höfum við þegar séð að hugmyndin um lýðræði er síður en svo einföld og alls ekki ljóst hvað krafan um lýðræðislegt skólastarf felur í sér. Eftir sem áður er kennurum uppálagt að vinna með hugmyndina – eða hugsjónina – um lýðræði bæði sem markmið og sem viðmið um verklag. Kennari sem vill taka lýðræðislegt hlutverk sitt alvarlega getur vitanlega farið ólíkar leiðir. Ein leið er að leggja áherslu á samræður – bæði samræður sem aðferð í kennslu og sem markmið skólastarfsins.

En hvers konar aðferð er samræðuaðferðin? Og er virkilega til einhver sérstök samræðuaðferð? Eru samræður ekki hluti af öllum kennsluaðferðum? Auðvitað ræða kennarar og nemendur saman, jafnvel þótt kennarinn sé ekki beinlínis að beita samræðuaðferð, og sömu sögu er að segja um nemendurna sín á milli. Oftar en ekki byggist kennslan þó á einræðum frekar en samræðum – kennarinn miðlar til nemenda sem leitast við að taka við því sem að þeim er rétt. Nemendur spyrja kannski út í atriði sem þeir skilja ekki og kennarinn útskýrir. En jafnvel í slíkri samræðu eru valdahlutföllin skýr: kennarinn er sá sem veit og það er hans hlutverk að miðla þekkingu, nemandinn er sá sem ekki veit og það er hans hlutverk að taka við. Auðvitað er staðan oft þannig en ef allt skólastarf einkennist af slíkri miðlun þá er hæpið að nemendum sé kennt *til* lýðræðis *í* lýðræði. Skólastarf sem einkennist af slíkri miðlun er allt eins líklegt til að kenna nemendum að *adrir viti* en ekki þeir, að *dómar um rétt og rangt komi frá öðrum* en ekki þeim, að *adrir séu uppspretta þekkingar* en þeir sjálfir einungis viðtakendur, að *adrir séu dómbærir á hvað séu verðugar spurningar* en ekki þeir o.s.frv. Ef markmið skólastarfsins á að vera virkir og sjálfstæðir nemendur, sem sýna frumkvæði og reiða sig á eigin dómgreind, þá verður skólinn að finna nýjar leiðir til að miðla og skapa þekkingu og færni meðal nemenda.

Kennsluhættir sem byggjast á því að taka alvarlega hugmyndina um samræðu jafningja sem aðferð í kennslu hafa verið þróaðir af skólafólki úr ólíkum áttum.



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

„Ég fer alltaf að stýra samræðunni, verð óþolinmóður og heyri ekki nógu vel hvað krakkarnir eru að segja. Mér finnst að einhver ákveðin hugmynd verði að komast að og þrýsti á hana. Ég er búinn að lesa svo mikið um, og segja sjálfum mér að þetta snúist um að krakkarnir fái að hugsa í friði. En svo gef ég þeim ekki frið til að hugsa. Ég man hvað Kómeníus sagði: „Kenum krökkunum að hugsa með því að láta þau hugsa“.

En nú eru farnar að koma þagnir. Í haust töluðu allir í belg og biðu, en núna kemur inn á milli þögn í hópnum. Það finnst mér vera framför.“

Hér má nefna námsefni og kennslu- aðferðir í samfélagsfræði sem þróuð voru á árunum 1974 til 1983 en einnig heimspeki með börnum sem heimspekingurinn Matthew Lipman hóf að vinna að vegna stöðugra vonbrigða með getu háskólanema til að hugsa skýrt og færa rök fyrir máli sínu. Ein hugmyndin að baki báðum þessum kennsluháttum er að rökræða sé í senn *gagnleg leið* til að læra og að hæfnin til að taka þátt í rökræðu sé *mikilvægt markmið* skólastarfs sem stefnir að lífi og starfi í lýðræði. En hvernig er hægt að taka

rökræðu alvarlega sem kennsluáferð og hvernig er hægt að vinna með gagnrýna hugsun sem markmið skólastarfs, hvort sem er undir formerkjum barnaheimspeki, samfélagsfræðimenntunar eða annars konar nálgunar?

Ein leið til að gefa innsýn í aðferðir barnaheimspekinnar er að líta á einfalt verkefni. Verkefnið gæti raunar allt eins átt heima í tíma í íslensku, samfélagsfræði,

sagnfræði eða landafræði svo dæmi séu tekin. Það byggist á því að skoða einfalda frétt sem tekin er upp úr nýlegu dagblaði. Fréttin þjónar þeim tilgangi m.a. að vera *kevikja* að umræðu. Um fréttina er síðan spurt nokkurra að því er virðist einfaldra spurninga (sjá ramma):

Þegar þetta verkefni var lagt fyrir nemendur á unglíngastigi áttu þeir auðvelt með að svara fyrstu tveimur spurningunum en þegar kom að þeim næstu óx vandinn. Þeir voru ekki vanir að glíma við

- 1 Hver skapaði skilaboðin?
- 2 Hvaða tækni er beitt til að draga athygli að skilaboðunum?
- 3 Gæti annað fólk skilið þessi skilaboð á annan hátt en ég?
- 4 Hvaða lífsgildi og sjónarmið birtast í þessum skilaboðum?
- 5 Eru einhver lífsgildi og sjónarmið falin í þessum skilaboðum?
- 6 Hvers vegna eru þessi skilaboð birt?

svona spurningar og alls ekki vanir því að kennarinn hefði ekki svör á reiðum höndum.

Í þessu verkefni birtist hin heimspekilega aðferð sem ákveðin tegund af lestri; markmiðið er að geta lesið textann á gagnrýninn hátt og kafað undir yfirborð orðanna. Það sem hér einkennir heimspekina er viðleitni til að *leita nýrra möguleika, rannsaka og rökstyðja* og *spyrja spurninga*. Til þess að þetta geti orðið að veruleika þurfa nemendur að treysta hver öðrum, þeir þurfa að vera tilbúnir að hlusta, spyrja áleitinna spurninga, rökstyðja afstöðu sína og skipta um skoðun ef rökin hníga í þá átt. Kennarinn þarf einnig að setja sig í nýjar stellingar. Hann þarf að komast úr miðlunarhlutverki sínu, vera reiðubúinn að læra *með* nemendum og treysta þeim til að beita eigin dómgreind. Kennarinn þarf líka að treysta nemendum til að ráða ferðinni – það sem stýrir náminu er þeirra áhugi, spurningar og þekkingarleit.



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

Í ungu samræðufélagi ...	Í þroskuðu samræðufélagi ...
... stjórnar kennarinn ferlinu.	... deila nemendur og kennarar ábyrgð á ferlinu.
... er kennarinn ráðandi í samræðunni, til dæmis með því að spyrja nemendur spurninga.	... eykst hlutur nemenda, þeir spyrja meira og byggja hver á orðum annars.
... kynnir og notar kennarinn tungutak gagnrýnnar samræðu.	... nota nemendur tungutak gagnrýnnar samræðu.
... metur kennarinn framlag nemenda og starf hópsins.	... meta nemendur eigin frammistöðu, frammistöðu annarra í hópnum og almennar framfarir samræðufélagsins.
... er kennarinn lykilpersóna í tengslanetinu: kennari – nemandi – kennari – nemandi –...	... eiga nemendur stærri þátt í tengslanetinu: kennari – nemandi – nemandi – nemandi – kennari – ...
... eru kveikjurnar sögur og námsefni sem kennarinn velur.	... koma kveikjurnar úr ýmsum áttum og eru stundum valdar af nemendum.
... notar kennarinn áður birtar kennsluleiðbeiningar og verkefni.	... þróar kennarinn eigið kennsluefni.
... er megináherslan lögð á að starfa í samræðufélagi.	... er vettvangurinn sveigjanlegur, hópvinna, vettvangsheimsóknir, skýrslugerð og fleira bætist við samræðufélagið.
... er kennarinn heimspekilega óvirkur, þ.e. hann leggur ekki til eigin skoðanir og þekkingu.	... er kennarinn heimspekilega virkur, þ.e. hann tekur þátt í samræðunni á jafnræðisgrundvelli við nemendur og getur því lagt sínar skoðanir til málanna.
... er heimspekilega samræðan bundin við kennslustundina.	... nær heimspekilega samræðan út fyrir kennslustundir, t.d. inn í pælingabækur og aðra heimavinnu, og jafnvel inn í aðrar námsgreinar.

Fisher 1998. Teaching thinking, bls. 91. Þýtt og aðlagð af Brynhildi Sigurðardóttur

5 HVAÐA MÁLI SKIPTA MANNRÉTTINDI FYRIR SKÓLASTARF?

Í flestum löndum þar sem lögð er áhersla á lýðræði í skóla, hvort sem það er undir formerkjum lýðræðismenntunar eða borgaramenntunar, er gert ráð fyrir að lýðræði og mannréttindi haldist í hendur. Þetta er sérstaklega áberandi í því starfi sem unnið er á vegum Evrópuráðsins, Council of Europe, en þar er gjarnan talað um lýðræðismenntun og mannréttindamenntun sem samofin fyrirbæri (EDC/HRE). Á Íslandi horfir þetta öðruvísi við. Lýðræði hefur verið lykilatriði í aðalnámskrá grunnskóla frá árinu 1974 en orðið *mannréttindi* hefur varla komið fyrir í lögum um skólastigin eða í aðalnámskrám leik-, grunn- og framhaldsskóla og það er hvergi minnst á mannréttindi í lögum um skólastigin. Þrjár spurningar vakna í þessu sambandi:

- 1 Er nauðsynlegt að lýðræði og mannréttindi fari saman?
- 2 Gegna mannréttindi einhverju sérstöku hlutverki í lýðræðissamfélagi?
- 3 Eiga mannréttindi sérstakt erindi inn í skólastarf?

Það kann að virðast eðlilegt að svara spurningu (1) játandi vegna þess að erfitt er að hugsa sér lýðræðislegt samfélag sem ekki virðir mannréttindi. Það er líka erfitt að hugsa sér fulla vernd mannréttinda án þess að fólk njóti þess sjálfræðis og jafnræðis á við samborgara sína sem einkennir lýðræðislegt stjórnskipulag. Á hinn bóginn virðist svarið líka geta verið „Nei“. Lýðræði og mannréttindi fara, í raun, oft ekki saman. Í aðalnámskrám skólastiganna á Íslandi hafa lýðræði og mannréttindi ólíku hlutverki að gegna, svo eru til alþjóðasamtök sem einbeita sér að mannréttindum en ekki lýðræði og loks má hugsa sér að til séu samfélög þar sem mannréttindi eru virt án þess að stjórnskipulagið þar sé líkt því sem gerist í þeim lýðræðisríkjum sem við könnumst við.

Spurningu (2) virðist einnig mega svara játandi, m.a. vegna þess að margar af reglum eða viðmiðum lýðræðislegs samfélags eru lítið annað en reglur sem ætlað



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

er að vernda mannréttindi. Lýðræðislegu stjórnskipulagi er þá kannski lýst sem stjórnskipulagi þar sem mannréttindi eru vísitandi samofin bæði þeim markmiðum og þeim leiðum sem einkenna skipulagið. Aðrir vildu kannski neita því að mannréttindi gegni einhverju sérstöku hlutverki í lýðræðissamfélagi en að þau gegni hins vegar veigamiklu hlutverki í samfélögum sem ekki búa við lýðræði; það sé fyrst og fremst þar sem lýðræði skorti að vísað sé til mannréttinda til að vernda kjör og aðstæður fólks. Hugsunin gæti þá jafnvel verið sú að lýðræðið leysi mannréttindin af hólmi; þegar stjórnskipulag samfélaga sé frumstætt byggist vörn fólksins á því að tryggja ákveðin réttindi sem nauðsynlegt sé að virða, eigi það á annað borð að geta lífað vel. Síðan, þegar stjórnskipulag samfélagsins þróast í átt til lýðræðis, þá þurfi ekki lengur að vísa með jafn ákveðnum hætti til mannréttinda vegna þess að kjör og réttindi fólks séu varin með lýðræðinu frekar en að það þurfi að grípa til einhvers utan lýðræðisins.

Tilfni til umræðu

Notið spurningarnar þrjár fremst í kaflanum sem upplegg fyrir umræðu í bekknum – eða á kennarastofunni.

- Hvað eru annars mannréttindi?
- Að hvaða mannréttindayfirlýsingum og mannréttindasáttmálum er Ísland aðili?
- Hvað er lýðræðislegur skóli?
- Geta réttindi náð til þeirra sem ekki eru fæddir?
- Getur lýðræði náð til þeirra sem ekki eru fæddir?
- Hvernig tengjast lýðræði, mannréttindi og sjálfbærni?

Notið þessar spurningar til að þæla í sambandi lýðræðis og mannréttinda. Er hægt að komast að rökstuddri niðurstöðu um málið? Er kannski hægt að komast að mörgum ólíkum rökstuddum niðurstöðum um málið? Hvort skiptir meira máli að komast að einni ákveðinni niðurstöðu eða að skilja rökin fyrir ólíkum niðurstöðum?

Einnig gæti verið gagnlegt að velta því fyrir sér hvort spurningarnar þrjár í upphafi kaflans séu góðar spurningar. Hefði kannski verið betra að spyrja einhverra annarra spurninga?

Loks er það spurning (3), hvort mannréttindi eigi eitthvert sérstakt erindi inn í skólastarf. Að vissu leyti virðist svarið augljóslega vera játandi. Mannréttindi hljóti að eiga erindi inn í skólastarf vegna þess að mannréttindi eru eitt af því fjölmarga sem fólk þarf að þekkja til að geta skilið heiminn í kringum sig og verið meðvitað um sína eigin stöðu og annarra. Hvernig á manneskja að geta sett sig inn í umræðu um mannréttindabrot um víða veröld, eðli þeirra og alvarleika, ef hún veit ekki hvað mannréttindi eru? Og hvernig á hún að geta tekið þátt í umræðu um skyldur og ábyrgð stjórnvalda ef hún þekkir ekki til mannréttinda í sínu eigin landi? Á hinn bóginn gæti svarið verið neitandi. Einhver gæti sagt sem svo að skólastarf á Íslandi þurfi ekki og eigi ekki að snúast um mannréttindi. Í fyrsta lagi eigi skólar að stuðla að menntun og velferð nemenda og í því sambandi séu mannréttindi ekki neitt aðalatriði. Aðalatriðið sé frekar undirbúningur nemenda fyrir frekara nám og svo vinnumarkaðinn að námi loknu. Í öðru lagi tengjast mannréttindi gjarnan pólitískum málum og það sé ekki hlutverk skólanna að taka þátt í pólitískri umræðu; þeir eigi að halda sig á hlutlausu svæði vísinda og fræða.

„Að mínu mati tengir fólk á Vesturlöndum sjálfbæra þróun mjög við umhverfismál en þar sem fátækt og misrétti er ríkjandi, tengja menn sjálfbæra þróun frekar við velferðarmál og mannréttindi. Þannig eru áherslurnar misjafnar eftir heimshlutum og löndum og jafnvel svæðum innan einstakra ríkja. Mikilvægt er að hafa í huga að sjálfbær þróun fjallar bæði um velferð fólks og náttúru.“

Kristín Norðdal 2009. Menntun til sjálfbærrar þróunar – í hverju felst hún?



