Hugvekja á Menntaþingi 2024 um nýja aðgerðaáætlun ráðherra

Berglind Rós Magnúsdóttir

Drög að nýrri aðgerðaáætlun í menntamálum 2024–2027 liggja nú fyrir en áætlunin er hugsuð til að aðgerðabinda hugmyndir sem birtust í Menntastefnu 2030. Fyrsta aðgerðaáætlun 2021–2024 hefur legið fyrir frá árinu 2021 og við eigum svo væntanlega von á þriðju aðgerðaáætlun fyrir 2027-2030, vonandi áður en árið 2027 gengur í garð. Ég brást við þessum drögum á nýliðnu Menntaþingi, á útgáfudegi skjalsins, en hef nú hripað niður nokkur atriði til viðbótar eftir að hafa lesið skjalið með aðgerðaáætluninni betur og setið allt þingið. Meginþunginn í þessu greinarkorni byggir á því sem ég sagði á þessum fimm mínútum sem mér voru úthlutaðar á þinginu. Hér er ekki gerð tilraun til að skoða vinnulag, form skjalsins eða tengsl áætlunar við Menntastefnu 2030 heldur er hér eingöngu rætt um drögin og inntak þeirra og þau skoðuð í samhengi við nýlegar rannsóknir og fræðilegar spurningar um hlutverk menntunar.

Að njóta bernsku sinnar – að njóta menntunar

Mig langar til að byrja á mikilvægum punkti sem kemur fram í lögum um grunnskóla, og hann er sá að við tryggjum að **börn fái að njóta bernsku sinnar**.[1] Það er ljóst að hæstvirtur ráðherra hefur þetta sem sitt meginmarkmið og ég ætla að hæla honum sérstaklega fyrir það. Það er hins vegar annar punktur sem mér finnst á köflum að hafi

glatast í áherslum á aðbúnað og tæknilegar lausnir, þ.e. að börn fái að njóta menntunar. Eins og Hannah Arendt (2006) lagði áherslu á þá hefur skólinn fyrst og fremst menntahlutverk gagnvart nemandanum. Samkvæmt Arendt er hlutverk menntunar í raun að **hlúa að möguleikum hverrar nýrrar kynslóðar til að umbreyta heiminum** (Eva Harðardóttir, 2022) og ef hún er of bundin gildum, aðstæðum og sjónarmiðum eldri kynslóða þá er meiri hætta á að þetta takist ekki eða illa.

Þessi punktur tengist einmitt þeim þunga sem hefur verið lagður á foreldravirkni og foreldrastarf í skólakerfinu. Ég fagna áherslu á aukið foreldrastarf en minni á **að börn þurfa einnig að vera frjáls af foreldrum sínum**. Misskiptingin á ekki að elta börn inn í skólastofuna. Að mínu mati eigum við **að skapa börnum aðstæður til að gleyma sér í ævintýraheimi menntunar óháð því hverjar aðstæður þeirra eru**. Þetta er atriði sem við þurfum að huga að, um leið og við eflum foreldrastarf og foreldrafræðslu sem fag. Sumir foreldrar eru í verulega skertri valdastöðu í samanburði við aðra, varðandi tíma, sjálfstraust, þekkingu á leikreglum og jákvæðum tilfinningum til skólakerfisins (Berglind Rós Magnúsdóttir og Helga Hafdís Gísladóttir, 2017; Auður Magndís Auðardóttir, 2021). Við erum nú á menntavísindasviði með námsbraut í foreldrafræðslu sem menntar foreldrafræðara, þar sem m.a. lögð er áhersla á hvernig má jafna aðstöðu foreldra.

