



Kennsla álitamála

Greining og nálgun kennarans

Hjalti B. Valþórsson

September 2020

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Deild faggreinakennslu



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Kennsla álitamála

Greining og nálgun kennarans

Hjalti B. Valpórsson

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í kennslu samfélagsgreina

Leiðbeinandi: Jón Ásgeir Kalmansson

Deild faggreinakennslu
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
September 2020

Kennsla álitamála – greining og nálgun kennarans
Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs
í kennslu samfélagsgreina við deild faggreinakennslu,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2020, Hjalti B. Valþórsson

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

Formáli

Þessi ritgerð er rannsóknarverkefni til fullnaðar meistaraþrófi í kennslu samfélagsgreina við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Vægi ritgerðarinnar er 30 einingar. Viðfangsefni hennar er kennsla samfélagslegra álitamála með áherslu á hlutverk kennarans í umræðum um þau. Vil ég koma á framfæri þakklæti til leiðbeinanda míns, Jóns Ásgeirs Kalmanssonar og sérfræðings verkefnisins, Þorsteins Helgasonar fyrir gott samstarf og dygga leiðsögn. Einnig vil ég þakka konunni minni, Birtu Svavarsdóttur, fyrir ómældan stuðning og yfirlestur sem kom að góðum notum.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirrituðum. Ég hef kynnt mér *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf(ur) ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 8. september 2020

Hjalti Björn Valþórsson

Ágrip

Eitt af erfiðustu viðfangsefnum samfélagsfræðikennara er kennsla álitamála. Með því er átt við málefni sem á einhvern hátt eru umdeild í samfélaginu og kunna að valda deilum eða ágreiningi meðal nemenda. Rannsóknir sýna að kennarar forðast að takast á við þessi mál í skólastofunni af margvíslegum ástæðum. Verkefni þetta er heimildaritgerð þar sem reynt er að varpa ljósi á hvernig kennarar geta tekist á við álitamál í skólastofunni.

Meginmál ritgerðarinnar skiptist í fimm kafla. Fyrst er farið yfir skilgreiningar á álitamálum, hvað einkenni álitamál og hvort til séu ólíkar gerðir slíkra mála. Þá er viðfangsefnið tengt við kennslu gagnrýnnar hugsunar, en þessi hugtök tengjast nánum böndum. Næsti kafli fjallar um þær hindranir sem standa í vegi kennara við að takast á við erfið málefni í skólastofunni. Má þar nefna skort á kunnáttu, vanþekkingu á málaflokknum og ótta við samfélagsleg viðbrögð. Næst er fjallað um þessi málefni í samhengi við íslenskt skólakerfi þar sem tiltekin eru dæmi um álitamál úr íslensku skólakerfi auk umfjöllunar innlendra fræðimanna um málefnið. Þá er sérstakur kafli um stöðu jaðarsettra hópa gagnvart slíku umræðuefni og mikilvægi þess að vera meðvituð um ólíka stöðu fólks gagnvart erfiðum umræðuefnum. Loks er kafli um hagnýtar aðferðir í að nálgast álitamál í skólum, með sérstaka áherslu á hlutverk kennarans.

Í niðurstöðum er fræðileg umfjöllun ritgerðarinnar dregin saman og afstaða höfundar tekin til grundvallar. Til eru margar leiðir fyrir kennara að nálgast álitamál í kennslustofunni. Mikilvægast er að reyna að finna milliveg milli þess að a) leyfa frjálssar og opnar umræður og b) tryggja að umræðan sé skynsamleg, uppbyggileg og með velferð allra nemenda að leiðarljósi.

Abstract

Teaching Controversial Issues – Analysis and the Role of the Teacher

One of the most difficult subjects of the sociology teacher is teaching about controversial issues. The meaning of which is any subject matter that is in any way controversial in society and may cause conflict or disagreement among students. Research shows that teachers avoid tackling these issues in the classroom, for various reasons. The aim of this thesis is to shed light on the many ways teachers can deal with controversial issues in the classroom.

The essay is divided into five chapters. The first chapter is about the definition of controversial issues, what characterises them and if there are more than one type of controversial issue. The subject is then linked to how you can teach critical thinking, but these concepts are closely related. The next chapter is about the hindrances that teachers may face when talking about controversial issues in the classroom. These can for example be lack of knowledge or fear of societal response. These matters are then discussed in relation to the Icelandic school-system, examples are presented, and then compared to the writings of Icelandic scholars about the subject matter. A special chapter on the status of marginalized groups in relation to such discussions is also presented, highlighting the importance of cultural awareness during controversial discussions. The final chapter is about practical methods for teachers in the classroom, when discussing controversial issues.

In conclusion, the theoretical discussion of the essay is summarised and compared to the author's position. There are many ways for teachers to approach controversial issues in the classroom, but it is most important to find a middle ground between a) allowing a free and open discussion to take place and b) to make sure the discussion is sensible, constructive and in the best interest of the class as a whole.

Efnisyfirlit

| | |
|---|-----------|
| Formáli | 3 |
| Ágrip | 4 |
| Abstract | 5 |
| Efnisyfirlit | 6 |
| 1 Inngangur | 8 |
| 2 Hvað eru álitamál? | 10 |
| 2.1 Skilgreiningar | 10 |
| 2.2 Álitamál og gagnrýnin hugsun | 13 |
| 2.3 Samantekt og umræður | 17 |
| 3 Hindranir í vegi kennara | 23 |
| 3.1 Viðbrögð samfélagsins | 23 |
| 3.2 Umræðuhefð og vaxandi gjá í samfélaginu..... | 27 |
| 3.3 Stjórn málaumræða í grunnskólum | 28 |
| 3.4 Tækifæri fyrir skólana | 31 |
| 3.5 Samantekt og umræður | 33 |
| 4 Álitamál í íslenska skólakerfinu | 37 |
| 4.1 Álitamál í aðalnámskrá | 37 |
| 4.2 Álitamál og samfélagsfræðin..... | 38 |
| 4.3 Lýðræðisleg vinnubrögð | 43 |
| 4.4 Siðferðisleg álitamál í skólum hér á landi | 46 |
| 4.5 Samantekt og umræður | 50 |
| 5 Völd, hagsmunir og gagnrýni á „siðaða umræðu“ | 54 |
| 5.1 Félagslegt réttlæti og stefna stjórnvalda í skólamálum..... | 54 |
| 5.2 Kynþáttahyggja í skólakerfinu | 56 |
| 5.3 Menntunarfræði hinna kúguðu | 59 |

| | |
|--|-----------|
| 5.4 Samantekt og umræður | 61 |
| 6 Hagnýtar aðferðir | 65 |
| 6.1 Skólastofan sem öruggt rými til umræðna..... | 65 |
| 6.2 Hlutverk kennarans..... | 68 |
| 6.3 Einkenni góðra umræðna | 70 |
| 6.4 Heimspékilegar umræður..... | 72 |
| 6.5 Leiklist og bókmenntir..... | 74 |
| 6.6 Samantekt og umræður | 75 |
| 7 Niðurstöður..... | 78 |
| Heimildaskrá..... | 86 |

1 Inngangur

Ein helsta áskorun sem kennarar standa frammi fyrir er hvernig hægt sé að nálgast málefni sem eru umdeild í samfélaginu. Rannsóknir sýna að kennarar veigra sér við því að fjalla um ákveðin „hitamál“ í samfélaginu, m.a. vegna þess að þeir telja sig ekki hafa fengið nægjanlega mikla þjálfun til þess. Auk þess hefur umræðan um aukna „pólariseringu“ í samfélaginu verið hávæð undanfarin misseri, einkum í kjölfar sviptinga á pólitíska sviðinu en má þar m.a. nefna síðustu forsetakosningar í Bandaríkjunum, útgöngu Breta úr Evrópusambandinu og mótmæli í tengslum við lögregluofbeldi gegn minnihlutahópum. Í mörgum tilvikum má segja að umræðan einkennist af flokkadráttum eða klofningi í andstæðar fylkingar sem oft virðast tefla fram ósamrýmanlegum sjónarmiðum. Hvernig geta kennarar nálgast þessi mál í skólastofunni svo vel eigi að vera?

Í þessari ritgerð verður kannað hvaða leiðir kennarar geta farið til að takast á við umdeild málefni í kennslustofunni. Farið verður yfir ólíkar skilgreiningar á álitamála, hvaða mál geti talist til álitamála og hvers vegna. Þá verður fjallað ítarlega um skrif fræðimanna um kennslu álitamála í skólum, bæði erlendis og hér á landi. Sérstök áhersla verður lögð á þau mál er snúa að jaðarsettum hópum og fólki í viðkvæmri stöðu. Að endingu verða tíundaðar hagnýtar aðferðir sem nýst hafa kennurum í því að fást við álitamál í kennslu með sérstakri áherslu á hvernig kennarinn sjálfur getur brugðist við hinum ýmsu áskorunum sem þeim fylgja.

Ritgerðin ber heitið *Kennsla álitamála – Greining og nálgun kennarans*. Megin rannsóknarspurning hennar er: Með hvaða hætti geta kennarar nálgast viðfangsefni sem teljast samfélagsleg ágreiningsmál í kennslu sinni? Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á ólíkar leiðir sem kennarar geta farið í að nálgast þessi málefni og leggja mat á hvaða aðferðir teljast mest viðeigandi hverju sinni. Þá verður kannað hvernig kennarar hér á landi geta nýtt sér þessar aðferðir til að takast á við hitamál hvers tíma. Mikilvægt er að gera skýra grein fyrir þeim hugtökum sem liggja til grundvallar og beita þeim með markvissum hætti.

Í niðurstöðukafla ritgerðarinnar mun ég túlka rannsóknarniðurstöður mínar og setja í samhengi við aðrar rannsóknir. Rannsókn þessi tel ég hafa mikilvægt gildi fyrir samfélagsgreinakennara á Íslandi. Verkefnið er heimildaritgerð en í henni eru teknar saman og greindar rannsóknir fræðimanna um efnið og vonandi sett fram heildstæð og ný sýn á viðfangsefnið. Í lok hvers kafla verður umræðukafla þar sem ég mun reyna að koma að eigin túlkunum og vangaveltum um viðfangsefnið og gera grein fyrir áhrifum niðurstöðunnar á mína eigin kennslu. Þá verða niðurstöðurnar settar í samhengi við sambærilega umræðu utan kennslustofunnar, þ.e. samfélagslega umræðu í víðara samhengi.

2 Hvað eru álitamál?

2.1 Skilgreiningar

Áður en lengra er haldið í þessari umfjöllun þarf að skilgreina hvað átt er við þegar talað er um álitamál í kennslu. Samkvæmt orðabók þýðir orðið álitamál „mál sem þarf að athuga“ (Íslensk Orðabók, Árni Böðvarsson. 1964). Þessi útskýring segir ekki mikið um hvaða mál nákvæmlega þetta eru, því vissulega má athuga öll mál. Þarna þarf nákvæmari skilgreiningu til. Hér verður farið yfir nokkrar þeirra.

Árið 2018 kom út rit á íslensku sem ber nafnið *Tímar ágreinings og nemendur – umfjöllun skóla um viðkvæm álitamál í lýðræðis og mannréttindafræðslu*. Ritinu er ætlað að vera eins konar handbók fyrir kennara og var unnin í samráði við Evrópuráðið og Evrópska efnahagssvæðið. Þar er fjallað um hvernig kennarar geta fjallað um erfið samfélagsleg málefni í skólastofunni og í upphafi er farið yfir hvað nákvæmlega telst vera umdeilt málefni. Segja höfundar að þótt ekki séu allir fyllilega sammála um hvað teljist álitamál séu aðalatriðin óumdeild. Að mati höfunda eru þau málefni umdeild sem kunna að vekja upp sterkar tilfinningar og skipti fólki í fylkingar (*Tímar ágreinings og nemendur*, 2018). Þar segir:

Viðkvæmum álitamálum má lýsa á þann hátt að þau valdi deilum eða skapi vandamál sem eru bundin stað eða tíma. Þau vekja upp mjög sterkar tilfinningar (geðshræringu), með mótsagnakenndri röksemdafærslu og lausnum sem byggja á takmarkaðri skoðun eða hagsmunum sem ólíkir hópar berjast fyrir og geta klofið samfélög. Slík álitamál eru oft afar flókin og ómögulegt að sætta sjónarmið með því einfaldlega að benda á rök. (*Tímar ágreinings og nemendur*, 2018. Bls. 13)

Samkvæmt höfundum eru erfiðustu álitamálin þau sem skapa heitar umræður í kennslustofunni og valda kennurum vandræðum. Slík álitamál valdi kennurum áhyggjum af því að deilurnar berist út fyrir kennslustofuna, til foreldra eða annarra aðila sem kunna að láta sig málið varða eins og nánar verður vikið að í kaflanum hér á eftir. Breytilegt sé eftir tímabilum hvaða málefni teljast umdeild og hver ekki, sem bendi til þess að skilgreiningin sé ekki aðeins persónuleg heldur mótist hún af ríkjandi viðhorfum samfélagsins á hverjum tíma

(Tímar ágreinings og nemendur, 2018). Þá geta álitamál ýmist verið staðbundin, s.s. ákvörðun um að byggja bænahús tiltekins trúfélags á Íslandi eða hnattræn, s.s. umræðan um loftslagsmál. Segja þau jafnframt að gagnlegt sé að greina á milli annars vegar langvarandi álitamála og hins vegar þeirra sem nýlega hafa komið upp. Flest þekktustu álitamál samfélagsins, einkum þau sem snúa að siðferðislegum efnum falla í fyrri hópinn. Er þar um að ræða djúpstæðan ágreining milli tveggja eða fleiri hópa byggðan á ólíku gildismati. Hér má nefna afstöðu til þungunarrofs (áður kallaðar fóstureyðingar) og líknardrápa en einnig ýmiskonar pólitísk mál s.s. þau sem snúa að málfrelsi eða velferð borgaranna. Í seinni hópnum eru málefni sem aðeins nýlega hafa komið upp, s.s. vandamál tengd hnattvæðingu eða notkun internetsins. Telja höfundar mikilvægt fyrir kennara að greina á milli þessara tveggja tegunda álitamála (Tímar ágreinings og nemendur, 2018).

Fjölmargir aðrir kennslufræðingar hafa gert tilraun til að skilgreina hugtakið álitamál í kennslu. Wellington (1986) segir að til að efni teljist álitamál þurfi það að uppfylla tvö skilyrði; annars vegar að það sé talið mikilvægt hjá stórum hópi fólks og hins vegar að það feli í sér *gildismat* og geti þ.a.l. ekki verið leyst með því að benda á staðreyndir. Zimmerman og Robertson (2017) eru í aðalatriðum sammála þessari skilgreiningu en bæta við að umræðuefnið þurfi að vera umdeilt meðal sérfræðinga, ekki sé nóg að hluti almennings sé á öðru máli. Fræðimaðurinn H. Collins (2014) telur að kennarar þurfi á hinn bóginn að temja nemendum sínum varkára virðingu fyrir sérfræðingum og þekkingarvaldi þeirra. Einnig verði að fara vel í gegnum það með nemendum *hvað* nákvæmlega felist í því að vera sérfræðingur. Þannig eigi ekki að leyfa frjálsar umræður um staðhæfingar sem byggjast á ótraustum rannsóknum, s.s. að bólusetningar valdi einhverfu eða að hlýnun jarðar sé ekki af mannavöldum. Collins spyr hvort þau þurfi ekki fyrst að læra staðreyndir um álitamál áður en þau læra að þekkja helstu staðreyndir um málið (Collins, 2014)

En er þá nóg að málefni sé umdeilt til að það teljist til álitamála? Richardson (1986) varar við því að leggja of mikla áherslu á sýnileg átök í samfélaginu. Varast þurfi að líta svo á að „annaðhvort sé fólk sammála eða ekki“, málið sé flóknara en það. Ákveðin öfl hafa hag af því að fólk trúí að það sé enginn ágreiningur, að sáttt ríki um núverandi ástand (e. status quo). Um leið hagnast önnur samfélagsleg öfl á því að tiltekin málefni séu til umræðu og að efast

sé um þau. Þannig sé skilgreiningin á hvað sé álitamál, í sjálfu sér, álitamál. Mikilvægt sé að horfa á málið sem átök milli ólíkra hagsmunaafila sem takast á. Perry (1999) skilgreinir álitamál sem flókin málefni sem vekja áhuga fólks. Hann nefnir einnig efnislega hagsmuni (e. material interests) sem takast á og ólíkar skoðanir sem þeir kunna að búa til hjá fólki. Að lokum segir Perry að álitamál séu málefni þar sem sterkar tilfinningar kunna að vakna upp (Perry, 1999). Lusk og Weinberg (1984) taka í sama streng og segja álitamál vera mál sem vekja upp ósjálfráð viðbrögð meðal nemenda (Lusk og Weinberg, 1984).

Þá eru einnig ótaldar þær ólíku forsendur sem kunna að liggja til grundvallar ágreiningi um tiltekin málefni. Stradling, Noctor og Baines (1984) telja þannig æskilegt fyrir kennara að flokka álitamál eftir eðli þeirra. Segja þau sum álitamál vera yfirborðskennd meðan önnur eigi sér dýpri rætur. Í þeim fyrri sé hægt að vísa til staðreynda meðan í þeim síðari byggir ágreiningurinn á gildismati og sé þess vegna erfiðari viðfangs (Stradling, Noctor og Baines, 1984). Þessi skipting í ágreining sem byggir á staðreyndum og ágreiningi sem byggir á gildismati er áberandi í skrifum um efnið. Fræðimaðurinn William J. Kreidler (1996) telur að skipta megi ágreiningi í þrennt eftir því um hvað hann fjalli: Í fyrsta lagi ágreiningur vegna gæða, í öðru lagi ágreiningur vegna þarfa eða langana og í þriðja lagi ágreiningur vegna gilda, en erfiðast sé að leysa úr ágreiningi sem byggir á ólíku gildismati. Oft er alls ekki ljóst hvers eðlis ágreiningurinn er og getur í einhverjum tilfellum verið um einhverskonar blandaðan ágreining að ræða (Kreidler, 1996). Ágreiningur vegna gæða stafar af takmörkuðum gæðum og átökum sem kunna að skapast kringum þau. Sem dæmi má nefna átök um takmarkaðar auðlindir s.s. vatnsból eða olíulindir, en einnig hversdagslegri dæmi á borð við hver megi nota rennibrautina á róluvellinum. Hér mætti auk þess nefna ágreining um tiltekin landssvæði s.s. deilu Ísraels og Palestínu um borgina Jerúsalem. Ágreiningur vegna ólíkra þarfa eða langana kemur óhjákvæmilega upp þegar ólíkir einstaklingar þurfa að taka sameiginlegar ákvarðanir. Dæmi um þetta er þegar fjölskyldumeðlimir ákveða hvað eigi að vera í matinn á heimilinu. Ágreiningur sem byggir á ólíku gildismati er líklega sú tegund ágreinings sem liggur að baki helstu samfélagslegu álitamálum sem til umræðu eru hér, líkt og Stradling o.fl. (1984) héldu fram. Eins og áður kom fram telur Kreidler að erfiðast sé að takast á við ágreining sem byggir á ólíku gildismati. Með því er átt við afstöðu til grundvallarspurninga mannlegrar tilvistar. Páll Skúlason (1990) segir að gildismat fólks mótist

af ýmsum þáttum. Má þar nefna geðþótta, sannfæringu og tilfinningar okkar gagnvart viðfangsefninu. Einhver skýrustu dæmi um samfélagsleg álitamál og þau sem hvað oftast ber á góma í samfélagslegri umræðu eru þau sem snúa að siðferði. Má þar nefna þungunarrof, líknardráp, rétt transbarna til að taka hormónabælandi lyf o.fl. Í öllum þessum málefnum snýst ágreiningurinn um ólíkt gildismat.

Ólafur Páll Jónsson skrifaði um ágreining í bók sinni *Lýðræði, réttlæti og menntun* (2011). Hann byggir greiningu sína á fyrrnefndu kerfi Kreidler og segir að ágreiningur fari í gegnum ólík stig. Fyrst skynja tveir einstaklingar sem eiga í samskiptum ósamrýmanlegan mun á gæðum, þörfum eða gildum sem þeir hafa. Þetta veldur því að þeir haga sér á ákveðinn hátt en það er þessi hegðun sem veldur því að ágreiningurinn rís upp á yfirborðið. Ólafur Páll tekur sem dæmi réttindabaráttu samkynhneigðra og segir að krafan um jafnan rétt til hjónabands hafi aðeins getað orðið að ágreiningsmáli í samfélaginu vegna þess að þessi hópur hafði fengið tiltekna viðurkenningu á stöðu sinni eftir áralanga baráttu. Án þessarar lágmarksviðurkenningar hefði krafan um jafnan rétt til hjónabands aldrei orðið að því hitamáli sem hún varð (Ólafur Páll Jónsson, 2011). Þessi greining er athyglisverð og gagnleg til að skilja hvaða málefni það eru sem ná eyrum almennings og hver ekki. Jafnframt má sjá hversu mikil vinna þarf að fara fram undir yfirborðinu áður en hópar í viðkvæmri stöðu (líkt og hinsegin fólk) getur tekist á við valdastofnanir samfélagsins, í þessu tilviki löggjafann og Þjóðkirkjuna.

2.2 Álitamál og gagnrýnin hugsun

Kennsla álitamála og gagnrýnin hugsun tengjast nánnum böndum. Í þessu samhengi má hugsa sér hvort undirstaða frjálsrar hugsunar sé ekki einmitt getan til að vera gagnrýninn á það sem við heyrum. Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason skrifuðu bókina *Hugleiðingar um gagnrýna hugsun – Gildi hennar og gagnsemi* þar sem þeir gera grein fyrir því hvað gagnrýnin hugsun sé og hvernig hún tengist menntun nánnum böndum (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014). Í upphafi bókarinnar segja þeir gagnrýna hugsun vera „sú beiting hugsunar að fallast ekki á neina skoðun eða fullyrðingu án þess að rannsaka fyrst hvað í henni felst og leita fullnægjandi raka fyrir henni“ (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014, bls. 17). Telja höfundar að mikilvægt sé að kynna sér um

hvað tiltekið mál snýst og hvað leiðir af viðkomandi skoðun áður en ákvörðun sé tekin. Þeir segja:

Gagnrýnin hugsun er þannig sífellt á varðbergi gagnvart fordómum okkar og hvetur okkur til að skoða hlutina frá ólíkum sjónarhornum. Með eflingu hennar er unnið að því að hvert okkar sé athugult um ólíkar hliðar hvers máls og láti sér ekki nægja að mynda sér skoðanir út frá einu takmörkuðu sjónarhorni. (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014. Bls. 17)

Þeir segja jafnframt að verkefni siðfræðinnar sé „bera kennsl á margs konar álitamál sem koma fram í samfélagi fólks“ (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014. Bls. 126) og að gagnrýnin hugsun leiki lykilhlutverk í að bæði greina og takast á við þessi ágreiningsmál (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014). Tengsl gagnrýnnar hugsunar og kennslu álitamála eru þannig ótvíræð og ættu að vera lögð til grundvallar þegar nálgast á álitamál í kennslustofunni. Áður en skoðun er mynduð þurfa nemendur að spyrja sig hvers vegna tiltekið efni sé til umræðu. Málefnum sé yfirleitt komið „í umræðuna“ af einhverjum, yfirleitt valdafólki eða annars konar hagsmunaöflum (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014). Þetta er nátengt hugmynd Ólafs Páls (2011) um að umkvörtunarefni þurfi að hafa hlotið lágmarksviðurkenningu samfélagsins til að vera viðurkennt sem álitamál, með öðrum orðum „komið að í umræðunni“. Þannig eigi gagnrýnin hugsun að fá fólk (t.d. nemendur í kennslu) til að spyrja hvernig tiltekin sjónarmið verði til um álitamál og hvað það sé sem fái mann til að mynda sér ákveðna skoðun á því (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014). Að lokum eigi fólk að gæta samræmis við sínar fyrri skoðanir áður en ný skoðun er mynduð. Með því er ekki átt við að aldrei megi skipta um skoðun heldur að markmiðið eigi að vera að búa til „hugmyndaheim þar sem ekki rekst hvað á annars horn svo engin heildstæð eða samkvæm hugsun verður möguleg“ (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014. Bls. 22). Hugmyndaheimur sem er fullur af þversögnum er ekki afleiðing góðrar gagnrýnnar hugsunar.

Álitamál geta einnig sprottið upp í kringum skilgreiningar á hugtökum. Þetta er líklega sérstaklega aðkallandi í samfélagsfræðum þar sem grundvallarhugtök fræðigreinarinnar eru mun opnari og túlkunum háð en t.d. í stærðfræði eða náttúruvísindum. Hér má t.d. nefna

hugtök sem eru grunnþættir menntunar samkvæmt aðalnámskrá: Lýðræði, mannréttindi og jafnrétti auk hugtaka á borð við frelsi og réttlæti. Fólk sem hefur gjörólíka skoðun á því hvernig samfélagið eigi að vera getur engu að síður verið fyllilega sammála um gildi þessara hugtaka, en með ólíkum skilgreiningum sem lagðar eru til grundvallar þeirra. Mikilvægt er að spyrja sig hvað nákvæmlega sé átt við með slíkum hugtökum en fyrr sé ekki hægt að segjast hafa skoðað mál frá öllum hliðum (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014). Hið sama gildir um hugtök þar sem skilgreiningin er skýr en hugtökum beitt með villandi hætti, hvort sem það sé meðvitað eða ómeðvitað. Henry og Páll taka dæmi um að þegar umræðuefnið er umdeildar dýraveiðar sé e.t.v. freistandi að tala um *grisjun*, jafnvel þó það hugtak eigi ekki við slíkar veiðar nema í undantekningartilfellum (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014). Annað dæmi er úr umræðum um borgarskipulag og umferðarmál þar sem fólk notar ýmist hugtakið *fjölskyldubíll* eða *einkabíll* um sama fyrirbærið, eftir því hvaða stefnu það hefur í málinu. Að sama skapi er mikilvægt að vera vel læs á þau gögn sem liggja fyrir áður en ákvörðun er tekin og kunna að leggja mat á traustar heimildir. Þorsteinn Helgason hefur t.a.m. skrifað um mikilvægi þess að temja nemendum gagnrýna sýn á efni kennslubóka og varpað ljósi á tengsl kennsluefnis og eflingu gagnrýnnar hugsunar (Þorsteinn Helgason, 2011).

Líkt og áður sagði snúast helstu álitamál samfélagsins um ólíkt gildismat og hvað við teljum skipta mestu máli í lífinu. Gagnrýnin hugsun er tæki til að hjálpa okkur við að forgangsraða ólíkum gæðum og verðmætum á sem skynsamlegastan máta (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014). Þá þarf að gera sér grein fyrir hversu mikinn þátt ríkjandi skoðanakerfi á í að móta hugsun okkar og svara erfiðum spurningum áður en við fáum raunverulegt tækifæri til að takast á við þær. Þó er ekki markmið hennar að hafna öllum viðteknum skoðunum eða sjónarhornum, en á sama tíma skiptir máli að geta verið gagnrýninn á þau. Henry og Páll segja að það sé viss innri mótsögn í þessari tegund hugsunar. Annars vegar togast hún í átt að kröfunni um fullnægjandi rök og að trúá aðeins því sem við höfum fullvissu um. Hins vegar birtist gagnrýnin hugsun í því að efast um allar skoðanir og tengingar þeirra við veruleikann: „Að hugsa á gagnrýninn hátt er að hugsa á þessum ás milli efans og fullvissunnar“ (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014, bls. 54-55).

Gagnrýnin hugsun hefur mikið verið til umræðu í skólum á síðustu árum, bæði innan og utanlands. Henry og Páll segja algengt að ásakanir um forsjárhyggju séu áberandi þegar efla á gagnrýna hugsun í skólakerfinu. Fólk hafi áhyggjur af því að verið sé að steypa hugsun nemenda í sama mót. Þó vissulega sé mikilvægt að henda reiður á hvað gagnrýnin hugsun sé geti slík skilgreining aldrei orðið tæmandi. Þá er markmið hennar ekki að gera umræður einsleitar en lykilatriði í kennslu gagnrýnnar hugsunar er að ekki þurfa allir að lokum að verða sammála í öllum málum: „Ef það er eitthvað sem beiting gagnrýnnar hugsunar kennir fólki þá er það einnig hvernig finna má fleiri en einn réttmætan flöt á flestum málum“ (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014, bls. 27). Markmið hennar er fyrst og fremst það að fá fólk til að velta fyrir sér skoðunum sínum og hirða um hvernig þær séu til komnar (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014). Þetta er einnig grundvallarþáttur í nálgun og kennslu álitamála í skólum.

Ekki eru þó allir sem átta sig á mikilvægum tengslum gagnrýnnar hugsunar og samfélagslegra álitamála. Bandaríska fræðikonan Kimberley Sharp telur það orka tvímælis að á sama tíma og samfélagið kallar á skóla að ýta undir gagnrýna hugsun og getu nemenda til að hugsa sjálfstætt sé ekki talið sjálfsagt að takast á við álitamál með opnum hætti. Að nálgast álitamál með skipulögðum hætti er forsendan fyrir því að efla gagnrýna hugsun, að mati Sharp og varla hægt að ímynda sér hvernig eigi að fara að því öðruvísi. Það sé ekki nóg að leyfa nemendum að heyra ólíkar skoðanir á málefnum, a.m.k. ekki fyrir flest þeirra. Til þess að læra að mynda sínar eigin skoðanir þurfa nemendur að fá tækifæri til þess, þau þurfi *námstækifæri* til þess að læra þetta eins og allra aðra færni. Sömuleiðis þurfi þau að tengja málefnið við sitt eigið líf og því þurfi að byrja á fyrirframgefnum hugmyndum þeirra um efnið, eins og áður sagði (Sharp, 2009). Malin og félagar taka í sama streng og segja að ef gagnrýnin hugsun er raunverulega mikilvægur hluti þess að takast á við álitamál þá þurfi að byrja á þeim hugmyndum sem nemendurnir sjálfir hafa um efnið (Malin o.fl., 2014). Hægt sé að vinna með fyrirframgefnar hugmyndir nemenda um tiltekið málefni og hvernig þær mótast af samfélaginu. Þá þurfi að styðja þau við að takast á við erfiðar spurningar sem tengjast viðfangsefninu, en ekki flýja þær. Þetta sé kjarninn í borgaralegri menntun og mikilvægur hluti af því að undirbúa nemendur fyrir þátttöku í lýðræðissamfélagi (Malin o.fl., 2014).