6 MANNRÉTTINDI OG SJÁLFBÆRNI

Mannréttindi, eins og rétturinn til lífs, rétturinn til heilbrigðs umhverfis og rétturinn til mannsæmandi lífskjara, verða ekki tekin úr samhengi við það að manneskjan lifir í náttúrulegu umhverfi. Líf fólks byggist á samspili þess við náttúruna. Fólk þarf hreint vatn, súrefni og lofthita til að lifa, og náttúruna notar það bæði til þess að rækta matvæli og afla sér hráefna en einnig til að losa sig við úrgang. Á síðastliðnum áratugum hefur það orðið sífellt augljósara að margar alvarlegar breytingar á umhverfinu eru af völdum athafna mannsins. Hitastig hækkar, dýrategundum fækkar, veðrakerfi breytast, skógar eyðast, jarðvegur rýrnar og vatn mengast svo eitthvað sé nefnt. Í alþjóðlegu samhengi bera Vesturlönd mesta ábyrgð á þessum breytingum þótt áhrifin séu kannski alvarlegust annars staðar í heiminum. Þessi veruleiki hefur bein áhrif á mannréttindi. Aðstæður þar sem sumir geta vart dregið fram lífið og eiga hvorki í sig né á, hafa ekki aðgang að hreinu vatni eða heilsusamlegum matvælum, og hafa litla möguleika til að breyta stöðu sinni eða bjarga sér með því að nýta sér umhverfi sitt til lífsviðurværis, ganga þvert gegn jöfnuði, réttlæti og mannsæmandi lífi.

Sjálfbær þróun snýst um að við horfumst í augu við þá sameiginlegu ábyrgð sem hvílir á öllum jarðarbúum og grundvallast á þeirri staðreynd að lífríki og samfélög á jörðinni eru samtengd og hafa áhrif hvert á annað. Allar athafnir okkar, neysla, efnisleg framleiðsla og verðmætasköpun, hafa áhrif á bæði umhverfi og samfélag. Það sem við gerum hefur áhrif á lífskjör fólks og jöfnuð í heiminum.

Sjálfbærni, mannréttindi og lýðræði sameinast þannig í hugmyndinni um sameiginlega ábyrgð og í þeirri réttlætishugmynd að fólk *eigi kost á* að hafa áhrif á aðstæður sínar og umhverfi. Sú réttlætiskrafa nær einnig til komandi kynslóða. Sjálfbærnimenntun virðir mannréttindi og lýðræðisleg vinnubrögð og felst í því að gera börnum og ungmennum grein fyrir því að athafnir þeirra hafa víðtæk áhrif á umhverfi þeirra, bæði náttúrulegt og manngert, um leið og áhersla er lögð á að efla *getu til aðgerða*.

Um leið og sjálfbærnimenntun hefur vítt sjónarhorn – horfir til alls heimsins og til langs tíma – þá verður hún einnig að beina athygli að nánasta umhverfi

svo nemendum fallist ekki hendur yfir smæð sinni gagnvart öflum veraldarinnar. Áherslan á getu til aðgerða reynir á hæfni kennarans til að ýta undir það að börn *notfæri* sér fræðslu og þekkingu um sjálfbærni til þess að *breyta* viðhorfum sínum gagnvart eigin lífi og aðstæðum, með neysluvenjum og umhyggju fyrir sínu nánasta umhverfi. Til þess þurfa þau að skilja á sínum eigin forsendum, samhengið innan lífríkisins og samhengið milli eigin lífs og annarra. Um leið og kennarinn felur börnum verkefni þarf hann því að vera viðbúinn því að *horfa út fyrir* hefðbundna kennsluhætti og *hlusta* á það sem börnin hafa sjálf áhuga á í sínu umhverfi. Hann þarf að leyfa þeim að *setja fram hugmyndir* sínar og *rannsaka möguleika* þeim tengdum en einnig að hvetja þau til að sjá fyrir sér í hvernig samfélagi þau vilja lifa og velta fyrir sér hvernig þau geti byrjað að skapa það samfélag.

Hvers konar menntun í skólum stuðlar að sjálfbæru samfélagi?

- Að læra til að öðlast þekkingu
 - Gera sér grein fyrir þeirri áskorun sem sjálfbærni felur í sér
- Að læra til að öðlast færni
 - Aðgerðir með ásetningi
- Að læra að breyta sjálfum sér og samfélaginu
 - Aðgerðir einstaklinga og hópa
- Að læra að lifa saman
 - Sameiginleg ábyrgð
- Að læra að vera
 - Manneskjan sem óskiptanleg heild

Auður Pálsdóttir 2011. Hvers konar menntun í skólum stuðlar að sjálfbæru samfélagi?

Lífríkið sem net

Nemendur vinna með samspil manns og náttúru og búa sameiginlega til net úr bandi sem endurspeglar þetta samspil. Hugmyndin er að nemendur rökstyðji sjálfir tengslin milli þáttanna og að meðvitundin um þau nái fram í fingurgóma. Niðurstaðan er síðan myndræn líking sem nemendur geta bæði heimfært á sitt nánasta umhverfi og allan heiminn.

Kennarinn skrifar nöfn lífvera og grunnþátta lífs á jörðinni á miða (jafnmargir miðar og nemendurnir). Gott er að einbeita sér að nærumhverfinu, dýrum og plöntum sem flestir þekkja og eru til í íslensku náttúru. Dæmi: Maðurinn, vatn, jarðvegur, ánamaðkar, býflugur, kind, fífill, tré, fluga, fálki, refur, mús, hreindýr, berjalyng, rjúpa, kartöflur,



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

tómatur, fiðrildi, silungur, lúpína, mosi, kónguló, blaðlús, gras. Nemendur draga einn miða hver og koma sér svo fyrir í hring í kringum kennarann sem heldur á bandinu.

Kennarinn gengur hringinn og biður hvern nemanda að segja hvað hann standi fyrir. Síðan er farið annan hring og sá sem byrjar fær bandið og er beðinn að halda fast um það og segja hverju hann tengist eða hvers hann þarfnast og hvers vegna. Kennarinn gengur því næst með hnykilinn að þeim sem hann þarfnast svo bandið sé á milli þeirra. Dæmi: Nemandinn sem táknar ánamaðkinn tengist jarðvegi.

Næst er sá sem stendur fyrir jarðveginn beðinn um að segja hvers hann þarfnast og svona koll af kolli þar til bandið er farið að mynda þétt net. Dæmi: Nemandinn sem stendur fyrir jarðveginn tengist t.d. við vatn, vatn við berjalyng, berjalyng við mús, mús við fálka og svona koll af kolli þar til bandið er farið að mynda þétt net, sumir tengjast mörgum, aðrir fáum. T.d. tengist allt vatni og flest þarfnast jarðvegs eða verður að lokum að jarðvegi, svo enginn á á hættu að tengjast engu. Mikilvægt er að hver nemandi hugsi sjálfur hvers hann þarfnast en síðan er hægt að ræða það sameiginlega í lokin. (Með yngri nemendur væri hægt að láta staðar numið hér.)

Þegar hugmyndir eru uppnar og netið orðið þéttriðið spyr kennarinn: Hvað myndi gerast ef ánamaðkarnir myndu allir hverfa? Um leið sleppir nemandinn sem stendur fyrir ánamaðkinn öllum sínum tengingum og netið gisnar örlítið um leið. Síðan koll af kolli.

Smátt og smátt verður netið gisið og slakt þar til allt er horfið. Ef kennari hefur áhuga á að dvelja lengur við efnið er hægt að fara dýpra í hugsanlegar ástæður þess að ákveðnir þættir gætu horfið og hvaða áhrif það hefði á vistkerfið og samfélag manna um leið.

Sjá einnig útfærslu hjá: Brander, Patricia, Ellie Keen og Marie-Laure Lemineur (ritstj.) (2008). Kompás. Handbók um mannréttindafræðslu fyrir ungt fólk. „Lífsveturinn“ bls. 162–164

Þrír hringir sem snertast

Tengsl efnislegra hluta við siðferðislegar hugmyndir: umhyggju fyrir fólki, umhyggju fyrir umhverfinu og félagslega velferð og jöfnuð.

Nemendur vinna með efnislega hluti og tengja við siðferðislegar hugmyndir. Þrír hringir eru lagðir á jörðina. Einn hringurinn táknar umhyggju fyrir manningum, annar umhyggju fyrir umhverfinu og sá þriðji hugmyndina um félagslega velferð og jöfnuð. Hringirnir eru settir saman þannig að þeir skarast allir, tveir og tveir og einnig allir þrír saman í miðjunni. Síðan eru valdir hlutir og þeir staðsettir eftir því hvar þeir passa.

Markmiðið er að nemendur geri sér grein fyrir því að sköpun efnislegra hluta hefur jákvæð eða neikvæð siðferðisleg áhrif á manninn, umhverfið og jöfnuð í heiminum. Til þess að huga að sjálfbærri þróun og mannréttindum í alþjóðlegu samhengi og fyrir komandi kynslóðir þurfum við að skoða neyslu okkar og ýmsar efnislegar þarfir gagnrýnum augum.

Kennarinn velur nokkra hluti og er jafnframt undirbúinn að setja þá í viðtækt samhengi. Einnig geta nemendur notað hluti sem þeir eru með nálægt sér eða í skólastofunni. Dæmi: skæri, eldspýtustokkur, farsími, blýantur, sápa, gulrót. Einn hlutur er tekinn fyrir í einu og skoðaður út frá fyrrnefndum þremur þáttum: hvert er notagildi hans fyrir manninn, hvernig er hann búinn til, hvaða hráefni þarf í hann, hverjir hafa tækifæri á að eignast hann, hvernig eyðist hann í náttúrunni, er hann endurvinnanlegur?

Mikilvægt er að nemendur láti hugann reika og komi með hugmyndir og að hugleiðingarnar geti farið út um víðan völl. Hluturinn er síðan staðsettur þar sem hann passar inn í hringina. Í kjölfarið væri hægt að gera verkefni/ritgerð um einhvern ákveðinn hlut, leita upplýsinga og skoða siðferðilegar afleiðingar hans í samhengi við hringina þrjá.

Sjá einnig: Brander, Patricia, Ellie Keen og Marie-Laure Lemineur (ritstj.) (2008). Kompás. Handbók um mannréttindafræðslu fyrir ungt fólk. „Framtíðarmöguleikar okkar“, bls.113–115 og „Lif í fullkomnum heimi“, bls.154–161



7 LÝÐRÆÐI OG JAFNRÉTTI

„Það er algeng skoðun í samfélaginu að ekki eigi að greina fólk í hópa, að verið sé að ýta undir fordóma með slíkum aðgreiningum. Sumir líta svo á að með því að nefna hópinn sé í leiðinni verið að staðhæfa að einstaklingarnir innan hans séu fyrst og fremst t.d. eldri borgarar, konur, fatlaðir og þeir byggi sjálfsmynd sína á aðild að þeim hópi ... Allir, ekki bara þeir sem tilheyra minnihlutahópum, tilheyra félagshópum.“

Arnþrúður Ingólfsdóttir 2007. Í krafti margbreytileikans

Lýðræði gerir ráð fyrir því að fólk hafi *jafnan aðgang* að hinum lýðræðislega vettvangi. Við nánari athugun getur það stundum reynst flóknara en það sýnist vera. Félagsleg tengsl skilyrða reynslu, þekkingu og möguleika fólks til að koma að lýðræðislegum ákvörðunum og taka virkan þátt í mótun samfélagsins og þar með hafa áhrif á eigið líf.

Sterk staða, eignir og völd veita sumum manneskjum greiðari aðgang að opinberum vettvangi en öðrum. Samfélagið samanstendur einnig af ólíkum hópum fólks og öll tilheyrum við einhverjum félagshópum. Bæði áþreifanlegar og óáþreifanlegar forsendur geta hamlað þeim fullri þátttöku í samfélaginu eða gert það að verkum að leið þeirra verður torfær og óaðgengileg. Tími og peningar kunna að hamlar þeim sem er fátækur, tröppur og aðstaða þeim sem er fatlaður, tungumál þeim sem er útlendingur, væntingar og fordómar þeim sem er samkynhneigður, fjölskylduábyrgð þeim sem er móðir. Stundum getur jafnvel verið erfitt að benda á eitthvað eitt sem gerir það að verkum að ein manneskja hefur ekki sömu tækifæri og önnur. Lífsaðstæður geta verið ólíkar og þegar lítið er á þær í heild og þær bornar saman við aðstæður annarra kann að koma í ljós net af takmarkandi tengslum sem valda því að sumir eiga ekki greiðan aðgang að hinum lýðræðislega vettvangi á meðan aðrir geta haft ríkuleg áhrif á bæði sitt líf og annarra.

Ef ekki er komið til móts við margvíslegan mismun af þessu tagi með því að jafna tækifæri fólks og taka tillit til aðstæðna er hætt við að samfélagið mismuni borgurunum og verði beinlínis óréttlátt. Það er líka hætt við að sú þekking sem

verður til og nýtur viðurkenningar í samfélaginu verði einsleit. Ólík menning og lífsreynsla getur verið dýrmæt uppspretta þekkingar sem auðgar veruleikann en með því að ýta tilteknum hópum fólks út á jaðar samfélagsins er þekking þessa fólks og reynsla einnig afskrifuð.

En hvernig getur skólasamfélagið framfylgt hugsjóninni um jafnan aðgang að hinum lýðræðislega vettvangi?

Margt í lífi barna og ungmenna snýst um sigra og ósigra í leikjum og íþróttum, og skólagangan er römmuð inn af margvíslegum mælingum á árangri sem skipa nemendum í mismunandi flokka eftir hæfni og getu. Skólasamfélagið getur hins vegar haft annars konar gildi og viðmið að leiðarljósi en þau sem auðvelt er að mæla. Lýðræði snýst ekki um að sigra heldur um að taka þátt, það snýst ekki um samkeppni heldur um samvinnu. Og ef það á að vera réttlátt þá þurfa allir að hafa jafna möguleika til þátttöku þrátt fyrir að búa yfir misjöfnum burðum og aðferðum til þess.

En hvernig má tryggja að allir hafi jafna möguleika til þátttöku þegar fólk stendur mjög misjafnlega að vígi? Þótt fólk sem tilheyrir ýmsum minnihlutahópum hafi oft fyrst hlotið rödd á opinberum vettvangi þegar það hefur fengið aðgang að lýðræðislegum ferlum, þá hafa rannsóknir sýnt að það er gjarnan hlutfallslega færri en ætla mætti með hliðsjón af fjölda þess í samfélaginu. Ein leið til velja fulltrúa í lýðræðislegt starf – hvort heldur fulltrúa í verkefni, einstaklinga til að leiða hópinn í bekk eða jafnvel fulltrúa í nemendaráði – er að nota hlutkesti. Þannig væri val á einstaklingi ekki metið út frá stöðu, vinsældum eða löngun hans til að gegna hlutverki heldur einvörðungu af tilviljun og allir sætu við sama borð. Val með hlutkesti felur í sér ákveðna óvissu en það skapar einnig rými fyrir nýjar aðferðir, önnur sjónarhorn og tækifæri fyrir fleiri til að láta ljós sitt skína.

Fuglabúrið

„Hvernig getur grannur vír varnað fugli flugs? Með því að líta á einn vír í einu getum við hvorki lýst né útskýrt ástæðuna fyrir því að fuglinum er meinað að fljúga. Til að útskýra hvers vegna fuglinn getur ekki flogið frjálst þarf að taka tillit til þess hve margir vírarnir eru, og hvernig þeim er raðað upp á sérstakan hátt og tengdir hver öðrum þannig að þeir styrkja hver annan og fuglinn lokast inni.“

Irish MarionYoung 1990. Inclusion and Democracy, bls. 92



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

Lýðræðislegt skólasamfélag byggist á samvinnu og samveru og viðurkennir að velferð hvers og eins skipti máli og að mannréttindi allra séu virt. Á mannréttindaráðstefnu í Strassborg sömdu 500 ungmenni af 80 mismunandi þjóðernum yfirlýsingu um réttindi og skyldur manna. Fyrsta grein yfirlýsingarinnar hljóðar svona: „Allar manneskjur eru jafn mikils virði og hver hefur sín sérkenni. Jöfnuð og fjölbreytileika ber að virða.“

Dæmi um verkefni: Hvað er minnihlutahópur?