Alþjóðlegir straumar, stefnumótun og gagnagnótt

Alþjóðlegir straumar hafa mikil áhrif á menntastefnur þjóða. Við erum tiltölulega opin sem samfélag og menntakerfið sveigjanlegt og það eru miklir kostir fólgnir í því hvað við erum opin fyrir nýjungum. En í samanburði við önnur lönd er stjórnsýslan lítil í á Íslandi og OECD hefur haft mikið vægi í stefnumótun hjá okkur (Berglind Rós Magnúsdóttir og Jón Torfi Jónasson, 2022; Gunnlaugur Magnússon og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2024). Að mínu mati er nauðsynlegt að efla bæði háskólamenntun í menntastefnufræðum og íslenska stjórnsýslu. Þessu til stuðnings ætla ég að taka eitt dæmi af þinginu, sem varðar framsögu ráðherra og svo stjórnanda menntamálastofnunar. Það hefði verið eðlilegra út frá þessum hlutverkum sem þau fara með að ráðherrann hefði talað um stefnumótunina frekar en að kynna tölfræðigögn um „stöðuna í menntamálum“ en stjórnandi menntamálastofnunar hefði kynnt gögnin og sagt frá næstu verkefnum stofnunarinnar í stað þess að tala um pólitíska stefnu á breiðum grunni. Það var svo embættismaður ráðuneytisins sem kynnti pólitíska plaggið, þ.e. drögin að aðgerðaáætlun. Stundum virðast hlutverk milli stjórnsýslu og stjórnmála óskýr á Íslandi sem gerir það eflaust að verkum að auðvelt er fyrir OECD að enda með því að sitja alls staðar við borðið (Gunnlaugur Magnússon og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2024).

Ég fagna því að íslensk menntastjórnvöld ætli sjálf að safna samræmdum gögnum um

árangur nemenda á ýmsum sviðum, ekki eingöngu að nota gögn frá OECD eða öðrum fjölþjóðlegum stofnunum. Hin síðustu ár hafa PISA gögnin verið einu samræmdu gögnin um námsárangur nemenda við lok grunnskóla sem aðgengileg hafa verið í opinberri umræðu og því má segja að þau hafi þannig orðið enn miðlægari en áður. Þau eru hins vegar ekki byggð á námskrá íslenska skólakerfisins og geta því ekki verið besti mælikvarðinn á það. Þau eru samt mælikvarði á ýmislegt sem vert er að gefa betri gaum og taka mark á. **En það er þetta einræði ákveðinna gagnarisa sem telst ekki heppilegt í sjálfstæðu lýðræðissamfélagi.**

Þótt mikilvægt sé að safna gögnum hefur Jón Torfi Jónasson (2019) réttilega bent á að hægt sé að safna gríðarlegu magni gagna án þess að verða miklu nær um hvað best sé að gera. Á endanum þurfi skólastarf að byggja á fagmennsku og markmiðum samfélagsins:

Rannsóknir og gögn geta skipt miklu fyrir þróun skólastarfs en nægja samt ekki til þess að ákvarða markmið menntunar eða hvaða leiðir skuli valdar. Til þess verður að nota aðrar stoðir og þar koma til sögunnar markmið samfélagsins og fagmennska kennara og annars fagfólks sem felst í þekkingu þess á öllum hliðum þess verkefnis að mennta fólk á öllum aldri (bls. 170)

Hér vísar hann bæði til markmiða samfélags í gegnum stjórnmál og stjórnsýslu og svo markmiða fagfólksins sem þarf þá að fá svigrúm til starfsþróunar til að þróa fagleg markmið og leiðir. Í þeirri gagnavæðingu og gagnagnótt af ýmsu tagi þá hefur það orðið æ mikilvægara að forgangsraða gögnum. Þegar lesin er yfir aðgerðaáætlunin er lögð áhersla á menntatölfræði og að nýta betur fyrirliggjandi gögn út um allt kerfið. Ég vona að það þýði einnig að til standi að nýta rannsóknarniðurstöður íslenskra og erlendra fræðimanna. Lítið er hægt að lesa um forgangsröðun nema að því leyti að nú er sérstakt markmið komið inn í aðgerðaáætlun að forgangsraða árangri okkar í PISA (bæta námsárangur í alþjóðlegum samanburði), en svo sem ekkert meira um hvernig það eigi að gerast.

Vellíðan í öndvegi, staða kennara og gæði menntunar

Öll markmið undir aðgerðinni „vellíðan í öndvegi“ í nýrri aðgerðaáætlun ráðherra eru góð sem slík en miða öll að því að bæta vellíðan nemenda án þess að minnst sé á vellíðan kennara. Hins vegar verður vellíðan nemenda ekki svo auðveldlega slitin frá vellíðan og fagmennsku kennara.

