

FARSÆLD SEM MARKMIÐ MENNTUNAR: ÁKALL UM AÐGERÐIR

Greinin fjallar um tengsl farsældar og menntunar á Íslandi með hliðsjón af hræringum á sviði alþjóðlegrar menntastefnu og nýjustu rannsóknum á sviðinu. Sérstaklega er fjallað um svokallaða farsældarkenningu í menntun sem hverfist meðal annars um heildstæða sýn á þroska, nám og hæfni nemenda og hvernig íslenska menntasamfélagið þarf að bregðast við á næstu misserum og árum. Greint er á milli ólíkra hugmynda um farsæld sem menntunarmarkmið (og gagnrýni á þær) er endurspeglar ólíka fræðilega og faglega sýn. Höfundar sýna fram á ákveðna togstreitu í opinberri umræðu og skort á skilningi á því hvernig nám fer fram. Alþjóðastofnanir, svo sem OECD og UNESCO, leggja sífellt meiri áherslu á heildstæða hæfni og farsæld sem markmið menntunar. Engu að síður snýst opinber umræða gjarnan um bóklegan námsárangur, svo sem PISA, sem mótar einatt ákvarðanir og viðbrögð stjórnvalda. Höfundar færa rök fyrir mikilvægi samstarfs og samþættingar milli ólíkra sviða í menntakerfinu, annars vegar skólasterfs og hins vegar skipulagðs frístundasterfs þar sem unnið er með óformlegan og hálf-formlegan (e. informal og non-formal) lærdóm. Rýna þarf í hvernig þróa megi árangursríkt skóla- og frístundastarf sem skipulagt er með farsæld sem markmið menntunar að leiðarljósi. Meginniðurstaðan er sú að móta þurfi sameiginlega sýn á það hvað farsæld felur í sér, og skýra betur hvaða hlutverki ólíkar stofnanir og faghópar gegna í að styðja farsæld nemenda (ungmenna). Það er samfélagslegt ákall og skýr stefna stjórnvalda að horfa skuli til farsældar sem markmiðs menntunar. Sýnt er fram á að aukin þekking og stuðningur við heildstæða menntun styður slík áform, en kallað er eftir dýpri hugtakaskilningi og aðgerðum menntasamfélags til að ljá fallegum orðum á blaði hagnýta jarðbindingu.

Efnisorð: farsældarkenning, heildstæð menntun, menntastefna, skóla- og frístundastarf

INNGANGUR

Markmið þessarar greinar er að skoða þá deiglu sem er í menntamálum á alþjóðvettvangi og birtist nú þegar í ýmsum hræringum innan íslensks samfélags í ljósi farsældarkenninga, svo sem varðandi menntastefnu og aðgerðir til að efla menntun og styðja markvisst

velferð og farsæld barna og ungmenna. Farsældarlög um samþætta þjónustu í þágu barna kalla ekki eingöngu á nýtt skipulag skólaþjónustu heldur einnig á skýrari heildstæða sýn á það hvernig menntun barna og ungmenna fer fram. Skýra þarf betur hvernig stofnana- legri umgjörð í lífi barna er háttað og hvernig innviðir styðja faglegt samstarf ólíkra sviða samfélagsins til að efla menntun og farsæld.

Íslenskt menntakerfi er sprottið úr og hefur einkennst af norrænum gildum lýðræðis og félagslegs jöfnuðar (Antikainen, 2006), en hefur sannarlega einnig orðið fyrir miklum áhrifum af alþjóðlegum stefnum og straumum. Hnattvæðing, fjórða iðnbyltingin, tækni- væðing, gervigreind, breyttir atvinnuhættir og fólksflutningar eiga sinn þátt í að umbreyta hlutverki og starfsháttum skóla eins og annarra stofnana. Samsetning þjóðarinnar hefur gjörbreyst; um aldamótin síðustu voru um 2% nemenda í grunnskóla af erlendum uppruna en eru nú um 20% nemenda á landsvísi (Hagstofa Íslands, 2023). Þó að markmiðs-grein grunnskólalaga hafi tekið litlum breytingum frá því að grunnskólinn varð til með lögum árið 1974 hafa starfshættir og námskrár tekið verulegum breytingum, nýjar námsgreinar orðið til og aðrar tekið stakkaskiptum. Gervigreindin er þegar farin að umbylta ýmsum þáttum skólustarfs og kallar á nýja og annars konar hæfni fyrir samfélög til framtíðar. Alþjóðlegt samstarf á sviði menntunar hefur stóraukist og segja má að alþjóðastofnanir, eins og UNESCO, OECD og Sameinuðu þjóðirnar (ekki síst með tilurð Heimsmarkmið- anna), hafi tekið afgerandi stöðu sem leiðandi afl í menntamálum sem hefur veruleg áhrif á stefnumótun þjóða. Meðal annars nutu íslensk stjórnvöld ráðgjafar OECD við mótun menntastefnu 2030 og aðgerðaáætlunar. En hugmyndir innan OECD eru nú í mikilli gerjun (Stevenson, 2022) og nauðsynlegt að íslensk menntayfirvöld og menntasamfélagið í heild fylgist með þeirri framvindu allri og dragi lærdóma af henni.

En hvað felst í farsæld sem markmiði menntunar frá fræðilegu sjónarhorni? Og í fram- haldi af því: að hve miklu leyti endurspeglast þessi fræðilegi skilningur í heildstæðari áherslum í alþjóðlegum og innlendum stefnuþlögum? Hverjir bera ábyrgð á að innleiða slíka menntastefnu og er hægt að kenna fjölbreytta hæfni sem styður farsæld nemenda? Í þessari grein leitast höfundar við að veita fræðilegt yfirlit yfir bakgrunn þessara spurn- inga og greina hve vel eða illa íslenskt menntakerfi er í stakk búið til að innleiða og stað- færa hinar nýju hugmyndir um farsæld sem markmið menntunar sem móta nú alþjóðlega umræðu um menntastefnu, a.m.k. að svo miklu leyti sem hún er mörkuð af stofnunum á borð við Alþjóðlegu efnahags- og þróunarstofnunina OECD (sem ber ábyrgð á PISA- prófunum) og UNESCO. Markmið þessarar greinar er ekki að svara til hlítar spurning- um um (a) hver sé „besti“ skilningurinn á farsældarhugtakinu í menntunarsamhengi, (b) hvort stefnumótendur í menntamálum á alþjóðlegum og innlendum vettvangi hafi fangað þennan skilning réttilega eða (c) hver séu tengsl farsældarkenninga og kenninga um heildstæða (e. extended) menntun. Markmiðið er fremur að opna fordyri að þessum spurningum og frekari umræðu um þær á Íslandi með því að reifa sum þeirra álitamála sem menntasamfélagið þarf að takast á við á næstu misserum og árum til að halda í við hina alþjóðlegu umræðuhefð sem er í hraðfara þróun.

ALPJÓÐLEGAR FARSÆLDARHRÆRINGAR Í FRÆÐUM OG STEFNUMÓTUN

Góð menntakerfi eru jafnan talin vera grundvöllur lýðræðis og farsælla samfélaga. Á undanförunum áratugum hefur kastljósið beinst í auknum mæli að mikilvægi þess fyrir þjóðir að eiga góða og árangursríka skóla. Þó að flestir séu á sama máli um mikilvægi góðrar menntunar má greina togstreitu um markmið og leiðir í þeim efnum. Á síðustu árum hefur risið upp bylgja sem kenna má við farsældarkenningar um menntun (e. flourishing as the aim of education; de Ruyter o.fl., 2022). Hugmyndin um farsæld sem markmið menntunar er sannarlega ekki ný af nálinni, og á raunar rætur að rekja til hugmynda hins forngríska heimspekings Aristótelesar (1985) sem skilgreindi farsæld sem meginmarkmið menntunar og raunar „hins góða lífs“ manneskjunnar eins og það leggur sig.

Orðið „farsæld“ er hér notað sem þýðing á „flourishing“ sem aftur er þýðing á gríska orðinu „eudaimonia“. Í fræðilegri umræðu eru farsældarkenningar venjulega flokkaðar sem annar meginundirflokkur kenninga um velfarnað (e. well-being). Velfarnaðarkenninum er skipt í hlutlægar og huglægar kenningar (Kristján Kristjánsson, 2011). *Huglægu* kenningarnar eru um velfarnað sem upplifaða hamingju, vellíðan eða sátt við lífið. Þessa þætti er unnt að mæla með sjálfsmatsprófum. Hlutlægu kenningarnar eru á hinn bóginn um ýmsar hlutlægar breytur, svo sem heilbrigði, mannkosti, samskipti, efnahagslegar bjargálnir og markmið einstaklinga. Erfiðara er að mæla þessa þætti með sjálfsmatsprófum eingöngu. Aristóteles leit sjálfur svo á að farsæld væri hlutlæg breyta – og kennarar ættu að sinna hlutlægum þáttum eingöngu – en að hamingjan væri jafnan fylgidís hennar, rétt eins og „roðinn á kinnum ungmenna“ fylgir heilbrigðum leik þeirra (1985, bls. 276 [1174b]). Í þekktustu farsældarkenningum nútímans er hins vegar litið á upplifaða hamingju sem meira en bara „roða á kinnum“ er jafnan fylgi farsæld. Þvert á móti er hamingja talin vera einn af undirþáttum farsældar, þótt áherslan sé enn á hlutlægu þættina. Farsældarkenningar nútímans eru því blendnari en þær voru fyrir í hugmyndasögunni og mörkin milli hugtakanna *velfarnaður* og *farsæld* hafa verið að mást út að einhverju leyti. Sérstaklega er vert að nefna í þessu sambandi farsældarlíkan VanderWeele (2017) sem er annar af meginráðgjöfum OECD um nýja menntastefnu. Hann hefur sérhæft sig í mælingum á farsæld og ekki er ólíklegt að mælingahugmyndir hans verði nýttar samhliða PISA-prófum í framtíðinni. VanderWeele greinir sex þætti farsældar og mælir hvern þeirra með tveimur einföldum spurningum; en þættirnir eru einmitt þeir sem nefndir voru hér að framan: upplifuð hamingja, jákvæð samskipti, mannkostir/dygðir, andleg og líkamleg heilsa, upplifaður tilgangur með námi/lífi og efnahagslegt öryggi. Þótt mælitæki VanderWeele (2017) virðist fremur beinabert hefur það reynst spá vel fyrir um ýmsar mikilvægar breytur, sálrænar, félagslegar og námslegar.