Lína er dregin yfir mitt gólfið í kennslustofunni. Nemendur eru öðrum megin við línu og síðan kallar kennarinn fram mismunandi einkenni og nemendur ganga yfir línuna ef einkennið á við um þá. Kennarinn er búin að hugsa upp þau einkenni sem hann ætlar að nefna og er meðvitaður um viðkvæm atriði.

Dæmi: Nemendur sem ...

- eru í gallabuxum
- eru með blá augu
- hafa heimsótt önnur lönd í Evrópu
- lesa dagblöð reglulega
- eiga systkini
- eru búnir að borða morgunmat í dag
- finnst gaman að spila fótbolta
- finnst gaman að horfa á sjónvarp

Nemendur og kennari sitja saman í hring og velta fyrir sér nokkrum spurningum sem kennarinn setur fram.

- Lenti einhver í hópi með þeim sem hann taldi sig ekki eiga neitt sameiginlegt með?
- Hvernig tilfinning er að vera hluti af stórum hópi?
- Hvernig tilfinning er það að vera einn (í hópi)?

Nemendur vinna saman í hópum og velta fyrir sér nokkrum spurningum:

- Hvað er minnihlutahópur? Nefnið dæmi.
- Hver er munurinn á mismun og mismunun? Nefnið dæmi.
- Hvernig aðstæður, hegðun og athafnir stuðla að mismunun milli fólks?

Dæmi um kennsluleiðbeiningar: Council of Europe. (2010). Growing up in democracy – Lesson plans for primary level on democratic citizenship and human rights, 3. kafli og Council of Europe. (2008) Teaching democracy – A collection of models for democratic citizenship and human rights education, 4.kafli

Dæmi: Hvernig skilgreinum við hugtakið minnihlutahópur?

- Fámennur hópur fólks.
- Hópur fólks sem er ekki í sterkri stöðu í samfélaginu.
- Litill hópur fólks sem býr yfir sameiginlegum einkennum (trú, tungumáli, þjóðerni, kynhneigð).
- Hópur fólks sem býr yfir sameiginlegum gildum og upplifir sig sem minnihlutahóp.



8 JAFNRÉTTISMENNTUN

Fræðsla um jöfnuð og jafnrétti miðar að því að gera nemendur meðvitaða um forréttindi og mismunun og áhrif þess á manneskjur og möguleika þeirra til að vera ráðandi um eigið líf og samfélag. Það er ekki sjálfsagt að búa við öryggi, njóta virðingar og komast áfram á eigin forsendum. Því til stuðnings er hægt að benda á þá miklu mismunun og misskiptingu gæða sem er á milli ríkra og fátækra, karla og kvenna, hvíttra og svartra, heimamanna og aðfluttra. Það má benda á hvernig hugmyndir um kvenleika og karlmennsku eru mismunandi eftir menningarheimum og tímabilum, og hversu mikil hætta er á að ungar konur verði fyrir því að mannréttindi þeirra séu brotin. Menntun til jafnréttis felst þó ekki einungis í því að fræða nemendur um staðreyndir tengdar mismunun og forréttindum heldur þurfa nemendur að skilja að þessi félagslegi veruleiki er þeim ekki óviðkomandi og snertir þá beint.

Kisuleikur

Aðalheiður var nýflutt í hverfið. Henni var boðið í vinahóp með nokkrum öðrum stúlkum eftir skóla. Þegar móðir hennar kom að sækja hana frétti hún að þær hefðu verið voða góðar að leika saman í einhverjum kisuleik. Á leiðinni heim segir mamma við Aðalheiði; „Jæja það var nú gaman að það gekk svona vel hjá ykkur að leika saman“. „Akkuru helduru að það hafi gengið vel?“ spyr Aðalheiður. „Nú voru þið ekki í kisuleik?“ spyr mamma. „Jú, það var samt ekkert gaman. Þær voru innikisurnar, ég var útikötturinn. Það var sama hvað ég klóraði á dyrnar, þær hleyptu mér aldrei inn.“

Til viðbótar við fræðslu um jafnréttismál þarf skólasamfélagið að stuðla að því að nemendur tileinki sér ákveðið gildismat og gagnrýna hugsun svo viðfangsefnið verði þeim persónulegt og hvati til að efla mannréttindi og virða þau í daglegu lífi, stuðla að jafnrétti kynjanna og berjast gegn hvers konar mismunun, ofbeldi og einelti. Þau þurfa að læra að bera kennsl á viðhorf og athafnir sem tengjast hugmyndum um mismunun og spyrja sig hverju þurfi að breyta til að hægt sé að byggja upp samfélag þar sem jafnrétti ríkir.

Þessi krafa er tvöföld. Athafnir skólasamfélagsins og kennarans eru fyrirmynd að gildismati um leið og kennslan þarf að

stuðla að þessu gildismati. Þannig getur kennari litið á bekkjarsamfélagið sem mynd af lýðræðislegu samfélagi og velt fyrir sér hvort allir hafi jafnan aðgang að samfélaginu. Taka allir þátt? Hverjir eru út undan og af hverju? Getur kennari haft áhrif á þá nemendur sem veigra sér við að taka þátt? Getur kennarinn fundið út í hverju þeirra styrkur felst og leyft þeim að njóta sín á eigin forsendum? Hér er lögð áhersla á samræðu, bæði sem aðferð og sem markmið skólastarfsins, en kennari sem vinnur með hugmyndina um jafnrétti og lýðræði getur vissulega farið aðrar leiðir. Með því að opna á samræður og hjálfa nemendur í þeim má skapa vettvang fyrir lýðræðislega þátttöku en nemendur eiga, eins og fólk almennt, misauðvelt með að tjá sig á þeim vettvangi. Því gæti verið mikilvægt að hugsa um þátttöku í víðara samhengi en einungis sem samræðu; sem tjáningu til þess að deila reynslu og til þess að nálgast aðra. Sumir nemendur eiga auðveldara með persónulegar frásagnir en rökraður, sumir tjá sig betur í texta en munnlega eða öfugt, aðrir tjá sig betur um hluti sem þeir gera með höndunum, þ.e. með listsköpun eða því sem þeir búa til.

Ef betur er að gáð búa nemendur einnig við mismunandi tækifæri vegna félagslegrar stöðu sinnar. Þrátt fyrir að sitja hlið við hlið í kennslustofu, lesa sömu bækurnar og ganga saman í gegnum daginn, þá taka þeir með sér ólíka aðstöðu og viðhorf til sjálfs sín og veruleikans. Þeir burðast með uppruna sinn, útlit, kyn, foreldra og heimilisáðstæður auk skólatöskunnar sem inniheldur námsbækur sem oft endurspeglar forrættindi og mismunun með því sem er skrifað um og því sem er sleppt. Allt þetta hefur áhrif á hugmyndir þeirra um sjálfa sig og aðra, möguleika þeirra og

„Með notkun margs konar miðla í námi og kennslu getur falist andóf gegn því að ungt fólk sé óvirkir neytendur efnis sem aðrir hafa búið til. Markmiðið með slíku námi er ekki aðeins að gera það að gagnrýnum notendum miðla heldur einnig að virkum skapendum eigin efnis. Almennt talað felst í þessu skírskotun til þess að fólk eigi að vera gerendur í eigin lífi en ekki sæta þeim hugmyndum um tilveruna sem haldið er að því.“

Stefán Jökulsson 2003. Fjölmíðlafræði, bls. 144

Íslandssagan, sagan þín,
sagan feðra þinna.
„Hvar eru mamma og amma mín?
Er þær hvergi að finna?“



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

takmarkanir og ef ekki kemur til gagnrýnið gildismat getur texti, bók eða kennari verið allur heimurinn í augum nemandans.

Kennarinn þarf að geta metið námsefnið á gagnrýninn hátt en hann getur líka fengið nemendum það verkefni. Ef gildismat texta byggist á reynsluheimi sem aðeins ákveðinn hópur deilir getur kennari íhugað hvort það sé mögulegt að fá einhvern til að tala um annars konar menningu eða lífsreynslu til að færa nemendum innsýn í annað gildismat.

Takið sögubókina ykkar og teljið hversu margar konur og hversu margir karlar eru nafngreind í henni. Athugið líka í hvaða samhengi konur og karlar eru nefnd.

- Birtir bókinn réttmæta mynd af hlut kynjanna í sögu landsins?
- Birtast ákveðnar hugmyndir um kvenleika og karlmennsku í lýsingum á konum og körlum?
- Er reynt að spyrja gagnrýninn spurninga um hlutverk kynjanna?
- Eru tilteknar staðalmyndir um kynin einfaldlega endurskapaðar?

Menntun ætti að hjálpa nemendum að taka þátt í lýðræðislegu starfi m.a. með því að hjálpa þeim að tjá tilfinningar sínar og skoðanir, með því að þjálfva þá í að setja fram eigin afstöðu og rökstyðja hana, og með því að kenna þeim að hlusta á aðra og greina aðalatriði frá aukaatriðum. En menntun ætti líka að hafa að markmiði að efla getu nemenda til aðgerða, gefa þeim tilfinningu fyrir því

að það skiptir máli hvað þeim finnst og að hægt sé að haga sér í samræmi við eigin sannfæringu og breyta hlutum. Loks ætti menntun líka að stuðla að gagnrýninni afstöðu til samfélagsins, kenna nemendum að það sé ekki hægt að treysta því að allt sé réttlátt og að allir hafi jafnan aðgang að lýðræðislegum vettvangi, heldur þurfi að sjá til þess að svo sé – jafnvel með ærinni fyrirhöfn.

9 UNNIÐ MEÐ UNGUM BÖRNUM

Framtíð lýðræðis felst í hæfileikum barna og möguleikum þeirra til þroska. Þetta kann að hljóma sem augljós sannindi, en er svo? Hvaða afleiðingar hefur það fyrir vinnu með börnum ef horft er til framtíðar lýðræðisins frá þessum sjónarhóli? Uppeldi til lýðræðis felst í því að barn sé og verði virkur þátttakandi í samfélagi. Að vera virkur þátttakandi í samfélagi krefst ákveðinna mannkosta eins og frumkvæðis, sjálfstæðrar dómgreindar, hæfileika til að geta sett sig í spor annarra og geta unnið með öðrum af virðingu og sanngirni. Í raun má segja að hin lýðræðislega hugsun þurfi hreint og beint að móta manngerð einstaklingsins svo hann muni *vilja* og *reyna* að hafa áhrif á samfélag sitt. En til þess að barn nái að þroska hæfileika sína og manngerð er grundvallaratriði að það búi við góð og örvandi lífsskilyrði.

Það sem bestu og vitrustu foreldrar vilja barni sínu til handa hlýtur samfélagið að vilja fyrir öll börn. Hvaða hugsjón önnur sem vera skal fyrir skóla okkar er þröngsýn og ógeðfellt (Dewey 2010, bls. 181).

Uppeldi til lýðræðis getur ekki horft fram hjá því að við viljum börnum okkar aðeins það besta. En hvað vilja bestu og vitrustu foreldrar fyrir barnið sitt? Ef við horfum á það út frá heimspekilegum sjónarhóli þá þurfa þrenns konar gildi að einkenna allt starf með börnum. Þau eru leitin að *hinu góða*, *hinu fagra* og *hinu sanna*. Ef við tengjum þetta þrennt hugsuninni þá tengist hið góða *umbyggjunni*, hið fagra *skapandi hugsun* og hið sanna *gagnrýninni hugsun* sem byggist á hinum tveimur. Síðan getum við velt fyrir okkur hvernig lýðræðislegar hugsjónir fara saman við þessi gildi og hver sú sameiginlega menntandi reynsla þarf að vera sem er bæði góð fyrir barnið núna og í framtíðinni. Ef við hugsum um lýðræði á þessum nótum getum við kannski komist að því hvernig framtíð lýðræðisins verði best borgið.

Ef við hugum fyrst að því *góða* þá verður allt starf með börnum að byggjast



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

„Í raun ertu alltaf að vinna með sjálfa þig: hvernig legg ég hlutina frá mér, hvernig mæti ég annarri manneskju, hvernig tala ég til barnanna og samstarfsfólksins. Ef ég mæti vegg – aldrei að sætta sig við að mæta vegg gagnvart barni, segja (við annan kennara) þú tekur við þessu, – þar er kærleikurinn – að geta umborið og rúmað hvert og eitt. Barnið horfir til þín og þú þarft að sjá það, þau öll.“

inum. Til þess þarf það rými til að hlusta, fylgjast með, mæta öðrum manneskjum og leita sjálft innan þess siðferðilega ramma sem kennarinn setur. Hið góða líf felur í sér dygðir og virðingu sem byggist á siðferðilegri skuldbindingu manneskja hverri gagnvart annarri.

Skapandi hugsun leitar hins fagra. Börn hafa sjálfstæðan vilja og þörf til þess að tjá hugmyndir sínar og upplifanir á eigin forsendum. Frjáls leikur er vettvangur skapandi hugsunar þar sem barnið vinnur úr upplifunum sínum og rannsakar möguleika, þar velur það sér verkefni, tekst á við önnur börn og skapar sér sitt smásamfélag. Til þess að sjálfsprottinn leikur geti blómstrað verða ákveðin skil-

„Maður getur ekki horfið inn í eyðiland með barnið sitt, og ef hann gæti það, þá gæti hann ekki gengið í barndóm og orðið eiginlegur vinur og leikfélagi ungabarns eða krakka. Og þegar börn eru tekin inn í samfélag karla og kvenna, þá öðlast þau fljótt það snemmborna yfirbragð hinna fullorðnu sem hindrar vöxt hinna frísklegu krafta sem búa í líkama og sál. Til að opna eðlisgáfur þeirra þarf að örva þau til að hugsa sjálf; og þetta verður einungis gert með því að blanda saman mörgum börnum, og fá þau til að vinna saman að tilteknum markmiðum.“

Wollstonecraft 1792. Vindication of the Rights of Woman

á umhyggju fyrir þeim og kærleika. Við viljum að barnið upplifi góðan heim, að aðrir séu góðir við það og að það sé gott við aðra. Að því þyki vænt um önnur börn, kennarana sína og umhverfi sitt. Við viljum einnig að þegar á reynir þá muni það velja hið góða fram yfir hið vonða í heim-

yrði að vera fyrir hendi; leikföng, aðstaða og andrúmsloft þar sem börnin geta sótt það sem þau þurfa til þess að tjáning og sköpun geti dafnað. Frumkvæði barna fer eftir því hversu mikið rými þau fá fyrir skapandi hugsun.

Kennari sem hjálpar börnunum að komast úr öngstræti ágreinings en situr annars á sér með að grípa inn í leik ýtir undir skapandi hugsun og

frumkvæði barnanna. Barn sem fær hins vegar kennslu og fræðslu sem byggist á mötun og stýringu er ekki líklegt til að þroska með sér frumkvæði og skapandi hugsun. Viðhorf kennarans til barnsins og hvernig hann talar við það getur gert gæfumuninn. Ef viðhorf kennara til barns snýst um „að leyfa því“ eða „að láta það“ þá byggist starfið í skólanum á valdamun og hætt er við að barnið læri að vera óvirkt og fari ósjálfrátt að spyrja kennarann leyfis fyrir athöfnum sínum eða reyni að þóknast gildismati kennarans. Efling sjálfstæðrar dómgreindar barns byggist á því að kennarinn gefi barninu tíma til að draga sínar eigin ályktanir og prófa þær í leik og starfi.