Umönnun og tilfinningavinna hefur orðið æ stærri hluti af starfi kennara (Zembylas, 2004, 2007) án þess þó að sú vinna hafi verið skilgreind, viðurkennd eða hlotið umbun.[2] Kennari þarf að skapa jákvæð tengsl við nemendur sína. Þetta á ekki bara við um einn einstakling í

einu (eins og hjá lækni) heldur 20-25 nemendur í hópi. Kennari þarf með öðrum orðum að láta tilfinningar margra annarra ganga fyrir sínum eigin, og þegar við bætist að slík tilfinningavinna er unnin í langan tíma án hvíldar, skilnings eða umbunar í einhverju formi, er heilsufari hans ógnað. Við þetta bætast svo samskipti við foreldra og mun margbreytilegri þarfir nemenda en áður. Í fjölmiðlaumfjöllun hin síðustu ár hefur vaxandi álag og heilsuleysi meðal kennara verið eins konar þrástef[3] og það hefur verið staðfest í nýlegri rannsókn á kulnun (Sif Einarsdóttir o.fl., 2019). Mikilvægt er að þegar setja á líðan í öndvegi verði þessi atriði skoðuð nánar og það viðurkennt að **ástarkraftur manneskju er takmörkuð auðlind sem, rétt eins og vinnukrafti, er hægt að arðræna** (Anna Guðrún Jónasdóttir, 2021).

Til að efla vellíðan kennara þarf að efla virðingu fyrir þeim sem sinna uppeldi og menntun og **skilgreina samskipta- og tengslamenntunina betur sem hluta af starfinu**. Fræðileg skilgreining á vinnu er fyrst og fremst hagfræðileg og vinna sem ekki skapar beinan hagrænan arð er oft og tíðum ósýnileg. Litið er á afköst kerfisins sem aðalatriði, sem í skólakerfi eru útskrifaðir einstaklingar og tölulegur árangur þeirra á mjög afmörkuðum þáttum í náminu. Það sem gerist inn í kerfinu, námsferlið sjálft, ekki síst er varðar samskipti og tilfinningar eru ekki metin sem afrakstur eða afurðir kerfisins. Þetta fyrirkomulag getur verið sérstaklega bagalegt í störfum sem tengjast umhyggju og uppeldi. Samkennd og samlíðan og að skapa tengsl og skilning milli ólíkra hópa hefur orðið enn stærra verkefni en áður eftir að stefna um skóla án aðgreiningar (inngildandi skólastarf) var innleidd (Eva Harðardóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2018) og því hærra hlutfall af starfi kennarans ósýnilegt en áður.

Guðmundur Finnbogason skoðaði stöðu kennara á Íslandi í byrjun 20. aldar og niðurstöður hans leiddu í ljós að þeir sem höfðu einhverja kennaramenntun hurfu oft í önnur störf þar sem illa var hugað að kennurum og launin lág (Loftur Guttormsson, 2008). Á síðustu áratugum hafa kennarar á Íslandi skorið sig frá kennurum á Norðurlöndum varðandi þá tilfinningu að virðingu skorti fyrir störfum þeirra (Ragnar F. Ólafsson, 2019). Starfsánægja meðal breskra kennara mæld árið 1962 og aftur 2007 bendir til hins sama, þ.e. að hún fari minnkandi. Á 7. áratugnum voru það ytri skilyrði, svo sem launakjör, ástand bygginga, skortur á tækjabúnaði eða léleg samskipti á vinnustaðnum sem kennarar nefndu sem meginástæðu óánægju í starfi. Árið 2007 var ófullnægja hins vegar tengd innri þáttum eða starfinu sjálfu (Klassen og Anderson, 2009). Á Íslandi var það ekki fyrr en Covid-19 farsóttin skall á sem kennarar komust að eigin mati í framvarðasveit þjóðarinnar ásamt heilbrigðisstarfsfólki (Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir, 2020). Þeim var þá treyst og fengu klapp á bakið fyrir störf sín. Meira og minna alla 20. öldina hefur þjóðin verið að glíma við kennaraskort sem bæði stafar af skorti á nýliðun og hversu margir kennaramenntaðir skila sér ekki í kennslu eða hverfa fljótlega í önnur störf. **Skortur og**

óstöðugleiki varðandi fagmenntaða starfsmenn í íslenskum skólum hefur því lengi verið áhyggjuefni (Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson, 2017) **og hlýtur að teljast mikilvægur þáttur þegar gæði menntunar hér á landi eru metin**. Höfum við mögulega aldrei borið nægilega virðingu fyrir kennurum? Að einhverju leyti fer saman að bæta vellíðan og starfsaðstæður kennara og fjölga þeim sem vilja starfa við kennslu til langframa.