Síðustu tvo áratugi hefur mikið líf færst í umræður meðal menntaheimspekinga um mögulega endurnýjun farsældarkenningar Aristótelesar um menntun (de Ruyter o.fl., 2022; Kristján Kristjánsson, 2020; Wolbert o.fl., 2015). Upphaflega var þessi umræða ein-skorðuð við takmarkaðan hóp fræðimanna, en hún tók mikinn vaxtarkipp fyrir um það bil tveimur árum þegar stefnumótendur innan OECD rákust á hugmyndirnar og ákváðu að gera þær að sínum (Stevenson, 2022). Athyglisvert er að samkvæmt Stevenson, sem er aðal hugmyndafræðingur OECD um farsæld, virðist þetta hafa gerst vegna þrýstings frá ráðuneytum í löndum sem einatt standa sig best í alþjóðlegum menntasamanburði,

einkum Singapúr, Hong Kong, Suður-Kóreu og Finnlandi. PISA-prófin (e. Program for International Students Assessment) sem OECD hóf árið 2002 eiga, sem kunnugt er, að afla samanburðarhæfra upplýsinga um námsárangur 15 ára nemenda á sviði læsis, stærðfræði og náttúrufræði meðal þjóða heims og gefa þar með menntayfirvöldum innsýn í gæði skólstarfs í viðkomandi landi. Ekki hefur skort á gagnrýni á aðferðafræði PISA meðal fræðimanna, en stærsta gagnrýnin snýr að þeim áhrifum sem PISA getur haft á misviturlegar ákvarðanir stjórnámamanna um menntastefnu og skólstarf, þar sem mælanleiki er talinn mikilvægari en merkingarbært nám (sjá t.d. Biesta, 2009).

Svo virðist sem OECD hafi lengi vel skellt skollaeyrum við þessari gagnrýni, en fyrir tveimur árum hófst mikið hugmyndafræðilegt brimrót innan stofnunarinnar sjálfar. Undiralda í þessu hugmyndafræðilega róti er að tími sé kominn til að leggja á hilluna mannauðskeninguna um menntun (e. human capital theory) sem hefur verið opinber stefna OECD frá því í kringum 1970, þó að UNESCO hafi áratugum saman lagt hart að OECD að endurskoða hana (de Ruyter o.fl., 2022). Samkvæmt mannauðskeningunni er yfirmarkmið menntunar að efla þjargálnir einstaklinga og þjóðarframleiðslu í löndum heimsins. Mest áhersla er því lögð á svokallaðar „hagnýtar kennslugreinar“ og efnahagsleg áhrif þeirra, fljótvirk eða fjarvirk (Ergas o.fl., 2022).

Gerjunin innan OECD á sér lengri sögu en einvörðungu síðustu tvö árin. Stofnunin hefur um nokkurt skeið reynt að leggja aukna áherslu á óvitsmunabundna (e. non-cognitive) námsþætti og vinnu með fátækari þjóðum heims (Xiaomin og Auld, 2020). Árið 2019 gaf OECD út menntastefnu til 2030, þar sem rík áhersla er lögð á heildstæða hæfni í þágu þroska einstaklingsins og velgengni þjóða (OECD, 2018). Í svokölluðum „menntaáttavita“ (e. learning compass, OECD, 2019b) er dregin fram sú þekking, hæfni, gildi og viðhorf sem menntun ætti að hverfast um til að hver einstaklingur geti tekið virkan þátt í samfélaginu, vegið og metið aðstæður og tekist á við ófyrirsjáanlegar áskoranir og verkefni. Hver nemandi þarf að búa yfir tæknilæsi, kunna að vinna með hugtök og tölur, búa að félags- og samskiptahæfni og hlúa að líkamlegri og andlegri heilsu sinni. Sérstök áhersla er lögð á svokallaða umbreytandi hæfni (e. transformative skills) sem sé sér-mannleg og skipti enn meira máli í samfélagi þar sem gervigreind er að taka yfir ýmis störf og svið sem áður var sinnt af mannlegri hendi og huga. Meðal slíkra hæfniþátta eru: Að skapa ný gildi (nýsköpun); að leysa ágreining og flókin vandamál; að taka ábyrgð og ígrunda siðferðilegan þátt athafna (OECD, 2019a). Svo virðist hins vegar sem eftirstandandi ásteytingarsteinninn róttækra breytinga í stefnumótun innan OECD hafi verið mannauðskeningin fyrrnefnda; og það er til marks um mikla áherslubreytingu að stofnunin skuli nú hugleiða að leggja hana til hliðar og byggja stefnu sína þess í stað á farsældarkenningum (Stevenson, 2022).

Fræðilegar flækjur og efasemdir

Þótt menntaheimspekingar og hugsjónafólk um menntun kunni að fagna því að jafnbýðingarmikil stofnun og OECD skuli nú sækja í smiðju sögulegra kenninga í siðfræði og menntunarfræði til að leggja grunn að nýrri alþjóðlegri stefnumótun um markmið menntunar efast sumir um að hugmyndasmiðir stofnunarinnar beri fullt skynbragð á flokkadrætti og blæbrigðamun í hugmyndum fræðimanna um farsæld sem markmið

menntunar. Stofnunin hefur til dæmis lagt höfuðáherslu á að farsældarhugmyndin eigi rætur að rekja til sjálfrar vöggv vestrænnar menningar, hjá Aristótelesi, en þessi áhersla hefur þegar verið dregin í efa af fulltrúum þjóða utan Evrópu sem minna á að kenninga-smiðir á borð við Konfúsíus og Búdda – að ógleymdri afrísku Ubuntu-heimspékinni – hafi einnig borið fram mikilsverðar hugmyndir um farsæld sem menntamarkmið (sjá einnig de Ruyter o.fl., 2022).

Jafnvel þótt saga farsældarhugtaksins í menntaumræðu sé einskorðuð við hinn vestræna heim er því hvorki að heilsa að farsældarhugtak Aristótelesar sé hafið yfir gagnrýni né að engin önnur vestræn viðhorf til farsældar hafi litið dagsins ljós frá tíma Grikkjanna fornu. Ef litið er yfir fræðasviðið í dag á Vesturlöndum má segja að fjórar meginhugmyndir um farsæld takist á og séu í nokkurs konar samkeppni um fylgjendur, byggðar á 1) Aristótelesi (1985), 2) frjálslyndisstefnu/líberalísma (Brighouse, 2006), 3) sjálfsákvörðunar-kenningu (Ryan o.fl., 2013) og jákvæðri sálfræði/menntun (Seligman, 2011). Skrifa mætti aðra og mun lengri grein um alla þá flokkadrætti en í sem stystu máli má segja að allar þessar kenningar hafi sína eigin veikleika, þrátt fyrir mikilvægi gildanna sem koma fram í kjarna þeirra, eins og dregið er fram í töflu 1.

Tafla 1. Kjarni og veikleikar nokkurra þekkra heimspéki- og sálfræðikenninga um farsæld sem markmið menntunar (byggt á Kristján Kristjánsson, 2020).

	Aristóteles	Frjálslyndisstefna	Sjálfsákvörðunar-kenning (SDT)	Jákvæð menntun /sálfræði
Kjarni	Farsæld felst í heildstæðum þroska og er byggð á siðferðilegum viðmiðum um skynsaman einstakling sem býr yfir siðferðilegu innsæi (fronesis)	Farsæld felst í því að einstaklingur finni persónubundinn tilgang og fái svigrúm til sjálfstæðra ákvarðana	Farsæld felst í því að einstaklingur fá stuðning til að þroska sálræna hæfni til farsældar, öðlist innri sálfræði og seiglu, sé góður í samskiptum og að leysa úr togstreitu	Farsæld felst í því að finna til sterkra andlegra/fagurfræðilegra tengsla og upplifunar (lotning, uppljómun) – að upplifa merkingu í eigin lífi (PM úr PERMA-líkani Seligmans)
Veikleikar	Hvorki fjallað um einstaklingsbundin markmið/tilgang í lífinu né um andlegar upplifanir (svo sem lotningu, uppljómun)	Ekki gert ráð fyrir samannlegum mannkostum og dygðum	Ekki fjallað um fullnægingu vitsmunadygða – manneskjuna sem skynsemisveru	Engin siðferðileg undirstaða í hlutlægum verðmætum – og skortur á yfirdygð á borð við <i>fronesis</i> til að leysa úr dygðarárekstrum

Þess ber að vísu að geta að báðir aðalráðgjafar OECD um farsæld (Kristján Kristjánsson, 2020; VanderWeele, 2017) og ýmsir aðrir fræðimenn (de Ruyter o.fl., 2022; Wolbert o.fl., 2015) hafa reynt að fleyta rjómann ofan af þessum kenningum öllum og skapa einhvers konar málamiðlun milli þeirra sem hefði alþjóðlega skírskotun. En alls ekki er víst að nokkur slík málamiðlun höfði til allra; og því er ekki útséð hvað gerist ef og þegar OECD reynir að ná samstöðu innan sinna raða um farsældarmarkmið sem ætlað er að vera meira en falleg almenn orð á blaði.

Eins og jafnan gerist í fræðaheiminum hefur farsældarmarkmiðið sætt aukinni gagnrýni á allra síðustu árum, sérstaklega eftir að ljóst varð að stefnumótendur virtust vilja taka farsældina alvarlega. Í stuttu máli má draga megingagnrýnina saman á eftirfarandi hátt, frá hinum almennustu aðfinnsluatriðum til hinna sérhæfðustu:

(1) *Farsæld er allt of almennt og afsleppt hugtak.* Það hefur svo víðtæka merkingu að hvaða menntamálayfirvöld sem er geta lagt í það hvaða merkingu sem er (frá Afganistan til Íslands). Farsæld er líkust innkaupakörfu sem hver getur fyllt með þeim vörum sem honum fellur best við: trúarlegum, heimspekilegum, hagnýtum o.s.frv. (Carr, 2021).