Kennari sem sýnir barni virðingu og áhuga með því að fylgjast með því og hlusta á það, hvort sem er á þarfir þess, orð eða tilfinningar, hlúir að sjálfsvirðingu þess. Þessi virka hlustun staðfestir barnið sem manneskju sem mark er tekið á og byggir undir sjálfssálit þess og sjálfstraust. Börn sem hafa mikla sjálfsvirðingu eru líklegri til að leggja sitt af mörkum, láta skoðanir sínar í ljósi og rækta sína séreiginleika. Slík börn eru líka ólíklegri til að verða leiðitöm, fylgispök og óvirk. Óttablandin virðing þar sem börn beygja sig fyrir valdi, láta í minni pokann fyrir öðrum, fá umbun fyrir að þóknast og eru sífellt minnt á vanmátt sinn, er ekki til þess fallin að þroska manngerð þeirra til lýðræðislegrar virkni.

Gagnrýnin hugsun leitar hins sanna. Ung börn gera oft ekki skýr skil á milli veruleika og ímyndunar. Þau skynja heiminn í gegnum ímyndun og tilfinningar og það er þeirra veruleiki og ævintýri bernskunnar. Að krefja barn um að velja *hið sanna* í formi fullorðinsstaðreynda má bíða betri tíma. Börn þurfa að njóta sín á eigin forsendum og við sem erum fullorðin getum leyft þeim að dvelja örugg í þeim veruleika. Á þessu æviskeiði hafa þau mikla hæfileika til þess að lifa sig inn í heim annarra. Þau geta auðveldlega sett sig í spor ólíkra ævintýrapersóna, hvort sem það er fátækur bóndasonur, prinsessa, talandi brauð eða tré. Þessi hæfileiki er grundvöllur þess að geta lifað í tengslum við aðrar manneskjur og hann er hægt að þroska í átt til siðferðilegrar samkenndar með öðrum og virðingar fyrir ólíkum sjónarmiðum. Þetta má gera með því að hvetja þau, t.d. með klípusögum og dæmum úr eigin reynslu, til að setja fram og skoða mismunandi hliðar mála og færa rök fyrir máli sínu og jafnvel komast að samkomulagi ef tilefni samræðunnar hefur verið einhvers konar ágreiningur.



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

„Eftir því sem aðferðum við að fá fram sjónarmið barna fjölgar, getur innrás í einkalíf þeirra orðið meiri. Því krefst hlustunin ábyrgðar hjá fullorðnum á því að meta hvaða upplýsingar frá börnum eigi erindi á stofnanastigi eða í stjórnkerfið og til almennings.“

Anna Magnea Hreinsdóttir og
Sigurlína Davíðsdóttir 2012. Lýðræðislegt samræðumat

Dæmisögur, þjóðsögur eða ævintýri eru vel til þess fallin að vekja börn til umhugsunar um siðferðilega breytni. Þegar barni er sögð saga er nauðsynlegt að virða skilning þess á sögunni, gefa því tíma og leyfa því að hugsa í friði. Ef börnin vilja ræða söguna þá hefur

kennarinn tækifæri til að hlusta á þau og getur svarað með opnum spurningum sem geta jafnvel leitt til þess að önnur börn taki þátt og segi hvað þeim finnst.

Með því að kryfja málin eða fella dóma er hætt við að upp á börnin sé þröngvæði að fullorðinstúlkun en þeirra eigin sjónarmiðum og áhugamálum sé ýtt til hliðar. Börn verða að fá að leita og velja hið góða sjálf og umbreyta því í hið fagra með skapandi hugsun á vettvangi leikskólans. Að velja hið sanna fram yfir hið fagra í nafni gagnrýnnar hugsunar má bíða þar til barnið er tilbúið til þess.

Hún lagði nú af stað eftir enginu og kom að bakaraofni, sem var troðfullur af brauði. Og brauðið hrópaði: „Æ taktu mig út, taktu mig út, annars brenn ég við. Ég er fyrir löngu orðið bakað.“ Þá gekk hún að ofninum og tók allt brauðið út með brauðspaðanum. Áfram hélt hún leiðar sinnar og kom að stóru ávaxtatré, sem svignaði af eplum á hverri grein, og tréð kallaði til hennar: „Æ, hristu mig, hristu mig, eplin mín eru öllsömul orðin þroskuð.“ Þá hristi hún tréð, svo eplin hrundu niður líkt og úrhellisrigning væri og hún hristi það þangað til ekkert epli hékk uppi. Svo safnaði hún þeim öllum saman, raðaði þeim í snyrtilega hrúgu og hélt áfram leiðar sinnar ...

Hún vaknaði eins og hin systirin á fagra enginu og arkaði sama stíginn. Þegar hún kom að bakarofninum, hrópaði brauðið aftur: „Æ taktu mig út, taktu mig út, annars brenn ég við. Ég er fyrir löngu orðið bakað.“ Þá svaraði lata stúlkun: „Óekki, þú heldur kannski að ég vilji subba mig út!“ og gekk framhjá án þess að sinna því. Brátt kom hún að eplatrénu sem hrópaði: „Æ, hristu mig, hristu mig, eplin mín eru öllsömul orðin þroskuð.“ En hún svaraði: „Ég ætti nú ekki annað eftir, og svo gæti epli dottið í hausinn á mér.“ Og hún gekk framhjá ...

Grimmsævintýri 1986. Bls. 233–237

Úr Barnasáttmálanum

Barnasáttmálann má nálgast á vefsíðunni www.barnasattmali.is

12. grein Réttur til að láta skoðanir sínar í ljós og til að hafa áhrif

Börn eiga rétt á að láta í ljós skoðanir sínar í öllum málum er varða þau og að tekið sé réttmætt tillit til skoðana þeirra í samræmi við aldur þeirra og þroska. Börnum skal veitt tækifæri til að tjá sig um eigin málefni við málsmeðferð fyrir dómi eða stjórnvaldi.

13. grein Tjáningarfrelsi

Börn eiga rétt á að tjá sig nema það brjóti gegn almennu siðgæði, skaði mannorð eða brjóti gegn réttindum annarra. Börn eiga rétt á að leita sér upplýsinga, taka við upplýsingum og koma þeim á framfæri.

14. grein Skoðana- og trúfrelsi

Aðildarríki skulu virða rétt barna til frjálsrar hugsunar, sannfæringar og trúar. Aðildarríkjum ber að virða rétt og skyldur foreldra til að leiðbeina börnum sínum í þeim efnum.

15. grein Félagafrelsi

Börn eiga rétt á að mynda félög og koma saman með friðsömum hætti nema það brjóti gegn réttindum annarra eða ógni öryggi þjóðarinnar.

16. grein Friðhelgi fjölskyldu og einkalífs

Börn eiga rétt á vernd gegn gerræðislegum eða ólögætum afskiptum af einkalífi sínu, fjölskyldu, heimili, bréfum og gegn árásum á mannorð.

17. grein Aðgangur að upplýsingum

Börn skulu hafa aðgang að innlendum og erlendum upplýsingum og öðru efni sem stuðlar að alhliða þroska þeirra og sem þau njóta góðs af félagslega og menningarlega. Aðildarríkjum ber jafnframt skylda til að vernda börn fyrir efni sem skaðað getur velferð þeirra.



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

18. grein Uppeldi og þroski

Foreldrar bera sameiginlega ábyrgð á uppeldi barna sinna og skulu taka mið af því sem börnunum er fyrir bestu. Stjórnvöldum ber að veita foreldrum viðeigandi aðstoð við að rækja uppeldisskyldur sínar og sjá til þess að byggðar séu upp stofnanir og þjónusta veitt til umönnunar barna.

19. grein Vernd gegn ofbeldi og vanrækslu

Börn eiga rétt á vernd gegn hvers kyns líkamlegu, andlegu og kynferðislegu ofbeldi, misnotkun, skeytingarleysi og vanrækslu, innan eða utan heimilis. Stjórnvöld skulu veita börnum sem sætt hafa illri meðferð og fjölskyldum þeirra viðeigandi stuðning.

23. grein Fötluð börn

Andlega eða líkamlega fötluð börn eiga að búa við aðstæður sem tryggja virðingu þeirra og stuðla að sjálfsbjörg þeirra og virkri þátttöku í samfélaginu. Þau skulu njóta sérstakrar umönnunar, eiga aðgang að menntun, þjálfun, heilbrigðisþjónustu, endurhæfingu, starfsundirbúningi og tómstundaiðju.

24. grein Heilsuvernd barna

Börn eiga rétt á njóta besta mögulegs heilsufars sem hægt er að tryggja, s.s. með læknaaðstoð og heilbrigðisþjónustu. Aðildarríki skulu gera ráðstafanir til að draga úr barnadauða, berjast gegn sjúkdómum og vannæringu, stuðla að fræðslu um heilbriggt lífverni og reyna að ryðja úr vegi hefðum sem eru skaðlegar heilsu barna. Barnshafandi konur og mæður ungbarna eiga rétt á heilsugæslu.

26. grein Félagsleg aðstoð

Börn eiga rétt á félagslegri aðstoð og bótum, ef við á, og skulu yfirvöld tryggja þann rétt.

27. grein Lífsskilyrði

Börn eiga rétt á að búa við aðstæður sem stuðla að líkamlegum, andlegum og félagslegum þroska og bera foreldrar höfuðábyrgð á lífsskilyrðum og framfærslu barna sinna. Aðildarríki skulu tryggja foreldrum fjárhagsaðstoð

og stuðningsúrræði ef þörf krefur. Jafnframt skulu aðildarríkin tryggja hverju barni innheimtu framfærslueyris frá þeim sem ber fjárhagslega ábyrgð á barninu, hvort sem viðkomandi býr innanlands eða í útlöndum.

28. grein Menntun

Börn eiga rétt á grunnmenntun án endurgjalds. Þau skulu eiga kost á framhaldsmenntun og upplýsingum og ráðgjöf um nám og störf. Aðildarríkjum ber að koma á skólaskyldu, gera ráðstafanir sem stuðla að reglulegri skólasókn og reyna að draga úr brottfalli nemenda. Agi í skólum skal samrýmast mannlegri reisn barnsins og vera í samræmi við sáttmála þennan.

29. grein Markmið menntunar

Menntun á gefa börnum tækifæri til að þroskast á eigin forsendum, rækta hæfileika sína og undirbúa þau til að lifa ábyrgu lífi í frjálsum þjóðfélagi í anda skilnings, friðar, umburðarlyndis, jafnréttis kynjanna og vináttu allra þjóða og þjóðernishópa. Stuðla ber að virðingu fyrir mannréttindum, mismunandi menningarlegri arfleifð, tungu og gildismati, öðru fólki og náttúrulegu umhverfi mannsins.

30. grein Minnihlutahópar

Börnum sem tilheyra minnihlutahópum skal ekki bannað að njóta eigin menningar, iðka eigin trú eða nota eigið tungumál í samfélagi með öðrum í hópnum.

31. grein Hvíld og tómstundir

Börn eiga rétt á hvíld, tómstundum, leikjum og skemmtunum sem hæfa aldri þeirra og til frjálsrar þátttöku í menningarlífi og listum.

Umboðsmaður barna – Laugavegi 13, 2. hæð, 101 Reykjavík – Sími: 552 8999 - Fax: 552 8966 –
Gjaldfrjálst númer: 800 5999 – Netfang: ub@barn.is, sjá einnig Barnaheill.is – www.barnaheill.is



10 SKÓLI, HEIMILI OG SIÐMENNING

Í bókinni *Skólabeimilið* (*The School Home*) leggur Jane Roland Martin til að við gerum spurninguna um siðmenningu samfélagsins að útgangspunkti þegar við hugsum um menntun og skóla. Hún byrjar bókina á því að vitna í breska rithöfundinn Virginiu Woolf en í bókinni *Drjár gíneur* ímyndar Woolf sér að dóttir menntamanns standi á brú sem tengir saman tvo heima, gamla heiminn og nýja heiminn, og horfi á hersingu af körlum sem á hverjum morgni þramma frá einkaveröld heimilisins yfir til hins opinbera heims vinnunnar og svo aftur til baka á kvöldin. (Woolf, 1998, bls. 172) Síðar í þessari bók beinir Virginia Woolf eftirfarandi orðum til kvenna:

Við verðum að spyrja okkur sjálfar hér og nú, viljum við eða viljum við ekki slást í för með þessari hersingu? Á hvaða forsendum ættum við að slást í för með henni? Og umfram allt, hvert leiðir þessi hersing menntaðra karla okkur? (Woolf 1998, bls. 243.)

Virginia Woolf skrifaði *Drjár gíneur* á skuggalegum tíma, árið var 1938 og svartnætti yfirvofandi stríðs vokaði yfir Vesturlöndum. Árið 1992, þegar seinni heimstyrjöldin var orðin fjarlægur atburður í hugum flestra, skrifaði Jane Roland Martin bókina *Skólabeimilið*. Í upphafi bókarinnar vísar hún í hugmyndir Virginiu Woolf frá þessum myrku tímum. Hún segir að meginspurningin sem Woolf hafi viljað spyrja hafi verið þessi:

Hvernig geta konur gengið ásamt körlum yfir brúna án þess að glata siðmenningu sinni?

Martin bendir á að árið 1992 hafi konur þegar fjölmennt ásamt körlum yfir þessa brú milli einkalífs heimilisins og yfir á opinberan vettvang vinnunnar. Spurningin sem Virginia Woolf bað konur að íhuga er því, á vissan hátt, ekki lengur við hæfi, þ.e. spurningin er ekki lengur *hvort* konur ættu að slást í för með körlunum því það hafa þær þegar gert, viljugar eða nauðugar. Meginspurning Virginiu Woolf er

þó enn við hæfi, nefnilega spurningin um *hvernig* megi þramma yfir brúna, kvölds og morgna, fram og til baka, án þess að glata siðmenningunni.

Jane Roland Martin vill með þessu undirstrika að viðeigandi samhengi fyrir hugsun um skóla og menntun sé sá vandi að taka þátt í nútímasamfélagi án þess að glata siðmenningunni. Hún tekur dæmi af ömurlegum kjörum barna í fátækrahverfum í bandarískum borgum. Börnin búa utan við siðmenninguna og það sem gerir kjör þeirra svo ömurleg er ekki síst sú staðreynd að þau eiga sér ekkert heimili. Það húsaskjól sem þau geta leitað í er svo gersneytt umhyggju, öryggi, ást og hlýju að það getur alls ekki kallast heimili, allra síst fyrir börn.

Martin minnr lesandann síðan á að skóli og heimili eru samstarfsaðilar í menntun barna.

Á svipaðan hátt og eiginmaðurinn reidir sig á vinnu húsmóðurinnar um leið og hann og menning hans gerir ekkert úr þeirri sömu vinnu, þá reidir skólinn og samfélagið sig á viðvarandi framlag heimilisins til þroska barnsins um leið og það framlag nýtur engrar almennrar viðurkenningar (Martin 1992, bls. 6).