Jöfn tækifæri fyrir alla

Jöfn tækifæri fyrir alla er sett í brennidepil í aðgerðaáætluninni. Ljóst er að munur milli framhaldsskóla hefur aukist gríðarlega þar sem ákveðnir skólar í stærsta þéttbýlinu tróna á toppnum sem vinsæl og virt vörumerki og orka sem stéttvísir í hugum unglinganna (Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir, 2018). Fjölgun framhaldsskóla í hinum dreifðari byggðum hefur fjölgað framhaldsskólanemendum. Nú sækja nær allir nemendur um að komast í framhaldsskóla. Með aukinni dreifstýringu á inntaki náms og styttingu námstímans hefur stúdentsprófið enn ólíkari merkingu en áður eftir því hvaðan nemendur útskrifast (Guðrún Ragnarsdóttir o.fl., 2024). Í doktorsverkefni sínu skoðaði Eva Dögg Sigurðardóttir (2024) framtíðarvæntingar unglinga af erlendum uppruna til náms eftir grunnskóla sem fullar eru af málamiðlunum vegna skorða sem tungumálið setur og svo hversu val þeirra á framhaldsskólanámi og -skólum er bundið af því hvar þau búa á landinu. Þau hafa lítið eða ekkert félagsnet í borgarsamfélaginu og fjárhagslegur ógjörningur að vera þar á leigumarkaði. **Því tek ég undir þær hugmyndir sem komu fram í máli ungmenna á þinginu að koma á fót heimavist á höfuðborgarsvæðinu fyrir ungmenni sem vilja sækja sér þangað framhaldsskólamenntun og þannig jafna aðstöðumuninn**.

Inngilding og inntak menntunar

Inngilding! Ég ber nú einhverja ábyrgð á þessu orði (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016) og ég fagna því hversu gríðarlega hugmyndin hefur náð að vaxa með okkur og verða að veruleika víða í skólakerfinu Mikilvægt er að leggja áherslu á tengsl. Í rauninni er ákall um að við tengjumst betur (Viðar Halldórsson, 2024) og skólinn er einstakur vettvangur til þess. Eins og unga fólkið nefndi í pallborðinu á þinginu, er það leikurinn sem fær mest vægi í lífi ungs fólks og truflar þau frá náminu. Hins vegar má ekki gleyma því að leikurinn er tæki til að menntast. **Tengslin og leikurinn eru grundvallarstoðir allrar menntunar** og því sambandi vil ég leggja sérstaka áherslu á sjálfsprottinn leik sem leiddur er af börnunum sjálfum.

Inngilding inn í hvað? Það er e.t.v. næsta spurning sem við þurfum að spyrja okkur að.

Hvert á inntak menntunar að vera? Og hverjir eiga að ráða því hvert inntakið er? Eigum við að leyfa stórfyrirtækjum að ákveða inntak menntunar fyrir okkur? Er það námskrá PISA eða erum við með okkar eigin menntastefnu? Það er fínt að hampa ýmsu úr námskrám annarra en við verðum um leið að hlúa að sérstöðu okkar sem samfélagi. Það hefur í raun aldrei verið jafn mikilvægt og nú að vera með sérstöðu. Við viljum samkvæmt gildandi námskrá leyfa börnunum að hafa meiri áhrif? Oft er það þannig að þegar við gefum frelsi og það er ætlunin að veita því til barnanna og fagfólksins þá æxlast það ekki alltaf þannig. Heldur eru það miklu sterkari öfl sem taka yfir.

Framboð tæknilausna í menntakerfinu á alþjóðavísu hefur aukist gríðarlega hratt – allt frá einföldum öppum til stærri kerfa. Það hefur myndast farvegur fyrir fyrirtæki og einkaaðila af ýmsu tagi til að selja ýmiss konar kerfi og lausnir til skóla á öllum skólastigum. Í nýrri rannsókn sem beindist að leikskólanum kom í ljós að meirihluti aðkeyptra tæknilausna voru þróaðar án aðkomu fagstéttarinnar, oft án tengsla við meginmarkmið leikskólans. Oft höfðu leikskólastjórar lítil völd yfir því hvaða lausnir voru keyptar og lítið svigrúm til að skipta um skoðun ef keyptar lausnir stóðust ekki væntingar (Kristín Dýrfjörð o.fl., 2024). Þessi þróun getur stuðlað að því að hagsmunaaðilar utan menntakerfisins fái stöðu sérfræðinga sem hafi bæði greiðan aðgang að fjármunum kerfisins og einnig töluvert vald yfir skólastarfi, inntaki þess og stefnumótun.