2.3 Samantekt og umræður

Ljóst er að til eru margvíslegar skilgreiningar á hvaða málefni teljist álitamál og fræðimenn eru ekki sammála um hvað nákvæmlega einkenni þau. Málefnið þarf að vera umdeilt og skipta fólki upp í andstæðar fylkingar. Wellington (1986) telur að ágreiningurinn þurfi að byggja á gildismati og því sé ekki hægt að leysa hann með því að benda á staðreyndir. Zimmerman og Robertsson (2017) telja að málefnið þurfi að vera umdeilt meðal sérfræðinga meðan Collins telur að umræðan þurfi að byggja á traustum rannsóknum. Richardson bendir síðan á að ekki megi einblína á sýnileg átök og telur nær að beina sjónum að því hverjir eigi hagsmuna að gæta. Hér verður mér hugsað til skrifa Martin Luther King sem fjallaði um muninn á neikvæðum friði (e. negative peace) sem einkenndist af skorti á átökum og jákvæðum friði (e. positive peace) sem einkenndist af félagslegu réttlæti (King, 1963). Þetta tengist einnig skrifum Ólafs Páls Jónssonar um að málefni þurfi að hafa hlotið ákveðna viðurkenningu meðal almennings til að vera tekið gilt sem álitamál.

Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason hafa einnig fjallað mikið um gagnrýna hugsun og tengsl hennar við skólastarf, en tel ég gagnrýna hugsun nátengda álitamálum líkt og Sharp (2009) og Malin (2014) hafa bent á. Henry og Páll segja að fólk þurfi að vera á varðbergi þegar kemur að því hver eigi hagsmuna að gæta gagnvart viðfangsefninu. Þessi áhersla á hagsmuni er mikilvæg og fær mig til að hugsa um eftirminnilegar umræður um álitamál og eðli þeirra í kennaranámi mínu. Þar voru tiltekin kennsluverkefni úr skólum víðsvegar af landinu til umræðu en eitt þeirra var úr skóla á landsbyggðinni og fólst í því að nemendur fóru í réttir. Áttum við að segja skoðun okkar á verkefninu og minntist ég á að það gæti mögulega ekki verið allra að fara í slíkar aðstæður, einkum þeirra sem ekki borða kjöt eða hafa sterkar skoðanir á dýraræktun til manneldis. Auðvelt er að sjá hvað væri að því að senda börn í heimsókn í sláturhús og benti ég á að fyrir dýraverndunarsinum er e.t.v. ekki svo mikill munur á þessu tvennu þar sem bæði er liður í ræktun dýra til manneldis. Upp úr því spruttu ágætis umræður um skyldur nemenda andspænis frelsi þeirra frá því að fara í aðstæður sem stríða gegn skoðunum þeirra, en við höfðum þá nýlokið umræðum um hinar umdeildu kirkjuheimsóknir á skólatíma. Var bent á að líklega væri þetta ekki svo umdeilt í skólum á landsbyggðinni því þar væri annað gildismat ríkjandi. Vissulega er það rétt, eins og

Ólafur Páll bendir á, að ágreiningur rís ekki fyrr en hann veldur tiltekinni hegðun eða viðbrögðum. En er þar með sagt að málefni sem án efa væri umdeilt í höfuðborginni sé ekki umdeilt á landsbyggðinni? Með sömu rökum eru trúarbrögð ekki álitamál í löndum þar sem ein ríkistrú er við lýði og engin önnur sjónarmið fá að komast að. Vafalaust er gagnrýni á búfjárrækt ólíklegri til að skjóta upp kollinum í litlu samfélagi þar sem hún er lykilatvinnugrein. En að mínum dómi er ekki þar með sagt að málefnið sé ekki umdeilt þar. Þetta tel ég vera gott dæmi um hættur þess að einblína um of á *sýnilegan* ágreining. Þetta endurspeglar það sem Richardson ræddi um, að ákveðin öfl eigi hagsmuna að gæta gagnvart því að tiltekin mál séu ekki tekin til skoðunar. Hér eru einnig tengsl við hugmynd Ólafs Páls um að ágreiningsefni þurfi að njóta ákveðinnar lágmarksvirðingar áður en það fær umfjöllun í tilteknu samfélagi.

Í framhaldi af þessu mætti velja fyrir sér hvort að það að líta á tiltekin málefni sem „álitamál“ sem þurfi að nálgast með öðrum hætti en annað kennsluefni sé yfirhöfuð gagnleg. Ýtir hún ekki undir hugmyndina um að kennsluefnið sé í öllum meginatriðum „hlutlaust“ ef aðeins er gefið færi á að gagnrýna smáan hluta þess? Ég hallast að því að svo sé. Nær væri að leggja áherslu á að temja nemendum gagnrýna sýn á öll viðfangsefni skólans. Er þetta ekki síst mikilvægt í ljósi þess hve hratt gildismat samfélaga getur breyst og málefni sem áður þóttu tiltölulega óumdeild verða að bitrum deilumálum. Mér dettur í hug eitt dæmi úr skólaumhverfinu, en það er sá siður að gefa börnum mjólk á skólatíma. Áður var það viðtekin skoðun að mjólkurneysla væri mikilvægur og jafnvel nauðsynlegur uppvexti barna. Því er ólíklegt að þessu fyrirkomulagi hafi verið mótmælt með sýnilegum hætti. Nú er aftur á móti vel hægt að finna a.m.k. fjórar ólíkar forsendur fyrir því að gagnrýna þetta fyrirkomulag. Fyrst ber að nefna hollustusjónarmið, en á síðustu árum hafa efasemdarraddir um meinta hollustu mjólkurneyslu orðið sí háværar. Þá eru fyrrnefnd dýraverndunarsjónarmið, en aðbúnaður dýra í mjólkuriðnaðinum hefur sætt gagnrýni, einkum meðal grænkeru (e. vegans) og dýraverndunarsamtaka. Auk þess eru umhverfissjónarmið fyrir minnkun mjólkurneyslu, en nautgriparrækt er ábyrg fyrir gríðarlega stórum hluta af útblæstri gróðurhúsalofttegunda, einkum metans. Að lokum ber að nefna gagnrýni út frá fjölmennigarlegum sjónarmiðum. Stór hluti jarðarbúa, einkum þau sem ættuð eru frá svæðum heimsins þar sem mjólkurneysla er ekki almenn, hafa ekki getu til að melta kúamjólk (á Íslandi er þetta iðulega kallað

mjólkuróþol, en er regla fremur en undantekning víða um heim). Mjólkurframleiðendur í Bandaríkjunum hafa t.a.m. verið gagnrýndir fyrir að markaðsetja mjólkurvörur til krakka af afrískum uppruna, þrátt fyrir að það valdi heilsutjóni fyrir stóran hluta þeirra. Af þessum dæmum má sjá tvennt: Annars vegar hvernig málefni sem áður þóttu sjálfsgöð og óumdeild geta orðið að álitamálum á skömmum tíma. Hins vegar hversu varasamt það getur verið að hugsa um tiltekin mál sem álitamál en önnur óumdeild, þegar gagnrýnin hugsun kennir okkur að líta gagnrýnum augum á öll mál. En er þá hægt að gera ráð fyrir því að hægt sé að takast á við öll álitamál með sama hætti? Eins og oft vill verða vekja þessar tilraunir til skilgreininga upp ýmsar spurningar sem reynt verður að svara í köflunum hér á eftir.

Í þessu samhengi þurfa kennarar einnig að taka ákvörðun um hvort réttmætt sé að hleypa hvaða málefnum sem er inn í kennslustofuna. Zimmerman og Robertson (2017) spyrja t.a.m. hvort kennarar megi leyfa umræður um réttindi samkynhneigðra í skólastofunni, í nafni málfrelsis tiltekinna trúarhópa sem kunni að hafa neikvæða afstöðu til samkynhneigðar. Málefnum minnihlutahópa verða gerð frekari skil í kafla 5. Þau spyrja einnig hvort mannleg áhrif á loftslagsbreytingar eigi að vera teknar fyrir sem álitamál þegar sérfræðingar eru á einu máli í þeim efnum (Zimmerman og Robertson, 2017). Hér má þó spyrja hvort þessar greiningar á álitamálum varpi ekki einmitt ljósi á að sérfræðingar eru aldrei fyllilega sammála um neitt. Þó loftslagsafneitun á borð við þá sem t.d. Repúblikanaflokkur Bandaríkjanna hefur haldið fram geti seint talist vísindaleg afstaða þá eru loftslagsbreytingar engu að síður mjög lifandi álitamál *innan* vísindasamfélagsins og greinir vísindamenn um ýmsa útreikninga og líkön sem snúa að þeim. Þannig mætti vel ræða loftslagsmál í samhengi við álitamál í samfélaginu, jafnvel þó við svörum spurningunni *hvort* þær séu að einhverju leyti af mannavöldum játandi. Loftslagsbreytingar eru einnig athyglisvert umræðuefni í ljósi þess að málefnið, sem í grunninn er vísindalegs eðlis, hefur orðið að bitbeini innan hins pólitíska heims. Stjórnámálamenn sem ekki hafa vísindalega sérþekkingu á málefninu fara að mynda sér skoðanir á því eftir pólitískri stöðu sinni. Þetta hefur svo aftur áhrif á störf vísindamanna, m.a. á því hvaða rannsóknir hljóta styrki og hvaða vísindalegu nálganir fá rými í samfélagslegri umræðu. Þessi tengsl vísinda og samfélagslegra álitamál hafa einnig áhrif á önnur umdeild málefni, s.s. líffræðilegar skilgreiningar á kyni í

samhengi við málefni transfólks, og mætti að mínum dómi fá meira vægi í umræðunni um álitamál.

Þessar vangaveltur um ólíkar gerðir álitamála fá okkur óneitanlega til að spyrja hvort öll álitamál séu jafn réttmæt. Ef svo er ekki, hlutverk hverra er að skilgreina hvernig umfjöllun um álitamál eigi að vera? Sjálfur tel ég mikilvægt að taka mið af samstöðu vísindafólks (e. scientific consensus) þegar velja á viðfangsefni til umfjöllunar. Þannig er varasamt að taka upp vangaveltur um að jörðin sé flöt eða að tungllendingin á sjöunda áratugnum hafi verið sviðsett, þótt auðvelt sé að finna einhverja sem haldi því fram. Þó má einnig spyrja hvort það sé ekki einmitt tilvalið að taka upp slík málefni með ungum nemendum til að sýna þeim hversu auðveldlega hægt er að setja fram alrangar staðhæfingar með vísindalegu yfirbragði. Þannig er ekki nóg fyrir nemendur að þekkja *orðfæri* vísindafólks heldur þurfa þeir að öðlast dýpri skilning á þeim aðferðum sem liggja til grundvallar vísindunum. Ég er á hinn bóginn sammála Collins um að kennarar megi ekki láta eins og allar staðhæfingar séu jafn sannar (eða a.m.k. jafn trúverðugar). Kennarinn þarf, gegnum umræður við nemendur sína, að vega og meta réttmæti þeirra staðhæfinga sem til grundvallar eru. Dæmið um loftslagsbreytingar sýnir að líklega er ekkert umræðuefni þannig að ekki megi spyrja gagnrýnna spurninga um það og þannig takast á um ýmsar hliðar þess. Það skiptir hins vegar máli hvers eðlis og á hvaða forsendum sú gagnrýni er.

Hér komum við að því sem ég tel vera eina af grundvallarspurningum þessarar ritgerðar: Hvar liggja mörkin milli þess að virða skoðanir og viðhorf nemenda annars vegar og að virða hið sanna og raunverulega þekkingu hins vegar? Tel ég að þetta sé eitt erfiðasta viðfangsefni kennslu álitamála. Auðvelt er fyrir kennara að setja fram umræðuefni og biðja nemendur að takast á um það. En eigi kennsla álitamála að fá raunverulegan sess í samfélagsfræði í grunnskólum þarf að vera hægt að samræma hana menntunarviðmiðum. Eins og vikið verður að síðar leggja kennslufræðingar jafnan ríka áherslu á að kennarar leyfi fjölbreytta umræðu í kennslustofunni og beri virðingu fyrir ólíkum sjónarmiðum nemenda. Þetta sé mikilvægur liður í að búa til umhverfi þar sem nemendur upplifa öryggi en það hafi jákvæð áhrif á námsárangur þeirra.

En ef samfélagsgreinakennslan á að halda í fræðilegt gildi sitt þá má umræðan ekki fara í hvaða átt sem er og á einhverjum tímapunkti þarf kennarinn að stíga inn í og beina henni inn á rétt braut aftur. Því er ljóst að ekki er hægt að láta kennara temja sér algert afstöðuleysi þegar kemur að málefnum sem snerta vísindalega þekkingu. Leggi hann fyrir nemendur spurninguna „Hvað er $2 + 3 \times 3$?“ gæti helmingur nemenda svarað 15 og hinn helmingurinn 11 og báðir geta auðveldlega fært rök fyrir máli sínu (hér má etv. sjá dæmi um ágreiningsmál í stærðfræði sem vísað er til í aðalnámskrá í kafla 4). Myndi þetta þá teljast álitamál sem þyrfti að nálgast sem slíkt? Hér myndu líklega allir stærðfræðikennarar svara neitandi. Réttu svarið er 11 því *reglur* stærðfræðinnar kveða á um að í slíkum dæmum skuli fyrst margfalda og svo bæta við. Þetta er nauðsynlegt að vita þegar fást þarf við flóknari dæmi, sem ganga ekki upp öðruvísi. Stærðfræðin hefur eðli málsins samkvæmt fastmótaðri reglur en samfélagsfræðin, en dæmið sýnir okkur takmarkanir þess að horfa aðeins til „ágreinings“ sem mælikvarða. Hér komum við að kjarna þess sem gerir álitamál í samfélagsfræði svo erfið viðureignar, en það er hversu mikið þau byggja á ólíkri sýn á *gildi*. Vissulega tengjast sum álitamál í samfélagsgreinum staðreyndum, eins og fyrrnefnd umræða um loftslagsbreytingar sýnir. En eins og Kreidler benti á ætti slíkur ágreiningur að vera einfaldari viðureignar, þar ætti að vera hægt að fletta upp tilteknum staðreyndum og skera úr um þær, t.d. reiknireglum í stærðfræði eins og í dæminu hér að ofan. Vissulega má einnig gera það í samfélagsgreinakennslu. Ef ágreiningur er um hvaða ár rússneska byltingin hafi átt sér stað er vel hægt að fletta því upp og skera úr um. En samfélagsgreinakennsla fjallar ekki um slíkar algildar staðreyndir nema að litlu leyti, öfugt við t.d. stærðfræði sem á grunnskólastigi fjallar um fátt annað. Um leið og spurningin verður háð tiltekinni sýn eða túlkun vandast málið. Svo fyrrnefnt dæmi sé notað gæti slík spurning verið „hver voru áhrif rússnesku byltingarinnar á evrópskt samfélag?“ eða „var rússneska byltingin réttmæt?“. Þessi greinarmunur á samfélagsgreinum og öðrum kennslugreinum grunnskólans er hér lykilatriði. Þetta er í takt við skrif Wellington (1986) sem nefnd voru í upphafi kaflans. Þó má velta fyrir sér hvort að þessi skipting í staðreyndir og gildi sé endilega sérstaklega skýr í raun og veru þar sem gildismat okkar mótast hvaða augum við lítum á staðreyndir. Orðræðan um álitamál er oftast en ekki þannig að báðir aðilar telja staðreyndirnar tala „sínu máli“, sem oftast en ekki þýðir að þær komi heim og saman við þeirra málflutning. Þetta á ekki síst við þegar til umfjöllunar eru flókin fyrirbæri á borð við mannlegt samfélag.

Eins og áður sagði geta álitamál komið upp nánast um hvað sem er. Við skrif þessarar ritgerðar lenti ég t.a.m. í vandræðum með hvort ég ætti að nota persónufornafnið „þeir“ eða „þau“ þegar um ræðir nemendur af öllum kynjum. Hið fyrra er, samkvæmt hefðinni, málfræðilega réttara og það sem ég lærði sjálfur að væri rétt í grunnskóla. En á síðustu árum hefur gagnrýni ýmissa hópa á meinta karllægni íslenska tungumálsins orðið háværari. Karlkynsorðið *nemandi* sé arfur þess tíma þegar aðeins drengir gengu í skóla og sé mikilvægt að slík orðanotkun breytist í takt við breytt samfélag. Þarna má glögg sjá dæmi um álitamál sem áður ríkti almenn sátt um, a.m.k. meðal ráðandi afla samfélagsins en er núna til umræðu. Eftir mikla umhugsun neyddist ég til að taka ákvörðun um hvora leiðina ég færi. Varð mér þar hugsað til tilvistarstefnu Sartre sem kveður á um að maðurinn standi frammi fyrir ótal valkostum og þó hann geti leitað sér ráðgjafar sé það á endanum undir honum sjálfum komið hvorn hann muni velja (Sartre, 1992). Ef til vill er það eitthvað sem kennarar mættu hafa sem leiðarvísi þegar þeir standa frammi fyrir erfiðum álitamálum þar sem rök hníga til allra átta.

Hér hefur aðeins verið gerð tilraun til að skilgreina hvað nákvæmlega flokkist sem álitamál í kennslu en sennilega væri hægt að skrifa heila ritgerð eingöngu um það efni. Hér verður þó látið staðar numið í þeirri umfjöllun og nánar farið í saumana á því hvað þurfi að hafa í huga þegar tekist er á við slík málefni.

3 Hindranir í vegi kennara

Eins og fram hefur komið er ýmislegt sem stendur í vegi fyrir því að kennarar takist á við samfélagsleg álitamál í kennslu sinni. Í þessum kafla verður fjallað um það sem hindrað getur kennara í því að geta, vilja eða þora að fjalla um umdeild málefni í kennslustofunni. Fjallað verður um viðhorf samfélagsins og áhrif þess á kennslu álitamála með hliðsjón af skrifum fræðimanna um efnið. Auk þess verða tekin dæmi úr bæði samtímanum og sögunni sem varpa ljósi á viðfangsefnið. Áhersla verður lögð á skrif erlendra fræðimanna en innlendar rannsóknir verða teknar fyrir í kaflanum hér á eftir.

3.1 Viðbrögð samfélagsins

Álitamál hafa verið kennslufræðingum umfjöllunarefni um áratugaskeið og er áhugavert að byrja umfjöllunina á að setja hana í sögulegt samhengi, ekki síst þar sem skilgreining álitamála breytist með tíðarandanum eins og áður sagði. Kennslufræðingarnir Jonathan Zimmerman og Emily Robertson hafa rekið sögu álitamála í grunnskólum Bandaríkjanna. Segja þau bandaríska kennara alltaf hafa þurft að stíga varlega til jarðar við kennslu álitamála. Það fari allt aftur til tíma amerísku byltingarinnar þar sem kennarar voru ofsóttir ýmist fyrir að styðja eða styðja ekki byltinguna, eftir viðhorfum nærsamfélagsins. Eftir að Bandaríkjamenn ákváðu að taka þátt í fyrri heimsstyrjöldinni voru kennarar reknir fyrir að gagnrýna þátttökuna og á tímum kalda stríðsins þurftu kennarar að taka þátt í fordæmingu stjórnvalda á sósíalisma. Þessi viðhorf virðast að einhverju leyti vera enn vera í gildi, en árið 2003 var kennara í Nýju Mexíkó í Bandaríkjunum sagt upp störfum vegna verkefnis sem hann gerði með nemendum um ólík viðhorf til Íraksstríðsins (Westheimer, 2007). Hann hvatti nemendur til að kynna sér allar hliðar innrásarinnar, safna dagblaðaúrklippum og ræða við fólk sem hafði ólíkar skoðanir á henni. Stuttu seinna var hann kallaður inn til skólastjóra sem bað hann um að fjarlægja tiltekin verkefni nemenda vegna þess að þau þóttu of gagnrýnin á stríðið. Bandarísku borgarasamtökin (e. ACLU) blönduðu sér í málið og var að lokum ákveðið draga uppsögnina til baka (Westheimer, 2007). Sama á við um hryðjuverkaárásirnar í New York árið 2001 en dæmi eru um að kennarar hafi verið ávittir í starfi fyrir að telja þær vera álitamál (Hess, 2009). Hér má geta þess að íslenskum kennara var sagt upp störfum vegna ummæla sinna um samkynhneigð, sem að

féllu utan skóla. Brottvísun þessi var síðar dæmd ólögmet í Hæstarétti (Kolbeinn Tumi Daðason, 2017).

Þá geta samfélagsviðhorf einnig haft áhrif á *efnistök* kennara, s.s. hvaða námsgreinar þeir leggja áherslu á. Á þriðja og fjórða áratug síðustu aldar forðuðust bandarískir náttúrufræðikennarar að kenna líffræði og lögðu þess í stað áherslu á eðlis- og efnafræði. Ástæðan var sú að þeir vildu komast hjá því að þurfa að kynna nemendur fyrir þróunarkenningunni, sem þá var orðin grundvallarþáttur í líffræði en ekki ennþá viðurkennd af almenningi vestanhafs (Zimmerman og Robertson, 2017). Þá geta sum mál hætt að vera ágreiningsmál meðan önnur málefni koma upp á yfirborðið. Taka Zimmerman og Robertson dæmi um að skólasamfélagið hafi eitt sinn litið á kynþáttaskiptingu (e. Racial segregation) sem álitamál en það myndi líklega enginn kennari í dag taka upp umræðu um *hvort* eigi að skipta nemendum upp eftir kynþáttum í skólastofunni eða ekki. Á hinn bóginn séu hjónabönd samkynhneigðra enn mikið álitamál í Bandaríkjunum. Færa þau því rök fyrir því að þetta verði að taka upp sem umræðuefni í skólum, því bandarískt samfélag sé ekki enn komið á það stig að finnast mismunur á grundvelli kynhneigðar eins slæm og kynþáttamismunur (Zimmerman og Robertson, 2017). Hér eru aftur tengsl við hugmynd Ólafs Páls um að málefni þurfi fyrst að ná tiltekinni viðurkenningu meðal almennings til að geta talist álitamál (Ólafur Páll Jónsson, 2014).

Það er því kannski ekki að ástæðulausu sem margir kennarar segjast forðast að takast á við pólitísk hitamál í skólastofum sínum, samkvæmt bandarískum rannsóknum (Avery, Levy, & Simmons, 2013; Evan, Avery, & Pederson, 1999; Hess, 2009). Það er þó ekki aðeins óttinn við viðbrögð samfélagsins sem hafa áhrif. Segjast margir kennarar einfaldlega ekki fá nægilega þjálfun í að nálgast álitamál í kennslustofunni. Í breskri rannsókn frá 2004 sögðust lang flestir kennarar ekki hafa fengið neina sérstaka þjálfun í þessu í sínu kennaranámi auk þess sem námskrá geri ekki ráð fyrir því að það sé gert (Oulton o.fl., 2004). Aðeins einn af hverjum átta kennurum fannst hann vel búinn undir að takast á við álitamál í kennslu sinni. Aðrar rannsóknir frá Bretlandi sýna að nemendur vilji fá kennslu um álitamál en kennarar þori ekki að takast á við þau af ótta við ásakanir um innrætingu frá foreldrum eða nærsamfélaginu (Hess, 2004). Margir kennarar óttast að þeir verði sakaðir um pólitíska

innrætingu barna kjósi þeir að tala um umdeild málefni í kennslustofunni (Galston, 2004). Hér má velta fyrir sér hvort tengsl séu hér á milli, þ.e. að óttinn við utanaðkomandi gagnrýni geri það að verkum að álitamál fái lítinn sess í kennaranámi. Fyrirnefnd Zimmerman og Robertson spyrja hvort kennarar hafi haldbær tæki til að taka fyrir álitamál í kennslu sinni, þrátt fyrir að það kunni að koma fram í opinberum yfirlýsingum yfirvalda. Þau segja að álitamál komi mun sjaldnar upp í skólastofunum en opinber stefna bendir til. Hluti vandans liggur í lágri stöðu bandarískra kennara sem skortir viðeigandi þjálfun og í sumum tilvikum lagalega vernd til að takast á við erfiðar samfélagslegar spurningar (Zimmerman og Robertson, 2017). Þessi munur á opinberri stefnu annars vegar og því sem raunverulega fer fram innan skólanna hins vegar kemur víða fyrir í skrifum fræðimanna um efnið, sérstaklega vestanhafs. Í skýrslu sem gerð var af Stanford Center on Adolescence frá árinu 2014 kemur fram að samfélagsfræðikennsla í Bandaríkjunum sé nánast eingöngu bundin við þekkingu á staðreyndum, einkum þeim sem auðvelt er að leggja fyrir á samræmdum prófum sem enn hafa talsvert vægi í þar í landi. Opnar umræður um flókin málefni séu ekki til þess fallnar að auka getu þeirra í að svara krossaspurningum á samræmdu prófi. Því forðist margir kennarar að hleypa pólitískum hitamálum inn í skólastofuna, eins og áður hefur komið fram. Það hindrar þá í að geta séð hið kennslufræðilega gildi sem slík skoðanaskipti kynnu að hafa. Þetta sé ekki aðeins vandamál í grunnskólum heldur á öllum skólastigum (Malin o.fl., 2014). Zimmerman og Robertson telja einnig að tímaþröng bindi hendur kennara, sem margir hverjir þurfa að halda stífri áætlun til að komast yfir tiltekið námsefni fyrir samræmd próf. Opnar umræður og virk skoðanaskipti eru tímafrek í kennslu og henta illa í kennslumhverfi þar sem megináherslan er á að komast yfir tiltekið efni svo hægt sé að taka staðlað próf (Zimmerman og Robertson, 2017).

Þrátt fyrir þessar takmarkanir er til mikils að vinna fyrir skólakerfið að gera hlut umræðna um samfélagsmálefni hærra undir höfði. Rannsóknir sýna fram á sterka fylgni milli þess að nemendur upplifi skólastofuna sem vettvang til virkra skoðaskipta og aukins áhuga nemenda á þátttöku í pólitískri og samfélagslegri umræðu utan skólans, og hversu líklegir nemendur eru til að taka þátt í kosningum (Torney-Purta o.fl., 2001). Því miður sýna rannsóknir þó einnig fram á að umræður af þessu tagi eru sjaldgæfar í raun. Athygli vekur að til eru stórar rannsóknir, t.d. (Nystrand o.fl., 2001), sem sýna fram á að engin slík umræða

eigi sér stað í gagnfræðiskólum Bandaríkjanna. Það er þrátt fyrir að kennarar leggi áherslu á mikilvægi umræðna. Þess í stað sáu rannsakendur fjölmörg dæmi um að nemendur væru beðnir um að svara einföldum spurningum kennarans um námsefnið og það kallað umræður, þrátt fyrir að vera í raun lítið annað en hefðbundin, kennarastýrð upprifjun (Nystrand o.fl., 2001).

Kennslufræðingurinn Kimberley Sharp hefur einnig gert rannsóknir á því hvernig kennarar í Bandaríkjunum nálgast kennslu álitamála og segir að ástæða sé til að hafa áhyggjur af stöðunni þar á landi. Rannsóknir hennar sýni að kennurum finnist hendur þeirra bundnar af ríkisnámskrám sem ekki geri ráð fyrir kennslu í gagnrýnni hugsun, en slík kennsla sé nauðsynleg til að takast á við álitamál í kennslustofunni. Þannig myndi sveigjanlegri námskrá bjóða upp á fleiri möguleika til að nálgast viðfangsefni sem passa ekki endilega inn í hefðbundið skólastarf (Sharp, 2009). Hér má geta þess að núgildandi námskrá hér á landi þykir sérstaklega sveigjanleg og opin til túlkunar. Kennarar hér á landi ættu því ekki að vera heftir af henni þegar kemur að kennslu álitamála. Rannsókn Westheimer frá 2007 sýnir fram á að 71 af 76 kennurum telja kennslu álitamála mikilvægan hluta skólastarfs. Mikill meirihluti þeirra sem svöruðu segjast notast við dagblöð (90% þátttakenda), sjónvarpsþætti (75% þátttakenda) og fréttatímarit (63% þátttakenda) en þetta eru allt heimildir sem eru litaðar af pólitískum skoðunum (Westheimer, 2007). Westheimer segir kennara þurfa að vera vakandi fyrir því að notkun pólitískt litaðra fjölmiðla forherði ekki nemendur í skoðunum sínum, en slíkt sé ekki æskilegur hluti borgaralegrar menntunar. Þar hlýtur að gilda að sýna nemendum dæmi um ólíka nálgun fjölmiðla á sama viðfangsefnið. Þekki ég kennara hér á landi sem hefur t.a.m. nýtt sér umfjöllun Morgunblaðsins annars vegar og Þjóðviljans hins vegar í sögukennslu um inngöngu Íslands í Atlantshafsbandalagið og mótmælin sem spruttu upp í kjölfarið. Westheimer segir einnig að hlutur kennara sé of stór í umræðum skólastofunnar og hafi þannig of mikil áhrif á framgang þeirra eins og áður sagði (Westheimer, 2007). Hlutverk kennarans er sérstaklega mikilvægt í þessu samhengi og verður rætt í sérstökum kafla síðar.