Í kjölfar iðnbyltingarinnar varð mikil breyting á heimilum fólks. Áður var heimilið vettvangur margvíslegra iðna og iðju en með iðnbyltingunni og þeirri verkaskiptingu sem hún hafði í för með sér fluttist heimilisiðnaðurinn út af heimilinu og inn á vinnustaði. Það sem áður tilheyrði einkaveröld heimilisins var nú unnið á opinberum vettvangi vinnumarkaðarins. Við lok tuttugustu aldarinnar var ekki nóg með að vinna við handverk hafði flust frá heimili til vinnustaðar heldur höfðu foreldrarnir sjálfir flutt út af heimilunum. Frá sjónarhóli menntunar er þessi breyting afdrifarík fyrir börn. Það er ekki nóg að bregðast við breyting-

Móðir og sonur voru komin heim eftir fyrsta daginn í skólanum. Þau höfðu verið samferða í skólann um morguninn og strákurinn var fullur eftirvæntingar að byrja í skóla. Hann hafði bara verið í leikskóla. Þar sem hann sat álútur við eldhúsborðið á meðan móðir hans hafði til síðdegiskaffi handa þeim stundi hann og sagði svo með uppgjafartón í röddinni:

„Mamma, ég vil ekki vera á þessari skrifstofu.“



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

unum með því að gefa verklegum greinum rými innan skólastarfsins, innleiða nýjar námsleiðir eða breyta skipulagi námsgreinanna heldur þarf skólinn að vera sá siðferðilegi, félagslegi og persónulegi samastaður í tilverunni sem heimilið er – eða ætti að vera. Það eru ekki bara einstaka nemendur sem búa við það að foreldrarnir hafa flust út af heimilinu og yfir á vinnumarkaðinn. Það er reglan. Börn eyða mestum hluta dagsins í skólanum eða félagsstarfi utan heimilisins. Heimilið er því ekki lengur til taks nema að litlu leyti til þess að taka þátt í menntunarferli barnsins.

„Almenn menntun, hvaða nafni sem hún nefnist, á að miða að því að móta borgara; en vilji maður búa til góða borgara, verður fyrst að rækta væntumþykju sonar og föður. Þetta er eina leiðin til að stækka hjartað; væntumþykja sem beinist að öllum öðrum, sem og almennar dygðir, verða að eiga rætur í skapgerð einstaklingsins, ella eru þær einungis stjórnuhröp sem lýsa á dimmum himni en hverfa í þann mund sem horft er á þau og dáðst að þeim.“

Wollstonecraft 1792. A Vindication of the Rights of Woman

Martin bendir á að eftir því sem börn eyði minni og minni tíma heima hjá sér í félagsskap fjölskyldunnar byrji alvarleg göt að myndast í menntun þeirra. Það eru göt af siðferðilegum toga. Þetta eru göt sem birtast í því að börnunum þykir ekki vænt hverju um annað, þykir ekki vænt um umhverfi sitt, kunna ekki að hjálpast að, fyllast ekki undrun yfir fegurð og mynda ekki tengsl við aðra.

Við getum vissulega efast um gagnsemi þess að hugsa um menntun og ís-

lenskt skólakerfi við upphaf 21. aldarinnar í ljósi fátækrahverfis í Bandaríkjunum en boðskapurinn getur samt sem áður átt erindi við íslenskt samfélag í dag. Lýsing Jane Roland Martin á því sem skólar ættu að fást við dregur fram hlutverk sem er hvorki eiginlegt fræðsluhlutverk né félagslegt hlutverk, þ.e. að búa börn undir heim hinna fullorðnu í hegðun, siðum og vinnu, heldur varðar þetta hlutverk ræktarsemi við tilfinningar nemenda, geðshræringar þeirra og virkni.

Það er alltof einfalt fyrir skóla að kenna börnum um arfleifð sína án þess að kenna þeim nokkurn tímann að vera virkir og uppbyggilegir þátttakendur í tilverunni – hvað þá að gera hana að betri stað fyrir þau sjálf og afkomendur þeirra. Þetta á sérstaklega við um Bandaríkin þar sem titið er á skóla sem tæki til að þroska huga barna, ekki

líkama þeirra; hugsun þeirra og rökvísi en ekki tilfinningar þeirra og frumkvæði (Martin 1992, bls. 86).

Skólaheimilið sem Jane Roland Martin lýsir er ekki bara staður þar sem börn fá fræðslu sem þau geta notað síðar þegar á þarf að halda, heldur er þetta staður þar sem börnin læra að taka þátt í lífinu með því að taka þátt í lífi. Einn hornsteinn þess er einmitt að bera umhyggju fyrir öðrum, að vera umhugað um aðra og að tengjast öðrum.

„Það að ganga í skóla inniber nefnilega miklu meira en að taka þátt í kennslustundum og gera verkefni. Að ganga í skóla er að vera með vinum sínum, að æfa sig í félagslífinu á leiðinni til og frá skólanum og að taka þátt í öllu því spennandi, gleðiríka og erfiða sambandi milli nemendanna í kennslustofunni.“

Godi Keller 2007. Med hjertet i skolen



11 ÁGREININGUR SEM LÆRDÓMSTÆKIFÆRI

Okkur hættir til að líta á ágreining sem eitthvað neikvætt. Foreldrar biðja börnin sín að halda friðinn og stjórnvöld biðja borgarana um að stofna stöðugleikanum ekki í hættu. Það á ekki að efna til ágreinings og almennt þykir fremur betra að þegja um hluti sem skiptar skoðanir eru um en að draga þá fram í dagsljósið. Við viljum ekki að allt fari „uppí loft“ og ein leið til að forðast það er að sneiða hjá ágreiningsefnunum. En ágreiningsefnin hverfa ekki þótt horft sé fram hjá þeim og með því að forðast ágreininginn – frekar en horfast í augu við hann – fjarlægjumst við hvert annað. Og samfélag sem einkennist af slíkri tilhneigingu til fjarlægðar fremur en nándar er samfélag þar sem langanir, þarfir og gildi kunna að vera bæld og þar sem kúgun og misrétti fær að þrífast.

Kennari sem stendur frammi fyrir sundurleitum hópi, hvort heldur er í leikskóla, grunnskóla eða framhaldsskóla, þarf að vera fær í að leysa ágreining. Ágreiningur sem rís í skóla er oft sambærilegur við vanda sem almennt blasir við í lýðræðislegu samfélagi sem samanstendur af margvíslegum og ólíkum hóp-

„Það er trú mín að í dag verði hinn framsækni kennari, frekar en nokkru sinni áður, að gæta að klókri beitingu ríkjandi hugmyndafræði okkar tíma, sér í lagi lymskulegum möguleika hennar til að koma að þeirri hugmynd að það sé mögulegt fyrir menntun að vera hlutlaus. Þetta er mjög afturhaldssöm hugmyndafræði, sem notar kennslustofuna til að innræta nemendum pólitísk viðhorf og venjur, eins og það sé mögulegt að vera til sem manneskja í þessum heimi og jafnframt að vera hlutlaus.“

Paulo Freire 2000. *Pedagogy of Freedom*, bls. 90

um. Kennarinn þarf að taka ákvarðanir sem varða alla nemendur og oft með fullri þátttöku þeirra. Slíkar ákvarðanir eru líklegar til að horfa ólíkt við nemendum og hafa mismunandi afleiðingar fyrir hagsmuni þeirra og gildismat.

En það er ekki sjálfgefið að ágreiningur rísi, jafnvel þótt fólk sé ósammála um tiltekna hluti. Lágmarksviðurkenning á ákveðnum gildum eða hópum er forsenda þess að ósamkomulag og mismunandi

skoðanir geti orðið að ágreiningsefni, þ.e. efni sem gerður er ágreiningur um.

Tökum einfalt dæmi. Rúnar, sem er nemandi í 4. bekk, mætir með húfu á höfðinu í kennslustund. Samfélagsfræðikennari biður hann að taka ofan húfuna. Rúnar hlýðir og tekur ofan húfuna þótt honum finnst það ósanngjarnt.

Í þessu dæmi beygir nemandinn sig undir gildismat kennarans, hann dregur rök hans ekki í efa eða efast um réttmæti reglna hans. Það kemur heldur ekki í ljós hvort það sé hending að Rúnar hafi verið með húfuna á höfðinu vegna þess einfaldlega að hann hafi gleymt að taka hana af sér, hvort honum sé kalt á höfðinu þar sem hann var að koma úr klippingu eða hvort einhverjar aðrar ástæður búi að baki. Kennarinn hefur heldur ekki áhuga á að vita það.

Það hvernig maður skynjar eigin þarfir eða það gildismat sem maður leggur til grundvallar tilverunni, endurspeglast ekki alltaf í breytni manns og jafnvel þegar gildismat endurspeglast í breytni þá þarf óeining um gildi ekki að leiða til þess að ágreiningur risi. Það á ekki aðeins við í samskiptum barna og fullorðinna heldur getur það átt við um ýmsa minnihlutahópa. Það er til dæmis alþekkt að til skamms tíma fannst ýmsum hommum og lesbíum íslenskt samfélag svo þrúgandi, vegna ljósrar eða leyndrar andúðar á kynhneigð þeirra, að þau fluttu af landi brott. Þeim fannst ekki rými fyrir sín gildi í íslensku samfélagi. Ólík skynjun á tilteknum gildum og þörfum birtist þá í verki án þess að ágreiningur risi. Til þess að ágreiningur geti risið þarf að vera *ákevðin lágmarksviðurkenning* á tilteknum hagsmunum, óskum eða hópum og sé hún ekki til staðar er líklegra að annar aðilinn hopi, bæli eða byrgi inni það sem honum finnst jafnvel versta ranglæti. Í ljósi þessa getur það beinlínis verið félagslegt þroskamerki að ágreiningur risi, í tilteknum hópum, á tilteknum aldri o.s.frv.

Breytum aðeins dæminu að framan: Rúnar, sem er nemandi á unglíngastigi, neitar að taka ofan húfuna í kennslustund. Kennarinn segir að hingað til hafi það alltaf verið regla í kennslustund hjá sér að nemendur taki ofan. Rúnar neitar staðfastlega að taka ofan húfuna.

Í tilviki sem þessu væri auðveldlega hægt að eyða ágreiningnum í stað þess að leysa hann. Kennarinn gæti rekið nemanda á dyr, tekið af honum húfuna eða sent hann til skólastjórans fyrir óþekkt. Með þessu móti væri ágreiningurinn samt sem áður ekki horfinn því Rúnar væri ósáttur við að mega ekki vera með húfuna sína í kennslustofunni.



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

„[S]jónarmið á borð við ‘ágreiningsfjölhyggju’ – sjónarmið sem sviptir hulunni af fjarstæðu þess að efna til samkomulags án útilokunar – [er] afar mikilvægt fyrir lýðræðislega stjórnmalaiðkun. Með því að vara okkur við þeirri talsýn að nokkurn tíma sé hægt að ná fullkomnum árangri á sviði lýðræðisins neyðir hún okkur til að halda kappleik þess gangandi. Fjölhyggjulyðræðinu er lífsnauðsynlegt að ósætti hafi nægt rými og að stofnanirnar sem ósættið tjáir sig í gegnum séu ræktaðar.“

Chantal Mouffe 2004. Ágreiningslíkan um lýðræði, bls. 60

En segjum sem svo að kennari hafi áhuga á að leysa ágreininginn. Hvað gæti hann þá gert? Lausn ágreinings verður að bera með sér ákveðna afstöðu til ágreinings, nefnilega þá að ágreiningsmál séu ekki ógnandi, óþægileg eða tímasóun, heldur áskorun. Afstaðan felur í sér vilja til þess að veita ágreiningsefninu athygli, óháð stöðu og valdamun. Þessi afstaða og vilji til að leysa ágreininginn felur í sér jafnt tilfinningalega sem röklega hlið. Hin röklega hlið snýst um það að leit að lausn setur ágreiningsefnið í forgrunn frekar en þá einstaklinga sem eiga í hlut. Hin tilfinningalega nálgun snýst hins vegar um að nálgast gildagrunn þess sem maður á í ágreiningi við á forsendum vináttu, taka hann til greina og meta hann hugsanlega sem jafngildan eigin gildagrunni. Þessi leið – sem kalla mætti lýðræðislega leið að lausn ágreinings – felst í því að fagna ágreiningi og líta á hann sem leið til að nálgast fólk á nýjan hátt og læra nýja hluti.

Kennarinn í dæminu að framan biður því Rúnar að rökstyðja mál sitt. Látum í léttu rúmi liggja hvernig rökræðan endar. Kennarinn er tilbúinn til að heyra hvað hann hefur að segja og er meðvitaður um að það er hluti af mikilvægum þroska unglingsáranna að mótmæla gildum eldri kynslóðarinnar, greina sig frá foreldrum sínum og móta eigin sjálfsmynd. Öll rökræða og viðkvæmni gagnvart frelsisskerðingu er hluti af því að vilja finna sjálfur út hvað sé rétt, satt og æskilegt og mótmæli gagnvart kennivaldi eru því eðlilegur hluti af þroska unglings. Kannski vill Rúnar ekki taka ofan vegna þess að honum finnst kennarinn beita hefðarrökum sem séu einfaldlega úrelt. Kannski finnst honum kennarinn ekki eiga neitt með að ráðskast með það hvernig hann klæðir sig.

Í samræðu nemandans og kennarans er hægt að velta upp mörgum tengdum

málum sem gætu hvatt aðra nemendur til að taka þátt. Það mætti ræða mismunandi merkingu höfuðfata með tilliti til trúar, einstaklingsfrelsis, afstæðishyggju um menningu og annað í þeim dúr. Til dæmis ólíka afstöðu til merkingar blæjunnar í islamstrú, annars vegar sem tákni kúgunar og hins vegar frelsis. Með þessu væri afstaða Rúnars ekki einungis einstaklingsbundin sérviska og einkamál hans heldur sameiginlegt viðfangsefni sem ræða má út frá ólíkum forsendum og taka röklega og siðferðislega afstöðu til.

Í þessu tiltekna dæmi kemur ágreiningsefnið fram af tilviljun en það getur einnig verið markmið kennara að nýta sér fyrir fram hugmyndir og skoðanir nemenda til að efla þá til gagnrýnnar hugsunar og rökræðu.



12 FJÁRSJÓÐUR FORDÓMANNA

Í stað þess að brýna fyrir nemendum í upphafi kennslu að losa sig undan öllum fordómum og nálgast viðfangsefni sín af opnum huga, sem stundum getur verið leið til að þagga niður í fyrir fram gefnum skoðunum nemenda og mata þá á „réttum“ skoðunum, getur kennari gert sér mat úr margvíslegum fordómum og litið á þá sem fjársjóð fremur en fyrirstöðu. Kennarinn getur notað fordómanna til að ýta undir samstarf kennara og nemenda í kennslustofunni og þannig stuðlað að því að nemendur verði gerendur í hversdagslegri og fræðilegri umræðu.

Með þessu móti verður skólinn vettvangur þar sem nemendur fá tækifæri til að skoða eigið gildismat og annarra með gagnrýnum huga, staður þar sem áhersla er lögð á gagnkvæma viðurkenningu frekar en „blint“ umburðarlyndi.

„Kennarinn stýrir samræðunni með því að laða fram sjónarhorn nemenda, athygli þeirra er beint að ólíkum sjónarhornum sem fram koma, hugað er að forsendum og afleiðingum ólíkra skoðana, rök eru vegin og metin, dæmi eru útbúin til að rökstyðja eigið mál eða til að setja fram rökstudd mótmæli. Hlutverk heimspekikennarans er fyrst og fremst að leiða heimspekilega samræðu. Það er ekki gert með því að kynna eigin skoðanir eða fræða nemendur um helstu sjónarmið sem fram hafa komið um viðkomandi ráðgátu ... Ef til vill er hlutverki kennarans best lýst með því að líkja honum við hljómsveitarstjóra; hann leiðir og samhæfir en myndar ekki einn einasta tón sjálfur.“

Hreinn Pálsson 1998. Nokkrar grunnhugmyndir og ágríp af sögu barnaheimspekinnar

Umburðarlyndi getur nefnilega falið í sér að gildismati er haldið fyrir utan umræðuvettvanginn eins og það sé eitt-hvert einkamál, og í stað þess að gera breytileikann að viðfangsefni, ypptir fólk öxlum og segist vera sammála um að vera ósammála.