En við höfum einnig staðið í lappirnar á svo mörgum sviðum og það er vert að minna okkur á það. Við leggjum meiri áherslu á listir og verkgreinar en flestar aðrar þjóðir og sköpunarkraftur þjóðarinnar hefur vakið athygli erlendra fræðimanna (Kerr o.fl., 2017). Það þarf einnig að standa vaktina gagnvart hug- og félagsgreinum og áherslum á gagnrýnið miðlalæsi þegar samsæriskenningar hafa aukið mjög vægi sitt á kostnað vísinda og fræðilegrar varfærni þegar rætt er um samfélagið. Ígrundaðar greiningar á samfélaginu fá ekki jafn mörg klikk í fjölmiðlum og stórkarlalegar yfirlýsingar sem byggja á óttaáróðri, misnotkun á fræðilegum hugtökum, samsæriskenningum og dylgjum. Ég fagna því sérstaklega áherslum í aðgerðaáætlun á miðlalæsi og stafræna borgaravitund í menntun barna og ungmenna og svo ekki sé talað um menntun til sjálfbærni. Svo virðist sem nú eigi í fyrsta skipti að innleiða kerfisbundið grunnþætti menntunar frá 2011 um læsi og sjálfbærni.

Mig langar að enda á því að segja að það að kunna að elska og meðtaka ást er mikilvægasti lærdómurinn sem nokkur manneskja getur tileinkað sér. Að læra að verða góður vinur er gríðarlega flókið og mikið lærdómsferli. **Vinarástin eru mikilvægustu ástartengslin í menntun, því sá sem lærir að vera góður vinur, mun samhliða öðlast betri færni í að vera góður maki og gott foreldri.** Þess vegna eru kennarar meira og minna uppteknir við að kenna leikreglur vinatengslanna og hjálpa okkur að verða að betra samfélagi. Sem samfélag þurfum við að leggja áherslu á að mennta börn og ungmenni til að lifa farsælu

einkalífi, ekki síður en farsælu lífi í framtíðarstörfum sínum og sem virkir lýðræðisþegnar á opinberum vettvangi.

Frá Menntaþingi 2024. Myndin fengin af heimsíðu mennta- og barnamálaráðuneytisins.

Heimildir

Anna Guðrún Jónasdóttir. (2021). Hvers konar kraftur er ástarkrafturinn? (Torfi Tulinius og Berglind Rós Magnúsdóttir þýddu). Í Berglind Rós Magnúsdóttir og Torfi Tulinius (ritstj.), *Ástarrannsóknir*. Ritið: Tímarit Hugvísindastofnunar. https://ritid.hi.is/index.php/ritid/article/view/146

Auður Magndís Auðardóttir. (2021). 'I am the black duck' affective aspects of working-class mothers' involvement in parental communities. *British Journal of Sociology of Education*, *43*(1), 22–39. https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1999791

Arendt, H. (2006). *Between past and future. Eight exercises in political thought*. Penguin Books.

Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S Bjarnason, Ólafur Páll Jónsson og Hermína Gunnþórsdóttir (ritstj.), *Skóli margbreytileikans í kjölfar salamanca* (bls. 67-94). Háskólaútgáfan.

Berglind Rós Magnúsdóttir og Helga Hafdís Gísladóttir. (2017). "Þá er gott að fá einhvern utanaðkomandi…sem borin er virðing fyrir": Bjargráð mæðra við skólagöngu einhverfra

barna sinna í ljósi stéttakenningar Bourdieu. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. https://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/08.pdf

Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir. (2018). „bara ekki mínar týpur“!: Sjálfsmyndarsköpun, félagsleg aðgreining og framhaldsskólaval. *Netla*. http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/13.pdf

Berglind Rós Magnúsdóttir og Jón Torfi Jónasson. (2022). The irregular formation of state policy documents in the icelandic field of education 2013–2017. . Í B. Karseth, K. Sivesind og G. Steiner-Khamsi (ritstj.), *Evidence and expertise in nordic education policy: A comparative network analysis* (bls. 149-182). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_6

Eva Harðardóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2018). „Að þreifa sig áfram í myrkrinu“: Ríkjandi stefnur og straumar um ungt flóttafólk í íslensku grunn- og framhaldsskólakerfi. *Stjórnmál & stjórnsýsla, 14*(3), 183-204. https://doi.org/10.13177/irpa.a.2018.14.3.2

Eva Dögg Sigurðardóttir. (2024). Brothættir menntunarmöguleikar nemenda af erlendum uppruna við lok grunnskóla: Málamiðlun framtíðarvona. *Netla: Sérrit 2024 –Framhaldsskólinn – Menntastefna og félagslegt réttlæti.* https://doi.org/10.24270/serritnetla.2024.5