Stöðlun og áhersla á samræmd próf er þó ekki eini þáttur skólakerfisins sem hindrar kennara í að takast á við álitamál. Fræðimaðurinn Diana E. Hess, sem er einn helsti sérfræðingur Bandaríkjanna í kennslu álitamála, nefnir að áherslur skólamálayfirvalda séu í auknum mæli á

einstaklingsmiðaðan árangur. Skólar reyni í auknum mæli að leggja áherslu á að hver og einn einstaklingur nái markmiðum sínum og er þetta oft sett fram sem mótvægi við áðurnefnda stöðlun samræmdra prófa. En Hess segir að með því að einblína á einstaklinginn og mótun hans sé hætt á að við missum sjónar á heildarmarkmiði menntunar, sem sé að stuðla að og styrkja lýðræðislegt samfélag. Þetta er í takt við skrif John Dewey um tengsl lýðræðis og menntunar (Dewey, 1916). Segir hún að við þurfum að *endurheimta* almenningsmiðuð markmið skólakerfisins (Hess, 2016). Hún segir að lausnin sé að breyta viðhorfum til skóla og hlutverks þeirra. Leggja þurfi aukna áherslu á hið almenna, samfélagslega hlutverk þeirra í stað þess að einblína á einstaklingsmiðaðan árangur. Segir hún að kennarar þurfi að fá rými til að kenna nemendum um ólíkar hliðar hins pólitíska litrófs eftir bestu getu án þess að þrýst verði á að halda uppi einu viðhorfi framar öðru. Vitnar hún í Dewey og minnir á mikilvæg tengsl milli lýðræðis og menntunar og víxlverkun þeirra (Hess, 2016). Sé markmiðið hins vegar að auka hlut umræðna um álitamál þarf að gera hinni almennu, félagslegu sýn á skólann hærra undir höfði á kostnað einstaklingsmiðunar og stöðlunar.

3.2 Umræðuhefð og vaxandi gjá í samfélaginu

Þó að rannsóknir hafi sýnt fram á hvernig virk skoðanaskipti auki getu nemenda til að nálgast flókin viðfangsefni, tekur það tíma að þjálfra þau með skipulögðum hætti (Harwood & Hahn, 1990). Sé vel haldið á spöðunum getur slík vinna ekki aðeins aukið getu þeirra til gagnrýnnar hugsunar heldur hjálpað þeim einnig að eiga í samskiptum og undirbúið þau fyrir þátttöku í lýðræðislegu samfélagi (Harwood & Hahn, 1990).

Vandinn er á hinn bóginn sá að nemendum skortir fyrirmyndir að uppbyggilegum umræðum. Þeir eru e.t.v. vanir rökræðum úr sjónvarpi, sem oft eru lítið annað en tveir aðilar á öndverðum meiði sem skiptast á að segja sína skoðun án þess að framlag hins aðilans hafi nokkur einustu áhrif. Þetta sé birtingarmynd (og hugsanlega að einhverju leyti orsakavaldur) hinnar miklu *pólariseringar* sem fyrirfinnst í bandarískri samfélagsumræðu (Zimmerman og Robertson, 2017). Með því er átt við vaxandi gjá milli skoðana þeirra sem eru á öndverðum meiði. McAvoy og Hess (2013) taka í sama streng og telja að ekki sé nóg að taka upp umræður um pólitísk málefni í skólastofunni heldur þurfi kennarar sérstaklega að hafa fyrir því að skapa mótvægi við þá umræðumenningu sem einkennir pólitískar rökræður. Pólitískar

deilir eins og þær birtast nemendum utan skólans eru að mati höfunda skaðlegar lýðræðinu og því þurfi að passa að þeir api þær ekki upp innan hans (McAvoy og Hess, 2013). Hlutfall Bandaríkjamanna sem hafa blöndu frjálslyndra og íhaldssamra viðhorfa í samfélagslegum málefnum hefur lækkað hratt á síðustu árum, sem bendir til þess að til séu að verða tvær blokkir á sitthvorum enda hins pólitíska litrófs sem hafa lítinn snertiflöt (McAvoy og Hess, 2013). Diana Hess (2016) telur aukna pólariseringu samfélagsins hafa mikil áhrif á skólaumhverfið. Segir hún að fólk sé nú líklegra til að flytja í tiltekið hverfi til að vera nálægt fólki sem deilir skoðunum þeirra. Athygli vekur að samkvæmt skoðanakönnunum má í Reykjavík sjá verulega mikinn mun á stjórnmálaskoðunum fólks eftir búsetu. Meginreglan en sú að vinstriflokkar hafa meira fylgi í eldri hverfum borgarinnar meðan hægri flokkar njóta meiri stuðnings í nýjum hverfum.

[\(https://www.mbl.is/frettir/innlent/2018/03/29/mikill_munur_a_fylgi_eftir_hverfum/\)](https://www.mbl.is/frettir/innlent/2018/03/29/mikill_munur_a_fylgi_eftir_hverfum/)

Þetta hefur hugsanlega áhrif á stjórnmálaviðhorf og menningu innan skólanna í þessum hverfum, þó það hafi ekki verið rannsakað sérstaklega hér á landi. Hess segir hætt við að nemendur í slíkum skólum fái aðeins að tala við fólk með sömu skoðun og þeir sjálfir. Þannig fái þeir viðurkenningu á réttmæti skoðana sinna og viðhorfa án þess þó að þurfa nokkurn tímann að takast á við andstæð sjónarmið af neinni alvöru. Mun auðveldara sé að afskrifa andstæðinga þína sem „hina“ ef að þú færð sjálfkrafa stuðning frá hér um bil öllum sem nærri þér standa. Þetta hefur einnig þau áhrif að foreldrar sjái síður tilganginn með því að halda uppi ólíkum sjónarmiðum, ef allir í foreldrahópnum hafa hvort sem er sömu viðhorf. Hætt verður við að þeir fari að líta svo á að það sé beinlínis hlutverk skólans að styrkja og halda uppi þessum tilteknu skoðunum, hverjar svo sem þær kunna að vera (Hess, 2016). Á þetta ekki síst við um málefni tengd stjórnmálum, en á þeim vettvangi má finna djúpstæðasta ágreining samfélagsins.

3.3 Stjórnmálaumræða í grunnskólum

Líklega eru einhver erfiðustu málefni sem kennarar geta fengist við með nemendum sínum þau sem snúa að stjórnmálum. Í grein sinni *Political learning and controversial issues with children* fjallar Alistair Ross um það hvernig nálgast megi þessi mál með uppbyggilegum hætti. Segir hann að vissulega séu til bæði menntunarfræðileg og pólitísk rök gegn pólitískri menntun (e. Political education) með ungum nemendum. Með því er átt við tilraunir

skólakerfisins til að fræða og þjálfa nemendur í pólitískri umræðu. Sagt er að ungir nemendur hafi ekki þroska til þess að skilja svo flókin viðfangsefni og að tilraunir til kennslu þeirra geti flækt þau enn frekar. Þá er því einnig haldið fram að stjórnámál séu umdeild í eðli sínu og allar tilraunir til að kenna þau með hlutlausum hætti séu dæmdar til að mistakast. Því sé best að forðast með öllu að fjalla um þau (Ross, 2007). Þetta var ríkjandi skoðun á Íslandi framan af, eins og fjallað verður nánar um í næsta kafla. Ross segir að í seinni tíð hafi stjórnámálakennsla færst í aukana en oft undir nýjum formerkjum s.s. menntun til lýðræðis eða stjórnámálalæsis. Hann segir jafnframt að börn hafi sérstakan áhuga á umdeildum málefnum einmitt *vegna þess* að þau eru umdeild. Því sé mikilvægt fyrir kennara að reyna að finna leiðir til að nálgast þessi viðfangsefni með þeim. Hann er þó gagnrýninn á hefðbundnar nálganir í þessum efnum og segir að hætt sé við því að viðfangsefnið sjálft fái of mikið vægi án þess að rannsaka orsakir þess. Ekki sé nóg að skapa líflegar umræður um erfið málefni heldur þurfi börnin að öðlast sýn á hvað það er nákvæmlega sem veldur ágreiningnum. Mikilvægt sé að kennarar fari ekki að leita að einföldum, „réttum og röngum“ sjónarhornum (Ross, 2007). Steiner (1992) tekur í sama streng og segir að kennarar leggi megin áherslu á tæknilegar, samvinnumiðaðar lausnir þegar heimsmálefni eru tekin fyrir. Umhverfistengd málefni eru algeng þar sem sjónum er beint að flokkun sorps eða plasti í hafinu. Þá sé einnig unnið gegn staðalímyndum, einkum þeim sem byggjast á kyni og kynþáttum (texti Steiners er frá 1992, þetta er án efa mun meira áberandi í skólum í dag). Hins vegar séu mun minni líkur á að kennarar taki fyrir *kerfislæga* gagnrýni s.s. hvernig heimsmarkaðskerfið ýtir undir ójöfnuð í heiminum eða hvernig ríkjandi stjórnámálastefna heimsins grefur undan sjálfræði ríkja í hinu hnattræna suðri (Steiner, 1992). Í þeim málum eru miklir hagsmunir í húfi þar sem lausnin gæti krafist verulegra breytinga á valdakerfi heimsins. Hætt er við því að skólar forðist að takast á við slík málefni í kennslustofunni. Þá telur Steiner að of auðvelt sé að leiða nemendur að hinu *réttu* svari með og hætt sé við að umfjöllunin verði yfirborðskennnd (Steiner, 1992). Hér má aftur sjá dæmi um hina duldu kennarastýringu í umræðum en hlutverk kennarans verður tekið sérstaklega fyrir í kafla 6.

Til að vel megi vera þarf að samræma margar ólíkar nálganir á stjórnámálaumræðu. Alistair Ross segir að byrja þurfi að vinna út frá reynslu nemenda. Hann segir að velja eigi málefni sem sé líklegt til að valda deilum meðal nemenda og fá þá til að rökræða sín á milli.

Segir hann þetta bestu leiðina til að vekja áhuga nemenda á samfélagslegum málefnum (Ross, 2007). Hér má e.t.v. sjá hugmyndina um álitamál sem einhverskonar kjarna samfélagsgreinakennslu. Ross segist hafa sagt nemendum frá sinni eigin skoðun á viðfangsefninu en lagt áherslu á að þeir þurfi ekki að vera sammála honum. Hlutverk kennarans í þessum rökræðum sé fyrst og fremst að halda þeim gangandi og gefa færi á ólíkum sjónarmiðum, bæði með því að tala með og á móti þeim. Tekur hann dæmi af umræðunni um innflytjendur frá austur Evrópu til Bretlands, sem hefur verið nokkuð áberandi þar í landi síðustu ár. Segir hann að umræðan verði e.t.v. fljótt neikvæð í garð innflytjenda sem komi sérstaklega illa við þá nemendur sem tilheyri þeim hópi. Mikilvægt sé fyrir kennarann að vernda þennan hóp nemenda og gefa sjónarmiðum þeirra færi á að heyrast. Um leið megi hann vera sérstaklega gagnrýninn á málflutning þeirra sem eru neikvæðir í garð þessa hóps. Hins vegar megi ekki gera lítið úr sjónarmiðum þeirra heldur frekar að fá hópinn til að leita í sameiningu að ólíkum sjónarhornum á viðfangsefnið. Kennarinn eigi ekki að vera afstöðulaus því hann sé fyrirmynd barnanna og börn eigi ekki að verða hlutlaus gagnvart málefnum sem þau brenna fyrir. Hann eigi að setja fram sjónarmið, gera grein fyrir sínum eigin en vera jafnframt gagnrýninn á þau. Þá eigi hann að temja nemendum sínum mikilvægi þess að vísa í heimildir máli sínu til stuðnings og tengja saman það sem er líkt í málflutningi nemendanna. Ross segir þetta ekki síður mikilvægt þegar nemendur eru sammála um tiltekið samfélagslegt málefni, því þeir þurfi eftir sem áður að vera meðvitaðir um að hægt sé að vera á annarri skoðun (Ross, 2007). Þetta skiptir líklega enn meira máli ef kenningar Hess um einsleit viðhorf innan skólahverfa eiga við rök að styðjast. Þá þurfi einnig að láta nemendur finna rök fyrir því sem þeir segja. Leggja þurfi áherslu á *mörg* sjónarmið sem megi brjóta niður og byggja upp með margvíslegum hætti, forðast eigi að líta á málið sem einfalt „með eða á móti“. Að loknum umræðum megi taka upp hefðbundnara kennslufyrirkomulag þar sem nemendur afla sér frekari upplýsinga um viðfangsefnið undir handleiðslu kennarans. Þá megi hefja umræðurnar að nýju með hina nýju þekkingu að leiðarljósi. Nemendur ígrunda þannig afstöðu sína og læra að tengja saman ólík viðfangsefni, finna hvað er líkt með þeim og mynda þekkingu sem hefur forspárgildi. Þetta þurfi kennarinn að ýta undir því þarna sé að verða til getan til að hugsa sjálfstætt. Ef hann grípur inn og segir að þetta sé rangt því ekki hafi verið hugsað út í x og y þá slökkvi hann áhuga nemenda. Að endingu á kennarinn, samkvæmt Ross, að kenna nemendum um hið pólitíska kerfi; framkvæmd kosninga, hlutverk stjórnámálanna, takmörk ríkisvaldsins,

o.fl. Nemendur ættu að hafa mun meiri áhuga á að læra um þessi fyrirbæri eftir rökræðurnar (Ross, 2007). Slíkar umræður geta verið mikilvægur þáttur í vekja áhuga nemenda á pólitískum málefnum og koma í veg fyrir skort á metnaði til þátttöku í pólitísku þjóðlífi (Malin o.fl., 2014). Þetta er athyglisvert í samhengi við t.d. minnkandi þátttöku ungs fólks í kosningum sem hefur verið áberandi hér á landi síðustu áratugina, þótt skiptar skoðanir séu á því hvort hún skýrist af minnkandi áhuga á stjórnmálum meðal ungs fólks eða ekki (Bára Huld Beck, 2016).

3.4 Tækifæri fyrir skólana

Af þessu má ráða að erfitt getur reynst í framkvæmd að skapa jákvæða umræðuhefð um ólík málefni innan skólanna. Þó eru vísbendingar um að fyrrnefnd pólarisering sé ekki eins mikil meðal nemenda, sem hafa e.t.v. síður mótað sér skoðanir í erfiðum málefnum. Skólastofur geta því verið tilvalinn vettvangur til þess að ræða slík málefni. Í bókinni *Controversial Issues in the Social Studies: A Contemporary Perspective* segir höfundur að skólinn sé einmitt tilvalið rými til þess að venja nemendur við virk skoðanaskipti og rökræður. Þar sé hægt að styrkja trú nemenda á málfrelsi og um leið virðingu þeirra fyrir fjölbreyttum skoðunum og viðhorfum. Þannig geti nemendur öðlast trú á að hægt sé að mynda sér skoðun á eigin spýtur, hvað sem líður skoðunum annarra (Tilford, 1975). Kennarar eigi að krefjast þess að nemendur endurskoði svokallaða „barnatrú“ sína og á þar ekki aðeins við trúarlegar skoðanir heldur öll gildi og viðhorf sem viðkomandi hefur öðlast í uppvexti sínum. Það sé nauðsynlegur partur af því að verða „hugsandi mannvera“ eða „góður þjóðfélagsþegn“. Hins vegar verði að gæta þess að einstaklingurinn fái tækifæri til að byggja sig upp aftur og finna nýjan grundvöll fyrir gildi sín og viðmið (Tilford, 1975) Ólafur Páll Jónsson tekur í sama streng og segir:

Skólinn er gott dæmi um kringumstæður þar sem „markmið eða afleiðingar eru mismunandi frá einni manneskju til annarrar“ og engin stofnun samfélagsins er mikilvægari en skólinn þegar kemur að því að gefa ósætti rými (Ólafur Páll Jónsson, 2011. Bls. 30).

Það er því vel mögulegt að gera skólana að vettvangi fyrir virk skoðanaskipti, að því gefnu að almenningur treysti kennurum fyrir verkefninu (Zimmerman og Robertson, 2017).

Til þess að þetta sé hægt þurfi að búa til *bekkjarmenningu* sem á ensku nefnist „open classroom climate“, þar sem nemendur fá að venjast því að ræða um ýmis málefni. Gerðar hafa verið nemendakannanir í Bandaríkjunum þar sem t.d. var spurt hvort kennarar hvettu nemendur til að ræða pólitísk eða samfélagsleg málefni við einhvern sem hefur ólíkar skoðanir eða hvort nemendur fengju tækifæri til að vera ósammála kennurum sínum um þessi sömu málefni þegar þau væru rædd í kennslustofunni. Út frá þessum svörum varð svo til mælikvarði á hversu mikið nemendur upplifa kennslustofuna sem vettvang til að mynda sér skoðanir og ræða skoðanir bekkjarfélaga sinna. Þetta skilaði sér m.a. í auknum áhuga nemenda á þátttöku í pólitískri umræðu og varð hvati af því að þau endurskoðuðu sínar eigin hugmyndir um samfélagsleg málefni (Torney-Purta o.fl., 2001). Kennsla álitamála tengist einnig lýðræðislegum kennsluháttum nánnum böndum, því án þeirra er ekki hægt að nálgast samfélagsleg málefni af alvöru í kennslustofunni (Dean, Bernadette og Joldoshalieva, Rahat, 2007).

Spurningin er þá hvað kennarar geta gert til að hjálpa nemendum í þessu verkefni. Ef til vill væri auðveldast fyrir kennara að nálgast erfið mál frá hlutleysissjónarhorni og hylja raunverulega afstöðu sína. Þannig gæti hann leyft umræðum að flæða milli nemenda án þess að skoðun hans væri lögð til grundvallar. En hlutlaus (eða a.m.k. óhlutbundin) umfjöllun er ekki eins einföld og hún kann að virðast í fyrstu. Kennarinn þarf fyrst að spyrja sig hvort hann sé tilbúinn að skapa bekkjaranda sem býður upp á virk skoðanaskipti, en slíkt er vandasamt verk ef vel á að vera. Þá kann nemendum að finnast hið meinta hlutleysi kennarans vera óheiðarlegt og að hann sé með því að blekkja þá. Fylgismönnum þessa hlutleysissjónarmiðs yfirsést þó mikilvægur hluti kennslufræða, nefnilega kennarann sem fyrirmynd nemenda. Vilji kennarinn temja nemendum sínum stundvísi, vinsemd og öguð vinnubrögð verður hann að byrja á því að sýna þau í verki. Vilji hann að sama skapi búa til umhverfi þar sem allir eru óhræddir við að segja skoðun sína í skólastofunni hlýtur hann að þurfa að gera það sjálfur, a.m.k. í einhverjum tilvikum. Því segja andstæðingar þessa viðhorfs að betra sé að kennarinn byrji á að segja sína raunverulegu skoðun á viðfangsefninu, en um leið ítreki að nemendur megi vera ósammála (Erla Kristjánsdóttir, 1989). Þetta krefst talsverðrar lagni af hálfu bæði nemenda og kennara, enda um talsvert frávik frá hefðbundnum strúktúr skólakerfisins þar sem sjaldan er gefið færi á að vera ósammála kennara sínum. Þarna má glögg sjá hversu

fjölbreytt starf nútímakennarans er og hversu mikilvægt er að hann geri sér grein fyrir því hvenær hann á að vera í hlutverki yfirboðara sem er handhafi valdsins og hvenær hann á að vera „einn af þátttakendum“ í bekkjarumræðum. Nánar verður vikið að hagnýtum aðferðum í umræðustýringu í kafla 6.

3.5 Samantekt og umræður

Þegar takast á við álitamál í skólum nútímans þarf að huga að mörgu. Ein helsta áskorunin eru viðbrögð samfélagsins en í ljósi sögunnar er ástæða fyrir kennara að stíga varlega til jarðar í þeim efnum. Dæmi eru um að kennarar hafi verið reknir úr starfi fyrir hvernig þeir taka á álitamálum í kennslu sinni. Þá eru vísbendingar um að viðhorf samfélagsins geti haft áhrif á efnistöð í kennslu þeirra og fengið þá til að leggja frekar áherslu á það sem er óumdeilt í nærumhverfi þeirra en það sem kann að valda deilum. Þá getur íhaldssamt skólaumhverfi einnig bundið hendur kennara og hindrað þá í að brjóta upp hefðbundna kennslu, s.s. með umræðum um álitamál. Áhersla á stöðlun og samræmingu gefur lítið rými fyrir þær umræður sem þurfa að vera til staðar svo hægt sé að taka fyrir umdeild málefni í skólastofunni. Erfitt er að búa til mælanleg markmið kringum hinar flóknu spurningar sem kennsla álitamála fæst við, sérstaklega ef þau eiga að komast fyrir á samræmdum prófum. Til þess að hægt sé að skapa vettvang fyrir góðar umræður um álitamál þarf skólaumhverfið að vera þannig uppsett að þær geti þrífist. Hugmyndir Sharp og fleiri um það hvernig bæði samræming og stöðlun og einstaklingsmiðuð námskrá geta heft þetta eru athyglisverðar. Í kennslufræðum eru þessi tvö sjónarmið oft sett fram sem andstæður sem eigi í átökum. Á síðustu árum hefur hið síðarnefnda orðið ofan á hér á landi með minnkandi mikilvægi samræmdra prófa og aukinnar áherslu á ræktun nemenda sem einstaklinga, m.a. gegnum skóla án aðgreiningar. Líkt og Hess bendir á vantar á hinn bóginn hina samfélagslegu hlið skólans í þessa tvíhyggjusýn. Sé horft á málið í sögulegu samhengi er almenningsskólinn fyrst og fremst samfélagsleg stofnun þar sem áherslan er á það sem sameinar fólk fremur en það sem greinir það í sundur.

Skrif Hess um áhrif aukinnar pólariseringar samfélagsins á skólamál þykir mér sérstaklega áhugaverð og ástæða til að skoða nánar í íslensku samhengi. Vissulega má nú þegar sjá mun á viðhorfum til ýmissa mála eftir búsetu fólks hér á landi. Eflaust hefur það

einhver áhrif á umhverfi skólans, a.m.k. á þann hluta þess sem snýr að foreldrum. Þó tel ég að almennir grunnskólar, líkt og þeir sem reknir eru af sveitarfélögum hér á landi, séu þrátt fyrir allt líklega bestu staðirnir til að kenna um stjórnámál. Innan veggja þeirra komast nemendur í tæri við fólk af ólíkari bakgrunni m.t.t. stéttar, kyns, kynhneigðar, uppruna og kynþáttar en þeir gætu gert annars staðar í samfélaginu. Víðast hvar annars staðar skiptist fólk mun frekar í hópa eftir lífsskoðunum eða viðhorfum til málefna, a.m.k. að einhverju leyti. Má þar nefna fjölskyldur, hópa á samfélagsmiðlum, félagasamtök, vinahópa o.fl. Vísbendingar eru um að þessi skipting sé að ágerast, þ.e. að fólk hafi minni samskipti við einstaklinga sem hafa mjög ólíkar skoðanir eins og áður sagði. Í skólum, og þá sérstaklega í umsjónarbekkjum grunnskóla, er nemendum aðeins skipt upp eftir aldri (og auðvitað búsetu sé um hverfissskóla að ræða). Þar af leiðandi ættu að vera meiri líkur á að þeir hitti fólk sem sjái heiminn öðrum augum en þeir sjálfir. Markmið lýðræðismenntunar, ef ég skil Hess rétt, er að nemendur ættu í raun að *vilja* að samnemendur þeirra hafi ólíkar skoðanir á mikilvægum málefnum. Það sé einkenni vel starfandi lýðræðislegra samfélaga að þar sé rými fyrir allskyns ólíkar skoðanir. Því sé það hluti af menntun til lýðræðis að geta séð gildi þess að til sé fólk með önnur viðhorf en maður sjálfur.

Eru slíkar umræður líklegar til að skila árangri? Auðvelt er að segja að umræður um heimspekileg málefni séu af hinu góða því þær „opni huga“ nemenda og fái þá til að sjá gildi ólíkra sjónarmiða, og vissulega eru til einhverjar rannsóknir sem styðja það. En gætu slíkar umræður ekki allt eins hert nemendur í skoðun sinni þegar þeim er „stillt upp við vegg“? Eða er hætt við því þeir fái á tilfinninguna að hvaða skoðun sem er geti verið rétt, því engin skoðun sé í eðli sínu réttmætari en önnur? Gætu þeir tamið sér einhverskonar andvaraleysi, þá afstöðu að úr því að allar skoðanir séu réttmætar þá sé tilgangslaust að hafa skoðanir á neinu? Það myndi vera þeim hvati til einhverskonar efasemdarhyggju þar sem áherslan er frekar á að finna galla í hugmyndum annarra en að móta sínar eigin. Slík nálgun hygllir óhjálkvæmilega ríkjandi valdaöflum og óbreyttu ástandi, því vel ígrundaðar hugmyndir eru nauðsynlegur undanfari allra samfélagslegra breytinga. Markmiðið hlýtur að þurfa að vera að ná réttri niðurstöðu, lokatakmarkið er einhverskonar *sannleikur*.

Krakkar geta auk þess öðlast sjálfstraust, trú á eigin getu til að segja hug sinn og á að viðhorf þeirra séu einhvers virði. Þetta eru allt mikilvægir þættir í þroska þeirra. Á hinn bóginn þarf að rökstyðja mál sitt vel og gera skýra grein fyrir því með hvaða hætti slíkar umræður eigi að fara fram. Rannsókn Nystrand og félaga gaf til kynna að það sem kennarar töldu vera umræður voru oft í raun lítið annað en dulin kennarastýring þar sem ætlast var til að nemendur svöruðu spurningum hans. Þetta er athyglisvert og eflaust ástæða til að skoða nánar. Getur verið að það sem kennarar telji vera góða umræður séu aðeins lítils háttar breyting á kennaramiðaðri kennslu? Hér þarf e.t.v. að fá nákvæmari skilgreiningu á því hvað þurfi til svo hægt sé að tala um raunverulegar umræður milli nemenda.

Gagnrýni Steiners á efnistöð umræðna í skólum er vert að skoða nánar. Geta rökræður mögulega orðið til þess að ekki sé tekist á við málefni? Erum við að kenna nemendum okkar að segja að bílar mengi og plastnotkun sé slæm án þess að kenna þeim að breyta um lífsstíl í raun og veru? Getur verið að með áherslum okkar í kennslu séum við að friðþægja samvisku okkar frekar en að hafa raunveruleg áhrif? Umræður sem að leiða ekkert munu alltaf koma til með að hagnast þeim sem tala fyrir óbreyttu ástandi. Þannig geta umræður orðið öryggisventill fyrir ráðandi hópa, leið til að hleypa af þrýstingi og loka svo á frekari umræðu. Með því móti geta sprottið fram heitar umræður um hvort breyta eigi einhverju þar sem sumir tala með og aðrir á móti. En þegar umræðunum líkur fara allir hver í sína áttina, breytingarsinnarnir hæstánægðir með sitt framlag til umræðnanna en svo breytist ekkert. Þarna er mikilvægt að minna sig á að umræður hafa *sem slíkar* ekki neinar raunverulegar, efnislegar afleiðingar. Þær geta vissulega verið undanfari breytinga, jafnvel nauðsynlegra. Umræður eru leið til að yfirvega í sameiningu ákvarðanir og stefnu samfélaga. En án aðgerða eru þær ekki líklegar til að skila sér í breytingum. Þó er ekki þar með sagt að umræður séu gagnslausar og vissulega má færa rök fyrir því að þær hafi gildi í sjálfu sér. En ef markmið þess að ræða um mikilvæg málefni s.s. réttindabaráttu tiltekinna hópa eða aukið lýðræði er mikilvægt að átta sig á þessum greinarmun.

Að öllu ofansögðu er erfitt að ímynda sér að skólar komist hjá því að fást við álitamál í samfélagsfræðikennslu, þau eru einfaldlega óaðskiljanleg fræðunum sjálfum. Á hinn bóginn tel ég mikilvægt að reyna að setja sig í spor þeirra sem finnst ekki ástæða til að gera slíkt og

telja að kennarar eigi að halda sig við „staðreyndir“. Umfjöllun um álitamál og önnur erfið málafni í skólastofunni getur vissulega opnað augu nemenda fyrir ýmsum hliðum samfélagsins sem þeir hafa e.t.v. ekki velt fyrir sér áður. Þetta gæti leitt til þess að þeir tapi gildum sínum án þess að finna ný. Þetta er það sem félagsfræðingurinn Emile Durkheim kallar *siðrof* (fr. anomie). Hugtakið er notað yfir það þegar gamalgróin gildi í tilteknu samfélagi (í þessu tilviki skólasamfélaginu) víkja fyrir upplausn og sundrunu, án þess að ný gildi komi í staðinn (Geir Þ. Þórarinsson, 2009). Hinsvegar getur það, eins og áður sagði, einnig verið skaðlegt fyrir nemendur að fá ekki tækifæri til að ræða um mikilvæga hluti í skólastofunni. Þar er mikilvægt að byrja umræður um álitamál út frá reynslu nemenda, eins og Sharp nefnir. Það er nú þegar algengt í grunnskólum hér á landi, einkum á yngri stigum, að hefja kennslu á því að spyrja nemendur hvað þeir viti um tiltekið efni. Þannig getur kennarinn fengið tilfinningu fyrir því hvaða þekkingu nemendur hafa og getur byggt kennslu sína á því, auk þess sem nemendur geta vitaskuld lært hvor af öðrum gegnum umræður sem kunna að spinnast út frá slíkri spurningu. Tel ég fulla ástæðu til að nálgast erfið samfélagsleg álitamál með svipuðum hætti og ætti slík nálgun að liggja til grundvallar þeirri vinnu. Skrif Sharp sýna jafnframt fram á mikilvægi þess að líta ekki endilega á hugmyndir nemenda um og þekkingu þeirra á tilteknu efni sem tvo aðskilda þætti. Skoðanir okkar á veröldinni mótast óhjákvæmilega af því sem við sjáum og heyrum. Á þessu má sjá hvernig kennsla álitamála tengist allri samfélagsgreinakennslu með órjúfanlegum hætti.