Lýðræði gerir ráð fyrir því að fólk nálgist hvert annað sem manneskjur með ólík gildi og margs konar lífssýn. Til þess að slík nálægð sé möguleg, þarf skólinn að halda fram ákveðnu gildismati, nefnilega gildismati lýðræðislegs samstarfs, gagnrýnnar samræðu og gagnkvæmrar viðurkenningar og virðingar fyrir öðrum manneskjum. Hvað þýðir það? Það þýðir að gagnrýnin samræða á að geta átt sér stað

á vettvangi skólans og hins vegar að skólinn þarf að setja gildismat á dagskrá sem umræðuefni og sem viðfangsefni verklegrar þjálfunar. Nemendum eru send þau skilaboð að þeirra eigið gildismat sé ekki undanþegið sameiginlegri og gagnkvæmri rannsókn þeirra sem tilheyrja skólasamfélaginu.

Siðfræðikennsla eða lífsleikni er kjörinn vettvangur til þess að gera sér mat úr fordómum nemenda. Þegar kemur að siðferðilegum viðfangsefnum er kosturinn sá að nemendur hafa oft ákveðnar fyrir fram hugmyndir um efnin, jafnvel þótt þær séu ómótaðar og óljósar. Þessir fordómar hafa þann kost að nemendur eru á vissan hátt búnir með ákveðinn undirbúning fyrir samræður um siðferðileg efni og rannsóknarefnið því mótað í huga þeirra. En hvað er fordómur?

Fordómur er sá dómur sem er felldur án þess að viðkomandi hafi kynnt sér skipulega og af sanngirni rök máls og réttmæti. Sá sem fellir fordóm hefur því ekki *góðar ástæður* fyrir þeirri skoðun sem í dóminum felst. Þá skiptir engu hvort fordómurinn reynist sannur eða ekki (Kristján Kristjánsson 1999, bls. 43).

Ef við veltum fyrir okkur skilgreiningunni á fordómi má atla að allir setji einhvern tíma fram fordóm um efni enda hafa fæstar manneskjur tíma til að kynna sér öll mál ofan í kjölinn áður en þær taka afstöðu til þeirra. Á móti kemur að fólk er oft tilbúið til að skipta um skoðun í ljósi sannfærandi raka, eða ef það lendir í lífsreynslu sem breytir afstöðu þess. Slíka fordóma kallar Kristján Kristjánsson heimspekingur *fljótadóma*.

Fljótadómar eru einatt vaxnir upp úr jarðvegi aldarfarsins, þeir endurspeglá ýmsar erfiskoðanir og alþýðuspeki, lausahjal og almælt sannindi sem viðkomandi hefur ekki fyrir að staðfesta en étur upp eftir öðrum ihugunarlaust (Kristján Kristjánsson 1999, bls. 44).

Dæmi um slíka fordóma gætu verið: Náttúrulekningar virka ekki, apple tölvur eru betri en aðrar tölvur, konur kunna ekki að bakka í stæði. Slíkir dómar eru auðvitað algengir hjá ungu fólki sem mótast af og í tengslum við samfélag sitt en það er næstum jafn oft tilbúið að gefa þá upp á bátinn. En fordómar geta líka



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

verið *forhertir* þannig að fólk haldi þeim fram andspænis betri rökum og taki ekki mark á neinum mótrökum.

[Forhertir dómur] eru ekki einasta felldir áður en rök og réttmæti liggja fyrir heldur af aðila sem *veit* eða á skilyrðislaust *ad vita* betur en þrjúskast í villu sinni. Við segjum um slíkt fólk að engu tauti verði við það komið, það sé daufheyrt fyrir fortölum og óhult fyrir rökum; þegar verst gegnir að hugur þess sé botnfrosinn af ofstæki (Kristján Kristjánsson 1999, bls. 45).

Forhertir dómur eru tengdir sjálfsblekkingu; manneskja forðast að leita þekkingar um málefnið sem hún heldur fram forhertum dómi um eða hún neitar að horfast í augu við þekkinguna. Breti gæti til dæmis haldið því fram að börn af afrískum uppruna stæðu sig verr í breskum skólum en innfædd börn eða asísk börn. Annaðhvort les hann niðurstöður rannsókna sem sýna fram á annað en heldur samt áfram að trúa fordóminum eða þá að hann neitar að horfast í augu við niðurstöður slíkra rannsókna með því að koma sér undan því að lesa þær. Það mætti einnig ímynda sér að börn af afrískum uppruna stæðu sig raunverulega verr á samræmdu námsmati í breskum skólum en að rannsóknir sýndu að félagsleg staða og stétt hefðu afgerandi áhrif á þá niðurstöðu. Manneskja sem haldin er forhertum dómi gæti þá hampað niðurstöðu slíks námsmats og haft það til marks um minni greind eða námshæfileika barna af afrískum uppruna þvert á niðurstöður rannsókna á námskjörum þeirra.

Ætla má að lítið þýði að nota siðfræðilega samræðu til að koma viti fyrir manneskju sem haldin er forhertum dómum. En þar sem flestar manneskjur eru ekki svo erfiðar, og ungmenni eru yfirleitt áhugasöm um að kryfja eigin fordóma og fljót að skipta um skoðun ef betri rök eru borin fyrir þau, er hægt að nýta sér fordóma þeirra til gagnlegrar samræðu og setja jafnvel hugmyndir nemandans í samhengi við fræðileg hugtök.

Í upphafi samræðu þarf að finna viðfangsefni. Það getur verið gott að skoða upplifun og reynslu nemendanna sjálfra og mæta þeim með spurningum þar sem þeir eru staddir og fá þá til að orða skoðanir sínar. Ef um réttlætismál hjá nemanda er að ræða þá er mikilvægt fyrir kennarann að biðja hann að orða afstöðu sína á sem skýrastan hátt. Sá sem berst fyrir ákveðnu réttlætismáli á yfirleitt

auðvelt með þetta. Ef málin eru hins vegar viðkvæm er stundum betra að biðja nemendur að skrifa á miða „hvað þeir hafi heyrt um efnið“. Kennarinn les síðan upp það sem stendur á miðunum í handahófskenndri röð.

Eitt af því sem er mikilvægt í siðfræðikennslu er að velta fyrir sér ýmsum hugtökum og kenningum um siðferðisdóma, t.d. hvort siðferðisdómar hafi eitthvert sameiginlegt gildi (hluthygga) eða hvort þeir séu afstæðir (afstæðishygga). Nemendur eru oft afstæðishyggiufólk í siðferðislegum efnum sem lýsir sér í því að þeir telja að dómar um það sem er rétt og rangt séu afstæðir við það samfélag sem þeir eiga við um. Það sem var rétt í gær er ekki endilega rétt í dag, það sem er rétt á einum stað í heiminum getur verið rangt annars staðar. Sumir halda jafnvel fram einstaklingsbundnum smekk í siðferðismálum (sjálfðæmisbyggja). „Mér finnst þetta, þér finnst annað.“

Fordómar af þessu tagi geta hvatt til heimspekilegrar samræðu meðal nemenda. Hér er tækifæri fyrir kennarann að kynna til sögunnar ýmis sjónarmið sem snerta þessar skoðanir um leið og hann setur hugmyndir nemenda í samhengi við fræðilega umræðu eða veltir fyrir sér mismunandi afstöðu á grundvelli almanna-hagsmuna. Kennarinn getur spurt spurninga sem tengjast því hvernig hægt sé að setja sig inn í aðstæður fólks í fjarlægum samfélögum og höfðað til reynslu nemenda af því (sumir hafa kannski farið sem skiptinemar eða búíð í útlöndum).

Ég segi nemendum oft söguna af heimalningshætti mínum er ég skynjaði jafnaldrá minn frá Bangladesh sem einhvers konar kynja-dýr, nýskriðið undan steini, þegar ég kynntist honum fyrst á heima-vist í Skotlandi – ekki síst eftir að hann spurði mig hvort rauðu póstkassarnir í Bretlandi væru hrákadallar – en áttaði mig svo á því að hann brást við eins og hver annar Eyfirðingur þegar hann varð ástfanginn af stúlku nokkrum mánuðum síðar (Kristján Kristjáns-son 1999, bls. 52).

Fleiri dæmi er hægt að setja fram til þess að gefa nemendum færi á að velta fyrir sér sjónarmiðum. Það er einnig hægt að skoða dygðir og lesti sem hafa gilt í ólíkum samfélögum á ólíkum tímum eða skoða hvort ofbeldi á einum stað sé réttlæt看legt en ekki á öðrum stað.



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

Aðalatriðið er að fordómarnir verða að sameiginlegu viðfangsefni sem er rannsakað í innbyrðis samræðu nemenda. Með því að biðja nemendur að taka röklega og siðferðilega afstöðu til fordóma, í stað þess að reyna að losa sig við þá í upphafi, gefst kjörið tækifæri til fræðilegrar umfjöllunar um ýmis álitamál. Á þennan hátt er hægt að líta á fordóma sem fjársjóð fremur en fyrirstöðu þegar kemur að kennslu.

Ég spyr kannski: Er einhver útlendingur hér, eða á einhver tengsl við útlönd? Þá kemur kannski einhver og segist vera frá Færeyjum. Þá spyr ég: Eru Færeyjar útlönd? Eru kannski Vestmannaeyjar útlönd? Síðan veltum við í sameiningu fyrir okkur hvort sumir séu meiri útlendingar en aðrir.

Svo spyr ég kannski: Hvað hafið þið heyrt um útlendinga? Og ég leyfi þeim jafnvel að skrifa á miða. Þá kemur ýmislegt upp sem við getum unnið með í framhaldinu.

Ég velti svo fyrir mér hvort kunnuglegar alhæfingar um útlendinga eigi við um alla? Eru sumar alhæfingar meira jákvæðar eða neikvæðar? Og ég spyr kannski: Hvað haldið þið að útlendingum finnist um Íslendinga?

Ég spyr líka spurninga sem vekja til umhugsunar um hlutskipti flóttamanna og segi kannski sannar sögur eins og söguna af grænlenka stráknum Minik sem var komið fyrir á náttúrugripasafni í New York í upphafi 20. aldar.

13 MARGVÍSLEG SAMRÆÐA

Lýðræðislegt samfélag og lýðræðisleg stjórn gera ráð fyrir samræðum og ekki bara einkasamræðum heldur opnum samræðum á vettvangi alls samfélagsins, hvort sem um er að ræða bekk í skóla eða heilt samfélag. En hvað þýðir þetta? Hvers konar samræðu krefst lýðræðið og til hvers? Þótt fólki sé tíðrætt um mikilvægi samræðu fyrir lýðræði, þá er sjaldgæfara að gerð sé grein fyrir því hvers konar samræða sé mikilvæg og í hverju mikilvægið sé fólgið. Stundum er reyndar lögð áhersla á að í lýðræði hafi allir rétt á að tjá skoðanir sínar – að meðal grundvallar-réttinda í lýðræðislegu samfélagi séu skoðanafrelsi og tjáningarfrelsi. En þá má spyrja: Hvaða máli skiptir það hvort maður fær að tjá skoðanir sínar ef enginn hlustar? Og jafnvel þótt einhver hlusti, hvaða máli skiptir það ef ekkert er gert með það sem maður segir?

Áherslan á skoðana- og tjáningarfrelsi missir reyndar marks af annarri ástæðu ef meiningin er að gera grein fyrir mikilvægi samræðu fyrir lýðræði. Samræða gerir ráð fyrir gagnkvæmum samskiptum en tjáning skoðana gerir einungis ráð fyrir samskiptum í eina átt. Það er hins vegar ekki nóg að samskiptin séu gagnkvæm, því gagnkvæmnin getur verið með ýmsu móti og edli samræðunnar ólíkt eftir því. Þannig má gera greinarmun á a.m.k. fimm ólíkum tegundum samræðu sem allar geta þó talist mikilvægar í lýðræði, þótt mikilvægið sé af ólíku tagi.

1 Hversdagssamræða

Eitt af því sem gefur lífinu gildi er að geta rekist á vini sína á förnum vegi og spjallað við þá stutta stund áður en maður heldur för sinni áfram. Spjallið getur verið frásögn af því sem maður gerði um helgina, athugasemdir um sjónvarps-dagskrána, vangaveltur um veðrið o.s.frv. Í hversdagssamræðu eru efni og formi ekki settar neinar sérstakar skorður.

2 Sögur

Þegar talað er um að einhver búi yfir mikilli frásagnargáfu er það vegna þess að viðkomandi er flinkur að segja sögur. Reyndar eru Íslendingar mjög gjarnir á að segja sögur og samræður sem byrja sem gagnrýnin umræða leiðast oft út



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

í sögustundir. Sögur geta fjallað um hvað sem er en forminu eru settar nokkuð ákveðnar skorður. Saga hefur upphaf og endi og hún einkennist yfirleitt af atburðarás sem vindur fram með röklegum hætti.

3 Samstöðusamræða

Þetta er það sem iðkað er í heitum pottum og víðar þar sem menn koma saman til að ræða þau mál sem brenna á þjóðinni. Þá hittast nokkrir einstaklingar sem eru nokkurn veginn sammála um eitthvað og setja fram sjónarmið sín á víxl, gjarnan í gagnkvæmu viðurkenningar- og hvatningarskyni. Þeir sem taka þátt í samræðunni geta færst frá óljósri og hikandi niðurstöðu að nokkuð skýrri en umfram allt ákveðinni niðurstöðu. Samræða af þessu tagi hefur þann kost að þeim sem taka þátt í henni líður gjarnan vel og þeir fyllast öryggistilfinningu. Lykilatriði hér er að þau viðbrögð sem maður fær við því sem maður segir eru fyrst og fremst viðurkenning.

4 Kappræða

Þetta er gömul hefð sem einkennist af því að gagnstæð sjónarmið eru sett fram af mælsku og þrótti, áhorfendur hrífast með og sá er sigurvegari sem tekst að stela senunni. Íslenska orðið yfir þessa umræðuhefð, 'kappræða', er afar víðeigandi því samræða sem fellur í þetta mót er einmitt keppni. Hér keppa menn um að eiga síðasta orðið, rétt eins og hlauparar keppa um að að koma fyrstir í mark.

5 Rökræða

Rökræða er að því leytinu lík bæði samstöðusamræðu og kappræðu, að hún snýst gjarnan um tiltekna afstöðu eða staðhæfingu. Rökræðan er hins vegar ólík þessum tegundum samræðu þar sem hún hefur hvorki það markmið að leita eftir viðurkenningu né að sigra. Markmið rökræðunnar er öllu heldur rannsókn, leit að sannleika eða einfaldlega leit að viti. Rökræða er samt lík samstöðusamræðu að því leyti að þeir sem taka þátt í henni eru samverkamenn og hún er lík kappræðu að því leyti að viðmælendur temja sér einhvers konar gagnrýna afstöðu til þess sem sagt er.

Það sem greinir rökræðuna e.t.v. skýrast frá bæði samstöðusamræðu og kappræðu er að persónur þeirra sem taka þátt skipta ekki máli. Það skiptir ekki máli *hver* segir hvað, heldur einfaldlega *hvað* er sagt.