Eva Harðardóttir. (2022). Að varðveita heiminn: Hannah Arendt og menntakrísan. *Netla*. https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.92

Guðrún Ragnarsdóttir, Valgerður S. Bjarnadóttir, & María Jónasdóttir, (2024). Skilvirkara stúdentspróf eftir styttingu? Reynsla háskólanema og háskólakennara af stefnubreytingum á framhaldsskólastiginu. *Veftímaritið Stjórnmál Og stjórnsýsla*, *20*(1), 87–110. https://doi.org/10.13177/irpa.a.2024.20.1.5

Gunnlaugur Magnússon og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2024). Sitting on all sides of the table? Oecd’s role in icelandic education policy 2030. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 10*(2), https://doi.org/140-154. 10.1080/20020317.2024.2360797

Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson. (2017). *Skýrsla til starfshóps um nýliðun og bætt starfsumhverfi grunnskólakennara í reykjavík*. Reykjavík Center for Population Studies við Háskóla Íslands.

Jón Torfi Jónasson. (2019). Óvissa um leiðsagnargildi gagna? Notkun gagn við mótun menntastefnu og skólastarfs. *Tímarit um uppeldi og menntun, 28*(2), 161-180.

Kerr, B. A., Birdnow, M., Hallaert, J., Alexander, K., Malmsten, R., Stull, O., Wright, J. D., Lucas, B., Swanson, R. og Claiborn, G. J. (2017). Creativity and innovation in iceland: Individual, environmental, and cultural variables. *Gifted and Talented International, 32*(1), 27-43. https://doi.org/10.1080/15332276.2017.1397903

Klassen, R. M. og Anderson, C. J. K. (2009). How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal, 35*(5), 745-759. https://doi.org/10.1080/01411920802688721

Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir. (2020). „Covid bjargaði mér": Störf kennara í fyrstu bylgju heimsfaraldurs. *Netla*. https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.16

Kristín Dýrfjörð, Berglind Rós Magnúsdóttir og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2024). Principals' financial and pedagogical challenges when choosing programs and educational materials: The scope of the private education industry for preschools. *Education Inquiry, 15*(1), 47-62. https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2291887

Loftur Guttormsson (ritstj.). (2008). *Almenningsfræðsla á íslandi 1880-2007: Skólahald í bæ og sveit 1880-1945* (fyrra bindi). Háskólaútgáfan.

Ragnar F. Ólafsson. (2019). *Talis 2018: Starfshættir og viðhorf kennara og skólastjóra á unglingastigi grunnskóla.* https://mms.is/sites/mms.is/files/vefutgafa_-_talis_2019.pdf

Sif Einarsdóttir, Regína Bergdís Erlingsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ásta Snorradóttir. (2019). Kulnun kennara og starfsaðstæður: Þróun og samanburður við aðra opinera sérfræðinga. *Netla*(Ársrit). https://doi.org/10.24270/netla.2019.12

Viðar Halldórsson. (2024). *Sjáum samfélagið*. Háskólaútgáfan.

Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 185-201. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008

Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies, 55*(4), 443-463.

Neðanmálsgreinar

[1] Í 13. grein grunnskólalaga stendur „Nemendur eiga rétt á því að njóta bernsku sinnar í öllu starfi á vegum skólans“.

[2] Nema að einhverju leyti í skilgreiningu á störfum umsjónarkennara.

[3] Fyrirsagnir á borð við: „Formannsefni kennara segja kulnun mikilvægasta verkefnið“ eru dæmi um þetta þrástef.

Um höfund

Berglind Rós Magnúsdóttir er prófessor í deild menntunar og margbreytileika við Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi árið 1998 og starfaði m.a. sem stærðfræði- og leiklistarkennari í grunnskólum í fimm ár, jafnréttisfulltrúi HÍ 2003-2005, og sem ráðgjafi ráðherra í menntamálum 2009-2011. Hún lauk doktorsprófi í uppeldis- og menntunarfræði frá Cambridge háskóla í Bretlandi árið 2014 og varð prófessor 2021. Rannsóknir hennar hafa aðallega snúið að félagsfræði menntunar og menntastefnufræðum. Hún stýrir rannsóknarstofunni RannMennt (Rannsóknarstofa um menntastefnu, alþjóðavæðingu og félagslegt réttlæti) og er formaður Hins íslenzka ástarrannsóknafélags.

SKÓLAÞRÆÐIR
TÍMARIT SAMTAKA ÁHUGAFÓLKS UM SKÓLAÞRÓUN

Grein birt 8. október 2024