(2) Farsæld virkar ef til vill sem *markmið fyrir mannlífið í heild*, sem almennt markmið fyrir hið góða líf, en gengur ekki sem markmiðið fyrir menntun. Menntun þarf á mun afmarkaðri markmiðum að halda, t.d. um þjálfun gagnrýnnar hugsunar, sjálfræðis eða sérhæfðra vitsmunadygða. Aristóteles virðist hafa tekið það sem sjálfgefið að markmið menntunar gæti ekki verið neitt annað en markmið mannlífsins almennt, en það er hæpin ályktun (Siegel, 2024).

(3) Vissulega hafa verið færð rök fyrir því að farsæld geti verið markmið menntunar. En gallinn við þessi rök er að sum markmið menntunar virðast falla undir hlutverk skóla, þ.e. markmið sem eru „kennanleg“, en önnur markmið virðast falla, að minnsta kosti að töluverðu leyti, utan verksviðs kennara í skólastarfi. Verða ekki markmið menntunar að ná til þátta sem hægt er að kenna í skólum? Ýmis markmið sem finna má í alþjóðlegri stefnumótun lúta til dæmis að heilbrigði og efnahagslegum forsendum farsældar. Með því að útvíkka markmið menntunar á þennan hátt eru lagðar óbærilegar og óraunhæfar byrðar á herðar kennara. Þeir eiga ekki lengur að kenna námsgreinar heldur verða einhvers konar „farsældarmarkþjálfar“ fyrir nemendur, sem er óraunhæf krafa (Hand, 2024).

Af þessum efasemdum má vera ljóst að það er enginn samhugur í fræðaheiminum um farsæld sem menntunarmarkmið; og eins og fram kom hér á undan er ágreiningur um inntak hugtaksins jafnvel meðal þeirra sem telja það henta sem slíkt markmið. Það kann því að vera talsverð bjartsýni af hálfu OECD að trúa því að alþjóðleg samstaða geti náðst um þetta nýja markmið – nema það sé útþynnt að miklu leyti. Efasemdirnar hér að ofan, einkum þær síðastnefndu, vekja einnig spurningar á borð við: hvaða önnur svið og stofnanir samfélagsins en skólar bera ábyrgð á farsæld sem markmiði menntunar? Hvernig öðlast börn og ungt fólk þá margvíslegu þekkingu og hæfni sem þarf til að verða farsæl? Til þess að varpa ljósi á þessar spurningar beinist kastljósið að námsferlinu sjálfu og rannsóknunum á heildstæðri menntun.

ÓLÍKAR GERÐIR NÁMS OG HEILDSTÆÐ MENNTAFRÆÐI

Á síðustu áratugum hefur rannsóknunum á sviði heildstæðra menntafræða (e. extended education research) vaxið ásmegin (Bae o.fl., 2020). Meðal þess sem rannsakendur hafa beint sjónum að er hvaða hlutverki tómsundir og skipulagt frístunda- og æskulýðsstarf gegna í námi og þroska barna og ungmenna. Um allan heim má greina vöxt á skipulögðu æskulýðsstarfi, bæði utan og raunar einnig innan skóla, þar sem hlúð er að velferð og þroska barna og ungmenna. Það sem gjarnan aðgreinir slíkt starf frá almennu skóla-starfi er að það hverfist um að ungmennið hafi val um þátttöku og viðfangsefni; námið er óformlegt og ungmennið getur sett sér sín eigin markmið; hlutverk kennara/leiðbeinanda er leiðsögn og hvatning, fremur en bein kennsla; námsmat er óformlegt og felst í viðurkenningu á þátttöku og umsögnum, fremur en einkunnagjöf (Jakob Frímánn Þorsteins-son, 2017). Í þessu samhengi skiptir máli að rýna nánar í námshugtakið sjálf (e. learning). Greint hefur verið á milli hugtakanna formlegs náms (e. formal learning), hálf-formlegs náms (e. non-formal learning) og óformlegs náms (e. informal learning), (sjá t.d. Kolbrúna Þ. Pálsdóttur, 2015a; Jakob Frímánn Þorsteins-son, 2017). Tafla 2 sýnir þau einkenni sem greina að þessi ólíku námsform, en þó er rétt að hafa í huga að í raun og veru fléttast þau iðulega saman í lífi fólks. Engu að síður er greiningin gagnleg, ekki síst þegar mennta-stefna og menntastofnanir eru til umfjöllunar.

Tafla 2. Yfirlit yfir ólík námsform.

Formlegt nám	Hálf-formlegt nám	Óformlegt nám
Markvisst skipulag samkvæmt lögum og námskrá	Markvisst skipulagt, en námskrá er opin og sveigjanleg	Daglegt líf
Kennari sem stýrir	Kennari/leiðbeinandi er til staðar	Enginn bein kennsla
Námi lýkur með gráðu/einingum	Námsmat ekki alltaf til staðar	Nám í gegnum daglegar athafnir
Ytri rammi um ferlið	Rammi getur verið til staðar	Ekkert formlegt námsmat

Innan Evrópu hefur á síðustu áratugum verið lögð síaukin áhersla á vægi hálf-formlegs og óformlegs náms. Meðal annars hefur Evrópuráðið útbúið sérstakan ramma sem styðst við ofangreinda skilgreiningu um það hvernig fjölbreyttur vettvangur utan hins hefðbundna menntakerfis getur valdeflt ungt fólk og veitt því tækfæri til að efla hæfni sína og reynslu (Council of Europe, 2023). Það vekur hins vegar nokkurn ugg að OECD hefur ekki enn beint sjónum að þessum tegundum náms sérstaklega í hugtakavinnu sinni um farsæld (Stevenson, 2022).

Bae (2020) telur að ólíkar en tengdar ástæður (eða drifhvarar) útskýri aukna áherslu á heildstæða menntun í samfélögum um allan heim: 1) Nýjar hugmyndir um nám, menntun og skólaþróun; 2) áhersla á æskulýðsstarf og forvarnir; 3) jöfnuður og samfélagsleg þörf,

t.d. ýmiss konar dagvistunarúrræði fyrir börn og ungmenni; 4) stéttaskipting og mennta-áherslur, til að mynda í löndum þar sem rík hefð er fyrir einkakennslu til að bæta náms-árangur. Á hverjum tíma má finna ýmsa af þessum drifhvötum í sama samfélagi, en sjaldnast alla í einu. Eins og með farsældina eða velfarnaðinn skipta félags- og menn-ingarbundnir þættir innan samfélaga og stofnana miklu þegar kemur að skilgreiningu eða skilningi á námshugtökum og forgangsroðun. Sé litið til hinna ferns konar ólíku skilgreininga á farsæld (sjá töflu 1) má sjá skýra tengingu við ólíka drifhvata heildstæðrar menntunar. Hinn heildstæði menntavettvangur virðist því í raun koma inn sem viðbót við skólustarf á mismunandi forsendum; á hinum *huglægu* einstaklingsbundnu forsendum, að valdefla einstaklinginn og aðstoða hann við að finna sér merkingarþæran tilgang, sem og að efla hinar *hlutlægu* forsendur farsældar, svo sem dygðugt líf og dugnað sem leiðir til betra námshugmyndis og aukinna samfélagsgæða (Kristján Kristjánsson, 2011). Mun víðtækari rannsóknarvinnu þarf hins vegar að inna af hendi til að greina til hlítar tengsl „farsældarmenntunar“ og „heildstæðrar menntunar“.

Noam og Triggs skilgreina heildstæða menntun sem „... reynsl[u] sem skapi tækifæri fyrir börn og ungmenni til að efla eigin áhugahvöt, ástríðu og athafnir til að skilja heiminn“ (Noam og Triggs, 2020). Sú skilgreining vísar til afríska orðatiltækisins „það þarf þorp til að ala upp barn“. Hin heildstæðu menntafræði byggjast á þeirri forsendu að hið formlega og óformlega sé í raun samtengt og samþætt, sé litið til einstaklingsins sem ferðast á milli ólíkra staða í lífinu (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2015b). Því ber, að minnsta kosti í einhverjum skilningi, að hafna hinni skörpu aðgreiningu námsferils hvernar manneskju í formlegt og óformlegt nám og öll vinna með nýjan markmiðsgrunn fyrir hið fyrrnefnda þarf að spanna hið síðarnefnda einnig.

Frístundaheimili fyrir yngstu skólabörnin eru ágætis dæmi um tiltölulega nýjan vettvang innan menntakerfisins sem gegnir sífellt stærra hlutverki og virðist falla vel að hugmyndum um farsæld sem markmið menntunar. Frístundaheimili skipuleggja hálf-formlegt nám sem hverfist um frjálstan leik, félagsleg samskipti, val og skapandi starf, en um leið bera skólar í auknum mæli ábyrgð á rekstri frístundaheimila; og þau viðfangsefni sem sinnt er á frístundaheimilum tengjast sterkum böndum því sem fengist er við í daglegu skólustarfi. Hér á landi hafa rannsóknir á sögu og stöðu frístundaheimila fyrir sex til níu ára gömul börn sýnt fram á hvernig hlutverk þeirra innan menntakerfisins þróaðist frá því að vera fyrst dagvistarúrræði yfir í að verða mikilvægur vettvangur félagslegra tengsla og óformlegs náms (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2009, 2012). Á síðustu árum hefur staða þeirra formgerst hér á landi, ekki síst við breytingu grunnskólalaga árið 2016 þegar sveitarfélögum var gert skylt að reka frístundaheimili fyrir yngstu skólabörnin. Tveimur árum síðar voru gefin út gæðaviðmið stjórnvalda um frístundastarfið (Stjórnarráð Íslands, 2018) og sérstakt þemahefti um leik og nám á frístundaheimilum leit dagsins ljós árið 2021 (Oddný Sturludóttir, 2021). Í þemaheftinu, sem raunar var fyrsta skjalið sem menntamálayfirvöld gáfu út eftir að Menntastefna til 2030 var samþykkt, kemur skýrt fram að starf frístundaheimila hverfist um reynslubundið nám (e. experiential learning) og virka þátttöku barna. Í Svíþjóð hefur verið þróað sérstakt nám frístundakennara sem starfar innan grunnskóla og ber faglega ábyrgð á faglegu starfi frístundaheimila ásamt því að vinna markvisst samhliða umsjónarkennara að því að efla félags- og samskiptaþroska, hópefli og forvarnir í starfi með nemendum (Klerfelt o.fl., 2020). Þessi þróun ber merki nýrra hugmynda um

hlutverk skóla og sýnir fram á gildi hálf-formlegs og óformlegra náms í menntun til farsældar.