14 SAMRÆÐA OG ÞRÖNGSÝNI

Ad eiga síðasta orðið er ekki samræðuháttur eins og það að segja sögu eða eiga hversdagsleg orðaskipti við vini úti í búð. Það er fremur eins og mátleikur í skák. Það er samt einkenni á margvíslegri samræðu á opinberum vettvangi að þátttakendur leitast við eiga síðasta orðið. En hvers vegna skyldi yfirleitt nokkur vilja eiga síðasta orðið? Vill maður eiga síðasta orðið alveg eins og maður vill ná að máta andstæðinginn í skák? En af hverju skyldi maður vilja eiga í samræðum við aðra til þess að sigra þá? Það dettur ekki nokkrum manni í hug að spjalla við kunningja sinn úti í búð til þess að vinna spjallið. Hugmyndin er fráleit.

Sama má segja um sögumanninn. Hann segir ekki sögu til að sigra áheyrendurna heldur til að hrífa þá með, koma boðskap til skila eða einfaldlega til að deila reynslu sinni. Stundum notum við samræðu til að nálgast aðra, stundum til að greina okkur frá öðrum og stundum til að hefja okkur yfir aðra. Ef við skoðum samræðuhættina hversdagssamræðu, sögu og kappræðu, þá fer þessi greinarmunur saman við greinarmuninn á því að lýsa reynslu annars vegar og setja fram og verja afstöðu hins vegar. Hversdagssamræðan og sagan snúast um að lýsa reynslu á meðan tiltekin afstaða er upphaf og endir kappræðunnar. Spyrjum nú: Er til samræða sem byggist á því að sett er fram afstaða – jafnvel umdeild afstaða – en er jafnframt leið til að nálgast aðra. Samstöðusamræða nær þessu að nokkru leyti því þar er sett fram afstaða og menn nálgast hver annan með því að taka hver undir orð annars í gagnkvæmri viðurkenningu. Gallinn við samstöðusamræðu er hins vegar sá að slík samræða er ekki möguleg nema menn séu fyrir fram samála og markmiðið er ekki gagnrýnin rannsókn eða leit að gagnkvæmum skilningi heldur miklu fremur sókn eftir gagnkvæmri og yfirborðslegri viðurkenningu. Það hefur raunar sýnt sig að þegar umdeild mál eru rædd í tiltölulega einsleitum hópi, þá leiðir það til þess að hópurinn verður enn þá einsleitari en áður. Samræðan er þá ekki leið til að auka víðsýni heldur ýtir hún undir þröngsýni, hún kann jafnvel að ala á öfgum (sjá t.d. Hess 2009, bls. 20).

Er til samræðuform sem felst í því að setja fram afstöðu en er samt leið til



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

að nálgast aðra, jafnvel þá sem eru manni ósammála? Slík samræða er lík kapp-ræðunni að því leyti að umdeild afstaða er sett fram og þátttakendur eru ekki fyrir fram sammála, en ólík að því leyti að hún fer ekki fram undir merkjum kapps – hún á ekki að vera keppni.

Hvernig getur maður nálgast aðra í samræðu sem miðar að því að setja fram afstöðu, jafnvel umdeilda afstöðu? Hér blasir svarið raunar við ef hugað er að því hvernig vinir deila. Sú nálægð sem felst í vináttu byggist ekki síst á því að vinir reyna að skilja hver annan hvort sem þeir eru sammála eða ekki. Vinir þurfa ekki að óttast það að ólík afstaða til umdeilda mála grafi undan vináttusambandinu, heldur er ágreiningurinn miklu fremur leið til enn meiri náandar. Samræða í vináttu um umdeild mál einkennist ekki af því að viðmælendur setji fram eigin afstöðu og verji hana. Slík samræða einkennist fremur af *leit* en *vörn*, hún er *rannsókn* en ekki kapp. Hversu djúpstæður sem ágreiningurinn er þá er markmiðið sam-eiginlegt – gagnkvæmur skilningur og leit að sannleika – og þátttakendur í slíkri samræðu eru því samverkamenn. Þess vegna er afleiðing hennar aukin nálægð frekar en aðgreining, markmiðið er skilningur frekar en sigur. Samræða af þessu tagi er kölluð *rökraða*.

Hvað einkennir gott samræðusamfélag?

- Umhyggja (sýna virðingu fyrir sjálfum mér, öðrum og viðfangsefninu)
- Skapandi hugsun (taka dæmi/setja fram nýtt sjónarhorn)
- Samvinna (allir hlusta og allir tala)
- Gagnrýnin hugsun (spyrja spurninga/biðja um útskýringar/rökstyðja)

15 AÐ DREPA TÍMANN

Það er stöðugt viðfangsefni sérhverrar manneskju að fylla þann tíma sem hún hefur. Skólarnir taka þátt í þessu, bæði beint með því að taka upp verulegan hluta af tíma nemenda og kennara, en einnig óbeint með því að undirbúa nemendur fyrir lífið eftir að skóla lýkur. En með hverju fyllum við tímann? Og með hverju *attum* við að fylla tímann? Á augnablikum fullnægju, t.d. í skemmtilegum leik, hvarflar ekki að nokkurri manneskju að spyrja þessarar spurningar. Það hvarflar ekki heldur að lesanda sem reyfari hefur hrifið með sér, eða hlustanda sem lifir sig inn í tónlist sem hann hlýðir á. Það hvarflar ekki að nokkurri manneskju að spyrja þessarar spurningar á bestu stundum lífsins.

Við þekkjum öll orðatiltækið: „Að drepa tímann.“ Við sitjum á biðstofu og drepum tímann á meðan við bíðum eftir því að röðin komi að okkur. Við sitjum heima og drepum tímann þangað til fréttirnar byrja í sjónvarpinu. Við mætum í vinnuna og okkur leiðist vinnan og við drepum tímann fram að mat, fram að kaffi, fram að lokum vinnudagsins. Það fer ekki fram hjá okkur að tíminn líður – hann verður viðfangsefni athygli okkar – en hann líður hægt og eyðilega. Þannig birtist í vitundinni um tímann átakanlegur tómleiki tilverunnar og andspænis tilveru af þessu tagi virðist fátt hægt að gera annað en að leita flóttaleiða. Það gerum við líka í ríkum mæli. Við köllum það afþreyingu – það er leið manneskju til að þreyja eyðileika tímans. Það sem einkennir afþreyingu er að hún stytir tímann – hún gerir hann skamman. Þess vegna er afþreying líka kölluð skemmtun.

Hin fullkomna andstæða afþreyingarinnar er undirbúningur fyrir framtíðina. Að þessu verkefni koma skólarnir með skipulegum hætti. Hin hugmyndafræðilega sýn á menntun sem er ríkjandi í samfélaginu er einmitt sýn á menntun sem undirbúningur fyrir það sem koma skal, hvort sem það er frekari menntun eða vinna. Þessi hugmynd felur í sér, á sinn hátt, engu minni flóttu frá tímanum en afþreyingin. Samkvæmt henni liggur gildi menntunarinnar allt í framtíðinni. Núvirði þeirrar reynslu sem nemandi verður fyrir í menntunarferlinu er gert að engu. Á hverju augnabliki er manni sagt að horfa inn í framtíðina í leit að gildi þess



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

sem á sér stað á því augnabliki og það er eðli framtíðarinnar að hún er ávallt utan seilingar.

Þessi tvennis konar viðbrögð við eyðileika tímans mega heita einkenni á nútímanum og birtast m.a. í sífelldri frestun. Dæmi um þetta gæti verið námsval

„Maður ætti ekki að spyrja, hvað þarf manneskja að vita og vera fær um að gera fyrir þá þjóðfélagsgerð sem ríkir, heldur yfir hvaða hæfileikum hver manneskja býr og hvernig hún geti þróað þá. Þá fyrst verður það mögulegt fyrir hverja komandi kynslóð að færa þjóðfélaginu nýja krafta. Vegna þess sem fullþroskaðir einstaklingar færa með sér inn í lífið getur þjóðfélagið ávallt verið fullt af lífi, frekar en að hver komandi kynslóð þurfi að aðlagast ríkjandi þjóðfélagsgerð.“

Rudolf Steiner 1985 [1919]. *The Renewal of Social Organism*, bls.71

nemanda í framhaldsskóla sem skipuleggur námið með það fyrir augum að loka ekki á neina möguleika. Nemandinn hefur áhuga á tungumálum og bókmenntum en velur náttúrufræðileið vegna þess að hann telur að sú leið haldi fleiri möguleikum opnum. Svo leggur hann af stað inn í veturinn í skipulegri viðleitni til að fresta því að taka afstöðu til þess hvað hann vill

takast á við. Til að þreyja veturinn leitast nemandinn svo við að finna leiðir til að fylla upp í tímann, því námið gerir það auðvitað ekki. Námið er ekki markmið og hefur einungis gildi fyrir nemandann sem viðurkennd leið til að fresta því að taka ákvörðun um hvað hann vill gera við líf sitt. Afleiðingin verður sú að tíminn er fylltur af stundlegri afþreyingu á meðan vikurnar líða við merkingarlaust skólaamstur.

Þetta frestunarhlutverk framhaldsskólans skýrir örugglega hluta af því brottfalli sem þar er. Auðvitað mæta ekki allir nemendur til leiks með það fyrir augum að fresta því að taka stefnu í lífinu – þarna eru líka áhugasamir nemendur sem grípa tækifæri framhaldsskólans fegins hendi og sökkva sér í námið, bæði bóklegar og verklegar greinar.

Frestunarhlutverk framhaldsskólans er ekki afleiðing einfaldlega af skipulagi skólans eða námsframboði heldur á það sér djúpstæðari rætur í einstaklingsmyndun og samfélagsgerð nútímans, samfélagsgerð sem einkennist af því sem kallað hefur verið *einstaklingsvæðing*. Einstaklingsvæðing varðar það hvernig manneskjur

skilgreina sjálfar sig, þ.e. hvernig þær svara spurningunni: Hver er ég? og líka spurningunni: Hvað er ég? Viðfangsefnið hér er það sem kalla mætti einstaklingsmyndun – hvernig við verðum að einstaklingum.

Einstaklingsvæðing vísar til þess að einstaklingsmyndun verður með öðrum hætti nú en hún var fyrr á tímum. Sjálfsmýndin er ekki skilgreind með sama hætti og áður var, út frá ætt og uppruna og félagslegri stöðu, heldur ræðst hún af persónulegum hæfileikum, lífssögu og framtíðaráformum. Og sjálf lífssagan einkennist meira af vali – og því að standa frammi fyrir vali – heldur en því að tiltekin viðmið séu gefin sem hægt sé að bera sig saman við. Þetta þýðir ekki að félagsleg staða – ætt, uppruni, efnahagsleg kjör og menntun foreldra – skipti engu máli en áhrif þessara þátta hafa breyst. Á sama tíma hefur átt sér stað menningarleg leysing. Það er ekki bara svo að þjóðleg menning hafi vikið fyrir fjölmenni, heldur eru menningarleg viðmið og gildi ekki lengur sjálf sögð.

Einstaklingsvæðing og menningarleg leysing hafa örugglega orðið til þess að losa marga undan viðjum afturhaldssamra hefða og for dóma en á sama tíma er afleiðingin líka óöryggi og rötleysi. Óöryggið beinist ekki bara að kjörum fólks heldur einnig að þeim gildum sem það getur lagt til grundvallar tilveru sinni. Ákvörðun um hvað

„Manninum er [...] í sjálfsveld sett að yrkja sinn eigin heila, að skapa sér þar hrifnæmi, starfssvið, starfskerfi, er ómi og endurómi æ fleiri af dásemdum allífsins, af lögmálum skynheims og efnisheims og af sálrænum leiftursýnum hins andræna heims, í vorri eigin vitund ... Maður lærðu að skapa sjálfan þig.“

Björg C. Þorláksson 2002 [1932–1933]. Líffróun II, bls. 328–329

Stundum er talað um fjölmiðlana sem fjórða valdið. Skoðið dagblöð, netið eða fréttatímann og athugið hlutföll og birtingarmyndir fólks eftir aldri, kyni, þjóðerni, húðlit o.s.frv.

- Eru birtingarmyndirnar fjölbreyttar, einsleitar?
- Er munur á fjölbreytileika eftir aldri og kyni?
- Hvaða sýn hefur samfélagið á karla og konur, unga og gamla, innfædda og aðflutta, ...?
- Er kynjasýn samfélagsins „eðlileg“?
- Hvaða hópar hafa skilgreiningarvald, hverjir segja til um hvað sé „eðlilegt“?
- Hvernig skilgreiningar skipa fólki á bása?
- Finnið dæmi um hvernig minnihlutahópar hafa endurskilgreint sjálfa sig á eigin forsendum.



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

maður ætti að læra er ekki bara ákvörðun um starfsvettvang, það er ákvörðun um *hver* maður er og hvers konar manneskja maður vill verða.

Skóli sem vill geta kallað sig lýðræðislegan verður að taka alvarlega þessa stöðu fólks á mótunarárum sínum, allt frá bernsku til fullorðinsára. Í staðinn fyrir að vera afdrep þar sem tilverunni er skotið á frest, verður skólinn að vera vettvangur raunverulegrar sköpunar þar sem einstaklingseðli og gildismat eru viðfangsefni – en ekki draugar steinrunninna hugmynda.

16 LÍFSMENNTUN

Við heyrum oft talað um mannsæmandi líf. Yfirleitt er þá verið að tala um líf sem hefur ákveðið lágmark efnislegra gæða að byggja á. Manneskjulegt líf er eitthvað annað, það er líf sem lifað er með siðferðilegri reisn. Menntun sem miðar að manneskjulegu lífi í þessum skilningi þarf að hafa gildismat að viðfangsefni, og ekki bara gildismat tiltekinna einstaklinga, heldur gildismat alls samfélagsins. Gildismat samfélagsins er talsvert annað en það var fyrir nokkrum áratugum síðan og það hefur jafnvel tekið miklum breytingum á einungis nokkrum árum. Hér vaknar því áleitin spurning: Hvaða vit er í því að tala um menntun sem miðar að manneskjulegu lífi með einhverjum almennum hætti þegar gildismat samfélagsins er á floti, þ.e. á tímum menningarlegrar leysingar og einstaklingsvæðingar? Það gengur ekki að segja sem svo: „Hver og einn verður að finna sér fastan punkt í tilverunni, fast land að standa á. Og þeim sem hafa misst fótanna verður að bjarga úr flóðinu – leysingarvatninu – og koma á þurrt.“ Hugmyndin um menningarlega leysingu og einstaklingsvæðingu er einmitt sú að það er ekkert fast land sem hægt er að ganga að sem gefnu, bjarga sér upp á og koma sér makindalega fyrir. Til að komast af þarf maður að læra að sigla.

Að læra að sigla í þessum skilningi felur í sér meira en getu til að láta berast með vindinum, jafnvel þótt maður komist á góðan skrið með því móti. Að fresta því að taka stefnu í lífinu er einmitt að láta berast með vindinum. Menntun verður því að vera lífsmenntun ef hún á að vera virkilega eftirsóknarverð. Menntun sem beinist ekki bara fram á við eða sem miðar að sífelldri endurnýjun, heldur miðar að því að mennta alla manneskjuna og gera hana að geranda í eigin lífi. Það er

Mér er í mun

Mér er í mun að vita
hvort einnig þið
hafið komið að raun um það
þrátt fyrir allt

hversu jörðin er fögur
hljómur tungunnar nýr
haustið jafnfagurt vori
líf og dauði í sátt

þegar maður elskar.

Eliás Mar



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

nefnilega munur á því að vera alltaf að mennta manneskjuna og hinu að mennta alla manneskjuna.