4 Álitamál í íslenska skólakerfinu

Ólíkt þeim hafsjó af heimildum sem til eru frá enskumælandi ríkjum hefur lítið verið fjallað um kennslu álitamála af fræðimönnum hér á landi. Sé umfjöllun um skólamál hins vegar skoðuð nánar má vel finna dæmi um ýmis álitamál sem komið hafa upp og vert er að skoða nánar. Þá stendur íslenskt skólakerfi vitanlega frammi fyrir mörgum þeim vandamálum sem nefnd hafa verið í samhengi við skólakerfi annars staðar í heiminum. Auk þess hefur talsvert verið fjallað um hugtök nátengd álitamálum, s.s. gagnrýna hugsun og lýðræðislega kennsluhætti, sem tekin verða til umfjöllunar í þessum kafla.

4.1 Álitamál í aðalnámskrá

Þegar lítið er á opinberar námskrár hér landi virðast þær gera ráð fyrir því að álitamál séu tekin fyrir í skólum. Þó virðist áherslan vera mismikil eftir tímabilum. Í núgildandi aðalnámskrá sem kom út á árunum 2011–13 kemur orðið *álitamál* fyrir alls þrettán sinnum (Aðalnámskrá, 2011:2013). Þá er á einum stað fjallað um *ágreining* í samhengi við kennslu umdeilda málefna. Hvorugt hugtakið kemur fyrir í almennum hluta aðalnámskráa frá árunum 2006 og 1999 (Aðalnámskrá, 2006; Aðalnámskrá 1999). Þau koma á hinn bóginn bæði fyrir í samfélagsgreinakafla aðalnámskránnar frá árinu 1999, *álitamál* kemur fyrir þrisvar sinnum og *ágreiningur* tvisvar sinnum. Athygli vekur að þar eru nefnd tiltekin álitamál s.s. kjördæmaskipan á Íslandi og staðarval í stóriðju (Aðalnámskrá 1999). Samfélagsgreinakafla næstu aðalnámskrár, sem kom út árið 2007, er mjög svipaður þeim sem kom á undan og koma hugtökin fyrir á sömu stöðum. Þó hefur verið bætt inn kafla um auðlindanýtingu og álitamál tengdum þeim (Aðalnámskrá, 2007) sem er til marks um aukna áherslu samfélagsins á umhverfismál. Víða er minnst á mikilvægi þess að nemendur séu færir um að taka afstöðu til alls kyns álitamála. Flestar eru vísanirnar í kaflanum um samfélagsgreinar (fimm talsins) en einnig er fjallað um álitamál í samhengi við íslensku, náttúrufræði, sjónlistir og stærðfræði. Í hinu síðastnefnda er fjallað um mikilvægi þess að fólk geti „rökrætt um og vísað til tölfræðilegra gagna og fræðilegra lögmála“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013. Bls. 210). Þetta sé yfirleitt á máli stærðfræðinnar og þannig tengist stærðfræðilegt læsi rökræðum um álitamál nánnum böndum. Þar segir:

Samræður og tjáning í ræðu og riti ásamt hugrekki til að tjá skoðanir sínar, færa rök fyrir þeim og taka þátt í umræðu eru mikilvæg atriði fyrir lýðræði og getu til að taka afstöðu til siðferðilegra álitamála (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013. Bls. 116).

Þá eru einnig hæfniviðmið sem gera ráð fyrir því að álitamál séu rædd án þess að orðið *álitamál* komi þar fyrir. Þannig segir í samfélagsgreinahluta aðalnámskrár að nemendur eigi að geta „fengist við samfélagsleg og siðferðileg málefni af mismunandi sjónarhólum“ (Aðalnámskrá, 2011:2013, bls. 202). Þeir eiga auk þess að geta „fengist við og greint viðfangsefni sem snerta trú, lífsviðhorf og siðferði og tengjast spurningum um merkingu og tilgang lífsins“ (Aðalnámskrá, 2011:2013, bls. 199).

Meira er fjallað um hugtakið *gagnrýnin hugsun* sem er, eins og áður sagði, mikilvægur hluti af kennslu álitamála. Í nágildandi aðalnámskrá segir að menntun sé ætlað að auðga færni einstaklinga í að skilja bæði sjálfa sig og umhverfi sitt (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013). Þá þurfi þeir að öðlast færni í að takast á við áskoranir samfélagsins. Meginmarkmið skólans sem menntastofnunar er að undirbúa nemendur fyrir virka þátttöku í lýðræðissamfélagi (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013). Gagnrýnin hugsun er einnig áberandi í námskrám hinna Norðurlandanna (Þorsteinn Helgason, 2011). Segja má að þetta sé nauðsynlegt skref í átt að því markmiði að gefa nemendum færi á að takast á við samfélagsleg álitamál í skólastofunni. Í köflunum hér á eftir verður reglulega fjallað um eflingu gagnrýnnar hugsunar sem lykilhluta þess að nálgast álitamál í kennslustofunni, enda tengjast þessi hugtök órjúfanlegum böndum.

4.2 Álitamál og samfélagsfræðin

Bókin *Álitamál í kennslu – frá sjónarhorni fjögurra námsgreina* var gefin út af Kennaraháskóla Íslands árið 1989 en hún er ein af fáum bókum á íslensku sem takast á við álitamál í kennslu með beinum hætti. Í formála hennar segir að sjaldan hafi ríkt meiri óvissa um skólamál en á okkar tímum og þó menn séu sammála um að skólinn eigi að gera kröfur til nemenda sinna sé ósætti um hvernig eigi að uppfylla þær. Þar segir að ekki sé lengur hægt að reiða sig á miðlun „þekkingar“:

Þekking í öllum fræðigreinum vex óðfluga, bæði að magni og gæðum, og menn geta ekki lengur skotið sér bak við vísindalegt hlutleysi í mati á því hvað telst gild þekking og hvað ekki þegar velja á viðfangsefni fyrir almenna menntun. Valið er háð gildismati, viðhorfum og skilningi manna á eðli mannsins, eðli þekkingar og samspili einstaklings og samfélags. (Erla Kristjánsdóttir, 1989, bls. 9).

Valið á viðfangsefni sé þannig fyrst og fremst *siðfræðilegt*. Það sé bundið viðhorfum manna um hvað sé gott líf (hér má sjá skírskotun til Sókratesar) og hvað sé eftirsóknarvert fyrir bæði einstaklinga og samfélag þeirra. Þannig geti allir verið sammála um að búa nemendur undir þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi en greina á um hvernig nákvæmlega eigi að standa að því. Á Íslandi hafi lengst af ríkt sú hefð að kennsla eigi að vera hlutlaus miðlun staðreynda og forðast beri að fjalla um álitamál í skólanum. Greinahöfundur telur að kennarar þurfi að taka afstöðu til þess hvort þeir séu reiðubúnir að takast á við álitamál í skólastofunni. Til þess þurfi þeir að hafa ýmislegt í huga. Þeir þurfi t.d. að gera sér grein fyrir ólíku gildismati og hvernig það hefur áhrif á bæði val á viðfangsefnum og umfjöllun um þau. Skólayfirvöld þurfi auk þess að koma til móts við kennara og veita þeim siðferðislegan styrk til þess að takast á við þessi erfiðu málefni. Athygli vekur að Erla telur upp viðfangsefni sem gætu talist álitamál og nefnir m.a. umhverfisverndarmál, kynjajafnrétti og kynfræðslu (Erla Kristjánsdóttir, 1989). Það verður að teljast ólíklegt að kennarar myndu geta forðast með öllu að takast á við þessi málefni í kennslustofum nútímans, þó vissulega geti ákveðnir hlutar þeirra ennþá skapað ágreining. Má því e.t.v. til sanns vegar færa að kennsla álitamála sé stærri hluti af kennslu samfélagsgreina í dag en fyrir þremur áratugum síðan.

Eins og nafn bókarinnar gefur til kynna fjallar hún um álitamál í skólum út frá sjónarmiðum ólíkra kennslugreina. Í fyrsta kafla bókarinnar fjallar Erla Kristjánsdóttir um álitamál í samfélagsfræðikennslu. Í upphafi fer hún yfir upphaf eiginlegrar samfélagsfræðikennslu hér landi og fyrirmyndar hennar í Bandaríkjunum sem vikið var að í kaflanum hér á undan. Segir hún að hlutverk samfélagsgreina hafi alla tíð verið bæði veigamikið og erfitt. Erla segir að þróun vísindanna í átt að aukinni sérhæfingu og hlutlægni hafi gert út af við þennan draum Deweys og fleira þurfi að koma til en vísindi í hefðbundnum skilningi. Segir Erla að samfélagsfræðin hafi átt að brúa bilið milli hlutlægni vísindanna og

hinna gildisbundnu og oft á tíðum uppeldislegu markmiða, t.d. þess að mennta góða þjóðfélagsþegna. Það gefur auga leið að skiptar skoðanir eru á því hvað sé að vera góður þjóðfélagsþegn og því hljóti afmörkun á efnistöfum slíkrar kennslu að vera elíft þrætuepli. Í raun má segja, samkvæmt Erlu, að kjarna samfélagsgreina megi finna í þessu álitamáli. Samfélagsfræðin sem slík sé „álitamál sem fjalli um álitamál“ (Erla Kristjánsdóttir, 1989. Bls. 17).

Álitamál eru þannig, samkvæmt Erlu, órjúfanlegur hluti samfélagsfræðinnar. Í umfjöllun sinni telur hún upp fimm meginálганir samfélagsfræðinnar sem megi styðjast við bæði í kennslu og námsefnisgerð í samfélagsgreinakennslu. Allar stefna þær að ofangreindu markmiði en eru hvert með sitt viðmið um hvað skipti mestu máli þegar ákvarðanir skulu teknar. Þessar nálganir eru eftirfarandi:

1. Samfélagsfræðin á að koma menningararfinum til skila, innræta hefðbundin gildi og þekkingu sem grundvöll til að byggja ákvarðatöku á.
2. Samfélagsfræðin á að kenna félagsvísindagreinar og kynna hugtök þeirra og aðferðir fyrir frekara framhaldsnám.
3. Samfélagsfræðin á að kenna leitaraðferðir sem krefjast umhugsunar og kenna nemendum að draga ályktanir.
4. Samfélagsfræðin á að kenna upplýsta gagnrýni og veita tækifæri til að endurskoða og gagnrýna fornar hefðir og venjur.
5. Samfélagsfræðin á að efla persónulegan þroska einstaklingsins og hjálpa nemendum að efla jákvæða sjálfsmynd sína og skilning á tengslum sínum við aðra.

Segja má að fyrstu tvær nálganirnar gangi út frá íhaldssömum sjónarmiðum í kennslu samfélagsgreina. Þeir sem aðhyllast þær vilja halda fast í gamlar hefðir og sækja til fræðigreina sem hafa áunnið sér sögulega hefð. Önnur nálgunin setur megináherslu á fræðin sjálf og þekkingu þekkingarinnar vegna. Markmið grunnskólans sé þannig fyrst og fremst að undirbúa nemendur undir framhaldsnám. Sú þriðja er ekki ósvipuð þeirri á undan en nú er áherslan fremur á nemandann sjálfan. Markmiðið er að leyfa nemandanum að svara sínum

eigin spurningum. Fjórða nálgunin leggur áherslu á samfélagslegar breytingar og gagnrýna hugsun nemenda. Meginhlutverk fræðigreina sé að upplýsa nemendur um þjóðfélagið og stöðu bæði þeirra og annarra í því. Fimmta og síðasta nálgunin tengist þeirri þriðju að því leyti að nemandinn er í brennidepli, en hér er markmiðið ekki aðeins að kenna honum að afla sér upplýsinga heldur einnig að móta hann sem einstakling í þágu samfélagsins. Þessi nálgun á skólamáli ruddi sér til rúms hér á landi með tilkomu nýrrar námskrár árið 1989 þar sem áherslan var á ræktun hæfileika nemandans sem einstaklings (Aðalnámskrá, 1989). Henni var síðan skipt út fyrir aðra tíu árum síðar, en þar kom aukin áhersla á stöðlun og samræmingu náms, líkt og þá sem fjallað var um í bandarísku samhengi í kaflanum hér á undan (Aðalnámskrá. 1999).

Þá kemur Erla að mjög mikilvægum greinarmun sem þarf að gera þegar þessi viðfangsefni eiga í hlut, nefnilega muninum á staðreyndum og gildum eða álitamálum. Segir hún að allar spurningar um skólastarf, þ.e. hvað eigi að kenna og hvernig, snúist í grunninn um gildi. Hvaða viðfangsefni þjóna best hinum yfirlýsta tilgangi samfélagsfræða, þ.e. að undirbúa nemendur undir þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi? Hver á að taka ákvörðun um slíkt og hvers vegna? (Erla Kristjánsdóttir, 1989). Erla segir að þrátt fyrir ósætti um áherslur þá sé megintilgangur samfélagsfræðinnar „...að stuðla að þroska hins „góða“ þjóðfélagsþegns“ (Erla Kristjánsdóttir, 1989. Bls. 22). Aftur deili menn þó um hvað stuðli að honum. Tekur hún dæmi af sögukennslu og spyr hvernig eigi að gera fræðigreina sagnfræði, sem vissulega gefur færi á ýmiskonar söguskoðun, að námsgreininni sögu. Athygli vekur að hún nefnir friðarfræðslu sem dæmi um stefnu sem hefur fengið lítinn hljómgrunn innan skólakerfisins vegna ásakana um að hún sé hlutdræg. Á hinn bóginn hefur minna borið á gagnrýni á „hefðbundið“ kennsluefni m.t.t. inntaks og vals á persónum og atburðum. Hefð hefur verið fyrir því að kenna ákveðna „þjóðarsögu“ sem e.t.v. gefur ekki mikið færi á ólíkum túlkunum eða sjónarhornum. Sama gildir um stjórnmálaumfjöllun í skólastofunni en Erla segir að skólar á Íslandi megi ekki fjalla um stjórnmál án þess að vera sakaðir um innrætingu annarra viðhorfa. Svona sé þetta ekki í nágrannalöndum okkar (Erla Kristjánsdóttir, 1989). Erla var sjálf gagnrýnd fyrir þetta í Morgunblaðinu nokkrum árum fyrir útgáfu bókarinnar, þá í tengslum við námskeið sem hún kenndi við Kennaraháskólann og fjallaði um ýmis álitamál sem tengjast samfélagsgreinakennslu („Álitamál – Samfélagsfræði“, 1986). Samfélagsfræðin

var þá nýleg kennslugrein sem hafði orðið til með sameiningu annarra greina. Þessi sameining var þó nokkuð umdeild og snerust deilurnar að inntaki kennslunnar. Þótti gagnrýnendum helst til lítið gert úr þjóðernisviðhorfum í hinu nýja kennsluefni en aukin áhersla var lögð á að kenna um sögu og menningu annarra þjóða. Umræðurnar fóru að miklu leyti fram í Morgunblaðinu en rötuðu einnig inn í sali Alþingis (Ólafur Páll Jónsson, 2014). Greinahöfundur Morgunblaðsins spyr hvort Erla (og samkennari hennar Ólafur H. Jóhannesson) séu hæf til þess að fjalla á hlutlausan hátt um þetta umdeilda efni („Álitamál – Samfélagsfræði“, 1986). Rósa Björk Þorbjarnardóttir svaraði þessari gagnrýni nokkru síðar, þá einnig í Morgunblaðinu. Segir hún greinahöfund falla í „hina lævísu gildru hlutdrægninnar“ (Rósa Björk Þorbjarnardóttir, 1986). Námskeiðið sem Erla og Ólafur kenndu hafði það að markmiði að kenna verðandi kennurum að fást við álitamál í kennslu sinni. Tel ég líklegt að þetta sé elsta dæmið um að kennsla álitamála sé tekin fyrir með svo skipulögðum hætti hér á landi. Rósa segir:

Sennilega lenda fáar stéttir í eins ríkum mæli og kennarar í því að fjalla um mismunandi sjónarmið án hlutdrægni og taka afstöðu til ólíkra skoðana. Hæfni þeirra eða vanhæfni á þessum sviðum getur síðan haft mótandi áhrif á nemendur þeirra. Sanngirni, víðsýni og virðingu fyrir öðrum og skoðunum þeirra þarf að rækta með sér... (Rósa Björk Þorbjarnardóttir, 1986, bls. 10)

Þetta hefur vissulega breyst á þeim þremur áratugum síðan bók Erlu kom út en grunnskólar sinna í dag margvíslegri fræðslu um bæði innlend og erlend stjórnámál. Þarna má sjá dæmi um efni sem áður þótti álitamál en telst ekki lengur vera slíkt. Ólíklegt verður að teljast að einhver vilji afnema stjórnámálakennslu í skólum í dag.

Víkjum aftur að gildum og staðreyndum. Gildi eru, samkvæmt Erlu, hugmyndir sem við metum mikils og geta á einhvern hátt leiðbeint okkur. Þau eru óhlutbundnar hugmyndir okkar um hvað sé mikilvægt í lífinu. Til þess að geta skilið athafnir fólks þurfum við að vita eitthvað um gildismat þess og hvers vegna sumir velja eitt og aðrir annað. Erla heldur því fram að það verði ekki komist hjá því að fjalla um gildismat í skólum, í von um einhverskonar hlutleysi. Skólinn kennir markvisst ákveðin gildi s.s. stundvísi, hlýðni og vinnusemi. Hann mun

Því óhjákvæmilega móta fjölmörg önnur gildi nemenda sinna, hvort sem það sé yfirlýst markmið eða ekki (Erla Kristjánsdóttir, 1989). Þá hefur það sem ákveðið er að kenna *ekki* einnig áhrif á nám nemenda. Þetta minnir á það sem hefur verið kallað *hin dulda námskrá* (e. The hidden curriculum) og á við um allt það sem nemendur læra (eða eiga að læra) í skólum án þess að það sé beinlínis í námskrá (Jackson, 1968). Gildismat mótast þó fyrst og fremst á heimilum fólks og á það ekki síður við nemendur en kennara og annað skólafólk. Það þýðir þó ekki að ómögulegt sé að ræða efni sem snúa að ólíku gildismati í skólum. Aðalmálið er að við gerum grein fyrir muninum á gildisdómum og staðreyndum. Þar skiptir höfuðmáli að kenna ekki álitamál sem staðreyndir. Það getur haft neikvæð áhrif á traust nemenda á skólakerfinu ef þeir upplifa umræðuna sem hlutdræga eða sem markvissa innrætingu (Erla Kristjánsdóttir, 1989).

4.3 Lýðræðisleg vinnubrögð

Eins og áður sagði virðist ekki mikið hafa verið fjallað um álitamál með beinum hætti í kennslufræðum á Íslandi. Hins vegar hefur talsvert verið skrifað um skyld efni, s.s. lýðræðislega kennsluhætti, kennslu í gagnrýnni hugsun og eflingu samræðna í skólastofunni. Guðmundur Heiðar Frímansson (2018) gaf t.a.m. nýlega út bók sem fjallar um borgaramenntun í íslenskum skólum. Þar skrifar hann m.a. um hvernig nota megi samræður í skólastofunni til að nálgast ýmis samfélagsleg málefni. Segir hann að rökræður séu vel til þess fallnar að stuðla að lýðræði í skólum vegna þess að í gegnum þær fái nemendur tækifæri til að kynna sér ýmis samfélagsleg málefni og skiptast á skoðunum um þau. Hann segir:

Hluti af slíku námi ætti líka að vera að nemendur læri að leysa úr ágreiningi sín á milli með því að ræða hann opinskátt. En það krefst þjálfunar og sveigjanleika. Þjálfunin felst að stærstum hluta í því að nemendur tileinki sér rökræður sem aðferð við að tala saman. Ef um ágreining er að ræða getur þeim hlaupið kapp í kinn og þá er það hlutverk kennarans að fá þá til að hafa hemil á sér (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018, bls. 201)

Þetta er sambærilegt því sem fyrrnefndir fræðimenn hafa haldið fram; að þjálfna megi virk skoðanaskipti í skólastofunni gegnum rökræður um samfélagsleg málefni. Guðmundur

heldur áfram og nefnir nokkur atriði sem þurfi að vera til staðar svo nota megi samræður til að takast á við erfiðar spurningar í skólastofunni. Samræðurnar þurfi að hafa þann tilgang að þátttakendurnir læri af þeim. Þá megi þeir ekki „fara á svig við sannleikann“, þ.e. að niðurstaða rökfærslna nemenda sé ósönn. Þetta sé þó vandmeðfarið og þurfi þátttakendur að vera meðvitaðir um að þeir séu ekki að meðhöndla hinn stóra sannleika heldur sé markmiðið samræðunnar fyrst og fremst að þátttakendur öðlast aukinn skilning á viðfangsefninu (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018). Þetta minnir á skrif Ólafs Páls Jónssonar um forsendur þess að hægt sé að tala um „lausn“ ágreinings gegnum slíkar umræður. Segir hann að ágreiningur hér á landi sé sjaldnast beinlínis leystur, frekar sé honum *eytt*. Til að segja megi að ágreiningur sé leystur má lausnin ekki gera lítið úr neinum sem hlut á að máli, t.d. með háði eða annars konar niðurlægingu. Líta þurfi á alla sem hlut eiga að máli sem jafningja og gefa öllum hliðum málsins færi á að koma fram. Þá þurfa allir hluteigandi að vera sáttir við lausnina og tilbúnir að samþykkja hana jafnvel þó hún kunnist að vera þeim í óhag. Þannig sé niðurstaða sem byggist á sameiginlegri ákvörðun hópsins sú eina sem geti talist eiginleg lausn (Ólafur Páll Jónsson, 2011).

Guðmundur fjallar einnig um kennslu umdeilda samfélagsmálefna með beinum hætti. Segir hann að tilvalið sé að kenna nemendum borgaravitund gegnum umræður um umdeild samfélagsleg málefni. Þetta er í takt við það sem Sigrún Aðalbjarnadóttir hefur fjallað um; að lýðræði gangi ekki aðeins út á að telja atkvæði úr kjörkössum heldur eru kröftugar umræður um ólík sjónarmið órjúfanlegur hluti þess (Sigrún Aðalbjarnadóttir, 2007). Að mati Guðmundar eru skólar á margan hátt vel í stakk búnir til að kenna nemendum lýðræðisleg vinnubrögð. Á hinn bóginn sé það takmörkunum háð, ekki síst vegna þess stutta tíma sem nemendur dvelja innan veggja skólans. Þá sé einnig hætt við því að skólinn verði vettvangur fyrir „pólítískar þrætur“ (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018. Bls. 60). Segir hann að pólítískar deilur eigi ekki heima innan veggja skólans, a.m.k. ekki sem hluti af kennslu. Þær séu ekki þroskandi fyrir nemendur heldur er líkleggra að nemendur forherðist af þeim. Raunverulegt lýðræðislegt skólastarf eigi að stuðla að því að nemendur komist út úr slíkum skotgröfum (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018).

Segir Guðmundur að slíka tíma þurfi að undirbúa vel. Nemendur þurfi að fá kennslu í rökræðum og leiðbeiningar um hvernig eigi að setja fram mál sitt. Líkt og flestir þeirra erlendu fræðimanna sem fjallað var um hér að ofan segir Guðmundur að kennarinn þurfi að sjá til þess að nemendur sýni hvorum öðrum tillitsemi og geri ekki lítið úr hvorum öðrum. Þessi áhersla á mikilvægi „siðaðrar umræðu“ kemur reglulega fyrir í textanum. Guðmundur nefnir einnig fyrrnefnda áherslu á einstaklingsmiðað náms og setur það í samhengi við vaxandi einstaklingshyggju í samfélaginu. Þetta þurfi að hafa í huga þegar taka á upp umræður um samfélagsleg málefni með nemendum (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018).

Guðmundur minnst einnig á afstöðu kennarans og segir að þeir þurfi að hugsa vandlega hvort þeir láti sjálfir skoðun sína í ljós. Segir hann að viðtöl við kennara í Bandaríkjunum sýni að flestir þeirra vilji gefa upp afstöðu sína strax og það eigi sérstaklega við um þá sem kenna eldri nemendum. Mikilvægt sé að nemendur fái að kynnst ólíkum sjónarmiðum og fái tækifæri til að efast um „sjálfsgöða hluti“, en skólinn eigi að gefa þeim kost á þessu í gegnum umræður (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018). Færa má rök fyrir því að umræða um slík málefni sé beinlínis hlutverk hins almenna skólakerfis. Þar fá nemendur tækifæri til að kynnst öðruvísi sjónarmiðum en þeir myndu ellegar gera. Svissneski heimspekingurinn Jean Jacques Roussou (1712–1778) hélt því fram að hlutverk skólans væri að styrkja borgara- og þjóðríkisvitund nemenda. Einungis í almennum þjóðfélagsstofnunum á borð við skóla væri hægt að gefa nemendum tækifæri til þess að verða að borgurum og því gætu foreldrar eða kirkjur ekki sinnt því hlutverki (Ólafur Páll Jónsson, 2011.) Þannig má segja að skólastofnunin hafi í ákveðnum skilningi verið stofnuð í kringum þetta hlutverk. Guðmundur skrifar:

Til að rækta það hlutverk sitt að fá nemendur til að hugsa um og skilja ólík viðhorf til verðmæta mannlífsins verður skólinn að fá þá til að hugsa um líf sem er öðruvísi en þeirra eigin, mótast af öðrum viðhorfum og annars konar aðstæðum sem þeim eru best kunnug (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018, bls. 203)

4.4 Siðferðisleg álitamál í skólum hér á landi

Í bók sinni, *Um siðfræði og siðfræðikennslu*, fjallar fræðimaðurinn Páll Skúlason um það hvernig siðferðisleg álitamál hafa verið tekin fyrir í skólum hér á landi. Hann segir að þar sem ekki verði komist hjá því að taka mikilvægar ákvarðanir sem snúa að gildum þá hljóti að vera grundvöllur fyrir því að rökræða um lífsreglur og kenningar er snúa að þessum gildum. Þetta er kjarni siðfræðinnar, að mati Páls. Ekki sé þar með sagt að siðfræðin geti leyst allan siðferðislegan vanda en svo þurfi ekki að vera til að hún eigi rétt á sér. Vandinn er þó sá að ekki er hægt að kenna siðfræði með sama hætti og aðrar greinar. Það séu ekki til hefðbundnar kennslubækur um siðfræði fyrir nemendur og jafnvel þó að svo væri þá er slíkt ekki nægjanlegt skilyrði fyrir góðri siðfræðikennslu. Páll segir:

Eiginleg siðfræði er rökræða um siðferði. Aðall hennar er því ekki sá að koma með tilbúnar lausnir á vandamálunum, að boða hinar einu „réttu og sönnu“ lífsreglur, ekki að kenna mönnum „réttar skoðanir“ – heldur að takast á við vandann og komast að rökstuddri niðurstöðu, vonandi rétttri. Páll Skúlason, 1982. bls. 8-9.

Af þessu má ráða að Páll líti á það að læra að gera grein fyrir máli sínu með rökum sé markmið í sjálfu sér og ekki síður mikilvægt en að geta greint milli ólíkra siðferðislegra efna. Í þessu samhengi mætti spyrja hvort ekki sé verðugt að æfa börn í að finna röksemdarfærslur með og á móti hinum ýmsu málefnum óháð því hvort þau hafi sjálf þær tilteknu skoðanir. Nánar verður fjallað um slíkar æfingar í kafla 6.

Páll heldur áfram og tekur dæmi um ýmis siðferðisleg úrlausnarefni. Fyrst ræðir hann fóstureyðingar (nú jafnan kallað *þungunarrof* og verður það hugtak notað hér eftir), svo líknardráp og loks hvort foreldrar eigi að marka sér frjálslynda eða íhaldssama stefnu gagnvart börnum sínum ef þau byrja að nota áfengi og tóbak (Páll Skúlason, 1982). Dæmið um þungunarrof er sérstaklega aðkallandi en stutt er síðan að umdeilt frumvarp um rýmkun réttinda fólks til að framkvæma slíka aðgerð var samþykkt á Alþingi (<https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2019/05/14/Frumvarp-um-thungunarrof-samthykkt-a-Althingi/>). Röksemdarfærslur þeirra sem greiddu atkvæði gegn frumvarpinu voru að miklu leyti þær sömu og Páll ræðir í bók sinni, en það eru jafnan þau rök

sem týnd eru til hvar sem umræðuefnið ber á góma. Ég tel því að umræðuefni þetta sé vissulega ennþá lifandi. Rökræðan um þungunarrof snýr að því hvort og þá hvenær fóstur teljist vera barn og þar með verndað af lögum. Eins og svo oft áður skiptist fólk í tvær fylkingar, þá íhaldssömu sem vill takmarka réttinn til þungunarrofs og þá frjálslýndu sem vill að hann sé sem rýmstur. Þessi skipting er keimlík þeirri *pólariseringu* sem rædd var í kaflanum hér á undan. Páll Skúlason bendir á að þegar mál skiptast í tvær fylkingar, yfirleitt fyrrnefndar blokkir íhaldssemi og frjálslýndis, sé hætt við að fólki fallist hendur og telji bæði sjónarmiðin jafnréttá frá sjónarhóli siðfræðinnar. Ef við ákveðum að gera svo viðurkennum við um leið að geðþótti hljóti að ráða úrslitum og að fólk velji einfaldlega eftir smekk. Þannig hættum við að leita að lausn málsins (Páll Skúlason, 1982).