Í næsta hluta er sjónum beint að íslenskri menntastefnu, meðal annars til að greina hvort og þá hvernig a) hún tekur mið af farsæld sem markmiði menntunar og b) hverjir beri ábyrgð á að skipuleggja innleiðingu á námi og menntun sem tekur mið af farsæld sem markmiði menntunar. Eins og greining á farsældarhugtakinu leiðir í ljós eru ólík sjónarmið á lofti um það hvaða þættir farsældar skipti mestu máli. Þá verður skoðað nánar hvernig löggjafinn sér fyrir sér að ramma inn tengsl á milli formlegs náms, hálf-formlegs og óformlegs náms.

ÍSLENSK MENNTASTEFNA Í LJÓSI FARSÆLDAR

Íslenskt samfélag hefur frá upphafi vega lagt ríka áherslu á menntun og ljóst er að menntastig þjóðarinnar hefur átt ríkan þátt í að byggja hér upp öflugt atvinnulíf sem í dag byggist á fjölbreyttum stoðum hugvits, tækni og sköpunar. Til afmörkunar í þessari stuttu grein verður hér sérstaklega horft til grunnskólastigsins, enda eina skyldunámið í landinu. Stefnuþlögginn sem liggja til grundvallar eru einkum lög um grunnskóla, aðalnámskrá frá 2011, menntastefna til 2030 og fyrsta aðgerðaáætlun menntastefnu 2030. Vísað er til annarra mikilvægra skjala, svo sem hvítbókar frá 2014 og skýrslu um innleiðingu menntunar fyrir alla frá 2018.

Fyrstu lög um grunnskóla voru sett árið 1974, en þá voru barnaskóli og gagnfræðaskóli sameinaðir í heildstæðan níu ára grunnskóla. Þar voru meginmarkið skólafarsins skilgreind á þennan hátt:

... Hlutverk grunnskólans, í samvinnu við heimilin, er að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelldri þróun. Starfshættir skólans skulu því mótast af umburðarlyndi, kristilegu siðgæði og lýðræðislegu samstarfi (lög um grunnskóla nr. 63/1974).

Grunnskólar hafa líkt og aðrar stofnanir samfélagsins sannarlega mótast af þeim samfélagsbreytingum sem orðið hafa, námskrár hafa verið endurskrifaðar, kennsluhættir þróast og ný úrlausnarefni blasa við stjórnendum og starfsfólki skólanna samhliða tækni- og samskiptabyltingu, sem og fjölbreyttari bakgrunni nemenda en áður. Markmiðssetning grunnskóla hafa tekið nokkrum breytingum og hljóðar svo í dag:

Hlutverk grunnskóla, í samvinnu við heimilin, er að stuðla að **alhliða þroska** allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelldri þróun. Starfshættir grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi **og kærleika**, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, **ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi**. (lög nr. 76/2016, feitletrun höfunda)

Þannig má sjá að um leið og markmið menntunarinnar heldur sínum megininkennum er búið að bæta við hugtakinu „alhliða þroski“ og einnig ýmsum siðferðilegum gildum, sem falla vel að farsældarkenningu um menntun.

Ný gerð aðalnámskrár leit dagsins ljós árið 2011, þegar gefin var út fyrsta heildstæða námskráin fyrir leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, þar sem kveðið er á um sex

sameiginlega grunnþætti menntunar, sem eru: Læsi – sjálfbærni – heilsa og velferð – lýðræði og mannréttindi – jafnrétti og, síðast en ekki síst, sköpun (Menntamálastofnun, e.d.). Var þessum gildum ætlað að mynda kjarna íslenskrar menntastefnu og stuðla að samfellu í íslensku skólakerfi. Að mörgu leyti er áhugavert að þessi heildstæði menntastefnutónn skuli sleginn á sama tíma og slagsíða markaðs- og samkeppnishyggu, í anda mannauðskeningarinnar fyrrnefndu, einkenndi alþjóðlega menntaumræðu, en á þessum tíma ríkti vinstri stjórn hér á landi og menntamálaráðherra var Katrín Jakobsdóttir. Þá er einnig vert að hafa í huga að fjármálahrúnið 2008 hratt af stað ákalli um aukinn þátt siðferðilegra gilda í menntakerfinu, m.a. lýðræðis, ábyrgðar og gagnrýnnar hugsunar (Ólafur Páll Jónsson, 2018).

Ýmislegt bendir til þess að innleiðing á skólastarfi í anda nýrrar aðalnámskrár hefði mátt vera markvissari, til dæmis hvað varðaði kennsluhætti, einstaklingsmiðun og áhrif nemenda og foreldra á skólastarf (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014) og raunar er illmögulegt að finna rannsóknir á stöðu innleiðingar menntastefnunnar (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2015a). Í Hvítbók um umbætur í menntamálaum árið 2014 tilkynnti þáverandi menntamálaráðherra, Illugi Gunnarsson, þingmaður Sjálfstæðisflokks, um átakságerðir til að bregðast við dalandi læsi og auknu brottfalli ungmenna úr framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2014). Þar er hvergi minnst á fyrrnefnda grunnþætti menntunar né fjallað um mikilvægi samþættrar nálgunar í menntakerfinu. Hins vegar má finna ýmsar vísbendingar um áhrif grunnþátta menntunar í íslensku skólastarfi, bæði innan einstakra skóla og kennslustofa, þar sem kennarar og starfsfólk skóla leiða fagþróun og nýsköpun (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2015, 2917). Þá sýnir ofangreind greining að grunnskólalög og aðalnámskrá hafa skilgreint mikilvæg gildi sem eiga að vera skólastarfi leiðarljós og falla vel að farsældarkenningu um menntun.

Segja má að svokölluð farsældarlög sem sett voru árið 2021 og stofnun nýs mennta- og barnamálaráðuneytis undir stjórn Ásmundar Daða Einarssonar, áður félags- og barnamálaráðherra, marki ákveðin tímamót þar sem menntun og velferð barna voru sett saman undir nýtt ráðuneyti. Árið 2018 kom út yfirgripsmikil skýrsla þar sem sýnt var fram á miklar áskoranir við innleiðingu á inngildandi menntastefnu, ekki síst þar sem kerfi samfélagsins væru ekki nægilega samstillt í þágu hagsmuna og velferðar barna í landinu (Edda Óskarsdóttir o.fl., 2021). Markmið farsældarlaganna, sem voru unnin undir stjórn Ásmundar í félags- og barnamálaráðuneytinu, er að tryggja að ólík samfélagssvið og fagstéttir vinni saman að farsæld barna í landinu. Innleiðing þessara laga er nú á forræði mennta- og barnamálaráðuneytis sem leggur áherslu á að fagfólk sem starfi með börnum og ungu fólki skipuleggi saman einstaklingsmiðuð inngríp og stuðning eftir þörfum; og að starfsfólk skóla skuli byggja upp samstarf við heilsugæslu, velferðarsvið og æskulýðsgeirann í þágu farsældar og menntunar barna og ungmenna (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021b). Benda má á að þótt orðið „farsæld“ svífi hér alls staðar yfir vötnum er ekki að sjá að ráðuneytið hafi tekið mið af stefnumótunarvinnu OECD um farsæld enda hófst hún ekki af alvöru fyrr en árið 2021. Þá er ekki hægt að ráða af þessum lögum að skýr heimspekileg eða sálfræðileg skilgreining á farsæld liggja þeim til grundvallar. Því kann að vera að gagnrýni Carr (2021), sem nefnd var að framan, hríni á þessu framtaki að einhverju leyti. En það þarf að skoða betur í framhaldinu: enn eitt mikilvert rannsóknarefni fyrir menntasamfélagið.

Á sama tíma og unnið var að farsældarlögunum á vegum félags- og barnamálaráðuneytis var mikil stefnumótun í gangi hjá þáverandi mennta- og menningarmálaráðherra, Lilju D. Alfreðsdóttur. Í skýrslunni *Menntun til framtíðar* brást ráðuneyti hennar við úttekt á stöðu innleiðingar menntastefnu og tók skýrt fram að efla skyldi hæfni til framtíðar í íslensku menntakerfi, jöfn tækifæri til menntunar, og tryggja ætti gæði kennslu og framkvæmdar skólastarfs (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020). Frekari hvati til umbóta birtist í niðurstöðum PISA-könnunar árið 2018 sem leiddu í ljós enn dalandi læsi hjá íslenskum fimmtán ára nemendum. Ráðherra leitaði aðstoðar OECD sem var ráðgefandi við mótun menntastefnu og var *Menntastefna til 2030* staðfest af Alþingi þetta sama ár (OECD, 2021; þingskjal nr. 310/2020–2021). Fjölmarginir hagaðilar voru kallaðir að borðinu við gerð menntastefnunnar, meðal annarra samtök kennara og fulltrúar foreldra, sveitarfélaga, fræðasamfélagsins og nemenda. Þessi vinna er lýsandi dæmi um sterk ítök OECD, enda unnu fulltrúar þeirrar stofnunar eina meginheimild um menntastefnu Íslands 2030 sem vitnað er í hér í þessari grein (OECD, 2021).