Flóttinn undan eyðileika tímans kristallast ýmist í sókn í afþreyingu eða sífelldri viðleitni til að undirbúa sig fyrir það sem á eftir að koma. Þessar tvær myndir flóttans birtast annars vegar í ofuráherslu á *upplifun* og hins vegar í ofuráherslu á *undirbúning*. Upplifun er bundin stund og stað. Gildi hennar einskorðast við það sem John Dewey kallaði *núvirði* reynslunnar. Undirbúningur hefur á hinn bóginn ekkert núvirði. Gildi undirbúnings ræðst algerlega af því, annars vegar *fyrir hvað* hann er undirbúningur og hins vegar *hversu vel* hann býr í haginn fyrir það sem koma skal. Vandinn sem fólk stendur frammi fyrir, ef það vill ekki setta sig við veröld á flótta, er að finna leið til að miðla á milli þessara andstaðu póla: upplifunar og undirbúnings – að finna í uppfyllingu tímans eitthvað sem hefur í senn gildi hér og nú og sem vísar út fyrir sig og til framtíðar.

Miðlun á milli upplifunar og undirbúnings hefur verið viðfangsefni fjölmargra heimspekinga og menntunarfræðinga á ólíkum öldum og þetta var einmitt inntakið í menntunarheimspeki Guðmundar Finnbogasonar við upphaf 20. aldar. Hann setti einmitt fram hugtak um menntun sem gæti miðlað milli þessara póla.

Ég geng í hring
í kringum allt sem er.
Og innan þessa hrings
er veröld þín.

Minn skuggi féll um stund
á gluggans gler.

Ég geng í hring
í kringum allt sem er.
Og utan þessa hrings
er veröld mín.

Steinn Steinarr

Menntun getur ekki verið fólgin í einhliða æfingu vissra krafta, hún verður að efla mann-eðlið í heild sinni, hún verður að koma á samræmi milli allra líkams- og sálarafra mannsins ... (Guðmundur Finnbogason 1994 [1903], bls. 32).

Um markmið menntunar sagði hann m.a.:

... menntun hvers manns verður að metast eftir því hve hæfur hann er til að lifa og starfa í mannlegu félagi, lifa og starfa þannig að líf hans verði með hverjum degi meira virði fyrir sjálfan hann og aðra (Guðmundur Finnbogason 1994 [1903], bls. 33).

Í þessu hugtaki um menntun birtist hugsjón Guðmundar um möguleika manneskjunnar á að vaxa, til ríkulegra tengsla við umhverfi sitt, bæði efnislegt og félagslegt, og til heilsteypтары tengsla við sjálfa sig. Þennan vöxt kallaði hann *menntun* og áleit að hann ætti að vera viðfangsefni skólanna. Og ef menntun í þessum skilningi var mikilvæg við upphaf 20. aldar, þá er hún örugglega hvínandi nauðsynleg við upphaf þeirrar 21. – tíma sem einkennist af einstaklingsvæðingu og menningarlegri leysingu. Menntun í þessum skilningi hlýtur að verða markmið skólakerfisins, vilji það á annað borð takast á við samfélag nútímans – vilji það taka þátt í lýðræðislegu samfélagi sem hefur manneskjulegt líf allra að markmiði.



HEIMILDIR OG FREKARA LESEFNI

- Anna Magnea Hreinsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2012). Lýðræðislegt samræðumat. Innra mat á starfi fjögurra leikskóla. *Uppeldi og menntun* 21(1).
- Annelise Larsen-Kaasgaard. (2011). *Víðhorf verðandi kjósenda til hjóradíslegs skólustarfs*. Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu á Menntavísindasviði HÍ. Reykjavík. Háskóli Íslands.
- Armstrong, Thomas. (2005). *Klárari en þú heldur*. Íslensk þýðing eftir Erlu Kristjánsdóttur. Reykjavík. Námsgagnastofnun.
- Arnþrúður Ingólfssdóttir. (2007). Í krafti margbreytileikans. Erindi flutt hjá Reykjavíkurakademíunni sem hluti af fyrirlestraröðinni „Lýðræði hvað?“ (19. mars 2007.)
- Auður Pálsdóttir. (2011). Hvers konar menntun í skólum stuðlar að sjálfbærni samfélagi? Örnámskeið í tilefni af aldarafmæli Háskóla Íslands (28. september 2011.)
- Ágúst Þór Árnason. (1994). *Mannréttindabókin*. Reykjavík. Rauði kross Íslands.
- Ármann Halldórsson og Róbert Jack. (2008). *Heimspeki fyrir þig*. Reykjavík. Mál og menning.
- Biesta, Gert. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Björn C. Þorláksson. (2002 [1932–1933]). Lífþróun II. Í Sigríður Dúna Kristmundsdóttir (ritstj.). *Björg. Verk Bjargar C. Þorlákssdóttur*. JPV útgáfa. Reykjavík.
- Brander, Patricia, Ellie Keen og Marie-Laure Lemineur (ritstj.) (2008). *Kompás. Handbók um mannréttindafraðslu fyrir ungt fólk*. Íslensk þýðing eftir Helgu Jónsdóttur og Þórgunni Skúladóttur. Reykjavík. Námsgagnastofnun.
- Brynhildur Sigurðardóttir. (2004). Heimspeki í lífsleiknikennslu. *Hugur: Tímarit um heimspeki* 16, bls. 296–300.
- Carlgren, Frans. (1993). *Education towards freedom: Rudolf Steiner education: a survey of the work of Waldorf schools throughout the world*. Ritstj. Joan og Siegfried Rudel. East Grinstead. Lanthorn Press.
- Council of Europe. (2008). *Teaching democracy. A collection of models for democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2010). *Growing up in democracy – Lesson plans for primary level on democratic citizenship and human rights*. Strasbourg: Council of Europe.
<http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Downloads/6728%20ID%208756%20Growing%20Web.pdf> (sótt 20. ágúst 2011).
<http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/> (sótt 20. ágúst 2011).
- Dewey, John. (1998 [1939]). Creative democracy – The task before us. *The Essential Dewey*, 1. bindi. Bloomington. Indiana University Press.
- Dewey, John. (2000). *Hugsun og menntun*. Íslensk þýðing eftir Gunnar Ragnarsson. Reykjavík. Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, John. (2000). *Reynsla og menntun*. Íslensk þýðing eftir Gunnar Ragnarsson. Reykjavík. Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, John. (2010 [1897]). Sannfæring mín um menntun. Íslensk þýðing eftir Gunnar Ragnarsson. Í Jóhanna Einarssdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.). *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og hjódræði*. Reykjavík. RannUng/Háskólaútgáfan.
- Dewey, John. (2010 [1899]). Skólinn og félagslegar framfarir. Íslensk þýðing eftir Gunnar Ragnarsson. Í Jóhanna Einarssdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.). *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og hjódræði*. Reykjavík. RannUng/Háskólaútgáfan.
- Dewey, John. (2010 [1934]). Þörfin fyrir heimspeki menntunar. Íslensk þýðing eftir Gunnar Ragnarsson. Í Jóhanna Einarssdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.). *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og hjódræði*. Reykjavík. RannUng/Háskólaútgáfan.

- Dewey, John. (2010 [1937]). Manneskjan sem ein heild. Íslensk þýðing eftir Gunnar Ragnarsson. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.). *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði*. Reykjavík: RannUng/Háskólaútgáfan.
- Eygló Harðardóttir, Valgerður Anna Jóhannsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir. (2010). Konur og karlar í fjölmiðlum: Ísland í alþjóðlegri fjölmiðlavöktun. *Rannsóknir í félagsvísindum XI*. Helga Ólafs og Hulda Proppé (ritstj.) Reykjavík. Félagsvísindastofnun.
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson. (2004). *Lífsleikni: Sjálfsstraust, sjálfsági og samkennd. Handbók fyrir kennara og foreldra*. Reykjavík. Námsgagnastofnun.
- Fisher, R. (1998). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum.
- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogy of freedom*. New York. Rowman & Littlefield Publishers.
- Guðmundur Finnbogason. (1994 [1903]). *Lýðmenntun*. Reykjavík. Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Gunnar Hersveinn Sigursteinsson. (2008). *Orðspor: Gildin í samfélaginu*. Reykjavík. JPV útgáfa.
- Grimm, Jakob og Vilhjálmur. (1986). *Grimmsævintýri*. Íslensk þýðing eftir Þorstein Thorarensen. Reykjavík. Vasa-Útgáfan.
- Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson. (2007). *Fjölmenning á Íslandi*. Reykjavík. Háskólaútgáfan.
- Hess, Diana E. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. London. Routledge.
- Hreinn Pálsson. (1998). Nokkrar grunnhugmyndir og ágríp af sögu barnaheimspekinnar. *Börn og menning* 2 (13).
- Hreinn Pálsson. (1999). Samræður og siðfræðikennsla. Í Jón Á. Kalmansson (ritstj.). *Hvers er siðfræðin megnug? Safn ritgerða í tilefni tíu ára afmális Siðfræðistofnunar*. Reykjavík. Siðfræðistofnun/Háskólaútgáfan.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1996). *Listin að spurja. Handbók fyrir kennara*. Reykjavík. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Að mörgu er að hyggja. Handbók um undirbúning kennslu*. Reykjavík. Æskan.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Litróf kennsluáhrifanna*. Reykjavík. Æskan.
- Jóhann Björnsson. (2011). Eru allir öðruvísi? Gagnrýnin hugsun og siðfræði sem grundvöllur fjölmenningsarfærni. Erindi haldið á málþingi um kennslu gagnrýnnar hugsunar og siðfræði (1. okt. 2011).
- Jóhann Björnsson. (2008). Að spilla æskunni. Heimspeki með ungu fólki. *Hugur: Tímarit um heimspeki* 20, bls. 127–140.
- Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstj.). (2009). *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskóla*. Reykjavík. RannUng/Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.). (2010). *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði*. Reykjavík. RannUng/Háskólaútgáfan.
- Jón Á. Kalmansson (ritstj.). (1999). *Hvers er siðfræðin megnug? Safn ritgerða í tilefni tíu ára afmális Siðfræðistofnunar*. Reykjavík. Siðfræðistofnun/ Háskólaútgáfan.
- Keller, Godi. (2007). *Med hjertet i skolen*. Oslo: ASK.
- Kristín Dýrfjörð. (2011). Leikskólakennarar fastir í orðræðu? Sannleikur um starfið og stéttina. Erindi haldið á málþingi um kennslu gagnrýnnar hugsunar og siðfræði (1. okt. 2011).
- Kristín Dýrfjörð. (2006). Lýðræði í leikskólum. Um viðhorf leikskólakennara. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. (31. desember 2006.) netla.khi.is/greinar/2006/009/prent/index.htm. (sótt 20. ágúst 2011).
- Kristín Norðdahl. (2009). Menntun til sjálfbærrar þróunar – í hverju felst hún? Um gerð og notkun greiningsarkíls til að greina slíka menntun. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. (30. desember 2009).
- Kristín Hildur Sætran. (2010). *Tími heimspekinnar í framhaldsskólunum*. Reykjavík. Háskólaútgáfan.
- Kristján Kristjánsson. (1999). Fjársjóður fordómanna. Hugleiðingar um kennivald og kennslufræði siðfræðinnar. *Hvers er siðfræðin megnug? Safn ritgerða í tilefni tíu ára afmális Siðfræðistofnunar*. Reykjavík. Siðfræðistofnun/ Háskólaútgáfan.
- Kristján Kristjánsson. (2002). *Mannkostir: Ritgerðir um siðfræði*. Reykjavík. Háskólaútgáfan.
- Matthews, Gareth B. (2000). *Heimspeki og börn*. Íslensk þýðing eftir Skúla Pálsson. Kópavogur. Sóley.



LÝÐRÆÐI OG MANNRÉTTINDI

- Matthías Viðar Sæmundsson og Sigurður Björnsson. (2000). *Hugsi – um rökleist og lífsleikni*. Reykjavík. Námsgagnastofnun.
- Martin, Jane Roland. (1992). *The Schoolhome: Rethinking schools for changing families*. Cambridge Ma. Harvard University Press.
- Morris, Ian. (2011). *Að stíja fíl. Nám í skóla um hamingju og velferð*. Íslensk þýðing eftir Erlu Kristjánsdóttur. Kópavogur. Námsgagnastofnun.
- Mouffe, Chantal. (2004). Til varnar ágreiningslíkani um lýðræði. *Hugur: Tímarit um heimspeki* 16, bls. 44–60.
- Ólafur Páll Jónsson. (2008). Gagnrýnar manneskjur. *Hugur: Tímarit um heimspeki* 20, bls. 98–112.
- Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun: Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Reykjavík. Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Það verður ekki alltaf kreppa!* Erindi flutt á aðalfundi Félags leikskólakennara (18. maí 2011).
- Páll Skúlason. (1987). *Pælingar*. Reykjavík. Ergo sf.
- Róbert Jack. (2006). *Hversdagsheimspeki: Upphaf og endurvakning*. Reykjavík. Háskólaútgáfan.
- Róbert Jack. (2010). Barnaheimspeki er rannsókn á möguleikum. Viðtal við Hrein Pálsson og Brynhildi Sigurðardóttir. *Hugur: Tímarit um heimspeki*, 22, bls. 8–28.
- Schweizer, Sally. (2006). *Well, I wonder. Childhood in the modern world*. East Sussex. Sophia Books.
- Sigríður Dúna Kristmundsdóttir (ritstj.). (2002). *Björg. Verk Bjargar C. Þorláksson*. Reykjavík. JPV útgáfa.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umbygging. Ákall 21. aldar*. Reykjavík. Heimskringla.
- Sigurður Thorlacius. (1937). Uppeldi og lýðræði. *Ný menntamál*.
- Stefán Jökulsson. (2003). Fjölmíðlafræði. *Rannsóknir í félagsvísindum IV*. Friðrik H. Jónsson (ritstj.). Reykjavík. Háskóli Íslands.
- Steiner, Rudolf. (1985 [1919]). *The renewal of social organism*. New York: Anthroposophic Press.
- Vilhjálmur Árnason. (2008). *Farsali líf, réttlátt samfélag*. Reykjavík. Heimskringla.
- Wolfgang Edelstein. (2010). Lýðræði verður að læra! *Netla: Vefstímarit um uppleði og menntun* (20. maí 2010).
- Wollstonecraft, Mary. (1792). *A vindication of the rights of woman*. Boston: Peter Edes. Vefútgáfa á <http://www.bartleby.com/144/> (sótt 15.12.2011).
- Woolf, Virginia. (2001). *A room of one's own and Three guineas*. London. Vintage.
- Young, Iris Marion. (1990). *Inclusion and democracy*. Oxford. Oxford University Press.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2000). Er menntun lykkillinn að jafnrétti? Staða kvenna í háskólasamfélaginu. *Bryðingar. Um samfélagið sem manna verk*. Reykjavík. Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands/Háskólaútgáfan.
- Þorsteinn Gylfason. (1992). Á meirihlutinn að ráða? *Tilraun um heiminn*. Reykjavík. Heimskringla.
- Þóra Björg Sigurðardóttir. (2008). *Heimspekningar á jafri sögunnar. Feminísk gagnrýni á kanón heimspekinnar og tilraun til að breyta honum*. Lokaritgerð til MA-prófs á Hugvísindasviði HÍ. Reykjavík. Háskóli Íslands.
- Þóra Björg Sigurðardóttir. (2010). Besta leikkona í aukahlutverki. Að flétta heimspeki kvenna saman við hefðbundna túlkun á heimspekisögunni. Fyrirlestur á vegum rannsóknastofu í kvennafræðum (21. okt. 2010).

RITRÖÐ UM GRUNNPÆTTI MENNTUNAR





MENNTA- OG
MENNINGARRÁÐUNEYTIÐ



NÁMSGAGNASTOFNUN