Annað dæmi sem sýnir glögg mun á hinu íhaldssama og frjálslýnda viðhorfi er umræðan um kirkjuheimsóknir á skólatíma. Efnið hefur lengi verið umdeilt hér á landi en umræðan náði hámarki fyrir jólin 2014 þegar Líf Magneudóttir, þáverandi formaður mannréttindaráðs Reykjavíkurborgar sagði heimsóknirnar vera dæmi um trúarinnrætingu og fælu í sér skýrt brot á reglum borgarinnar (Lára Halla Sigurðardóttir, 2014). Sagði hún að skólinn eigi að vera hlutlaus stofnun óháð hvers kyns trúar- eða lífsskoðunarfélögum. Hlutverk presta sé að boða kristna trú og því geti fræðsla þeirra ekki talist annað en trúboð (Lára Halla Sigurðardóttir, 2014). Umræðan skiptist fljótlega upp í fyrrnefndar blokkir íhalds og frjálslýndis sem Páll Skúlason fjallaði um. Stuðningsmenn heimsóknanna vísuðu í hefðir fyrir þessum heimsóknum og mikilvægi kristninnar í íslenskri menningu. Í þessu samhengi má benda á að lög um grunnskóla gera ráð fyrir að starfshættir í grunnskólum mótist m.a. af „kristinni arfleifð íslenskrar menningar“ (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Andstæðingar kirkjuheimsókna bentu á að heimsóknirnar væru útilokandi fyrir þá nemendur sem ekki eru kristnir. Þetta væri sérstaklega aðkallandi í því fjölmenningslega umhverfi sem skólar í Reykjavík eru (Lára Halla Sigurðardóttir, 2014). Þessar heimsóknir koma reglulega upp í almennri samfélagsumræðu, einkum kringum jólin. Þá eru mjög skiptar skoðanir á málinu meðal kennara og starfsfólks skóla. Einnig er málið iðulega rætt meðal kennaranema við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hér er um að ræða dæmigert álitamál sem byggir annars vegar á lagalegum túlkunum og hins vegar á ólíku gildismati.

Finna má fleiri dæmi um álitamál í íslensku skólaumhverfi. Kennarinn Jón Thoroddsen gaf árið 2016 út bók sem fjallar um reynslu hans af lífsleikni- og heimspekikennslu í grunnskólum hér á landi. Í henni fer höfundur yfir hinar ýmsu hliðar á kennslunni og tengslum hennar við gagnrýna hugsun. Nefnir hann reglulega dæmi úr eigin kennslu máli sínu til stuðnings og fjallar einn kaflinn sérstaklega um kennslu samfélagslegra álitamála. Jón tekur kreppuna á Íslandi í kjölfar bankahrunsins árið 2008 sérstaklega fyrir. Þetta er áhugavert því þó að kreppan sjálf hafi verið alþjóðlegt fyrirbæri þá varð niðursveiflan stærri og meiri hér á landi en víðast hvar annars staðar og komst landið í heimsfréttir vegna þessa. Því má segja að hér sé um að ræða *séríslenskt* álitamál. Fer Jón í gegnum það hvernig nemendur hans tókust á við kreppuna haustið 2008. Kaus hann að leggja áherslu á tilfinningar nemenda sinna gagnvart kreppunni sem er athyglisverður vinkill. Sagði Jón að það væri vegna þess að þau höfðu lítinn skilning á flóknum efnahagslegum þáttum sem orsökkuðu kreppuna (Jón Thoroddsen, 2016). Þessi áhersla á tilfinningar er áhugaverð en Jón vitnar í fræðimanninn Robert Solomon sem segir verðmætaskyn fólks einmitt birtast gegnum tilfinningar. Nemendur lýstu tilfinningum sínum til ástandsins og voru þær af ýmsum toga. Sumir sögðu að ástandið snerti þá lítið sem ekkert, sérstaklega þá sem áttu foreldra í opinberum störfum. Aðrir lýstu gremju, út í bankamennina sem þau töldu ábyrga fyrir hruninu en einnig almennt reiði og stressi í samfélaginu á þessum óvissutímum. Hér væri áhugavert að bera saman þessa tíma og núverandi covid ástand og áhrif þess á nemendur. Margir nemendur töluðu um bankamennina og hversu óréttlátt þeim þótti að slæmar ákvarðanir fárra gátu haft svo mikil áhrif á svo marga. Það vakti athygli mína að nemendur tala um að ábyrgðin liggi hjá bankamönnunum og segjast ekki skilja hvers vegna mótmælt sé við Alþingi, þingmenn hafi ekkert komið nálægt hruninu. Hér má spyrja hvort nemendur hafi fengið nægar upplýsingar um orsakir hrunsins og ábyrgð stjórnámálanna í að greiða götu þessara sömu bankamanna. Heilt yfir má segja að nemendurnir hafi ekki tækin til að gera efnislega grein fyrir samfélagsástandi. Ekkert þeirra talar um samfélagslegt óréttlæti, spillingu, stéttaátök eða neitt sem raunverulega bjó til þetta óvenjulega ástand. Þá eru mótmælin aðeins nefnd í framhjálaupi sem verður að teljast skrýtið fyrir svo sögulega merkilega atburði. Á einum tímamarki sagði einn nemandinn að hún hefði miklar áhyggjur af foreldrum sínum sem bæði ynnu í störfum tengdum fjármálakerfinu. Aðrir nemendur höfðu fram að því verið, að mati kennarans, kærulausir í tali sínu um bankamenn. Þetta er athyglisvert og minnir okkur á að fólk á ólíkra hagsmuna að gæta gagnvart umræðuefnunum.

Fólk getur auk þess verið í viðkvæmri stöðu gagnvart tiltekinni umræðu án þess þó að tilheyra hefðbundnum jaðarsettum hópi, í þessu tilfalli bankafólk í kjölfar hrunsins. Það sýnir hversu mikilvægt er fyrir kennara að vera á varðbergi gagnvart þeim nemendum sem á einhvern hátt standa höllum fæti þegar umræða er tekin upp.

Fleiri álitamál koma upp í hugann í samhengi við íslenskt skólakerfi. Fyrir nokkrum árum var lagt fram frumvarp til Alþingis um að banna ætti umskurð drengja (<https://www.althingi.is/altext/148/s/0183.html>). Þetta olli talsverðum deilum bæði innan veggja þingsins og meðal almennings. Spruttu upp heitar umræður sem snertu ýmis önnur álitamál s.s. trúfrelsi, fjölmenningu og rétt yfir eigin líkama. Heyrði ég um samfélagsgreinakennara í grunnskóla sem vildi fjalla um þetta málefni. Hann hætti þó við eftir að hafa áttað sig á því að í bekknum hans voru tveir strákar af gyðingaættum, en umræðan þótti að margra mati vega að réttindum gyðinga (<https://www.ruv.is/frett/rabbinar-motmaela-umskurdar-frumvarpi-silju>). Þetta er ágætis dæmi um hvernig álitamál geta orðið til í fjölmenningslegum skólum nútímans. En stöldrum aðeins við. Getur verið réttmætt að segja að vera þessara drengja í bekknum sé ástæða til að takast ekki á við umræðuna? Að ef þeir hefðu þess í stað verið í stofunni við hliðina á eða í næsta hverfi þá hefði verið hægt að að fjalla um málefnið. Erum við þá að segja að það sé aðeins hægt að fjalla um málefni minnihlutahópa ef þessir sömu hópar eiga sér *ekki* fulltrúa í umræðunni? Segja mætti að þessu sé öfugt farið og nær væri að líta að veru minnihlutahópa í skólanum sem kost en ekki galla þegar kemur að umræðu um mál sem þeim tengjast. Í raun má segja að hún varpi ljósi á galla á þeirri nálgun sem kennarinn ætlaði sér. Ímyndum okkur hóp karla sem skeggræða sín á milli um jafnrétti kynjanna en hætta snarlega þegar kona bætist í hópinn, þar er auðvelt að ímynda sér hversu útilokandi nálgun þeirra var á umræðuefnið. Þarna ætti heldur ekki að skipta máli hvort tiltekinn hópur eigi sér fulltrúa innan bekkjarins þegar umræðan fer fram. Bekkur í grunnskóla er smækkuð mynd af samfélaginu í heild sinni og þó að það samfélag geti verið einsleitt þá er viðfangsefni samfélagsfræðikennslu að undirbúa nemendur fyrir þátttöku í hinu stóra samfélagi með öllum sínum fjölbreytileika. Nálgun kennarans þarf því alltaf að hafa fjölbreytni þess í huga þegar efnistökur eru ákvörðuð. Með þessu er ekki sagt að nálgunin eigi aðeins að hafa hagsmuni minnihlutahópanna í huga, vitanlega er margt annað sem spilar inn í. Fyrirnefnt

málefni á sér t.d. ákveðna hliðstæðu í umræðunni um umskurð stúlkna, en þar er venjulega stigið fram með mun meira afgerandi hætti. Dæmi um það er í fyrrnefndri bók Henrys og Páls, *Hugleiðingar um gagnrýna hugsun* en þar er umskurður stúlkna sagður dæmi um verknað sem „með réttu sæti harðri gagnrýni“ (Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason, 2014. Bls. 122). Þó sýnir þetta dæmi fram á mikilvægi þess að taka með í reikninginn að ekki standa allir jöfnum fæti gagnvart umræðuefninu, sumir eiga verulegra hagsmuna að gæta gagnvart því á meðan aðrir hafa lítilla sem engra hagsmuna að gæta, eins og rætt var ítarlega í kaflanum hér á undan. Með því er átt við að slíkt bann hefur veruleg, bein áhrif á líf tiltekins hóps, ýmist góð eða slæm eftir því hvernig hluteigandi aðili lítur á málið, meðan áhrif á meginþorra samfélagsins eru lítil sem engin. Að því sögðu er auðvitað ekki átt við að málefnið snerti *aðeins* þennan tiltekna hóp, vitanlega er öllum frjálst að mynda skoðanir á hverju sem á sér stað í heiminum. En fyrrnefnt dæmi er til marks um að ekki er alfarið hægt að nálgast viðfangsefnið án þess að hafa þetta ójafnvægi með í huga.

4.5 Samantekt og umræður

Íslenskt skólakerfi gerir ráð fyrir því að álitamál séu tekin fyrir, a.m.k. ef tekið er mið af aðalnámskrá. Grunnþættir aðalnámskránnar eru jafnrétti, lýðræði og mannréttindi. Þessi atriði eru ekki pólitískt hlutlaus og krefjast þess að tekin sé afstaða til erfiðra málefna. Því má velta fyrir sér hvort ekki sé í einhverjum skilningi til stefna sem ætlast er til að kennarar fylgi í þessum efnum, jafnvel þó hún sé ekki augljóslega skilgreind. Vandinn er sá að í aðalnámskrá er hvergi fjallað nánar um *hvernig* eigi að framfylgja þeirri stefnu, *hvaða* málefni megi taka fyrir og *hver* taki ákvörðun um það. Í þessu felast þær áskoranir sem hér eru til umfjöllunar.

Þó ekki hafi verið mikið fjallað um kennslu álitamála í íslenskum menntarannsóknum koma helstu umfjöllunarefni þeirra þó víða fyrir. Erla Kristjánsdóttir skrifaði um álitamál í samfélagsfræðum fyrir um 30 árum síðan. Skrif Erlu eru mikilvægt innlegg í þessum efnum, þá einkum umfjöllun hennar um ólíkar nálganir á samfélagsfræðin. Þó fólk sé ósammála um hvað sé mikilvægast að leggja áherslu á geta nær allir verið sammála um að samfélagsgreinakennsla þurfi annars vegar að stuðla að samheldni og jákvæðri félagsmótun og hins vegar að gefa færi á að gagnrýna ríkjandi skipulag. Viss samheldni er nauðsynleg öllum þjóðfélögum. Ekki má gleyma því að tilkoma ríkisstyrktrar skólaskyldu er nátengd

myndun þjóðríkisins og hefur það alltaf verið öðrum þræði hlutverk skólakerfisins að stuðla að þessari samheldni með því að undirstrika mikilvægi þjóðfélagslegra gilda. Hér á landi birtist það kannski hvað sterkast í hugmyndum um varðveislu tungumálsins en einnig í þjóðernislegri söguskoðun og áherslu á sérstöðu Íslands í alþjóðasamhengi. Hörðustu stuðningsmenn íhaldssömu nálgunarinnar á hlutverk samfélagsfræðikennslu (sem í upphafi voru beinlínis andstæðingar greinarinnar sjálftrar) eru þó með öllu ósammála því að skólar eigi að gefa færi á að gagnrýna helstu gildi og viðmið samfélagsins og telja slíkt aðeins hafa slæm áhrif. Telja verður ólíklegt að slík viðhorf séu algeng í íslensku skólakerfi á 21. öld, a.m.k. meðal ráðandi afla.

Ég velti þó fyrir mér hvort ekki sé hættu á að það verði smám saman til ákveðin aðferð við að nálgast tiltekin viðfangsefni í íslensku samfélagi, einkum þau sögulegu. Í íslenskum skólum hefur t.a.m. skapast sú hefð að minnast fullveldisársins 1918 með reglubundnum hætti. Þetta var sérstaklega áberandi á aldarafmæli þess þar sem líklega allir skólar landsins fjölluðu um það með einhverjum hætti. Höfundur kenndi við tvo skóla þetta sama ár á bæði unglingsstigi og yngsta stigi og var fullveldisárið kennt í báðum skólum. Ekki var beinlínis sama kennsluefnið notað en þó sást greinilega hversu þröngt afmarkað efnið var, jafnvel áður en kennarar höfðu ákveðið hver efnistökin ættu að vera. Venjan er að fjallað sé um Kötlugos, Spænsku veikina, Frostaveturinn mikla auk sjálfs fullveldisins. Þetta er skynsamleg leið til að koma öðrum greinum, s.s. náttúrufræði og jarðfræði að í sögulegri umfjöllun auk þess sem vissulega eru þetta sögulega merkilegir atburðir. En umfjöllunin um sjálft fullveldið og áhrif þess verða oft lítið annað en viðurkenning á almennri söguskoðun, ekki ósvipaðri þeirri sem stjórnámálamenn vísa gjarnan til á tyllidögum. Þannig er nemendum gefið til kynna að fullveldið hafi ekki aðeins verið óumdeilt framfaraskref heldur næstum einhverskonar óhjákvæmilegur atburður í vegferð íslenska sjálfstæðisins. Erfitt er að ímynda sér að þar yrði gefið færi á að velja því t.d. upp hvort betra hefði verið að sleppa því að gerast fullvalda ríki og vera þess í stað áfram hluti Danaveldis. Þó væri líklega hægt að setja upp áhugaverðar rökræður í skólum um þetta málefni og velja upp hinum ýmsu kostum og göllum þess kosts. Slík efnistökin myndu hins vegar krefjast mikils af kennaranum og myndu e.t.v. vekja upp deilur. Þetta sýnir að í ákveðnum skilningi er búið að afmarka efnið áður en að kennarar setjast að borðinu og ákveða sín á milli hvernig þeir vilji kenna það.

Texti Guðmundar er um margt áhugaverður og áherslur á aukið lýðræði í skólum hér á landi gagnlegt. Segir hann að kennarar eigi að leyfa opnar umræður um álitamál í kennslu sinni og stíga inn í þegar við á. Líkt og oft áður þegar fræðimenn skrifa um skólamál finnst mér þó vanta nánari útlitun t.d. hvenær og hvernig nákvæmlega kennari eigi að fá nemendur til að „hafa hemil á sér“. Í hvaða tilvikum á kennarinn að stíga inn og hafa áhrif á rökræður? Auðvelt er að segja að hann eigi að gera það „á endanum“ eða „fyrr en síðar“ en erfiðara virðist vera að gefa nákvæmari tilsögn. Þá staldra ég við staðhæfinguna um að pólitískar deilur eigi ekki heima í skólastofunni. Ekki er auðvelt að sjá hvernig takast eigi á við umdeild samfélagsleg málefni í kennslustofunni án þess að það leiði til einhverskonar „pólitískra deilna“. Eru pólitískar deilur ekki órjúfanlegur hluti af lýðræðislegu samfélagi? Hefur eitthvert lýðræðislegt samfélag ekki einkennst af deilum um mikilvæg pólitísk málefni? Ef til vill mætti segja að Guðmundur eigi hér við að passa þurfi að deilurnar verði ekki yfirþyrmandi og „taki yfir“ umræðuna eins og vikið var að hér að ofan. Á hinn bóginn tel ég full djúpt í árina tekið að segja fullum fetum að pólitískar deilur eigi ekki heima í skólum. Þá er hætt við að kennarar falli í gamla farið sem Erla Kristjánsdóttir gerði grein fyrir í kaflanum hér á undan og ýmist hætti að tala um málefni sem kunna að valda ágreiningi eða gefi aðeins færi á mjög yfirborðskennndri nálgun á þau.

Þá voru tiltekin nokkur álitamál sem hafa verið tekin fyrir bæði innan grunnskólanna og í umræðum um þá. Tiltekin voru; umræður um kirkjuheimsóknir á skólatíma, bann við umskurði drengja og málefni tengd bankahruninu. Sjálfur hef ég auk þess tekið upp umræður með nemendum um álitamál sem reglulega kemur upp hér á landi; bann eða takmörkun á flugeldasölu. Umræðan um þungunarrof og rýmkaða heimild til hennar er athyglisverð. Þetta tel ég gott dæmi um það hversu lítið vægi hugmyndin um *sjálfsmynd* (e. identity) hefur þegar þessi mál eru annars vegar. Hér ætti að mínu viti ekki að horfa fram hjá því að það hversu mikla heimild fólk hefur til að framkvæma þungunarrof hefur stórkostleg áhrif á líf þeirra sem geta borið börn (þ.e. flestra kvenna auk einhverra transmanna). Slíkar reglur hafa lítil sem engin bein áhrif á líf á líf annarra hópa og því er ólíku saman að jafna. Vitaskuld getur fólk haft skoðun á hlutum sem varða þau ekki sjálf með beinum hætti. En þegar taka á fyrir erfið álitamál er sjálfsagt að rödd þeirra sem hafa mestra hagsmuna að gæta gagnvart

umræðunni fái mest vægi. Páll Skúlason nefnir ekki t.d. þennan augljósa aðstöðumun í umfjöllun sinni um þungunarrof og almennt þykir mér lítið fara fyrir honum í umræðum um álitamál, sér í lagi þau sem snúa að minnihlutahópum eða hópum í viðkvæmri stöðu. Nánar í verður rætt um þessi mál í 5. kafla.

5 Völd, hagsmunir og gagnrýni á „siðaða umræðu“

„Ef þú ert hlutlaus í óréttlátum málum hefurðu valið leið kúgarans. Ef að fill stendur á skotti músar og þú segist vera hlutlaus mun músin ekki kunna að meta hlutleysi þitt“ – Desmond Tutu

Eins og kom fram í kaflanum hér á undan snýst talsverður hluti kenninga um álitamál um að passa upp á „siðaða umræðu“. Áherslan er á frjálst flæði í umræðunum og að hlutverk kennarans snúist um að halda utan um þær og passa upp á að enginn æsi sig eða takmarki rétt annarra til að segja skoðun sína. Þarna virðist einu gilda hvert umræðuefnið er, ef markmiðið er að skapa frjálsan og opinn umræðuvettvang þá eiga allar skoðanir rétt á sér. En er málið endilega svo einfalt? Getur verið að með þessu sé ómeðvitað verið að búa til aðstæður sem hagnast ákveðnum hópum meira en öðrum? Í þessum kafla verða skoðaðar sérstaklega gagnrýnisraddir á afstöðuleysi í slíkum umræðum. Lögð verður sérstök áhersla á sjónarmið jaðarsettra hópa og stöðu þeirra innan skólakerfisins.

5.1 Félagslegt réttlæti og stefna stjórnvalda í skólamálum

Kanadíski fræðimaðurinn Paul Carr hefur skrifað um hvernig umræðan um álitamál innan skólakerfisins mótar og stýrir því hvernig kennarar geta nálgast viðfangsefnið. Hvernig er hægt að nálgast álitamál í pólitísku umhverfi sem leggur megináherslu á jafnvægi í allri umfjöllun og að forðast alla „hugmyndafræði“? Hann nefnir ótta kennara og kennaranema við að þeir verði ásakaðir um innrætingu, líkt og Hess og fleiri nefna eins og vísað var til í þriðja kafla (Carr, 2007). Carr fjallar um tengsl félagslegs réttlætis og skólakerfisins og segir alla umfjöllun um álitamál í kennslu vera í eðli sínu pólitíska. Nauðsynlegt sé að nálgast málefnið út frá pólitísku sjónarhorni því markmið stjórnvalda í skólamálum og framkvæmd menntastefnu hafi áhrif á það sem fram fer í skólastofunni. Með því að vera gagnrýnni á alla þætti þessa ferlis getum við betur séð hvað megi betur fara og telur Carr að kennarar eigi að hafa sitt að segja í þessum efnum (Carr, 2004). Carr segir mikilvægt að gera greinarmun á því hvernig menntakerfið *eigi* að virka og hvernig það virki í raun. Ráðamenn megi ekki aðeins einblína á námsárangur heldur eigi stuðlun að félagslegu réttlæti einnig að vera eitt af hlutverkum þeirra. Í þessu samhengi nefnir hann hið umdeilda *No Child Left Behind Act*, umfangsmikið átak í bandarískum skólamálum þar sem áhersla var lögð á stöðlun og

samræmd próf. Yfirlýst hugmynd með þessu var að samræma menntakerfið og, eins og nafnið gefur til kynna, passa að kennslan næði til allra nemenda. Gagnrýnendur hafa hins vegar sagt að þetta hafi haft þveröfug áhrif og sérstaklega komið illa við nemendur úr fátækari hlutum landsins auk litaðra nemenda. Mun fleiri litaðir nemendur flosna upp úr námi í Norður-Ameríku en hvítir samnemendur þeirra (Sunderman, 2006). Hið sama gildir um nemendur af erlendum uppruna hér á landi en þeir eru mun líklegri til að heltast úr lestinni þegar komið er í framhaldsskóla, sem kann að vera vísbending um að skólakerfið komi ekki til móts við þarfir þeirra (Rósa Björg Þorsteinsdóttir, 2013). Yfirléitt er talað um þetta og annað misrétti í skólakerfinu sem samfélagslegt vandamál en sjaldnar er það rætt í samhengi við menntastefnuna sjálfa. Carr segir þetta merki um einskonar forréttindablindu hvíta meirihlutans þar sem hann hafi skilgreiningarvaldið (Carr, 2007). Með því að setja upp áætlanir og reglugerðir gegn rasisma og með félagslegu réttlæti geti hann um leið firrt sig ábyrgð á því að þurfa að taka kvartanir litaða minnihlutans alvarlega. Þannig sé orðræða jaðarsettra hópa notuð gegn þeim til að viðhalda gamla valdastrúktúrnum. Carr segir nauðsynlegt að vera gagnrýninn á að verið sé að framfylgja háleitum áætlunum sem miði að því að jafna hlut valdamikilla og jaðarsettra hópa innan skólakerfisins. Má hér nefna ýmsar áætlanir innan skóla sem að nafninu til eiga að stuðla að jöfnu og fjölmenningarlegu umhverfi (Carr, 2007).

Þáttur fjölmiðla skiptir einnig miklu máli þegar kemur að að stefnumótun í samfélaginu, ekki síst í mótun almannaálits. Í frægri bók sem ber nafnið *Manufacturing Consent* fara Herman og Chomsky (2002) yfir það hvernig stjórnmalaflokkar og önnur valdaöfl samfélagsins notfæra sér fjölmiðla til að móta afstöðu almennings til ýmissa málefna. Þannig sé fjölmiðlum m.a. beitt til að skapa sátt við stríðsrekstur, einkavæðingu eða önnur stefnumál sem almenningur kynni annars ekki að vera samþykkur. Fræðimaðurinn Joel Westheimer telur að skólar séu notaðir með svipuðum hætti, sér í lagi þegar kemur að því að mynda stuðning almennings við þátttöku í stríðum, eins og áður hefur verið nefnt (Westheimer, 2007). Ein af leiðunum sem beitt er í þessu samhengi er búa til mjög þröngan ramma kringum hvað telst ásættanleg umræða, en leyfa mjög líflegar umræður innan þess ramma (Herman og Chomsky, 2002). Flestir kannast eflaust við þetta fyrirkomulag úr t.d. umræðuþáttum í sjónvarpi eða útvarpi þar sem tveir aðilar takast á um tiltekið málefni. Þetta

sé gert til að almenningur fái á tilfinninguna að þarna sé um tvo ólíka valkosti að ræða og hver og einn geti valið um hvorn þeirra þeir styðji. En samkvæmt kenningu Hermans og Chomsky er um leið verið að útiloka alla aðra valkosti og þannig sé umræðan þrengd. Í flestum tilvikum sé ekki um raunverulega eðlisólík sjónarmið að ræða heldur aðeins tvær hliðar á tilteknu máli sem hyglir núverandi valdhöfum á annan hvorn veginn (Herman og Chomsky, 2002). Kenning þeirra félaga varpar ljósi á hvernig skilgreining umræðunnar og þeirra sjónarmiða sem rædd eru skiptir ekki síður máli en hver sjónarmiðin eru eða hvernig umræðan fer fram. Þannig sé hægt að útiloka tiltekna hóp frá umræðunni áður en hún nær einu sinni að hefjast.

Á hinn bóginn getur verið nauðsynlegt að útiloka tiltekin sjónarmið frá siðaðri umræðu, einkum þau sem þykja hatursfull og fordæmandi gagnvart tilteknum hópum. Austurríski vísindaheimspekingurinn Karl Popper setti fram kenninguna um þversögn umburðarlyndisins (e. paradox of tolerance). Samkvæmt henni verður að setja ákveðnar hömlur á umburðarlyndi því sé það ótakmarkað muni það að lokum verða að engu. Þeir sem hafa óumburðarlyndar skoðanir munu að lokum taka yfir umræðuna og útiloka þá sem þeim þóknast ekki. Þannig getur umburðarlyndið haft öfug áhrif. Segir hann að mikilvægt sé að verja umburðarlyndar skoðanir með rökum, en það sé ekki endilega nóg þar sem hinir fordómafullu hafni á endanum öllum rökræðum og kveði niður alla mildari afstöðu (Popper, 2012). Hugmyndir sem þessar eru einkum fyrirferðarmiklar meðal þeirra fræðimanna sem fjallað hafa um kynþáttahyggju og áhrif hennar á skólakerfið.

5.2 Kynþáttahyggja í skólakerfinu

Þó að víðsýnt hugarfar og þekking á friðsamlegum rökræðum sé mikilvæg dugir það þó ekki eitt og sér þegar kerfisbundið óréttlæti er annars vegar. Kennarar og skólayfirvöld þurfa að horfast í augu við þá staðreynd að kynþáttahyggja er ennþá áberandi hluti af vestrænum samfélögum, þó hún sé e.t.v. ekki eins sýnileg og áður (Varma-Joshi, 2007). Þegar kemur að því að innleiða félagslegt réttlæti og vinda ofan af kynþáttahyggju skólakerfisins segir kanadíska fræðikonan Manju Varma-Joshi mikilvægast að byrja smátt. Að gera allt heimsins óréttlæti að viðfangsefni í skólastofunni sé að færast of mikið í fang og geti jafnvel haft neikvæð áhrif á nemendur. Hún leggur til að byrja á einföldum æfingum úr reynsluheimi

nemenda. Ein slík æfing gengur út á að biðja nemendur um að endurskipuleggja skóladagatalið með það að markmiði að halda upp á hátíðisdaga annarra trúarhópa en kristinna. Slík vinna fái fólk til að hugsa út í gildismat sitt og kynnast þeim fjölmörgu sjónarmiðum sem snerta slíka vinnu, án þess að endilega skapa illindi (Varma-Joshi, 2007).