En hvaða farsældaráherslur eru það sem greina má í stefnuþlöggunum? Þar kennir ýmissa grasa, enda eru tilgreindar fimm meginstoðir menntastefnunnar: Jöfn tækifæri fyrir alla – Kennsla í fremstu röð – Hæfni fyrir framtíðina – Velliðan í öndvegi – og að síðustu, Gæði í forgrunni. Hér gefst ekki rými til að kafa í öll áherslusviðin, en eins og heitin bera með sér er lögð rík áhersla á að tryggja öllum nemendum stuðning til að ná árangri í námi. *Velliðan í öndvegi* (þýtt sem „wellbeing“ í skýrslu OECD) snýr að heilsueflingu á öllum skólastigum, forvörnum, náms- og starfsráðgjöf og röddum nemenda. Undir þessu áherslusviði er meðal annars tekið fram að nemendur skuli fá „... kennslu og þjálfun í hegðunar-, félags- og tilfinningafærni til að fyrirbyggja þróun óheilbrigðra samskipta og ofbeldis“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021b, bls. 20). Ekki er minnst á hlutverk frístundaheimila eða félagsmiðstöðva í lífi barna og ungmenna en í skýrslu OECD kemur fram að á Íslandi sé þátttaka fullorðinna í menningar- og íþróttastarfi með því mesta meðal OECD-ríkja, og því skuli ekki setja of mikinn kraft í það fagsvið á kostnað annarra forgangsverkefna. Þó kemur fram í stefnunni að mikilvægt sé að leggja rækt við félags- og tilfinningaþroska nemenda, sjálfstæði þeirra og getu til að setja sér markmið, temja sér gagnrýna hugsun og sýna ábyrgð í athöfnum (þingskjal nr. 310/2020–2021), einmitt þættir sem sérstök áhersla er lögð á innan skipulagðs frístundastarfs. Fyrsta aðgerðaáætlun um menntastefnu 2030 kom út í september árið 2021 og voru settar fram níu forgangsaðgerðir: Uppbygging heildstæðrar skólaþjónustu sem styður við nám og farsæld – Skólaþróun um land allt – Markviss stuðningur við nemendur með fjölbreyttan tungumála- og menningarbakgrunn – Fjölgun kennara – Hæfni fagstétta í skólastarfi – Gagnrýnin hugsun, sköpun og skilningur – Mótun hæfnistefnu Íslands – Raddir unga fólksins, virkt nemendalýðræði – Vönduð náms- og kennslugögn (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021a). Ekki gefst svigrúm hér til að rýna í ofangreindar aðgerðir og stöðu þeirra, en rétt er að taka fram að aðgerð sex um gagnrýna hugsun snýr að eflingu læsis og lesturs. Þó að áætlunin hafi verið gagnrýnd fyrir nokkurn óskýrleika og að vísa ekki til grunnþátta menntunar sem skyldi (Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2022) eru aðgerðirnar metnaðarfullar og bera vott um vilja og metnað stjórnvalda til góðra verka. Aðferðafræði við mótun áætlunarinnar var einnig áhugaverð þar sem mikil

áhersla var lögð á að virkja breiðan hóp hagaðila, enda er ábyrgð á framkvæmd og innleiðingu menntastefnu umfangsmikið samvinnuverkefni (Priestley, 2021).

Af ofangreindri þróun menntastefnu hér á landi má ráða að íslensk stjórnvöld telji að meginmarkmið menntunar séu alhliða þroski nemenda og að horfa þurfi á heildstæða hæfni, fremur en einstaka námsgreinar. Ljóst er að íslensk menntayfirvöld vilja að menntakerfið „... veita framúrskarandi menntun þar sem allir geta lært og allir skipta máli“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021b, bls. 48). Það sem á hinn bóginn er óljóst er hvernig eigi að raungera þau heildstæðu markmið sem skóla- og frístundastarfi hafa verið sett. Athygli vekur hve hljótt fer um þátt hálf-formlegs og óformlegs náms í stefnuskjölum stjórnvalda, þrátt fyrir að umtalsverð fagleg þekking sé til á því hvernig valdefla megi börn og ungt fólk í gegnum hálf-formlegt nám, bæði innan og utan skóla. Eins og hin óreiðukennda meðferð farsældarhugtaksins, sem fyrr hefur verið rædd, bera menntastefnuskjöl vott um skort á dýpt í umfjöllun um námshugtakið sjálft og þær stofnanir og fagstéttir sem koma að heildstæðri menntun barna og ungmenna.

Er hægt að kenna farsæld?

Spurningin sem við stöndum nú frammi fyrir er: Hvernig ber að þróa og laga skólastarfið að meginmarkmiðum menntunar, að efla þá umbreytandi hæfni barna og ungmenna sem renna mun stoðum undir farsæld þeirra? Páll Skúlason heimspekingur spurði fyrir allmörgum árum hvort hægt væri að kenna gagnrýna hugsun (Páll Skúlason, 1987). Þótt sú spurning sé líklega enn jafn mikilvæg og þá teljum við rétt að spyrja í samhengi þessarar greinar: Er hægt að kenna farsæld? Þessa spurningu má túlka á ýmsan hátt í ljósi gagnrýni Hand (2024) sem nefnd var hér að framan. Í fyrsta lagi má benda á að kenningar um farsæld sem markmið menntunar fela ekki nauðsynlega í sér þá forsendu að hægt sé að „kenna farsæld“, t.d. með því að setja sérstaka farsældartíma inn í stundaskrána (eins og lífsleiknina forðum). En þær virðast engu að síður boða að hægt sé að efla farsæld í skólum með einhvers konar inngrípum og þjálfun. Hand (2024) myndi þá strax spyrja hvort kennarar séu tilbúnir að taka að sér hlutverk „farsældarþjálfara“ og hvort kennaramenntun þeirra búi þá vel undir slíkt hlutverk. Samkvæmt greiningu Higgins (2011) á kennaramenntun og annmörkum hennar væri svarið við þeirri spurningu neitandi. Í öðru lagi má spyrja hvort mikið af farsæld í skólastarfi sé ekki utan verkahringis bæði kennslu og þjálfunar og ráðist mun frekar af stefnumótun menntayfirvalda og fremur þröngum áherslum þeirra. Þar sem svarið við þeirri spurningu er augljóslega játandi (Hand, 2024) má halda áfram og spyrja hvort rétt sé að taka upp alþjóðlegt viðmið um markmið menntunar sem er svo víðfeðmt að talsverður hluti þess er óhjákvæmilega utan verksviðs einstakra kennara og jafnvel skólasamfélagsins í heild. En talsmenn farsældar sem menntunarmarkmiðs myndu væntanlega gefa þau svör að a) skólastarf geti hæglega haft margvísleg markmið sem vonast er til að verði náð þótt þau séu ekki beinlínis viðfangsefni kennslu, hvorki í formlegu né óformlegu námi; b) það sé eðlilegt að markmið menntunar séu víðfeðm og að sum þeirra séu á ábyrgð annarra en kennara og skóla, t.d. foreldra, sveitarstjórna, ríkisstjórna og alþjóðastofnana; og c) kennaramenntun sé ekki óhagganleg breyta heldur verði að laga hana að breyttum hugmyndum um hlutverk skóla og menntunar.

Auknar áherslur samfélaga á menntun utan skóla og utan formlegrar námskrár, til

dæmis á frístundaheimilum og félagsmiðstöðvum, benda til þess að slíkt uppeldisstarfsemi hafi nú þegar í einhverjum skilningi sannað gildi sitt í samfélaginu. Á sama tíma setja rannsakendur á sviði heildstæðrar menntunar í auknum mæli spurningarmerki við það að afmarka menntun við skólastarf, og þrýsta á að nýjar hugmyndir um nám og þroska fái brautargengi innan skólastarfs. Hand (2024) virðist hins vegar setja jafnaðarmerki milli menntunar og formlegs skólanáms, sem er þröngsýnt sjónarmið. Skólastofnanir gegna ótvíræðu lykilhlutverki í menntun ungmenna og eru skiptar skoðanir á því hversu vel skólum, hér á landi sem erlendis, gengur að axla breytt hlutverk og innleiða nýjar áherslur. Margt bendir til þess að allt of lítið svigrúm sé skapað til að kennarar geti raunverulega rýnt í menntahugsjónina sjálfa þar sem miklar kröfur eru gerðar um mælanlegan árangur um leið og ærin verkefni bíða hvers kennara (Jóhann Björnsson, 2021). Engu að síður ber að hafa í huga að kennarar og skólastjórnendur hafa um árabíl leitast við að innleiða verklag og verkfæri sem snúa einmitt að mörgum af hinum svokölluðu farsældar-hæfni-þáttum, til að mynda siðferðis- og skapgerðarmenntun, lífsleikni, sjálfsefningu og samskiptafærni (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2017; Kristján Kristjánsson, 2011).

Ýmsar tilraunir hafa verið gerðar til að innleiða áherslur á slíka náms- og þroskaþætti. Viðamiklar rannsóknir hafa verið gerðar á innleiðingu dygðamenntunar (mannkostamenntunar) í starf grunn- og framhaldsskóla við Jubilee-stofnunina við Birmingham-háskóla. Fjölmargir skólar hafa tekið upp auknar áherslur á siðferðileg gildi, eins og ábyrgð, umhyggju og heiðarleika, og samþætt slíkt nám inn í formlegt skólastarf (Arthur o.fl., 2017). Hér á landi hefur til að mynda verið gerð rannsókn á því hvernig samþætta megi siðferðiskennslu og bókmenntir (Atli Harðarson o.fl., 2018). Gerð var tilraun til að innleiða lífsleiknikennslu í námskrá grunn- og framhaldsskóla hér landi undir síðustu aldamót, en innleiðingin varð heldur endaslepp (Aldís Yngvadóttir, 2010). Þá hafa margir skólar hér landi ákveðið að fylgja tiltekinni aðferðafræði til að efla félags- og tilfinningaþroska nemenda, til dæmis hinni amerísk-ættuðu PBS- (e. Positive Behaviour Support) og SMT- (e. School Management Training) aðferðafræði, hinu norræna Olweusar-módeli gegn einelti, hinni kanadísk-ættuðu uppbyggingarstefnu, og að síðustu, en ekki síst, hugmyndafræði um jákvæðan aga, sem einnig á sér rætur í Bandaríkjunum. Sumar þessara aðferða hafa þó verið gagnrýndar fyrir að fela í sér afturhvarf til atferlishyggju og vanrækja vitsmunabyltinguna í sálfræði á síðari hluta 20. aldar. Þá tóku íslenskir rannsakendur og hópur grunnskólakennara nýlega þátt í UPRIGHT, alþjóðlegu rannsóknar- og þróunarverkefni, sem fólst í að þróa og innleiða aðferðir byggðar á jákvæðri sálfræði til að efla velferð nemenda, seiglu og sjálfsmynd þeirra í sex grunnskólum hér á landi (Las Hayas o.fl., 2019).

Ofangreind verkefni eru hér nefnd til að ítreka að það er ekkert nýtt að leitað sé leiða til að styðja heildstæðan þroska nemenda í skólastarfi (í sama skilningi og þegar rætt var um eflingu farsældar hér að framan). Það sem er sérstakt við núverandi deiglu í menntastefnumálum er sú mikla áhersla sem hefur komið fram á heildstæða hæfni og farsæld sem markmið menntunar. Í nýlegri bók Atla Harðarsonar (2019) færir hann rök fyrir því að hugmyndir um ólík hlutverk skóla hafi lengi verið fyrir hendi, og bendir í því skyni sérstaklega á vel þekkta togstreitu milli þeirra sem leggja áherslu á kennslu tiltekinna faggreina og þeirra sem leggja meiri áherslu á þroska nemenda og uppeldislegt hlutverk skóla. Ein af meginniðurstöðum Atla er að það sé ófarsælt og raunar óraunhæft að leggja upp með einstrengislega sýn á hlutverk skóla; í menntakerfinu verði að gæta jafnvægis milli

einstaklingshyggju, til dæmis náms sem styður sjálfræði og velferð einstaklings, og félagshyggju, náms sem er mikilvægt fyrir samfélagið. Hér er því góð brýning um að áhersla á eitt þurfi ekki að útiloka annað.

Skólaþróun og breytingar á starfsumhverfi grunn- og framhaldsskóla undanfarna áratugi sýna glögg að miklar breytingar hafa átt sér stað, sumar meðvitaðar og aðrar ómeðvitaðar, í takt við róttækar samfélagsbreytingar, alþjóðavæðingu og tæknibyltingu samskiptahátta. Rannsóknir sýna að grunnskólar taka í auknum mæli ábyrgð á því að skipuleggja hálf-formlegt nám þar sem nemandi og heildstæður þroski hans er í brenni-depli. Gott dæmi er sænska aðalnámskráin sem fléttar saman námsþætti grunnskólans og frístundaheimilis og þróun nýrrar sérhæfingar á sviði kennaramenntunar, með áherslu á félags- og frístundastarf (Klerfelt og Haglund, 2014). Hvort það leiði til þess að sænskir nemendur verði farsælli en aðrir er ekki hægt að svara hér og nú. Rannsaka þarf mun frekar hvernig megi skapa svigrúm innan skóla fyrir fjölbreytta kennsluhætti sem beinast að hæfnipáttum (farsældar) sem ekki er hægt að mæla og meta með sama hætti og bóklegt nám.

UMRÆÐA

Ein af meginniðurstöðum þessarar greinar er að það ríkir töluverð óvissa um hvað farsæld á sviði menntunar merkir og, ekki síður, hvernig beri að skipuleggja skólastarf með hliðsjón af áherslum á farsæld. Vinna OECD með þessi hugtök er enn á frumstigi og óvíst hvernig henni lýkur. Í íslenskum menntastefnuskjölum er ekki að finna heildstæðan skilning á því hvernig nám á sér stað og því er að miklu leyti horft fram hjá þeim tækifærum sem felast í því að samþætta hálf-formlegt og óformlegt nám við formlegt skólastarf. Eða, svo talað sé tæpitungulaust, skólastarf eins og það er skipulagt í dag þarf að taka viðamiklum breytingum til þess að hægt sé að ná þeim heildstæðu markmiðum sem farsæld sem markmið menntunar felur í sér. Íslenska menntasamfélagið þarf á næstu misserum að rannsaka betur skilning menntayfirvalda hér á „farsæld“ en ekki síður að vinna með stjórnvöldum að því að skilgreina betur hvað farsæld á sviði menntunar raunverulega merkir og hvernig beri að þróa faglegar áherslur til að ná slíkum markmiðum farsældar í skóla- og frístundastarfi.

Á hinum alþjóðlega menntastefnuvettvangi er margt ógert enn í alþjóðlegri fræðilegri umræðu um farsæld sem markmið menntunar. Þá niðurstöðu má túlka á tvennan ólíkan hátt í samhengi þessarar greinar. Annars vegar að OECD sé of fljót á sér að taka upp markmið sem ekki ríkir nein fræðileg samstaða um og ekki hafa náð fullum þroska enn í fræðilegri umræðu. Hvers konar þroskahugsjón ætti að liggja til grundvallar námi til farsældar, hin aristótelíska skynsemishyggja, þroskahugsjón hins frjálslynda einstaklingshyggjumanns, þroski sálfræðilegra eiginleika til sjálfstjórnar eða persónubundinn tilgangur og merking í anda jákvæðrar sálfræði? Hins vegar má segja að það sé til fyrirmyndar – og styrki fræðilega umræðuhefð – að hagnýtt þenkjandi fólk á sviði stefnumótunar í menntamálum tæki hugmynd í fóstur og ljái henni praktíska skírskotun. Höfundar þessarar greinar taka undir síðari túlkunina og fagna framtaki OECD, ekki síst vegna hinnar hagnýtu áherslu sem vinna stofnunarinnar grundvallast á.

Gæta þarf að því að útþynna ekki farsældarhugtakið, þannig að það eigi við um allt og ekkert. Um farsældarhugtakið sjálft, merkingu þess og skilyrði farsældar ríkir alls engin sátt eða sameiginlegur skilningur. Hér hefur verið greint frá ferns konar skilgreiningum á farsældarhugtakinu sem markmiði menntunar: Farsæld í anda Aristótelesar, farsæld í anda frjálslyndis, farsæld sem sjálfsákvörðunarréttur og, að síðustu, farsæld sem vellíðan og persónubundin lífsfylling. VanderWeele (2017) færir rök fyrir því að til þess að skilgreina farsæld þurfi heildstæða sýn sem taki til bæði huglægra og hlutlægra þátta og þó að farsældarlíkan hans virðist fremur beinabert hefur það reynst spá vel fyrir um ýmsar mikilvægar breytur, eins og fyrr var nefnt. Hér á landi, eins og víðast annars staðar, eru skiptar skoðanir um hvernig eigi að forgangsraða farsældargildum; hvort skipti meira máli upplifud hamingja og ánægja einstaklings, formlegt námsgengi og árangur eða ábyrgð og siðferði gagnvart sjálfum sér, öðrum og náttúru. Í ritum aðalráðgjafa OECD um farsæld (Kristján Kristjánsson, 2020; VanderWeele, 2017) birtist talsverð bjartsýni á að unnt sé að ná samstöðu um slíka forgangsróðun með skipulegri umræðu; en enn á eftir að koma í ljós hvort sú bjartsýni sé réttmæt.

Hugsjónin sem OECD vinnur nú með í samvinnu við fjölmargar þjóðir um farsæld sem markmið menntunar er falleg og tilgangurinn háleitur: að endurmóta núverandi menntastefnu „í þágu þeirrar hugsjónar að hver manneskja öðlist margþætta mannlega færni, sem geri henni kleift að þroskast og dafna sem manneskja, og einnig að leggja sitt af mörkum til samfélagsins og grunnstoða þess, í góðu jafnvægi við náttúruna sjálfa.“ Mikilvægt er í þessu samhengi að undirstrika hversu ólík kjör og tækifæri hversrar manneskju eru, og hve ólíkar þarfir jaðarsettra hópa geta verið.

Af þróun mála sem hér hefur verið greint frá er ljóst að veruleg stefnubreyting er í deiglunni hjá hinni alþjóðlegu efnahagsstofnun, sem meðal annars endurspeglast í íslenskri menntastefnu. Hvað veldur hughvörfum OECD? Það er ekki fullkomlega ljóst af skýrslum þeirra (t.d. Stevenson, 2022), en þó má greina nokkra líklega áhrifaþætti:

- Efasemdir um að mannauðskeningin sé samrýmanleg barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna sem gerir ráð fyrir rétti allra barna til alhliða menntunar, óháð efnahagslegum forsendum eða afleiðingum. Hér má einnig nefna Heimsmarkmið Sameinuðu þjóðanna (e. UN Sustainable Development Goals) sem komu fyrst fram í *Aðgerða-áætlun til 2030* (e. Framework for Action 2030), en þau gera ráð fyrir lykilhutverki menntakerfa við að tryggja fjölþætta hæfni einstaklinga til að vinna að lausn flókinnna vandamála og leggja grunn að sjálfbærari samfélögum um heim allan, án sérstakrar áherslu á þjóðartekjur (United Nations, 2015).
- Áhyggjur af áhrifum óbeislaðs hagvaxtar á umhverfisþætti (svo sem hlýnun jarðar), efnahagslegan jöfnuð og samkennd innan og milli samfélaga.
- Hugmyndir um að almennir mannkostir og persónulegur sveigjanleiki skipti mun meira máli í framtíðinni, á öld gervigreindar, fyrir velfarnað einstaklinga en tækni-kunnátta á afmörkuðum sviðum.
- Bylgja andlegra kvilla, skólakvíða og almennrar óhamingju með skólagöngu, ekki síst í þeim löndum sem standa sig best í PISA – og oft tengd samkeppnisprófum. Hér koma einnig við sögu almennur dalandi námsárangur 15 ára nemenda (e. achievement gap) og aukið brottfall jaðarsettra nemenda.

Hver sem undiraldan er þá er greinilegt að OECD bindur vonir við að menntahugsuðir geti lagt stofnuninni lið við að koma á legg nýrri hugmyndafræði um markmið menntunar, í alþjóðlegu samhengi.

Í þessari grein höfum við fært rök fyrir því að kafa þurfi í námshugtakið sjálft og ljá því raunverulega vídd og merkingu í stefnuþlögum. Þetta gildir bæði um hina alþjóðlegu umræðu og útfærslu hennar í innlendum stefnumótunarþlögum. Horfa þarf til rannsóknna og akademískrar þekkingar á því hvernig einstaklingar öðlast heildstæðan þroska og hæfni og þá þekkingu þarf að nýta til að móta skipulag og samvinnu fagfólks í skóla- og frístundastarfi. Hin viðurkennda skilgreining á þrenns konar námsvettvangi, formlegum, hálf-formlegum og óformlegum, er gagnleg til að benda á að nám fer fram með margs konar hætti sem þarf að henta markmiðum námsins. Til að „kenna“ eða „þjálf“ farsæld þarf því margs konar ólíkar kennslufræðilegar nálganir: bæði hinar formfastari og hinar óformfastari, eigi að næra hina umbreytandi hæfni nemenda, svo sem gagnrýna hugsun, siðferðilega dómgreind (*fronesis*), og skapandi hæfni. Þá þarf að innleiða í auknum mæli samvinnunámsaðferðir þar sem nemandi er virkur þátttakandi í samtali og í að ákveða eigin markmið í gagnvirkum tengslum við félag og kennara. Rannsóknir í heildstæðum menntafræðum sýna að innan skóla er slíkum aðferðum beitt í auknum mæli, ekki síst þegar félags- og frístundastarf verður markvisst samþætt skólustarfinu. Þessa þróun má greina á alþjóðavísu, til að mynda sé litið til hinna sænsku frístundakennara innan grunn-skóla og áherslna á heilsdagsskóla í Þýskalandi.