Varma-Joshi segir að skilgreiningar á fordómafullri umræðu hafi áhrif á hvernig tekið sé á henni. Ef áherslan er eingöngu á staðhæfingar sem eru greinilega ofbeldisfullar sé hætt við því að fólk láti duldar fordómafullar staðhæfingar (s.s. neikvæðar staðalmyndir) sem vind um eyru þjóta. Hún setur jafnframt spurningamerki við áherslur skóla á fjölmenningslega kennslu og upphafningu fjölbreytileikans í því að takast á við kynþáttafordóma með beinum hætti. Í staðinn leggur hún til aðrar leiðir til þess með upplifun nemenda í forgangi (Varma-Joshi, Manju, 2007). Rannsóknir hennar sýna að litaðir nemendur (þ.e. nemendur sem ekki eru af hvítum, evrópskum uppruna) segjast finna fyrir margvíslegum kynþáttafordómum í skólanum, þrátt fyrir allskyns áætlanir sem eigi að taka á því, en sambærilegar rannsóknir hér á landi hafa sýnt fram á það sama (Brynja Elisabeth Halldórsdóttir Gudjonsson, 2018). Rót vandans er sú að skólayfirvöld upplifa ekki tiltekna hegðun eða orðræðu sem fordómafulla og segja minnihlutahópin ymist vera að gera úlfalda úr mýflugu eða jafnvel að þau sjálf séu að viðhafa ofbeldisfullt tal. Á sama tíma er mikið gert úr mikilvægi fjölbreytileika með því halda upp á allskyns hátíðir eða fjalla með yfirborðskenndum hætti um ólíka menningarheima. Af þessu má sjá að ekki er nóg að spyrja *hvort* verið sé að takast á við mál sem tengjast kynþáttafordómum heldur einnig að greina með hvaða hætti það er gert og hver það er sem skilgreinir hugtökin sem um ræðir (Varma-Joshi, 2007). Í skólasamfélagi þar sem meirihluti nemenda og starfsfólks er hvítt á höfundur telst það því álitamál hvort að hegðun sem margir álíta sjálfsagða sé í raun fordómafull. Segir höfundur að kennarar og nemendur verði jafnvel fyrir aðkasti fyrir að vekja máls á þessu, því skólarnir gefi sig jú út fyrir að vera að vinna gegn fordómum. Þá séu færri sem tjá sig en vilja af ótta við að vera úthrópaðir sem rasistar. Varma-Joshi segir að þeir sem tilheyra hinum hvíta meirihluta eigi erfitt með að tjá sig um þessi mál vegna þess að það krefjist þess að þeir líti annað en þeir eru vanir. Þar sé gert lítið úr rasískum og niðrandi athugasemdum um nemendur og það ekki sett í samhengi við kerfisbundið ofbeldi og óréttlæti sem sá hópur verður fyrir. Það sama gildir um bein ofbeldisverk sem drifin eru áfram af kynþáttahyggju, en þau eru oft ekki sett í

samhengi við samfélagsleg viðhorf. Margir skólar forðist að taka upp þessi hitamál með nemendum af ótta við að það muni gera „illt verra“ eða skapa óvild milli nemenda. Þetta sé aftur á móti misskilningur á markmiði fjölmenningarlegrar kennslu. Niðurstaðan úr slíkri vinnu er hvorki friður né samstaða heldur fáfræði og valdaleysi. Árangursrík fjölmenningarleg kennsla heyrir stríð gegn valdakerfum með því að kenna nemendum um rasíska fortíð okkar og aðferðir til að greina og ráðast gegn fordómum í samfélagi nútímans. Markmiðið með því að takast á við fordóma er ekki að ásaka eða ýta undir hatur heldur til að hvetja til samkenndar og friðsamlegra lausna (Varma-Joshi, 2007, bls. 165)

Hér má sjá hversu takmarkandi hin „afstöðulausa“ sýn á álitamál getur verið, því hún gerir óhjákvæmilega ráð fyrir því að a) allir séu jafnir gagnvart umfjöllunarefninu og b) að ríkjandi viðmið um „siðaða umræðu“ geti ekki verið fordómafull í sjálfu sér. Ef við ætlum raunverulega að takast á við hið umdeilda málefni sem kynþáttahyggja er verðum við að horfast í augu við valdaójafnvægi samfélagsins og spyrja hverjir hagnast á því. Þögn getur, í þessu samhengi, vel orðið viðurkenning á óbreyttu ástandi (Varma-Joshi, 2007). Þetta er í takt við innlendar rannsóknir sem benda til þess að það að takast ekki á við menningarlega árekstra í skólastarfi hafi ýmis vandamál í för með sér (Fríða Bjarney Jónsdóttir, 2011). Þá er hægt að færa rök fyrir því að slíkt fyrirkomulag hygli ríkjandi hópi. Hvítt fólk nýtur þannig þeirra forréttinda að geta sleppt því að horfast í augu við kynþáttafordóma ef þeim sýnist svo, meðan litað fólk getur það ekki (McIntosh, 1990). Aðeins hvítt fólk getur haldið því fram að hugtök á borð við *borgari* eða *innflytjandi* séu ótengd kynþáttum vegna þess að enginn hefur reynt að nota þessi hugtök gegn þeim (engum kennara myndi detta í hug að spyrja hvítan, alíslenskan nemanda hvaðan hann sé „í raun og veru“ þegar hann segist vera ættaður frá Akureyri). Þannig getur neikvæð upplifun nemenda sem tilheyra ákveðnum minnihlutahópum vel verið réttmæt jafnvel þó að meirihlutinn átti sig ekki endilega á því að neikvæð hugtök hafi verið látin falla (Flagg, 1997).

Eðli málsins samkvæmt fer það eftir því hver er spurður hvort ólíkar upplifanir litaðs fólks af skólakerfinu séu nauðsynlegt álitamál til að taka fyrir eða ekki, en fjölmargar rannsóknir sýna fram á mikilvægi þess að gera svo (Neito, 1990). Markmið fjölmenningarlegrar kennslu er að nemendur læri smám saman um þau valdatengsl sem búa að baki ólíkri stöðu hópanna sem um ræðir. Þeir þurfi að skilja að sú leið að taka ekki afstöðu

til málanna sé ekki greið, því þegar mikilvæg málefni eiga í hlut felur þögn í sér afstöðu (Neito, 1990). Bæði kennarar og nemendur þurfi að vera meðvitaðir um hina pólitísku hlið skólakerfisins og að kerfið allt, frá námskránni til skólamenningarinnar, endurspegli einhverskonar vald og forréttindi (McIntosh, 1990). Fyrirnefnd Varma-Joshi leggur til að byrja á nemendum sjálfum og biðja þá um að segja í stuttu máli frá sinni eigin upplifun af kynþáttafordómum. Það fái nemendur til að hætta að hugsa um kynþáttahyggju sem eingöngu gróf ofbeldisverk og fá þá til að sjá hversu útbreidd hún raunverulega er í samfélaginu allt í kringum okkur. Athygli vekur að höfundur nefnir kynþátt kennarans oftar en einu sinni og segir að hvítum nemendum finnist erfiðara að deila slíkum sögum með kennara sem tilheyrir minnihlutahópi. Þetta verður sérstaklega erfitt þegar höfundur biður nemendurna um að gera grein fyrir sínum eigin viðbrögðum við fordómafullum athugasemdum sem þeir heyra. Kennsla álitamála þurfi ekki nauðsynlega að vera neikvæð ef vel er haldið á spilunum. Hún muni þó alltaf koma til með að vera átakanleg fyrir þá sem koma að henni, ekki síst þá sem tilheyra forréttindahópum samfélagsins (Varma-Joshi, 2007).

5.3 Menntunarfræði hinna kúguðu

Ekki væri við hæfi að ræða málefni viðkvæmra hópa í kennslustofunni án þess að minnst á *kritíska menntunarfræði* (e. Critical Pedagogy). Höfuðrit hennar er án efa bókin *Menntunarfræði hinna kúguðu* (e. Pedagogy of the Oppressed) eftir hinn brasilíska Paulo Freire. Bókin kom út á portúgölsku árið 1968 og byggir á reynslu Freire sjálfs af því að kenna fullorðnu fólki að lesa, m.a. frumbyggjum í skógum Brasilíu. Í upphafi fjallar hann um stöðu *hinna kúguðu* og hvernig sambandi þeirra við kúgara er haldið stöðugu. Þá kynnir hann til leiks hugmyndina um menntunarfræði fyrir þennan undirokaða hóp og veltir fyrir sér hvernig hægt sé að frelsa þá. Þá kynnir hann til leiks ýmis hugtök sem eiga að varpa frekara ljósi á hugmyndir hans en tvö þeirra eru mikilvægust og þarfnast frekari útskýringar. Annað þeirra er það sem Freire kallar „*bancária da educação*“ (e. banking approach to education) (Freire, 2007). Hugtakið er illþýðanlegt á íslensku en það tengist söfnun eða innistæðu. Freire notar það til að gagnrýna hefðbundna menntastefnu sem gerir ráð fyrir að nemendur séu einskonar sparibaukar sem kennarinn leggi þekkingu inn í. Kennarinn er þarna í samskonar hlutverki og nýlenduherra og nemendur í hlutverki hinna kúguðu þjóða. Hann gagnrýnir

Þessa skörpu skiptingu í „þann sem kennir“ og „þann sem nemur“. Líta beri á menntun sem víxlverkun milli þessara tveggja aðila, kennarinn sé hvorki alvitur né nemandinn alvitlaus. Báðir eru einfaldlega mannlegir, en fyrra kerfið segir Freire að *afmennski* þá. Þetta á sér samsvörun í því hvernig jaðarsettir hópar hafa verið hlutgerðir og þar með „afmennskaðir“ af valdameiri hluta samfélagsins. Að komast yfir þetta ástand er ferli sem Freire segir að þurfi að fara fram með notkun *Dialogics* eða samræðu. Báðir hópar þurfa að vinna saman til að finna lausnir á þeim vandamálum sem fengist er við hverju sinni. Lausnirnar mega þannig ekki vera ákveðnar fyrirfram af kennaranum heldur eiga þær að koma í ljós með samræðu hópanna tveggja. Til að ná þessu fram þurfa hinir undirokuðu, hvort sem það eru nemendur gagnvart kennara sínum eða jaðarsettir hópar gagnvart meirihlutanum, að komast yfir ótta við frelsið og þora að samræma hugmyndafræði sína og gjörðir. Íslenska orðið „menntun“ á hér vel við, gegnum hana verðum við *menn*. Bæði hinir ráðandi og hinir undirokuðu þurfi að vinna saman til að kljást við vandamál samfélagsins og frelsa einstaklingana innan þess, að endurheimta *mennsku* sína (Freire, 2007).

Mikilvægt er að vera meðvitaður um það vald sem kennarinn hefur óhjákvæmilega yfir nemendum sínum og að hann misbeiti því ekki, en þetta er sérstaklega mikilvægt þegar um er að ræða nemendur í viðkvæmri stöðu. Þar má án efa hafa í huga boðun Freire um að fjarlægja beri að einhverju marki hin skörpu skil milli kennara og nemenda. Þetta getur haft margvíslega þýðingu fyrir kennara á vettvangi. Mikilvægt er að kennarinn gefi nemendum sínum færi á að eflast í skólastofunni en hluti af því er að gefa frá sér þetta algera vald sem fylgir „innistæðukerfinu“. Kennarinn verði að vera móttækilegur fyrir ábendingum frá nemendum sínum, hvort sem þær snúi að smávægilegum villum í kennsluefni eða meintri mismunun hans gagnvart tilteknum hópi. Mikilvægt er að kennarinn viðurkenni fyrir nemendum að hann sé mannlegur og sé tilbúinn að horfast í augu við mistök sín. Það gefur nemendum sjálfum færi á að gera slíkt hið sama og um leið tækifæri til valdeflingar. Þarna mást út hin algeru skil milli „þeirra sem kenna“ og „þeirra sem læra“ sem ýtir undir að skólastofan verði að jafnréttisumhverfi (Freire, 2007).

5.4 Samantekt og umræður

Fræðimenn hafa löngum gagnrýnt skólakerfið fyrir að taka ekki nægjanlega mið af ólíkum uppruna og stöðu nemenda. Paul Carr telur nauðsynlegt að þessi hlið sé tekin til skoðunar þegar kennsla álitamála er annars vegar. Rannsóknir sýna fram á að litaðir nemendur og/eða nemendur af erlendum uppruna eru líklegri til að flosna upp úr námi en þeir úr hvíta minnihlutnum. Ekki sé nóg að afskrifa þetta sem afleiðingu af félagslegum vandamálum ótengdum skólastarfi, á þeim þurfi einnig að taka innan skólans. Varma-Joshi segir að kennarar þurfi að vera meðvitaðir um ólíkar valdastöður nemenda sinna og hvaða áhrif þær kunna að hafa á umræður um erfið málefni. Ekki sé hægt að gera ráð fyrir því að allir nemendur eigi sömu hagsmuna að gæta.

Þarna tel ég vert að leggja hina krítísku menntunarfræði Freire til grundvallar. Freire var gagnrýndur fyrir að gefa ekki höfundum hins vestræna menntunarskóla nægan gaum en ég tel að í því felist einmitt galdurinn í skrifum hans. Þarna er á ferð annars konar nálgun á menntamál með miklum pólitískum og samfélagslegum tengingum. Þó myndi ég segja að sjá megi ákveðna samsvörun milli Freire og þeirra lýðræðislegu kennsluhátta sem Dewey fjallaði um. Ég er sammála Freire í því að ekki sé fyllilega hægt að fjarlægja pólitík úr umræðunni um menntamál og því þurfi bæði kennarar og nemendur að vera meðvitaðir um hversu stórt hlutverk hún á í að skilgreina t.d. hvað sé kennt og með hvaða hætti. Umræða um skólamál í samfélaginu er óhjákvæmilega pólitísk og þau átök skila sér í gegnum námskrá menntamálaráðuneytisins alla leið inn í skólastofuna. Þá skiptir afstaða kennarans líka máli í þessu samhengi. Mikilvægt er að kennarinn misnoti ekki valdastöðu sína til að innræta hjá nemendum persónulegum skoðunum sínum, né heldur ríkjandi skoðunum samfélagsins, því það vinnur gegn þeim jafnvægismarkmiðum sem Freire leggur áherslu á. En algert hlutleysi er þó tálsýn. Skoðanir virðast aðeins hlutlausar þegar þær eru óumdeildar og óumdeildar skoðanir eru þær sem eru viðurkenndar af samfélaginu hverju sinni. Það sem telst róttækt í dag getur talist meinlaust á morgun, eins og sjá má t.d. á þróun hinsegin málefna í skólakerfinu á síðustu árum. Kennarinn þarf því að vera meðvitaður um að öll kennsla felur í sér einhverskonar afstöðu, það sem skiptir máli er að pólitík kennarans sé ekki lögð til grundvallar. Taka verður tillit til stefnu nemenda og setja upp námsrýmið þannig að raddir allra fái að hljóma. Í þessu felst kjarni hinnar krítísku menntunarfræði eins og ég skil hana og

má eflaust nýta hana til greiningar á hinum ýmsu hliðum hins íslenska skólakerfis. Ég tel að hugmyndir Freire eigi enn við við, þó margt hafi vitanlega breyst í skólamenningu frá útgáfu hennar. Breytingarnar hafa þó að mestu orðið í átt að því sem hann lagði til, en óskorað vald kennarans er án efa minna nú en það var fyrr á tímum. Kennarinn er hinsvegar alltaf í ráðandi stöðu. Mikilvægt er að vera meðvitaður um það vald sem kennarinn hefur óhjákvæmilega yfir nemendum sínum og að hann misbeiti því ekki. Þar má án efa hafa í huga boðun Freire um að fjarlægja beri skilin milli kennara og nemenda. Mikilvægt er að kennarinn gefi nemendum sínum færi á að eflast í skólastofunni en hluti af því er að gefa frá sér þetta algera vald sem fylgir „innistæðukerfinu“. Sjálfur hef ég upplifað í kennslustund að nemandi benti á það sem hann taldi villu í kennslubókinni en reyndust vera misvísandi upplýsingar frá mér sjálfum. Þarna varð mér hugsað til mikilvægi þess að kennarinn viðurkenni fyrir nemendum að hann sé mannlegur og sé tilbúinn að horfast í augu við mistök sín. Það gefur nemendum sjálfum færi á að gera slíkt hið sama og er um leið tækifæri til valdeflingar. Þarna mást út hin algeru skil milli „þeirra sem kenna“ og „þeirra sem læra“. Um leið fær nemendinn tækifæri til að sjá kennara sinn sýna ákveðna auðmýkt gagnvart efni kennslustundarinnar og hann stígur niður úr stöðu alviturs yfirboðara.

Kennarar þurfa að vera meðvitaðir um að þeir eru fulltrúar menntakerfisins gagnvart nemendum. Þar af leiðandi eru þeir alltaf í ákveðinni, forréttindastöðu gagnvart umræðuefninu, þeir eru *kerfið*. Ekki sé hægt að gera ráð fyrir því að þeir geti nálgast málefnið á sama grundvelli og nemendur eða fjölskyldur þeirra og aðrir almennir borgarar. Allt sem kennarinn segir við nemendur sína hefur ákveðna vigt. Allir sem sinnt hafa kennslu hafa upplifað það að nemendur koma til kennara síns og biðja hann um að skera úr tilteknu deilumáli. Í flestum tilvikum taka nemendurnir svari kennarans sem heilögum sannleik og gera litla sem enga kröfu um að hann sanni mál sitt með neinum hætti. Þar má sjá hversu mikið vald kennarastaðan hefur í huga nemendanna.

Þetta *náðarvald* kennarans þarf að vera tekið með í reikninginn þegar hann setur upp umræður um álitamál í stofunni. Þannig þarf kennarinn t.d. ekki endilega sjálfur að vera meðvitaður um að hann sé að taka afstöðu til umræðuefnis. Val hans á efnistöfum getur í sjálfu sér flokkast sem tiltekin afstaða. Það sem mér finnst mikilvægt að spyrja er hvort hægt

sé að hafa reglur um „siðaða umræðu“ án þess að pólitík eða afstaða af einhverju tagi komi að málum. Þá má spyrja hvort grunnþættir menntunar; jafnrétti og mannréttindi, geti haft einhverja merkingu án pólitískra skilgreininga. Hér held ég að megi finna samsvörun í kennslustofunni. Ef umræðan er alveg opin og hér um bil allt er leyfilegt er hætt við því að fljótlega náí öfgafyllstu skoðanirnar yfirhöndinni því þær ná auðveldlega að kveða niður þær hófsamari, líkt og Popper varaði við. Einfaldar staðhæfingar sem vekja upp sterkar tilfinningar eru líklegri til að ná til fólks en langar útskýringar á flóknum veruleika. Á þetta kannski ekki síst við þegar umræðurnar fara fram meðal óharðnaðra barna og unglunga sem gjarnan eru að stíga sín fyrstu skref í að taka þátt í slíkum umræðum. Þarna er nefnilega ekki nóg að hafa tilteknar reglur um „háttsemi“. Nemendur þurfa að gera sér grein fyrir þeim áhrifum sem orð þeirra geta haft og inn í hvaða samhengi orð þeirra eru sett. Auðveldasta leiðin til þess er væntanlega að kennarinn stýri umræðunni alfarið og búi til skýrar reglur kringum hvað megi segja og hvað ekki. En þá erum við komin „aftur á byrjunarreit“, þ.e.a.s. þá eru nemendur ekki að læra að tjá hug sinn og rökræða hvert við annað. Auk þess held ég að slík boð og bönn hafi ekki endilega erindi sem erfiði, nemendur gætu allt eins túlkað það sem svo að þeir megi ekki tjá hug sinn í skólanum og fjarlægist umræðuna. Í þessu felst vandi kennarans: Hvernig er hægt að gera nemendur meðvitaða um hvernig ólík samfélagsstaða þeirra, m.t.t. kyns, uppruna, kynhneigðar o.s.fr.v. hefur áhrif á umræður þeirra en um leið gefið þeim færi á að tjá hug sinn? Tel ég a.m.k. mikilvægt að reglur um „háttsemi“ séu ekki nægjanlegt skilyrði, eins og t.d. Varma-Joshi benti á. Hægt er að segja mjög ljóta og ofsafengna hluti án þess að hækka rödd sína eða blóta og getur slík útilokandi orðræða verið óviljandi af hálfu þess sem tjáir sig. Á sama tíma þarf kennarinn að vera meðvitaður um að hann er ekki undanskilin slíkum útilokandi hugsunarhætti, sér í lagi þegar hann tilheyrir ekki jaðarhópi sjálfur. Því tel ég að ef kennarar ætla að geta tekið þessari gagnrýni alvarlega þurfi þeir að taka hlutverk sitt sem alvoldugra yfirboðara til endurskoðunar. Nemendur munu koma til með að rísa gegn kennurum sínum í einhverjum tilvikum en það þarf ekki að líta á það sem „agavandamál“ heldur sem raunverulega umkvörtun. Þetta er einnig liður í því að ýta undir lýðræðislega kennsluhætti og valddreifingu milli nemenda og kennara. Hin hefðbundna skipting í allsráðandi kennara og passíva nemendur er ekki til þess fallin að búa til virkt, umræðuhvetjandi umhverfi í skólastofunni. Á þetta sérstaklega við þegar nemendur sem tilheyra jaðarsettum hópum eru annars vegar. Hér gildir að skapa andrúmsloft í kennslustofunni þar sem gagnkvæmt virðing ríkir meðal nemenda annars vegar og milli

kennara og nemenda sinna hins vegar. Auk þess myndi ég telja æskilegt að kennari myndi fræða nemendur sína um samfélagslegt óréttlæti, ólíkar valdastöður og jaðarsetta hópa. Myndi það án efa hjálpa þeim að takast á við slík viðfangsefni af virðingu við þá hópa sem eiga í hlut.

6 Hagnýtar aðferðir

Í köflunum hér að framan hefur verið farið yfir hvernig álitamál eru skilgreind, hugmyndir fræðimanna um hvernig best sé að nálgast þau í kennslu og ýmsa gagnrýni á þær. En hvernig eru þessar hugmyndir nýttar í kennslustofunni og hvernig getur kennarinn brugðist við þeim umræðum sem spretta upp? Hér verður farið yfir þessa þætti og þeir settir í samhengi við skrif fræðimanna sem fjallað var um hér að framan.

6.1 Skólastofan sem öruggt rými til umræðna

Áður en hægt er að hefja umfjöllun um tilteknar aðferðir við kennslu álitamála þarf að undirbúa umhverfið fyrir umræður. Nicole Fournier-Sylvester telur að fyrst þurfi að búa til umhverfi í kennslustofunni sem sé hvetjandi til vinsamlegra umræðna. Þetta sé gert með því að gefa nemendum fyrst færi á að kynnast hver öðrum, t.d. með hópleikjum. Kennsla álitamála sé þannig nátengd kennslu í lífsleikni, a.m.k. á fyrstu stigum hennar. Þá þurfi að koma á einhverskonar grunnreglum í samræðunum og telur Fournier-Sylvester best að gera slíkt með hópnum í sameiningu (Fournier-Sylvester, 2013). Skólastofan verður að verða öruggt rými (e. safe space) til umræðu. Hér þarf þó að athuga að til er tvenns konar skilningur á öruggu rými. Annarsvegar er það rými þar sem allir mega tjá sig óáreittir um hvað sem er. Hinsvegar rými þar sem jaðarsettir hópar eiga rétt á að verða ekki fyrir aðkasti eða fordómafullum skoðunum. Í ákveðnum aðstæðum er þessi greinarmunur mjög aðkallandi, t.d. í málefnum transfólks. Hér þarf að hafa í huga sjónarmið jaðarsettra hópa sem rætt var í kaflanum hér á undan.

Brookfeld og Preskill (2006) telja best að byrja á því að biðja nemendur um að minnast góðra umræðna sem þeir hafi verið hluti af áður og telja upp hvað gerði þær góðar. Þannig fá nemendur að setja námið í samhengi við reynslu sína og læra af henni. Í kjölfarið þurfi að hjálpa nemendum að setja grunnreglur í umræðunni. Þessar reglur geta bæði snúið að samskiptum t.d. að grípa ekki frammi í og innihaldi þeirra t.d. að beita ekki fordómafullri orðræðu. Kennarinn þurfi einnig að vera meðvitaður um hvaða málefni kunni að vekja upp sterk viðbrögð nemenda og geta brugðist við þeim. Þetta er þó hægara sagt en gert og

margir kennarar segja að þeim þyki óþægilegt að vita ekki hvert slík umræða kunni að stefna. Nemendur eru einnig oft hræddir við að hafa sig frammi í slíkum umræðum. Þetta á sérstaklega við um nemendur sem koma úr jaðarsettum hópum sem auðveldlega geta orðið undir í umræðunni. Mæla Brookfeld og Preskill með því að nemendur setji allar hugmyndir sínar og áhyggjur af tilteknu málefni í hatt. Svo sé ein hugmyndin dregin og nemendur reyna að leita lausna í sameiningu sem hópur. Þetta hjálpi þeim að nálgast viðfangsefnið frá öllum hliðum og komast úr þeirri hugsun að um einstaklingsmiðuð vandamál sé að ræða.

Wales og Clarke (2005) telja æskilegt að rökræður séu skipulagðar fyrirfram svo nemendur geti undirbúið sig. Þeir gætu jafnvel fengið stöðu til að verja, óháð því hvort hún sé í takt við þeirra eigin viðhorf. Þannig þjálfast þeir í að færa rök fyrir máli sínu og læra *hvað* rök raunverulega eru, annað en upptalning á persónulegum skoðunum. Þá er einnig hægt að láta nemendur skiptast á því að verja tiltekna afstöðu og þurfi þannig hver nemendi að prófa að tala með og gegn málefninu (Wales og Clarke, 2005). Þó er mikilvægt að umræðurnar séu nemendastýrðar að einhverju marki, a.m.k. þannig að þeir fái að velja umræðuefnin. Þá séu þeir mun viljugri til að taka þátt og segja skoðun sína, auk þess sem slíkar æfingar hafi jákvæð áhrif á borgaravitund þeirra og þátttöku í samfélaginu (Wales og Clarke, 2005).

Diana Hess hefur rannsakað viðhorf kennara til kennslu álitamála og segir að viðbrögðum þeirra megi skipta í fernt. Fyrst beri að nefna þá kennara sem að neita því að viðurkenna að málefni séu umdeild og kenna það aðeins frá einu sjónarhorni. Aðrir viðurkenni að viðfangsefnið sé umdeilt en styðja augljóslega eitt sjónarhorn. Þá koma þeir kennarar sem forðast álitamál alfarið og loks þeir sem nálgast viðfangsefnið af varfærni og leyfa nemendum að takast á við umdeild málefni (Hess, 2004). Það eru því ekki aðeins viðhorf kennarans til málefnisins sem ráða nálgun hans á viðfangsefninu. Færa má rök fyrir því að ytri þættir, s.s. samfélagsviðhorf og skólamenningin skipti ekki síður máli í þessu samhengi. Þannig getur verið þrýstingur á kennara að nálgast viðfangsefni frekar með einum hætti en öðrum eða forðast alfarið að tala um það. Þá má einnig færa rök fyrir því að traust kennarans á eigin starfsgetu skipti einnig máli. Það er auðvelt að *segjast* vera tilbúinn að takast á við erfið málefni í kennslustofunni en e.t.v. annað og meira verk að útbúa kennsluáætlun og koma henni í gagn. Rannsóknir sýna að kennarar, sérstaklega þeir sem

hafa litla starfsreynslu, hafa oft miklar hugmyndir um það sem þeir vilja gera með nemendum sínum sem byggjast gjarnan á líflegum umræðum og nemendastýrðri vinnu. En þegar á hólminn er komið taka hefðbundnar áhyggjur kennarans, af bekkjarstjórnun og tímaskorti, yfir og hann reiðir sig frekar á staðlaðar kennslustundir og hefðbundna verkefnavinnu. Hess (2004) segir að það taki tíma að verða góður í að stýra umræðum um álitamál í kennslustofunni. Því séu kennarar sem hafa náð góðum tókum á grunnpáttum kennslunnar í betri stöðu til þessa en nýrri kennarar. Á hinn bóginn er mikilvægt fyrir nýja kennara að vera ekki smeykir við að prófa sig áfram í slíkri kennslu því það komi aðeins með æfingunni. Þá segir Hess að umræðufærni þurfi líka að þjálfa hjá nemendum, ekki síður en færni í skrift eða lestri. Mikilvægt sé að umræðum sé ekki aðeins stjórnað af þeim sem hafa sig mikið frammi, þ.e. mest áberandi nemendum bekkjarins. Kennarar ættu að nálgast nemendur sem forðast að taka þátt í umræðum með sama hætti og þá sem eiga erfitt með að læra að lesa eða reikna flókin stærðfræðidæmi. Í þeim tilvikum myndu kennarar aldrei líta undan og segja að það sé í lagi, flestir í bekknum séu að ná þessu. Sama gildir um umræður, kennarar þurfi að líta á það sem raunverulegt nám sem hver og einn nemandi þurfi að geta náð lágmarkstökum á. Leiðin til þess er, eins og áður hefur komið fram, að búa til einskonar *umræðumenningu*, þ.e. aðstæður innan bekkjarins þar sem nemendum finnst þeir vera öruggir að deila skoðunum sínum. Hægt er að gera þetta með kennsluaðferðinni *einn, tveir, allir*. Þar byrja nemendur á að mynda sér skoðun eða afstöðu í tilteknu máli og ræða það síðan við sætisnaut sinn eða annan bekkjarfélaga áður en að efnið er tekið fyrir með öllum bekknum. Þannig fá nemendur þjálfun í að útskýra mál sitt í „rólegri“ aðstæðum áður en þeir þurfa að tala fyrir framan allan bekkinn, sem getur verið mjög mikil áskorun fyrir suma nemendur (Hess, 2016). Þá ætti einnig að vera markmið að nemendur öðlist færni í að hlusta á samnemendur sína og skoðanir þeirra og geta spurt gagnrýnna spurninga. Mikilvægt sé fyrir kennara að átta sig á því að nemendur hafa ekki nauðsynlega hæfileika til að taka þátt í umræðum og þeir öðlast þá ekki sjálfkrafa. Kennarar þurfa að vera þolinmóðir þegar kemur að þátttöku í umræðu og í fyrstu gætu þeir þurft mikla aðstoð og kennarastýringu. Þá leggur hún aftur áherslu á mikilvægi undirbúnings en rannsóknir hennar sýna fram á að nemendur séu mun líklegri til að taka þátt í umræðum þegar þeir hafa undirbúið sig vel. Þetta á sérstaklega við um þá nemendur sem ekki eru vanir að taka mikinn þátt í umræðum, svo áhersla á undirbúning getur verið góð leið til að efla virkni og þátttöku þess nemendahóps (Hess, 2016).

Hér mætti einnig nefna hugmyndir Dewey um skólann sem vettvang fyrir lýðræðislega kennslu. Skilgreining Dewey á lýðræði gengur út á að skapa umhverfi í skólastofunni þar sem hægt er að ræða ólík sjónarmið, leggja mat á hagsmuni og leitast við að taka ákvarðanir sem eru *réttar* en ekki aðeins þær sem eru vinsælar (Ólafur Páll Jónsson, 2011). Þetta hefur verið nefnt rökræðulýðræði (e. deliberative democracy) og lýsir vel því umhverfi sem þarf að vera til staðar svo farsæl umræða um álitamál geti farið fram.

6.2 Hlutverk kennarans

Þegar kennarar ákveða að ræða málefni sem líkleg eru til að skapa ágreining í nemendahópnum þarf að huga að ýmsu. Mikilvægast er að muna að virk skoðanaskipti þarf að *þjálfa*. Er þá ekki aðeins átt við að nemendur þurfi að læra að taka þátt í umræðum heldur þurfa kennarar að vera meðvitaðir um hvers konar vinnubrögð eru líkleg til að skapa grundvöll fyrir góðar umræður. Slík vinna getur aðeins farið fram með virkri þátttöku og samvinnu nemenda og kennara. Í slíkri vinnu þarf að huga vel að hlutverki kennarans. Stradling o.fl. (1984) nefna nokkrar megin aðferðir sem kennarar geta farið þegar tækla á ágreiningsmál með hóp nemenda. Má þar nefna hlutlausan aðila (e. neutral chairperson), þar sem kennarinn varast að segja nokkuð sem gefur til kynna hvað honum finnst. Hann getur einnig reynt að finna jafnvægi (e. balance) þar sem hann nefnir ýmis sjónarmið án þess að taka afstöðu til nokkurra. Þá getur hann leikið málsvara andskotans (e. devil's advocate) þar sem hann reynir að finna vankanta á málflutningi nemendanna. Loks getur hann tekið upp og varið afstöðu þeirra sem mega sín minnst í hópnum, t.d. óframfærnir nemendur eða einhverjir sem hafa óvinsælar skoðanir á málefninu (Stradling o.fl., 1984). Við þetta má bæta að hann getur líka sagt sína eigin persónulegu skoðun á málefninu, hafi hann slíka. Þá gæti hann einnig búið til persónur sem hafa ákveðnar skoðanir á málefninu og farið í og úr hlutverki þeirra. Brookfeld og Preskill (2005) segja að kennarinn eigi fyrst og fremst að miðla málum og sjá til þess að umræðan haldi rétttri stefnu. Hann eigi að útskýra fyrir nemendum að hann sé ekki sérfræðingur í umræðuefninu og að markmiðið sé ekki að finna eitt rétt svar. Nemendur séu án efa forvitnir um hvaða skoðun kennarinn hafi á viðfangsefninu sem til umræðu er. Í þessu getur hjálpað að sitja með nemendum í hring í stað þess að standa fyrir framan þau, eins og Wales og Clarke (2005) leggja til. Hérna getur kennarinn leikið ólík

hlutverk. Fournier-Sylvester nefnir þrjár leiðir sem kennarinn getur farið. Í fyrsta lagi getur hann greint frá sinni eigin skoðun, í öðru lagi reynt að halda á lofti öllum mögulegum sjónarmiðum og í þriðja lagi leikið málsvara andskotans, þ.e. vísitandi valið þau sjónarmið sem stuða nemendur (Fournier-Sylvester, 2013).

Á áttunda áratug síðustu aldar kom út yfirgripsmikill leiðarvísir fyrir kennara um hvernig taka ætti á álitamálum. Það var byggt á fimm meginforsendum: Að kennarar eigi að fást við álitamál í kennslustundum, að kennari viðurkenni að hann þurfi að byggja kennslu sína á hlutlægni, að áherslan sé á umræður fremur en fræðslu, að í umræðunum komi frekar fram mismunandi skoðanir þátttakenda heldur en sameiginleg skoðun og loks að kennarinn eigi að vera einskonar „gæðastjóri“ sem beri ábyrgð á gæðum námsins (Humanities Curriculum Project: CARE, 1972). Megináhersla efnisins var á að gefa nemendum færi á að skilja ólíkar félagslegar aðstæður hvers annars og þau gildisbundnu álitamál sem leiða af þeim. Því fylgdu leiðbeiningar til kennara um hvernig ætti að stýra umræðum þar sem álitamál eru til skoðunar. Samkvæmt þeim þurfa kennarar að vara sig á að trufla umræður um of. Athygli vekur að truflun á ekki síður við um að fylla þagnir í umræðum sem óhjákvæmilega koma upp þegar erfið málefni eru til umræðu. Nemendur geta þá nýtt þær til að fá kennarann til að taka frumkvæði, sem samkvæmt höfundum er ekki eftirsóknarvert. Brookfield og Preskill (2005) telja einnig mikilvægt að kennarar beri virðingu fyrir þögninni, þ.e. forðist að grípa inn í þegar nemendur ræða sín á milli. Þeir þurfi að fá tækifæri til að sitja í þögn og hugsa um málefni. Ingvar Sigurgeirsson hefur einnig fjallað um kennslufræðilegt mikilvægi þagnarinnar og mikilvægi þess að gefa nemendum tíma til að hugsa og meðtaka spurningar kennarans (Ingvar Sigurgeirsson, 2013). Ef þögnin varir lengi getur kennarinn spurt hvort og þá hvers vegna nemendum finnist erfitt að ræða tiltekið málefni (Brookfield og Preskill, 2005).

Kennarar þurfa einnig að passa hvernig þeir bregðast við athugasemdum nemenda. Mikilvægt er að allir nemendur séu meðhöndlaðir af virðingu og öll viðhorf gagnrýnd. Til dæmis er munur á því að spyrja: „Eruð þið sammála því?“ og „hvað finnst öðrum?“. Hið fyrra er lokuð spurning og getur vel verið gildishlaðin á meðan sú síðari er opin og almenns eðlis. Ef markmiðið er að velta upp ólíkum sjónarmiðum og gefa öllum færi á að segja sína skoðun

mega nemendur heldur ekki festast í að reyna að fá viðurkenningu kennarans. Kennarinn þarf um leið að vanda bæði spurningar sínar og svör. Á hann að spyrja spurninga sem hann veit svarið við eða spurningar sem erfiðara er að svara (s.s. um siðferðisleg málefni). Um leið þarf hann að spyrja sig hvort hann eigi að veita vísbendingar um svör eða ekki. Í heild má segja að námsefnið hvetji til þess að kennarinn sé hlutlaus umræðustjóri (Humanities Curriculum Project: CARE, 1972).

6.3 Einkenni góðra umræðna

Hess (2016) nefnir nokkur einkenni góðra umræðna um álitamál í skólastofunni. Fyrst nefnir hún mikilvægi góðs undirbúnings. Segir hún að það séu augljós tengsl milli nemenda sem hafa góða þekkingu á tilteknu pólitísku málefni og þeirra sem geta myndað sér vel ígrundaðar skoðanir á þessu sama efni. Þeir séu einnig líklegri til að vilja taka virkan þátt í umræðum um þetta sama efni, enda hafi þeir frá mun fleiru að segja en þeir sem ekki hafa kynnt sér málið. Hlutverk kennarans sé að halda utan um umræðurnar og reyna að sjá til þess að allir fái tækifæri til að tjá sig. Þá þurfi þeir að passa að verða ekki milliliðir sem nemendur „tali í gegnum“. Endanlegt markmið slíkra æfinga er að nemendur geti talað hver við annan hjálparlaust og megi því ekki venjast því að kennarinn miðli alltaf málum. Meginreglan ætti að vera sú að í upphafi vinnunnar sé kennarinn mjög áberandi en dragi sig svo smám saman í hlé þegar nemendur verða öruggari í að standa á eigin fótum. Þetta er mjög algengt stef í kennslufræðum, ekki síst þegar umræðu- og spurnaraðferðir eiga í hlut (Ingvar Sigurgeirsson, 2013). Að lokum leggur hún mikla áherslu á hina „siðuðu“ umræðu, þ.e. að nemendur komi fram við hver annan af virðingu og sætti sig við að þeir hafi ólíkar skoðanir á hinum ýmsu málefnum (Hess, 2016). Aðrar rannsóknir segja kennslu álitamála vera nauðsynlegur hluti lýðræðislegra kennsluhátta, því án þeirra er ekki hægt að nálgast samfélagsleg málefni af alvöru í kennslustofunni (Dean, Bernadette og Joldoshalieva, Rahat, 2007).

Hess nefnir að það sé sérstök áskorun fyrir kennara að vita hvenær þeir séu að gefa nemendum sínum uppbyggilega gagnrýni. Hún segir einnig skipta máli að kennarar geri greinarmun á kappræðum (e. debate) og samræðum (e. discussion/deliberation). Í kappræðum fá þátttakendur fyrirframgefna afstöðu sem þeir eiga að „tala fyrir“ og síðan

verja. Markmiðið er að reyna að sannfæra hinn aðilann, eða þá þriðja aðila, um að samþykkja þína afstöðu. Færa má rök fyrir því að raunverulegt markmið slíkra kappræðna sé að sannfæra *fjöldann*, þ.e. áhorfendur eða hlutlausa þátttakendur. Því er hætt við því að fljótlega fari slík umræða að snúast um að „ná til fjöldans“, að sannfæra frekar en færa haldbær rök. Þetta tvennt getur vissulega farið saman en gerir það ekki endilega og vel er hægt að sannfæra fólk með því að höfða til tilfinninga eða jafnvel fordóma þeirra. Þó Hess sé ekki í sjálfu sér mótfallin slíkum „ræðukeppnum“ segir hún miklu máli skipta að gera greinarmun á þeim og bekkjarsamræðum. Munurinn sé að þó nemendur megi vissulega hafa sterkar skoðanir er mikilvægt að geta séð málið frá fleiri sjónarhornum. Segja má að markmiðið sé að hópurinn í heild sinni verði einhvers vísari. Í góðum bekkjarumræðum ætti enginn beinlínis að sigra og enginn að verða undir.

Varðandi hlutverk kennarans segir Jón Thoroddsen að í heimspekilegri umræðu sé „mikilvægt að þau sitji þekkingarlega við sama borð og leiðbeinandinn“ (Jón Thoroddsen, 2016. Bls. 17). Með því er átt við að kennarinn nálgist umræðuna þannig að hann viti ekkert meira um viðfangsefnið en nemendurnir og hafi enga þekkingu sem geti skorið úr um niðurstöðurnar (Jón Thoroddsen, 2016). Hans hlutverk sé að spyrja spurninga og draga fram ólík sjónarhorn en að öðru leyti eigi hann að halda sig til hlés og leyfa nemendum að bera umræðuna áfram. Hér má sjá samsvörun við hugmyndir Paolo Freire sem vísað var til í kafla 5.

Rob Weir (2009) undirstrikar mikilvægi þess að *loka* (e. close) umræðunni. Með því er átt við að kennarinn grípi inn í og dragi saman það sem fór fram. Segir hann að þetta þurfi að gera óháð því hvernig hún hafi farið fram og hvort sem lausn hafi fundist á málinu eða ekki. Kennarinn þurfi að enda á jákvæðum nótum og passa að nemendur upplifi umræðurnar ekki með neikvæðum hætti. Hann eigi að sýna nemendum að þátttaka í umræðum sé markmið í sjálfu sér og að þær muni ekki allar endilega leiða að farsælli niðurstöðu. Nemendur geti fengið tækifæri til að gera grein fyrir sínu eigin framlagi til umræðnanna, fundið hvaða rök þeirra voru góð og hvers vegna (Weir, 2009). Fyrirnefnd Wales og Clarke taka í sama streng og segja að nemendur þurfi að geta komið til skila hvað virkaði vel í rökræðunum og hvað ekki, hvernig þeim leið á meðan á þeim stóð og hvort þær hafi haft áhrif á þeirra eigin

skoðanir í kjölfarið. Nafnlausar ábendingar frá nemendum til kennara geti verið sniðugar því nemendur séu þá e.t.v. líklegri til að segja frá líðan sinni með hreinskilnum hætti.

6.4 Heimspökilegar umræður

Sú grein sem líklega hefur mesta hefð fyrir því að takast á við og greina álitamál er heimspökun svo ekki er hægt að fjalla um kennslu þeirra án þess að minnst á heimspökilegar umræður. Ekki er sérstaklega rík hefð fyrir heimspökukennslu á grunnskólastigi hér á landi en þó eru nokkur dæmi um hún sé tekin fyrir af kennurum (Jón Thoroddsen, 2016). Einn helsti fræðimaður heimsins þegar kemur að heimspökukennslu barna er Bandaríkjamaðurinn Matthew Lipman. Hann segir að án skipulagðrar heimspökukennslu fái gagnrýnin hugsun ekki vaxið innan skólakerfisins en gagnrýnin hugsun er eins og áður sagði lykilatriði í kennslu álitamála (Lipman, 1991). Hreinn Pálsson tekur í sama streng og segir að „heimspöki með börnum og unglingum [snúist] fyrst og fremst um eflingu gagnrýnnar hugsunar“ (Hreinn Pálsson, 1991, bls. 44). Hreinn vísar í aðferð Lipman og segir hana hafa ýmsa kosti í för með sér, ekki síst vegna þess að hún efli einnig færni nemenda í öðrum greinum (Hreinn Pálsson, 1991). Eins og fleiri hafa minnst á telur Lipman að leggja þurfi reynslu nemendanna sjálfra undir. Hreinn segir að það taki nemendur tíma að venjast því að tala hver við annan frekar en kennarann og kannast líklega allir sem prófað hafa kennslu á grunnskólastigi við það. Þetta þurfi að gera í skrefum þar sem kennarinn dregur sig smám saman út úr umræðunum. Þannig verði smám saman til það sem Hreinn hefur þýtt sem *samræðufélag*, en hjá Lipman kallast það *community of inquiry*. Markmið samræðunnar er að „velta fyrir sér forsendum og afleiðingum hugmynda áður en þær eru samþykktar eða afskrifaðar“ (Lipman, 1991, bls. 48). Þetta efli bæði samhug nemenda og víðsýni þeirra. Þá hafi samræðufélagið margvíslega kosti fyrir kennarann:

Pungri byrði er létt af herðum kennara þegar samræðufélag myndast með nemendum. Kennarinn fær að einbeita sér að samræðunni einni í stað þess að gæta aga, spyrja spurninga og reyna að sjá hvert stefnir... Um leið verður [nemendum] auðveldara að spinna umræðuþráðinn og samhliða eykst sjálfsagi nemenda og þeir fara að aga hvern annan“ (Hreinn Pálsson, 1991, bls. 48).

Páll Skúlason er á sama máli en hann telur að umræða eigi að vera helsta aðferðin við siðfræðikennslu (Páll Skúlason, 1982). Telur Páll að megináhersla eigi að vera á kröfuna um *samkvæmi*. Með því er átt við að krefja nemendur um að vera samkvæmir sjálfum sér, bæði í orðum og milli orða og breytni. Hann segir:

Að aga fólk til samkvæmi í orðum er eitt hið mikilvægasta verkefni allrar siðfræðikennslu því slíkt er helsta leiðin til að þjálfa fólk til að móta heilsteypa hugsun og taka ákvarðanir vitandi vits um eigin afstöðu og viðhorf (Páll Skúlason, 1982. Bls. 37)

Samkvæmi er nauðsynlegt en þó ekki nægjanlegt skilyrði í góðri siðfræðikennslu. Vel er hægt að leggja fram kenningar sem eru samkvæmar sjálfum sér án þess að þær eigi við gild rök að styðjast. Páll bendir á að kennarar ættu að minna sig á að siðferðisvitund barna og unglunga mótast ekki nema af litlu leyti í kennslustundum. Það eigi sér mun frekar stað utan skóla, í fjölskyldu- og félagslífi þeirra og því umhverfi sem nemendur lifa og hrærast í. Þær skoðanir sem nemendur leggja fram í kennslustundum eru líklega að talsverðu leyti mótaðar af foreldrum eða öðrum sem barnið lítur upp til og tekur mark á. Því er öll bein gagnrýni á einstakar skoðanir eða hugmyndir barna varasöm og þurfa kennarar að stíga varlega til jarðar í þeim efnum. Trú barna á *kennivöld* er að mati Páls sterkari en margir vilja viðurkenna (Páll Skúlason, 1982). Þetta er athyglisvert og má bæta við að kennarar eru sjálfir ekki síður slíkt kennivald sem þýðir að athugasemdir þeirra ættu að hafa enn meira vægi í hugum nemenda. Páll telur vænlegra að „hvetja börnin til að huga að forsendum og rökum þeirra hugmynda og skoðana sem þau kunna að hafa...“ (Páll Skúlason, 1982, bls 38). Þetta er í takt við samræðufélagið sem Hreinn fjallar um (Hreinn Pálsson, 1991).

Jón Thoroddsen hefur eins og áður sagði líka fjallað um heimspeki á grunnskólastigi. Hans aðferðafræði byggir líka að einhverju leyti á Lipman (Jón Thoroddsen, 2016). Hann telur að umræðan eigi að vera leidd áfram af spurningum. Þær þurfa annars vegar að vera opnar, svo ekki sé hægt að svara þeim með einföldu, afdráttarlausu svari sem ekki bíður upp á frekari umræður. Hins vegar þurfa þær að vera þess eðlis að mögulegt sé að svara þeim (Jón Thoroddsen, 2016). Hann segir mikilvægt að kennarinn sé vakandi fyrir því hvert umræðan stefni og sé tilbúinn að beina henni áfram:

Með því að sjá fyrir möguleg svör við spurningum, getur kennari leitt umræðuna og séð til þess að á henni verði eitthvað áframhald, þó að hann reyni engan veginn að kalla fram fyrirfram ákveðna niðurstöðu. (Jón Thorodssen, 2016. Bls. 49)

6.5 Leiklist og bókmenntir

Hennessy (2007) hefur skrifað um gildi þess að beita aðferðum leiklistarinnar til að nálgast álitamál í kennslustofunni. Vill hann meina að þær henti sérstaklega vel til að setja sig inn í atburði sem annars væri erfitt að skilja, s.s hryðjuverkaárásir þar sem skotmörkin eru saklausir borgarar. Tekur hann sem dæmi verkefni sem tengir saman sjálfsmorðssprengjuárásir á 21. öldinni við sprengjutilræðið í breska þinginu í nóvember 1605, gjarnan kennt við Guy Fawkes. Hennessy segir að nemendurnir eigi, undir handleiðslu kennarans, að fara saman inn í söguna. Áhersla verkefnisins er að setja sig í spor Fawkes og reyna að skilja hvers vegna hann ákvað að fremja þennan verknað. Kennarinn biður nemendur um að loka augunum og segir þeim að hann muni pota í öxlina á einhverjum þeirra og sá fái hlutverk skemmdarverkamannsins. Þá muni hann pota í annan nemenda sem fái hlutverk njósnara sem eigi að reyna að hafa uppi á þeim fyrrnefnda. Hvorugur megi segja frá hlutverki sínu. Síðan eiga nemendurnir að ganga um og virða fyrir sér samnemendur sína og safnast svo saman í litla hópa og ræða sín á milli, t.d. um hvort þá gruni að skemmdarverkamaðurinn sé í þeirra hóp. Þá safnast þeir aftur saman og kennarinn segir þeim að hann hafi alls ekki potað í neinn. Út frá því hefjast umræður um hvern nemendurnir höfðu grunaðan og hvers vegna. Hægt er að ræða um fordóma og staðalmyndir og tilhæfulausar grunsemdir, bæði jákvæðar og neikvæðar (Hennessy, 2007). Leiklist hefur margvíslegt gildi þegar kemur að því að takast á við álitamál í kennslu. Það gefur nemendum ákveðið öryggi að nálgast erfið viðfangsefni í hlutverk. Þeir eru líklegri til að þora að segja og gera hluti sem tiltekin persóna en sem þau sjálf (Myhill, 2007). Slíkur hlutverkaleikur hjálpar þeim einnig að setja sig í spor annarra og nálgast viðfangsefni frá sjónarhorni sem þau myndu annars ekki hafa. Börnin öðlast innsýn í hvað það er sem skapar ágreiningu um þetta tiltekna málefni og ýtir undir skilning á ólíkum sjónarmiðum. Þá á kennarinn líka auðveldara með að stíga inn í umræðurnar og gagnrýna tiltekin sjónarmið án þess að því sé tekið

persónulega, þar sem það kemur ekki frá barninu sjálfu heldur persónu sem það leikur (Myhill, 2007).

Önnur leiklistarmiðuð aðferð til að takast á við álitamál í skólastofunni nefnist samviskustræti (e. conscience alley). Kennari gefur nemendum einhvern atburð, annað hvort sögulegan eða úr bókmenntum, þar sem persóna tekur umdeilda ákvörðun. Nemendur skipta sér upp í tvær raðir, eins konar „stræti“, eftir því hvort þeir styðji ákvörðun persónunnar eða ekki. Einn nemendanna fær svo hlutverk dómara sem gengur „eftir strætinu“, þ.e. milli raðanna tveggja og nemendurnir reyna að sannfæra hann með röksemdarfærslum (Myhill, 2007). Þá hafa barnabækur einnig verið notaðar í þessum tilgangi með góðum árangri (Myhill, 2007). Í gegnum þær geta nemendur séð málefni frá sjónarhorni höfundarins og kannað heima sem kunna að vera þeim framandi. Hægt er að nota efni bókanna sem upphafspunkt í umræðum um erfið málefni, spyrja hvað nemendum finnst um ákvarðanir persónanna og hvort þeir myndu bregðast öðruvísi við sjálfir (Myhill, 2007). Margar bækur taka fyrir umdeild málefni sem hægt er að ræða með nemendum, s.s. flóttafólk, stríðsrekstur eða aðskilnaðarstefnuna í Bandaríkjunum. Matthew Lipman hefur einnig notað skáldskap sem kveikjur að heimspekilegum samræðum með nemendum þar sem krakkar takast á við ýmis álitamál (Lipman, 1991).

6.6 Samantekt og umræður

Að takast á við álitamál með nemendum getur reynst erfitt í framkvæmd. Fyrst þarf að tryggja að skólastofan sé öruggt rými fyrir skoðanaskipti. Kennarinn þarf að vera meðvitaður um ólíka stöðu nemenda sinna og gefa þeim öllum færi á að tjá sig. Þá eru til fjölmargar leiðir sem hann getur farið í nálgun sinni. Hann getur reynt að vera hlutlaus, reynt að gæta jafnvægis, tekið upp hanskann fyrir þá sem verða undir eða einfaldlega sagt sína eigin persónulegu skoðun, svo eitthvað sé nefnt. Tel ég að vilji kennarar verða góðir í umræðustjórnun þurfi þeir að vera meðvitaðir um öll þessi hlutverk og vita hvenær sé best að bregða sér í hvert þeirra. Þá eru ótaldir möguleikar hans á því að bregða sér í hlutverk, en slík nálgun getur reynst kennurum vel í kennslu. Aðferðir leiklistarinnar eru vannýttar í þessu efnum og full ástæða til að skoða frekari notkun þeirra í nálgun álitamála.

Burtséð frá þeim aðferðum sem beitt er hverju sinni skiptir höfuðmáli að gera grein fyrir *markmiðum* umræðnanna. Líkt og Hess bendir á má ekki gera lítið úr því að góðar umræður þarf að kenna eins og hvert annað fag. Af minni reynslu sem kennari getur þetta einmitt verið sérstaklega erfitt að útskýra fyrir nemendum sem ekki eru vanir slíkum umræðum. Flestar kennslustundir, sérstaklega á yngri stigum, ganga út á að svara spurningum þar sem kennarinn hefur skýrt svar á reiðum höndum og leitast nemendur oft en ekki við að finna það svar. Þannig ætti markmiðið í upphafi aðeins að vera kennsla í því *hvað* rökræður eiginlega eru. Tel ég að aðferðir heimspekinnar geti hjálpað í þessu samhengi. Einn af göllum við heimspeki með börnum eins og hún er oft framkvæmd er að hún á það til að fara að snúast um stórar spurningar eins og „hver skapaði guð?“ eða „hver er tilgangur lífsins?“ sem leiða ekki neitt. Tel ég að hætt sé við að börnin sjái ekki hagnýtt gildi heimspekinnar þegar spurningar hennar eru svo víðfeðmar og án tengingar við þeirra daglega líf. Áherslan ætti frekar að sýna þeim hvernig heimspekin getur hjálpað okkur að leita svara við gagnlegum samfélagslegum spurningum á borð við „hvernig er réttlátt samfélag?“. Sjálfur hef ég nýtt efni frá fyrrnefndum Lipman og heimspekikennaranum Jason Buckley með góðum árangri. Eitt verkefnið frá þeim síðarnefnda hefst á því að nemendur lesa lítið leikrit sem gerist um borð í Titanic í þann mund sem skipið skall á ísjakanum. Eftir það það er nemendum tilkynnt að ekki séu nógu margir björgunarbátar fyrir alla farþega og að konur og börn hafi forgang. Þá eru þeir spurðir hvort þeim finnist þetta réttlátt fyrirkomulag og ef ekki hvernig það ætti frekar að vera. Sjálfur bætti ég við að fólk á fyrsta farrými hafi einnig haft forgang en hafði þá útskýrt fyrir nemendum þá stéttaskiptingu sem endurspeglast í farrýmum. Nemendur eru þarna að takast á við fyrrnefnda spurningu „hvernig er réttlátt samfélag?“ með aðferðum heimspekinnar. Þá nýtir kennslustundin einnig aðferðir leiklistarinnar líkt og Hennessy (2007) fjallaði um. Önnur kennslustund frá Buckley sem ég hef einnig prófað hefst á sambærilegum leikþætti og fjallar um siðferðislegar forsendur kjötáts. Fórum við yfir hvers vegna fólk neytir kjöts, hvort það sé nauðsynlegt og hvort það sé frekar réttlætanlegt að leggja sér ákveðin dýr til munns en önnur ekki. Þá eru nemendur hvattir til að velta fyrir sér forsendum skoðana sinna og þeim áhrifum sem umhverfi þeirra hefur haft á að móta þær. Þetta minnir á skrif Henry og Páls um það hvernig skoðanir mótast af umhverfi okkar og vikið var að í kafla 2. Þá tengist umræðan einnig fjölmenningu en misjafnt er eftir trúar- og menningarheimum hvaða dýr eru ræktuð til manneldis.

Skrif Páls um mikilvægi þess að fara gætilega að þegar skoðanir nemenda eru gagnrýndar eru athyglisverðar. Ef ég skil Pál rétt á hann við að kennarinn eigi hvetja nemendur til að vera gagnrýnin á eigin skoðanir frekar en að hann sé sá sem tali gegn skoðunum þeirra. Með þessu sé hægt að búa til umhverfi þar sem nemendur koma inn með annars konar viðhorf til umræðnanna og eru tilbúnir að efast um réttmæti þess sem þau hafa heyrt. Er þetta ekki síst mikilvægt þegar börn og unglingar eiga í hlut en mín reynsla af slíkum umræðum er sú að, eins og Páll bendir á, þá hafa ungir nemendur oft ekki sérlega mótaðar skoðanir á samfélagslegum málefnum.

7 Niðurstöður

Óhætt er að segja að ætli kennarar sér að takast á við álitamál í kennslu sinni þurfi að mörgu að hyggja. Til að byrja með þarf að skilgreina hvað sé átt við með álitamáli, en til eru fjölmargar skilgreiningar. Þær eru ólíkar að gerð en eiga þó allar sameiginlegt að vera málefni sem líkleg eru til að valda deilum í samfélaginu, þar með töldu skólasamfélaginu. Breytilegt er eftir tímabilum hvaða mál eru líkleg til að skapa ágreining og hver ekki. Þannig voru ákveðin málefni verulega umdeild áður fyrr sem eru það ekki lengur á meðan nú er tekist á um ýmislegt sem áður ríkti almenn sátt um. Þá getur málefni einnig verið álitamál þrátt fyrir að ekki sé tekist á um það með beinum hætti, skortur á umræðum og umkvörtunum er ekki endilega sönnun fyrir því að vandi sé ekki til staðar.

Fjölmargir fræðimenn (og konur) hafa fengist við viðfangsefnið kennslu álitamála í skrifum sínum. Flest eru þau sammála um að það hafi ótvírætt gildi að reyna að takast á við álitamál í grunnskólakennslu. Þó er margt sem stendur í vegi fyrir því en þar má nefna vankunnáttu kennara og skort á vernd kennara fyrir utanaðkomandi þrýstingi. Kennarar hafa verið ávittir og jafnvel vikið úr starfi fyrir efnistösk í kennslu tiltekinna álitamála. Þá hefur stefna skólayfirvalda einnig mikið að segja en bæði stöðlun og einstaklingsmiðun getur haft neikvæð áhrif á getu skóla til að skapa vettvang fyrir umræður. Talsvert var fjallað um hina vaxandi gjá eða *pólariseringu* samfélagsins og áhrif þess á umræður í skólum. Vissulega erfiðar þetta kennurum að takast á við umdeild málefni, sem eru þá einmitt hugsanlega ekki umdeild meðal nemenda. Þó bendir ýmislegt til þess að áhrifa þessa gæti ekki eins mikið hjá ungum nemendum. Í öllu falli ættu almennir grunnskólar að vera góðir í að vinna gegn slíkri einhæfni skoðana, a.m.k. samanborið við aðrar samfélagsstofnanir. Skólinn er vettvangur þar sem fólk úr ólíkum hópum samfélagsins fær tækifæri til að skiptast á skoðunum og deila reynslu sinni og upplifunum. Hann ætti því að vera vel til þess fallinn að takast á við erfið samfélagsleg málefni.

Ekki hefur mikið verið fjallað um álitamál með beinum hætti hér á landi, þó finna megi ýmis álitamál úr íslensku skólaumhverfi þegar betur er að gáð. Erla Kristjánsdóttir skrifaði ítarlega um álitamál í samfélagsfræðum auk þess að rekja sögu kennslu álitamála hér

á landi. Í ljós kom að kennarar áður fyrr forðuðust nær með öllu að fjalla um t.d. stjórnsmál í kennslu sinni, en mörg erfiðustu álitamálin tengjast þeim. Þetta breyttist með tilkomu samfélagsfræðinnar á áttunda áratug síðustu aldar, sem varð heilmikið álitamál í sjálfu sér. Mikilvægt er að muna í þessu samhengi að fræðilegur bakgrunnur samfélagsfræðinnar er hugmyndin um að sagan sé ekki óbreytanleg runa af atburðum sem nemendur þurfa að leggja á minnið heldur samansafn allskyns túlkana og hugmynda fólks um samfélag sitt. Mannkynssagan tengist t.a.m. nútímanum órjúfanlegum böndum, það sem er að gerast núna endurspeglar hvernig við sjáum fortíðina. Auk þess móta hugmyndir okkar um sögu okkar og uppruna það hvernig við sjáum veröldina. Það sama gildir um skólasamfélagið og þarf kennsla samfélagsgreina að taka mið af þessari staðreynd. Þó vissulega sé mikilvægt að kennsla dragi ekki taum einnar skoðunar fram yfir aðra er mikilvægt að gera sér grein fyrir því að algert afstöðuleysi er ekki möguleg afstaða þegar kemur að kennslu. Kennsla er í ákveðnum skilningi afstöðutekning, þ.e. val ákveðinna túlkana eða staðhæfinga á kostnað annarra. Jafnvel þótt valdar séu margar ólíkar túlkanir og þær bornar saman án beinnar „afstöðu“ kennarans þá er alltaf einhver afstaða lögð til grundvallar hvort sem það er gegnum afmörkun efnisins, val á framsetningu eða efnistöð. Því held ég að hugmyndir um algert hlutleysi í þessum efnum séu varasamar, eins og kom fram í máli margra þeirra fræðimanna sem vitnað var til.