Greining á nýjustu mennta- og velferðarstefnu sýnir að töluverð vinna er fram undan við að tengja saman farsældarlögin nýju og menntastefnu í landinu; en einnig að túlka þau frekar í ljósi alþjóðlegrar mennta- umræðu um farsæld. Meginmarkmið farsældarlaganna er að stofnanir og fagfólk samfélagsins vinni saman í þágu farsældar og velferðar barna og ungmenna. Fagfólki er samkvæmt lögunum skylt að samhæfa þjónustu sína og vinna saman í þágu hagsmuna barna og ungmenna. Því skulu leik-, grunn- og framhaldsskólar skipuleggja samstarf við heilsugæslu, velferðarsvið og æskulýðssvið í því skyni að tryggja fyrirbyggjandi og snemmtæk inngrip og stuðning, eftir þörfum (Mennta- og menningar- málaráðuneyti, 2021b). Rannsóknir á samstarfi milli grunnskóla og frístundaheimila, þar sem yngstu nemendur dvelja stóran hluta dagsins, sýna að töluvert er í land með að innviðir og „kerfið“ styðji umfangsmikið og árangursríkt samstarf í þágu barnanna. Því má álykta að við innleiðingu þeirrar metnaðarfullu stefnu stjórnvalda sem hér hefur verið fjallað um þurfi að skilgreina mun betur hlutverk og tengsl þeirra fagaðila, kennara og „menntara“ (e. educators) sem starfa með börnum og ungu fólki, innan og utan skóla. Það er samfélagslegt ákall og skýr stefna stjórnvalda að horfa skuli til farsældar sem markmiðs menntunar. Við höfum sýnt fram á að aukin þekking og stuðningur við heildstæða menntun mun styðja slík áform. Menntun til farsældar kallar á dýpri hugtakaskilning og margþættar aðgerðir innan menntasamfélagsins til að ljá fallettum orðum á blaði hagnýta jarðbindingu.

ÞAKKIR

Höfundar færa ritstjórum og ritrýnum greinarinnar innilegar þakkir fyrir góðar ábendingar sem nýttust vel. Rétt er að taka fram að annar af höfundum hefur frá árinu 2022 verið einn af aðalráðgjöfum OECD við mótun nýrrar menntastefnu og hinn höfundur sat í samráðshópi mennta- og menningarmálaráðuneytis vegna vinnu við menntastefnu til 2030.

HEIMILDIR

- Aldís Yngvadóttir. (2010). Ruslakista eða raunhæf menntun? Viðhorf skólustjórna og kennara til lífsleikni í grunnskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/arsrit-2010/>
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243. <https://doi.org/10.1080/00313830600743258>
- Aristóteles. (1985). *Nicomachean ethics* (T. Irwin þýddi). Hackett.
- Arthur, J., Kristján Kristjánsson, Harrison, T., Sanderse, W. og Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. Routledge; Taylor & Francis.
- Atli Harðarson. (2019). Tvímælis: Heimspeki menntunar og skólakerfi nútímans. *Sérrit Netlu 2019*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.70>
- Atli Harðarson, Ólafur Páll Jónsson, Róbert Jack, Sigrún Sif Jóelsdóttir og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2018). Laxdæla saga og siðferðilegt uppeldi í skólum. *Sérrit Netlu 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.14>
- Bae, S. H. (2020). Concepts, models, and research of extended education. Í S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke og L. Stecher (ritstjórar), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (bls. 1–25). Barbara Budrich.
- Bae, S. H., Mahoney, J. L., Maschke, S. og Stecher, L. (ritstjórar). (2020). *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shzn>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.
- Carr, D. (2021). Where's the educational virtue in flourishing? *Educational Theory*, 71(3), 389–407. <https://doi.org/10.1111/edth.12482>
- Council of Europe. (2023). *Non-formal learning / education*. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/non-formal-learning>
- de Ruyter, D., Oades, L. G., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T. og Singh, N. C. (2022). Education for flourishing and flourishing in education. Í A. K. Duraiappah, N. M. V. Atteveldt, G. Borst, S. Bugden, O. Ergas, T. Gilead, L. Gupta, J. Mercier, K. Pugh, N. C. Singh og E. A. Vickers (ritstjórar), *Reimagining education: The international science and evidence based education assessment* (bls. 72–130). UNESCO MGIEP. <https://doi.org/10.56383/XBXZ7711>

- Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Birna María Svanbjörnsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2021). Framkvæmd stefnu um menntun fyrir alla á Íslandi: Viðhorf skólafólks og tillögur um aðgerðir. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.7>
- Ergas, O., Gilead, T. og Singh, N. C. (2022). Introduction to ISEE assessment working group 1: Education in and for flourishing. Í A. K. Duraiappah, N. M. V. Atteveldt, G. Borst, S. Bugden, O. Ergas, T. Gilead, L. Gupta, J. Mercier, K. Pugh, N. C. Singh og E. A. Vickers (ritstjórar), *Reimagining education: The international science and evidence based education assessment* (bls. 40–71). UNESCO MGIEP. <https://doi.org/10.56383/RVQU2646>
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Háskólaútgáfan.
- Hand, M. (2024). Against flourishing as an educational aim. Í J. Beale og C. Easton (ritstjórar), *The future of education: Reimagining its aims and responsibilities* (i prentun). Oxford University Press.
- Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2022). Óreiðukennd fyrsta aðgerðaáætlun í menntamáli. *Skólaþræðir – Tímarit samtaka skólafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2022/11/04/oreidukennd-fyrsta-adgerdaaetlun-i-mennta-malum/>
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Wiley-Blackwell.
- Jakob Frímann Þorsteinsson. (2017). Tómstundir og menntun. Í Alfa Aradóttir, Eygló Rúnarsdóttir og Hulda Valdís Valdimarsdóttir (ritstjórar), *Frístundir og fagmennska: Rit um málefni frítímans* (bls. 49–63). Félag fagfólks í frítímaþjónustu; Félag íþróttá-, æskulýðs- og tómstundafulltrúa á Íslandi; Rannsóknarstofa í tómstundafræðum. <http://hdl.handle.net/10802/15109>
- Jóhann Björnsson. (2021). Þurfalingar eða virkar og gerandi verur? Hugleiðing um menntun, tilgang og tilvistarverkefni. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(2), 29–43. <https://doi.org/10.24270/tuom.2021.30.6>
- Klerfelt, A. og Haglund, B. (2014). Presentation of research on school-age educare in Sweden. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), 45–62. <https://doi.org/10.3224/ijree.v2i1.19533>
- Klerfelt, A., Haglund, B., Anderson, B. og Kane, E. (2020). Swedish school-age educare: A combination of education and care. Í S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke og L. Stecher (ritstjórar), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (bls. 173–192). Barbara Budrich.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2009). Frístundaheimili fyrir 6–9 ára börn í reykvísku skólasterfi. *Uppeldi og menntun*, 18(1), 37–59. <https://timarit.is/page/5015792#page/n36/mode/2up>
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2012). *Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six-to nine-year old children in Reykjavík* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/16754>
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2015a). Hugleiðingar um heildstæða menntastefnu. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/alm/006.pdf>

- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2015b). Integrated learning in schools and leisure-time centres: Moving beyond dichotomies. *Sérrit Netlu 2015 – Um útinám*. http://netla.hi.is/ser-rit/2015/um_utinam/003.pdf
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2017). Um siðferðis- og skapgerðarmenntun: Á óformlegt nám erindi inn í skóla? *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2017*. https://netla.hi.is/ser-rit/2017/menntakvika_2017/008.pdf
- Kristján Kristjánsson. (2011). Jákvæða sálfræðin gengur í skóla: Hamingja, skapgerðarstyrkleikar og lífsleikni. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <http://hdl.handle.net/1946/12376>
- Kristján Kristjánsson. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.
- Las Hayas, C., Izco-Basurko, I., Fullaondo, A., Gabrielli, S., Zwiefka, A., Hjemdal, O., Dóra Guðrún Guðmundsdóttir, Knoop, H. H., Anna S. Ólafsdóttir, Donisi, V., Carbone, S., Rizzi, S., Mazur, I., Krolicka-Deregowska, A., Morote, R., Anyan, F., Ledertoug, M. M., Tange, N., Ingibjörg Kaldalóns, ... de Manuel Keenoy, E. (2019). UPRIGHT, a resilience-based intervention to promote mental well-being in schools: Study rationale and methodology for a European randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 19(1), 1413. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7759-0>
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög nr. 76/2016 um breytingu á lögum um grunnskóla, nr. 91/2008.
- Menntamálastofnun. (e.d.). *Aðalnámskrá grunnskóla*. <https://adalnamskra.is/adalnamskra-grunnskola/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2020). *Menntun til framtíðar: Aðgerðir og viðbrögð í kjölfar fundaraðar um menntun fyrir alla og mótun menntastefnu til 2030*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Menntun%20til%20framtidar_skyrsla_17012020.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021a). *Menntastefna 2030: Fyrsta aðgerða-áætlun 2021–2024*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Menntastefna_2030_fyrsta%20adgerdar%c3%a1%c3%a6tlun.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021b). *Menntastefna 2030: Skýrsla OECD um innleiðingu menntastefnu*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Menntastefna%202030_thyding%20skyrslu%20OECD_050721.pdf
- Noam, G. og Triggs, B. B. (2020). Extended education: A thought piece about terminology, typology, and transformation. Í S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke og L. Stecher (ritstjórar), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (bls. 287–298). Barbara Budrich.
- Oddný Sturludóttir (ritstjóri). (2021). *Frístundaheimili – Leikur og nám á forsendum barna: Þemahefti um frístundaheimili*. Mennta- og menningarmálaráðuneyti. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/%c3%9eemahefti_fr%c3%adstundaheimili_lokagerd_vefbirting_april%202021.pdf

- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030: The future we want*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019a). *Conceptual learning framework: Transformative competencies for 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformational-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf
- OECD. (2019b). *Learning compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- OECD. (2021). *Iceland education policy 2030 and its implementation: OECD Education policy perspectives, no. 32*. <https://doi.org/10.1787/6e9d2811-en>
- Ólafur Páll Jónsson. (2018). In search of a democratic society: The Icelandic kitchenware revolution and an educational response to a socio-economic collapse. Í J. Feu og Ò. Prieto-Flores (ritstjórar), *Democracy and education in the 21st century: The influence of social movements in the articulation of new democratic discourses and practices in education* (bls. 45–68). Peter Lang.
- Páll Skúlason. (1987). Er hægt að kenna gagnrýna hugsun? Í *Pælingar* (bls. 67–92). Ergo.
- Priestley, M. (ritstjóri). (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald.
- Ryan, R. M., Curren, R. R. og Deci, E. L. (2013). What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. Í A. S. Waterman (ritstjóri), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (bls. 57–75). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14092-004>
- Siegel, H. (2024). Education's aims. Í J. Beale og C. Easton (ritstjórar), *The future of education: Reimagining its aims and responsibilities* (i prentun). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing*. Centre for Strategic Education. <https://drive.google.com/file/d/1LKxCvKbk6wFh2xQffxv5hIVCjy8STVKt/view>
- Stjórnarráð Íslands. (2018). *Grunnskólar. Frístundastarf í grunnskólum. Gæði frístundastarfs*. <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/grunnskolar/>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31), 8148–8156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- Wolbert, L. S., de Ruyter, D. J. og Schinkel, A. (2015). Formal criteria for the concept of human flourishing: The first step in defending flourishing as an ideal aim of education. *Ethics and Education*, 10(1), 118–129. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998032>
- Xiaomin, L. og Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for development and the learning framework 2030. *Comparative Education*, 56(4), 503–521. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>

Þingskjal nr. 310/2020–2021. Tillaga til þingsályktunar um menntastefnu fyrir árin 2020–2030. <https://www.althingi.is/altext/151/s/0310.html>

Greinin barst tímaritinu 28. ágúst 2023 og var samþykkt til birtingar 24. október 2023.

UM HÖFUNDANA

Kolbrún Þ. Pálsdóttir (kolbrunp@hi.is) er dósent og forseti Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í heimspeki 1997, MA-gráðu í menntunarfræðum 2001 og PhD-gráðu í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands árið 2012. Í rannsóknum sínum hefur Kolbrún beint sjónum að ferðalagi ungmenna milli ólíkra námsumhverfa, formlegra og óformlegra, og lærdómi þeirra innan og utan skóla. Rannsóknarsvið hennar eru meðal annars fagþróun frístundaheimila, formleg og óformleg menntun, menntastefna og fagmennska og samstarf í skóla- og frístundastarfi. Hún hefur birt fjölda fræðigreina og bókarkafla um þau viðfangsefni, ásamt því að vera stjórnvöldum og sveitarfélögum til ráðgjafar um menntamál. Kolbrún situr í ýmsum nefndum og stjórnnum, meðal annars leiðir hún stjórn Nýsköpunarstofu menntunar og situr í stjórn Bataskólans og stjórn Endurmenntunar HÍ. Á meðal núverandi rannsóknarverkefna hennar eru farsæld og menntun, tilgangur og merking í lífi ungmenna og innleiðing gæðaviðmiða í starf frístundaheimila.

Kristján Kristjánsson (k.kristjansson@bham.ac.uk) er prófessor við Jubilee-stofnunina um mannkosta- og dygðamenntun við Háskólann í Birmingham. Kristján lauk B.A.-gráðu í heimspeki frá Háskóla Íslands árið 1983, M.Phil.-prófi í heimspeki við University of St. Andrews í Skotlandi árið 1988 og doktorsprófi við sama skóla árið 1990. Hann hefur nýverið tekið upp hlutastörf sem prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og Boston College, og sem ráðgjafi hjá OECD. Rannsóknir hans hverfast um mannkosti og dygðir á mörkum siðfræðilegrar heimspeki, siðfræðilegrar sálfræði og siðfræði menntunar. Hann hefur birt ýmsar bækur um þau viðfangsefni, þær nýjustu *Phronesis: Retrieving Practical Wisdom* (meðhöfundur Blaine Fowers; O.U.P., 2024), *Friendship for Virtue* (O.U.P., 2022) og *Flourishing as the Aim of Education* (Routledge, 2020). Á meðal fyrri bóka hans eru *Aristotelian Character Education*, (Routledge, 2015) sem hlaut verðlaun sem menntafræðibók ársins í Bretlandi árið 2015, og hefur síðan þá verið þýdd yfir á japönsku, og bókinn *Virtues and Vices in Positive Psychology* (C.U.P., 2013), sem hefur verið þýdd yfir á kóresku. Kristján er ritstjóri tímaritsins *Journal of Moral Education*.

ABSTRACT

Flourishing as the aim of education: A call for action

This article explores the emergent trend of flourishing as the aim of education and global educational policy which focuses on wellbeing and holistic skills. It makes connections between the emergent trend of “education-as-flourishing” and current developments of extended education. The authors argue that there is a lack of agreement and conceptual understanding of what flourishing in education means and how such a theoretical framework might be implemented within the education system. They give evidence of contradictions within current educational global policy which emphasizes holistic skills and flourishing in education, but feeds a policy framework that prioritizes rather narrow academic skills.

A few years ago, the OECD launched its Education 2030 initiative by calling out for new and broader education goals, aimed at individual and collective wellbeing of students as the main aim of education (OECD, 2018). This is evidence of an emergent trend, within and outside of OECD, that prioritizes flourishing as the main aim of education (Stevenson, 2022). Paradoxically, in the midst of a global PISA competition for a rather narrow academic skills ranking between countries, academics and policy makers repeatedly refer to educational values of wellbeing that relate to the ancient Greek idea that education should nurture each and every one to reach their individual and human capabilities and to flourish in community with others (Kristján Kristjánsson, 2020; Stevenson, 2022). However, there are strong indicators that such an overarching aim might be unrealistic as many of the skills seem to require nurturing and guidance that may lie outside of the field of school teachers. Thus, it becomes vital to explore the role that other sectors play, such as the extended education sector, and how new ideas about learning are finding place within the school system.

Extended education research is a growing research field within education and explores the connections between formal, non-formal, and informal learning as young people navigate between various spaces in their lives, in-school and out-of-school. Extended education may be offered in the form of a programme, activities or various offerings; it may be school-based or run by a community or a private agent, and it may even take place within school hours or out-of-school hours (Bae, 2020). Research on school-age educare in Iceland shows how such pedagogical practices may contribute to developing social skills, and creative and critical thinking, namely skills that are integral to flourishing in modern society.

The Icelandic education system, similarly to other Nordic countries, has been built on fundamental values, such as democracy, equity, participation, welfare and progressiveness (Antikainen, 2006). The aim of the new Education Strategic Plan 2030 is to “... provide excellent education in an environment where everyone can learn and everyone matters” (Mennta- og menningarmálaráðuneyti [Ministry of Education, Science and Culture], 2021b). Wellbeing is one of the (new) five strategic pillars and highlights the

importance of health promotion, mental health, prevention, school counselling, and student voices. Nevertheless, the extended education sector is hardly mentioned in the policy documents and there is little to no reference to non-formal learning. A new Act on Wellbeing in Iceland encourages municipalities and professionals to align resources from diverse sectors, such as education, health, and social services. This study indicates a primary need for academics, professionals, and government agencies to explore ways to reach a shared conceptual understanding about what flourishing as the aim of education entails, and develop collaboration and integrated practices that support flourishing as the aim of education and the holistic skills of students. Without such an endeavour, flourishing as an ideal will only remain words on paper.

Keywords: flourishing in education, extended education, educational policy, formal and non-formal learning

ABOUT THE AUTHORS

Kolbrún Þ. Pálsdóttir (kolbrunp@hi.is) is an associate professor and dean of the School of Education at the University of Iceland. She received her BA degree in philosophy in 1997, an MA in education in 2001 and a PhD in education from the University of Iceland in 2012. In her academic work, Kolbrún has explored the connection between formal and informal learning, as young people navigate their lives between school and out-of-school venues. Her research areas include school-aged educare, formal and informal education, education policy, professionalism and interdisciplinary collaboration. She has published a number of peer-reviewed articles and book-chapters on those issues, as well as acting as advisor at government and municipality level. Kolbrún is active on various committees and boards. She chairs the board of the Education Innovation Centre, is a member on the board of the Bataskóli and The Centre of Continuing Education at the University of Iceland. Amongst her current research projects are well-being and education, meaning and purpose in the lives of young people, and the implementation of a quality framework in school-aged educare.

Kristján Kristjánsson (k.kristjansson@bham.ac.uk) is Professor of Character Education and Virtue Ethics, Jubilee Centre for Character and Virtues, at the University of Birmingham, U.K. He completed a BA degree in philosophy from the University of Iceland in 1983, an MPhil in philosophy from the University of St. Andrews in Scotland in 1988, and a PhD from the same university in 1990. He was recently taken up part-time professorships at the University of Iceland, School of Education, and at Boston College, as well as assuming the role of advisor for the OECD. His interests lie in research on character and virtues at the intersection between moral philosophy, moral psychology and moral education. He has published numerous books on those issues, the latest ones are *Phronesis: Retrieving Practical Wisdom* (with Blaine Fowers: O.U.P., 2024), *Friendship for Virtue* (O.U.P., 2022) and *Flourishing as the Aim of Education* (Routledge, 2020). His previous books include *Aristotelian Character Education* (Routledge, 2015) which won an award as the best

Education book of 2015 in the U.K., and has since been translated into Japanese, as well as *Virtues and Vices in Positive Psychology* (C.U.P., 2013), which has a Korean translation. Kristján is the editor of the *Journal of Moral Education*.