Þá getur verið varasamt að setja aðeins reglur um að umræðan sé á síðuðum nótum en að öðru leyti gera ekki kröfur til innihalds. Hætt er við því að kennarar, sér í lagi þeir sem tilheyra valdahópum samfélagsins, séu með því ómeðvitað að opna á fordómafulla eða útilokandi umræðu. Miklu máli skiptir að vera meðvitaður um að nemendur eru af ólíkum uppruna og eiga ólíkra hagsmuna að gæta. Því er ekki alltaf hægt að gera ráð fyrir því að allir muni bregðast eins við því sem til umfjöllunar er. Þetta er sérstaklega mikilvægt þegar málefni á borð við félagslegt réttlæti eða kynþáttahyggju eru til umfjöllunar eins og rakið var hér á undan. Um leið þarf kennarinn að vera meðvitaður um að hann getur sjálfur haft þessa sömu útilokandi afstöðu, jafnvel ómeðvitað, svo ekki nægir að hann sjálfur fari í varnarstöðu gagnvart þeim. Tel ég að hin kítíska menntunarfræði Paolo Freire geti verið kennurum leiðarljós í þessu verkefni, með því að afmá að einhverju leyti mörkin milli þess sem kennir og þess sem lærir. Um leið þarf þó að búa til umhverfi þar sem borin er virðing fyrir því að

samfélagsleg staða hefur áhrif á það í hvaða samhengi orð okkar eru. Þannig megi auk þess auðvelda kennurum að verða „einn af þátttakendum“ í umræðum um álitamál. Slík jöfnun milli kennara og nemenda getur verið lykiltríði í því að ná til þeirra í gegnum umræður. Vitaskuld er það aðeins eitt af mörgum hlutverkum sem kennarinn þarf að bregða sér í eins og rakið var í kaflanum hér á undan.

Eins og oft vill verða í vinnslu svona verkefnis hef ég sjálfur farið marga hringi í afstöðu minni til efnisins. Hér verður þó gerð tilraun til að koma með afstöðu mína til umfjöllunarefnisins í heild sinni, en ýmsar vangaveltur voru viðraðar í umræðuköflunum hér að framan. Til að byrja með tel ég það geta verið varasamt að líta bara á tiltekin málefni sem álitamál en önnur ekki. Tel ég hætt við að nemendur upplifi þá að annað umfjöllunarefni náms þeirra sé óumdeilt, eða a.m.k. ekki þess virði að takast á um. En eins og fjallað var um í kafla 2 þá eru viðfangsefni samfélagsfræðinnar þess eðlis að sjaldan er hægt að segja að þau séu óumdeild. Samfélagsfræðin fjallar ekki aðeins um málefni sem eru í eðli sínu umdeild, s.s. stjórn málaátök heldur einnig ágreining byggðan á ólíku gildismati. Þá er ótalinn ágreiningur um skilgreiningar á lykilhugtökum hennar s.s. lýðræði og réttlæti. Að öllu ofangreindu tel ég að kennarar ættu að vera meðvitaðir um að hvaða málefni sem er geti orðið að samfélagslegu álitamáli. Þá er ekki ósennilegt að ungir nemendur hafi aðra sýn á tiltekin viðfangsefni en kennarar þeirra, en dæmið um mjólkurneyslu sem tekið var í kafla 2 sýnir hversu hratt gildismat okkar getur breyst.

Spurningunni um hvort ástæða sé til þess að takast á við álitamál í samfélagsgreinakennslu er að mínu mati auðsvarað: Já. Í mínum huga er umræða um álitamál einhvers konar kjörnun á samfélagsfræðigreinininni sem slíkri og tengist henni þannig órjúfanlegum böndum. Markmið hennar, eins og ég skil það, er að undirbúa nemendur fyrir þátttöku í nútímasamfélagi. Kennarar ættu að sjá bekkjarsamfélagið sem tækifæri til slíks undirbúnings. Nemendur ættu þannig að læra að sjá samfélag bekkjarins sem smækkaða mynd af hinu stóra samfélagi. Þannig læra þau að sjá samhengi milli þeirra eigin rökræðna og umræðunnar í samfélaginu. Þetta ætti auk þess að vera lykiltríði í undirbúningi þeirra fyrir þátttöku í lýðræðislegri umræðu.

Flestir fræðimenn sem vitnað hefur verið til hér að framan hafa lagt áherslu á kennslu gegnum umræður og er ég sammála að það sé farsælasta leiðin til að nálgast álitamál. Þar þarf að huga að mörgu og er hlutverk kennarans ekki síst mikilvægt. Stór hluti skrifa fræðimanna um álitamál snúa að afstöðu kennarans til málefnisins og hversu mikla grein hann eigi að gera fyrir henni. Þarna velti ég fyrir mér hvort ekki þurfi að taka með í reikninginn *hvert* umfjöllunarefnið er. Ef verið er að ræða t.d. trúarbrögð heimsins, sem sannarlega er dæmi um efni sem veldur samfélagslegum deilum, þá þykir mér ásættanlegt að kennari gefi heiðarlega upp afstöðu sína til trúarbragða. Áhersla slíkra umræða ætti að vera á mikilvægi þess að fólk sem aðhyllist ólík trúarbrögð geti lifað í sátt og samlyndi. Þá er líklegt að nemendur spyrji kennara um hans trúarlegu afstöðu, a.m.k. miðað við mína persónulegu reynslu. Því þykir mér réttast að hann svari því heiðarlega en taki jafnframt fram að sú skoðun útiloki ekki aðrar trúarskoðanir. Sé umræðuefnið aftur á móti innganga Íslands í NATO, þar sem tvær ósamrýmanlegar hugmyndafræðilegar blokkir tókust á þykir mér réttast að kennari haldi afstöðu sinni fjarri, a.m.k. að svo miklu leyti sem hægt er. Til að geta raunverulega skilið forsendur hugmyndafræðilegra og pólitískra átaka kalda stríðsins þarf að öðlast ákveðna fjarlægð frá viðfangsefninu. Tel ég að ef nemendur fá að heyra strax í upphafi að kennari styðji með áberandi hætti aðra afstöðuna sé hætt við að þeir fari að líta á átökin sem einfalt „við gegn hinum“. Hið sama gildir raunar um mörg önnur pólitísk viðfangsefni. Vissulega er ekki alltaf einfalt að sjá hvenær viðfangsefni falla í fyrri hópinn og hvenær í þann seinni. Þó tel ég það nauðsynlegt fyrsta skref að spyrja hvort ólík afstaða sé að einhverju leyti samrýmanleg. Trúarleg afstaða er persónuleg og þarf ekki nauðsynlega að hafa áhrif á aðra, frelsi sem takmarkar ekki frelsi annarra. En það sama gildir ekki um pólitísk átök þar sem ólíkir hópar reyna að ná völdum til að breyta samfélaginu eftir sínu höfði. Vissulega geta ólíkir flokkar myndað bandalög og unnið að sameiginlegum markmiðum en það er þó annars eðlis en þegar fólk iðkar trú sína og því þarf að nálgast það viðfangsefni með öðrum hætti. Trúarleg afstaða getur einnig orðið pólitísk og gildir þá hið sama um hana en hún er það þó ekki nauðsynlega. Hið sama gildir um ýmsa aðra afstöðu sem mótast af uppruna og menningu. Þessi greinarmunur ef e.t.v. ekki eins mikilvægur fyrir alla kennara en hann er engu að síður eitthvað sem ég tel að þeir ættu að hafa í huga.

Annað atriði sem ég tel skipta máli í þessu samhengi er munurinn á kennaranum sem einstaklingi annars vegar og fagmanneskju hins vegar en talsverður hluti kennaranáms snýr að fagmennsku í starfi og muninum á þessum „tveimur hlutum“ kennarans. Þegar kennari á t.d. að fjalla um tiltekinn sögulegan atburð getur hann ekki leyft sér að segja aðeins frá sinni persónulegu sýn á hann, án þess að taka almenna söguskoðun með í reikninginn. Það sama hlýtur að gilda um samfélagsleg álitamál. Kennarar í grunnskóla eru fulltrúar skólakerfisins og hlutverk þeirra er að miðla tilteknu námsefni til sinna nemenda. Menntun kennarans felst einmitt í að temja sér tiltekna fagmennsku og forðast að nálgast málefni með of persónulegum hætti. Mætti í raun færa rök fyrir því að til þess að hægt sé að segja að kennari sé að fást við álitamál *þurfi* hann að byrja á því að nálgast viðfangsefnið án þess að fella dóm á það. Segjum sem svo að kennari vilji fjalla um lúpínurækt á Íslandi, sem sannarlega er álitamál hér á landi. Ef hann myndi byrja á því að segja að ræktun lúpínu sé alger vitleysa og hafi verið mikið óheillaskref þá sé hugsanlega ekki um eiginlegt álitamál að ræða heldur innrætingu á persónulegum skoðunum kennarans, jafnvel þó hann bæti við að sumir séu á öðru máli. Hann hlýtur að þurfa að byrja á því að segja almennt frá viðfangsefninu, kynna ólíkar hliðar þess og koma nemendum í skilning um hvað ágreiningurinn snýst um. Það er hans hlutverk sem *fagmanneskja* að nálgast efnið með ópersónulegum hætti til að byrja með. Að því loknu gæti hann þó sagt að *persónulega* hneigist hann í aðra hvora áttina, í þessu tilviki með eða á móti ræktun lúpínu. Þessi greinarmunur þykir mér skipta máli í þessari umræðu og allar vangaveltur um afstöðu kennarans þurfa að koma í kjölfar þessarar almennu umfjöllunar.

Umræða um álitamál þarf að mínum dómi ekki endilega að snúast um einstakt efni á borð við þungunarrof eða flóttamannavandann. Vel mætti útfæra umræður kringum spurningar eins og: „má grínast með hvað sem er?“. Þar væri hægt að koma inn á ýmis álitamál án þess að þar sé einn hópur í ráðandi stöðu gagnvart umræðunni. Slík umræða gæti fjallað um ólíkar tegundir gríns, spurt hvort það skipti máli *hver* grínist, við hvern og að hverjum það beinist. Þá væri hægt að taka dæmi úr raunheimum þar sem grín hefur valdið fjaðrafoki í samfélagsumræðunni. Jón Thoroddsen hefur nýtt umræðu um grínþætti á borð við Spaugstofuna, þar sem gert er grín að nafngreindum einstaklingum, sem kveikju að eineltisumræðu í grunnskólum. (Jón Thoroddsen, 2016). Þó tel ég mikilvægt að umræðurnar

hafi einhvern ramma og að nemendur skilji hvað er til umræðu og *hvers vegna*. Persónulega tel ég að ef umræðuefnið er t.d. réttindi svarts fólks þá þarf umræðan að snúast um hvernig hægt sé að varpa ljósi á og vonandi bæta stöðu þeirra sem jaðarsetts hóps, eins og Varma-Joshi fjallar um og vísað var til í kafla 5. Um leið og umræðan er farin að snúast um rétt hvíta meirihlutans til að segja hitt eða þetta er hún komin á villigötur. Það getur aftur á móti verið áhugaverð og jafnvel mikilvæg umræða í sjálfu sér, t.d. fyrirnefnd umræða um grín og mörk þess. Má grínast með málefni minnihlutahópa og, ef svo er, þá hvenær og hver má gera það? En sú umræða á ekki heima í sama vettvangi og umræða um t.d. Black Lives Matter hreyfinguna og tel ég að það geri lítið úr slíkri umræðu að steypa þessu saman í eitt. Réttur svartra til að þurfa ekki að takast á við fordóma í sínu daglega lífi og réttur hvíttra til að segja brandara er ekki sambærilegur og mikilvægt er fyrir nemendur að skilja að misjafnlega mikið er í húfi fyrir þau sem taka þátt í slíkum umræðum. Hið sama gildir um önnur viðfangsefni þar sem einn hópur er augljóslega í ráðandi stöðu yfir hinum.

Kennarinn þarf að vera sérstaklega meðvitaður um þessa ólíku valdastöðu og leggja sitt af mörkum til að jafna hana út, m.a. með aðferð Freire. Miklu máli skiptir að skólstofan sé *öruggt rými*. Segjum svo að kennari vilji taka upp umræður um flóttafólk og stöðu þess, en það er sannarlega mikið álitamál. Líklegt er að einhver hluti nemenda sé tengdur eða tilheyrir jafnvel þeim hópi og því þarf að vanda orðaval og framsetningu. Eins og áður sagði tel ég þó ekki öllu skipta hvort einhver úr þessum tiltekna hópi sé í stofunni á þeirri stundu, enda litlu skárri þó hann sé í stofunni við hliðina á eða í næsta skólahverfi. Þetta er mikilvægt eigi umræður bekkjarins að halda gildi sínu víðar en innan veggja skólastofunnar. Nemendur þurfa að vera meðvitaðir um að flóttafólk er mjög jaðarsettur hópur sem stendur verulega höllum fæti í samfélaginu. Hann er sá hópur fólks sem helst verður fyrir hatursorðræðu. Þeir sem tilheyra móttökupjóðinni eru hér í forréttindastöðu og þurfa að taka tillit til þess. Gott er að biðja nemendur um að setja sig í spor þeirra sem eru á flótta, ímynda sér hvað myndi gerast ef einn daginn byrjaði sprengjum að rigna yfir Ísland og við þyrftum að flýja. Hvert myndum við fara? Hvað fyndist okkur ef fólk myndi frekar vilja sjá okkur deyja en að rétta hjálparhönd?. Mikilvægt er að líta *ekki* á þetta sem kappræður eða samkeppni tveggja ósamrýmanlegra sjónarmiða. Markmiðið er að a) kynnast ágreiningsmálinu gegnum samræðu m.t.t. allra sjónarmiða og b) reyna að finna farsæla lausn á vandanum (ef mögulegt

er). Umræðuefni um alvarleg samfélagsleg málefni mega ekki verða að einföldum rökræðupunktum í hugum nemendanna. Hér tel ég að það hjálpi til að læra að setja sig í spor þeirra sem raunverulega eiga hagsmuna að gæta gagnvart umræðuefninu. Sjálfur hef ég sett upp slíkar umræður og tengt saman flóttamannavanda nútímans við ástandið í kjölfar eldgossins í Vestmannaeyjum en þá skapaðist einnig mikill „flóttamannavandi“ sem stendur Íslendingum nærri, en okkur er e.t.v. ekki tamt að líta á sem slíkan.

Þetta atriði tel ég mikilvægt í skilgreiningum á álitamálum; fjarlægð frá viðfangsefninu. Segjum sem svo að kennari ætli sér að fjalla um spillingu í stjórnámálum. Hann gæti þá án efa nefnt dæmi um Afríkuríki, t.d. Eritreu, og sagt fullum fetum að þar í landi ríki spilling í stjórnkerfinu sem hamli þróun landsins. Eflaust myndu fáir andmæla slíkri slagsíðu í nálgun kennarans. En sami kennari gæti líklega ekki eins auðveldlega fjallað um spillingarmál tengd valdamiklum stjórn málaflokki á Íslandi, jafnvel þó auðvelt sé að finna heimildir (eða a.m.k. ásakanir) um slíkt. Það myndi a.m.k. án efa þykja mun umdeildari nálgun sem væri líklegri til að vekja upp andmæli meðal nemenda og foreldra þeirra. Hér er spurningin því ekki *hvort* spilling í stjórnámálum sé álitamál sem þurfi að nálgast sem slíkt heldur skiptir nálægðin við okkar eigið samfélag höfuðmáli.

Það sem mér finnst oft vanta í umræður um kennslu álitamála er áherslan á *sjálfsmyndir* (e. identities). Mikilvægt er að gera sér grein fyrir muninum á afstöðu eða viðhorfum annars vegar og sjálfsmynd hins vegar. Viðhorf fólks til samkynhneigðar, svo dæmi sé tekið, er þannig tiltekin afstaða. En samkynhneigð sem slík er ekki viðhorf heldur órjúfanlegur hluti sjálfsmyndar þeirra sem eru samkynhneigðir. Hið sama gildir um kynþætti, þjóðerni og kyngervi svo eitthvað sé nefnt. Að einhverju leyti er því nauðsynlegt að taka þessa þætti út fyrir sviga í umræðunni. Ekki er þó þar með sagt að aldrei megi minnst á þá í kennslustofunni, síður en svo. Slíkt tel ég að gæti jafnvel ýtt undir fordóma gagnvart þessum hópum. En það er engu að síður mikilvægt að nemendur séu meðvituð um að sumum þáttum í fari okkar verður ekki breytt og ættu því ekki að vera til umræðu í sama skilningi og viðhorf eða skoðanir.

Til að draga saman í stuttu máli tel ég vandann við að takast á við álitamál, sem kemur fyrir í öllum köflum hér að ofan, felast í eftirfarandi spurningu: Hvernig er hægt að a) opna á frjálsar umræður milli nemenda um álitamál og b) tryggja að umræðan sé skynsamleg, uppbyggileg og með velferð allra nemenda að leiðarljósi? Einfaldasta leiðin fyrir kennara til að ná fyrra markmiðinu er að kveikja umræðu um tiltekið viðfangsefni og stíga svo alfarið til hliðar. Þetta er varasamt af mörgum ástæðum eins og greint hefur verið frá. Vilji hann aftur á móti ná því seinna er auðveldlega hægt að setja skýrar reglur um hvað má og má ekki segja og jafnvel banna nemendum að segja tiltekna hluti. Þetta er einnig varasamt, bæði vegna þess að þar er vissulega ekki verið að ýta undir frjáls skoðanaskipti og vegna þess að fordómafullar skoðanir fara ekki neitt þó þeim sé bannað að koma upp á yfirborðið eins og áður sagði. Markmiðið er því að finna veg milli þessara tveggja póla og vona ég að ritgerð þessi hafi varpað ljósi á leiðir til þess.

Hér hefur aðeins verið dregið á nokkrum þeim fjölmörgu hliðum sem viðfangsefnið býður upp á. Enn er margt ósagt í þessum efnum og tel ég viðfangsefnið bjóða upp á frekari rannsóknir, sér í lagi á stöðu mála hér á landi.

Heimildaskrá

Aðalnámskrá grunnskóla, 1989; Almennur hluti /1989

Aðalnámskrá grunnskóla 1999; Almennur hluti /1999

Aðalnámskrá grunnskóla 1999a: Samfélagsgreinar /1999

Aðalnámskrá grunnskóla 2006; Almennur hluti /2006

Aðalnámskrá grunnskóla; Samfélagsgreinar /2007

Aðalnámskrá grunnskóla 2011; Almennur hluti /2011.

Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti: Greinasvið 2013 /2013

Avery, P. G., Levy, S. A., og Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104(3), 105-114, DOI: [10.1080/00377996.2012.691571](https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571)

Álitamál - Samfélagsfræði (1986, 22. ágúst) *Morgunblaðið*, bls. 9

Árni Böðvarsson (ritstj.). (1964). *Íslensk orðabók*. Reykjavík: Bókaútgáfa Menningarsjóðs

Bára Huld Beck (2016) Skiptir kosningaþátttaka ungs fólks máli? *Kjarninn*. Sótt 25. mars 2020 af: <https://kjarninn.is/skyring/2016-06-22-skiptir-kosningathattaka-ungs-folks-mali/>

Brookfield, S.D. og Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brown, N.M. og Keeley, S.M. (2010). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Brynja Elisabeth Halldórsdóttir Gudjonsson (2018) 'I wish color had no history': an exploration of identity through student performance poetry. *Ethnography and Education*, 13(3), 322-339. DOI: [10.1080/00377996.2012.691571](https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571)

Carr, Paul (2007) Educational policy and the social justice dilemma. Í Claire, Hilary og Holden, Cathie. (ritstj.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Collins H. (2014) *Are we all scientific experts now?*. Malden, MA: Polity

Dean, Bernadette og Joldoshalieva, Rahat (2007) Key strategies for teachers new to controversial issues. Í Claire, Hilary og Holden, Cathie. (ritstj.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke on Trent; Trentham Books.

Dewey, John. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan

Evan, R. W., Avery, P. G., & Pedersen, P. (1999). Taboo topics: Cultural restraint on teaching social issues. *The Social Studies*, 90(5), 295-302. DOI: [10.1080/00098650009600973](https://doi.org/10.1080/00098650009600973)

Erla Kristjánsdóttir (1989) Álitamál í samfélagsfræði. Í *Álitamál í kennslu - frá sjónarhorni fjögurra námsgreina*. Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar. Reykjavík: Iðunn

Flagg, Barbara. (1997). *Was Blind, But Now I See: White Race Consciousness and the Law*. New York: NYU Press

Freire, Paulo. (2007) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Fournier-Sylvester, Nicole. (2013) Daring to Debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom. *Collage Quarterly*. 16(3)

Fríða Bjarney Jónsdóttir (2011) „Allt sem þú þorðir ekki að tala um verða fordómar seinna meir“ - Rýnt í hlutverk leikskólakennara með fjölbreyttum barnahópi. (M.Ed ritgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, Uppeldis- og menntunarfræðideild. Sótt 21. mars 2020 af: <https://skemman.is/bitstream/1946/10272/1/Fr%C3%AD%C3%B0a%20B.%20J%C3%B3nsd%C3%B3ttir%20M.Ed.%20ritger%C3%B0.pdf>

Galston, W.A. (2004). Civic Education and Political Participation. *Political Science and Politics*, 37 (2), 263-266. DOI: 10.2307/4488817

Geir Þ. Þórarinsson. (11. desember 2009). Hvað er siðrof? *Vísindavefurinn*. Sótt 5. mars 2020 af <http://visindavefur.is/svar.php?id=54215>

Harwood, A. M. & Hahn, C.L. (1990). *Controversial issues in the classroom*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 327453).

Hennessy, James (2007). Resources for hope: engaging with controversial issues through drama. Í Claire, Hilary og Holden, Cathie. (ritstj.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke on Trent; Trentham Books.

Henry Alexander Henrysson og Páll Skúlason (2014). *Hugleiðingar um gagnrýna hugsun - Gildi hennar og gagnsemi*. Reykjavík; Háskólaútgáfan

Herman, E. og Chomsky, N. (2002) *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. New York: Pantheon Books

Hess, D. (2004) Controversies about controversial issues in the classroom, *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 256-261. DOI: [10.1017/S1049096504004196](https://doi.org/10.1017/S1049096504004196)

Hess, D.E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York, NY: Routledge.

Hess, D.E. (2016) *Ed-Talk: Political Education in Polarized Times*. Erindið var flutt í Washington DC, Bandaríkjunum þann 12. apríl. Sótt þann 10 febrúar 2020 af: <https://www.youtube.com/watch?v=C8zgvTN1WQo>

Hreinn Pálsson (1992) Heimspeki með börnum og unglingum. *Hugur*. 5. árgangur. 1. tölublað

Humanities Curriculum Project: CARE (1972). Norwich: University of East Anglia

Ingvar Sigurgeirsson (2013). *Litróf kennsluáðferðanna*. Reykjavík: Iðnskólaútgáfan

Jackson, Philip W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jón Thoroddsen. (2016). *Gagnrýni og gaman - Samræður og spurningalist*. Reykjavík: Iðnú

King, Martin Luther jr.. (1963). Letter from a Birmingham Jail. Sótt af: https://www.africa.upenn.edu/Articles_Gen/Letter_Birmingham.html

Kolbeinn Tumi Daðason (2017). Snorri í Betel fær 6.5 milljónir króna frá Akureyrarbæ. *Vísir*. Sótt 10 mars 2020 af: <https://www.visir.is/g/2017171119073>

Kreidler, William J. (1996) *Creative Conflict Solution*. Good Year Books: Glenview.

Lára Halla Siðurðardóttir. (2014, 10. desember). Segir heimsóknina í samræmi við reglur. *Mbl.is*. Sótt 20. júlí 2020 af:

http://www.mbl.is/frettir/innlent/2014/12/10/segir_heimsoknina_i_samraemi_vi_d_reglur/

Lipman, Matthew (1991). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press

Lusk, A. B., & Weinberg, A. S. (1994). Discussing controversial issues in the classroom: Creating a context for learning. *Teaching Sociology*, 22, 301–308.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008

Malin, H., Ballard, P. J., Attai, M. L., Colby, A., og Damon, W. (2014). *Youth civic development and education: A conference consensus report*. Stanford, CA: Stanford University Center on Adolescence and Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington.

McAvoy, P. og Hess, D. E. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1). DOI: [10.1111/curi.12000](https://doi.org/10.1111/curi.12000)

McIntosh, P. (1990), White Privelege: Unpacking the invisible knapsack, *Independent School*, 49 (2)

Myhill, Debra (2007). Reading the world: using children's literature to explore controversial issues. Í Claire, Hilary og Holden, Cathie. (ritstj.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke on Trent; Trentham Books.

Neito, S. (1990). *Affirming Diversity: The Socipolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman

Nystrand M., Gamoran A., Carbonaro W. (2001) On the Ecology of Classroom Instruction. Í Tynjälä P., Mason L., Lonka K. (ritstj.). *Writing as a Learning Tool - Studies in Writing*. Dordrecht: Springer

Páll Skúlason (1982). *Um siðfræði og siðfræðikennslu*. Fjölrit Félags áhugamanna um heimspeki. V. bindi. Reykjavík.

Páll Skúlason (1990). *Siðfræði - Um erfiðleika í siðferði og forsendur ákvarðana*. Reykjavík; Rabbsóknarstofnun í siðfræði

Perry, W.G. (1999) *Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Popper, Karl (2012) [1945]. *The Open Society and Its Enemies*. Bretland: Routledge

Oulton, C., Day, V., Dillon, J. og Grace, M. (2004) Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30 (4)

Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun - Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Reykjavík; Háskólaútgáfan

Ólafur Páll Jónsson (2014). Lýðræðisleg menntastefna: Sögulegt ágríp og heimspekileg greining. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 10(1): 99-117

Richardson, R. (1986). The hidden messages of school books. *Journal of Moral Education*, 15(1), 26-42

Ross, A. (2007). Political education in the primary school. Í Claire, Hilary og Holden, Cathie. (ritstj.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke on Trent; Trentham Books.

Rósa Björg Þorsteinsdóttir (2013). *Brotthvarf innflytjenda úr framhaldsskóla - Hvaða úrræði nota íslenskir og norskir framhaldsskólar til að vinna gegn brotthvarfi innflytjenda?* (MA ritgerð). Háskóli Íslands, Uppeldis- og menntunarfræðideild. Sótt 15 mars 2020 af: https://skemman.is/bitstream/1946/16037/1/rosa_bjorg_thorsteinsdottir_med.pdf

Rósa Björk Þorbjarnardóttir (1986, 5. september). Ágreiningur um álitamál. *Morgunblaðið*, bls. 10.

Sartre, Jean-Paul (1992). *Being and Nothingness: A Phenomenological Essay on Ontology*. New York: Washington Square Press

Sharp, Kimberley A. (2009) *A Survey of Appalachian Middle & High School Teacher Perceptions of Controversial Current Events Instruction*. ATLANTA, GA: Morehead State University

Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja – Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, Háskólaforlag Máls og menningar

Steiner, M. (1992) *World Studies 8-13: evaluating active learning*. Manchester: Manchester Metropolitan University, World Studies Trust

Stradling, R., Noctor M. og Baines, M. (1984) *Teaching Controversial Issues*. London: Arnold

Sunderman, K. (2006) *The Unraveling of No Child Left Behind: How Negotiated Changes Transform the Law*. Cambridge: The Civil Rights Project at Harvard University

Tilford, Jean (1975) *Controversial Issues in the Classroom: A Contemporary Perspective*. Washington: National Council of Social Studies.

Tímar ágreinings og nemendur - Umfjöllun skóla um viðkvæm álitamál í lýðræðis- og mannréttingafræðslu (2018). Þýð. Guðrún Ebba Ólafsdóttir. Ritstj. Bryndís Haraldsdóttir, Jón Páll Haraldsson og Linda Heiðarsdóttir. 1. útgáfa. Sótt af:

<https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/vidkvaem/>

Torney-Purta, Judith; Lehmann, Rainer; Oswald, Hans; Schulz, Wolfram (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Bandaríkin: University of College Park

Varma-Joshi, Manju (2007) *Speak no evil, see no evil: the controversy about saying 'hate' in mainly white classrooms*. Í Claire, Hilary og Holden, Cathie. (ritstj.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Wales, J. & Clarke, P. (2005). *Learning citizenship: Practical teaching for secondary schools*. New York: The Nuffield Foundation.

Weir, R. (2009). *Can we discuss this? Inside Higher Education*.

Sótt af: <https://www.insidehighered.com/advice/2009/09/09/can-we-discuss>

Wellington (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.

Westheimer, J. (2007). *Pledging Allegiance: The Politics of Patriotism in America's Schools*. Teachers College Press: New York

Zimmerman, Jonathan og Robertson, Emily (2017). *Teaching Controversial Issues in American Schools*. University of Chicago Press: Chicago.

Þorsteinn Helgason. Kjölfesta eða dragbítur? Gagnrýnin hugsun og kennslubækur í sögu. *Netla*. Sótt af: <https://skemman.is/bitstream/1946/13617/1/005%20%281%29.pdf>