Hugsa þarf hefðbundið hlutverk skólans upp á nýtt: Rætt um sjálfbærnimenntun við Allyson Macdonald og Ólaf Pál Jónsson



Súsanna Margrét Gestsdóttir ræðir við Allyson Macdonald og Ólaf Pál Jónsson

Í bókinni Tsjernóbylbæninni vitnar höfundur, Svetlana Aleksejevna, í aðalforstöðumann rannsóknarstofu Kjarnorkustofnunar Hvíta-Rúss sem lýsir ást sinni á eðlisfræði og þeirri ofurtrú sem hann eitt sinn hafði á framtíð mannkyns: „Lífið er stórmerkilegt fyrirbæri! Ég tilbað eðlisfræðina og hugsaði: Ég vil ekkert gera annað en að þjóna eðlisfræðinni en í dag langar mig til að skrifa. Til dæmis um það að maðurinn stendur í vegi fyrir vísindunum – heitt blóðið í æðum hans hindrar framgang þeirra. Litlar manneskjur með sín litlu vandamál“ (bls. 297). Leiðarstef bókarinnar er hvernig mannleg mistök (að ekki séu notuð sterkari orð) trompa vísindalega þekkingu sem liggur ljós fyrir en er ekki nýtt öllum til hagsbóta.

Allyson Macdonald og Ólafur Páll Jónsson eru á svipuðum slóðum í nýrri grein um sjálfbærnimenntun, „Pack for Sustainability: Navigating through Uncharted Educational Landscapes“, sem birtist nýlega (**sjá hér)**. Fulltrúi Skólaþráða, Súsanna Margrét Gestsdóttir, hitti þau að máli til að ræða efni greinarinnar.





SMG: *Þið eruð að hvetja til annarrar nálgunar í kennslu og menntun. Getið þið útskýrt í stuttu máli, hvað menntun til sjálfbærni er?*

> Ó og A: Við getum sennilega ekki útskýrt það í stuttu máli og ekki endilega í löngu máli heldur. En meðal þess sem við vorum að reyna að gera í þessari grein var að ná utan um það þegar hugsað er um menntun abstrakt, um skipulag, stefnumótun og fleira sem birtist í alls konar skýringarmyndum eða því um líku og síðan að ná að tengja þetta yfir í eitthvað sem væri merkingarbært fyrir kennara sem er að vinna á gólfinu. Það er kannski ein einföld hugmynd í þessari grein og hún er sú að menntun til sjálfbærni snýst ekki bara um að miðla þekkingu heldur að byggja upp einhverskonar gagnrýnið, skapandi siðferðilegt hugarfar. Það þýðir ekki að menntun til sjálfbærni snúist ekki um þekkingu því að hún snýst mikið um hana og við þurfum hana. En það sem blasir við okkur í dag er að öll þessi mikla þekking hefur ekki skilað okkur því sem fólk taldi að hún myndi skila okkur fyrir 20–30 árum síðan.

SMG: *Ekki skilað okkur inn í sjálfbært samfélag heldur stöndum við frammi fyrir hrikalegum vanda?*

> Ó og A: Já. Okkur skortir í sjálfu sér ekki þekkinguna, hún er þarna og ef að skólar eiga að vera hreyfiafl til þess að bæta samfélagið og gera það sjálfbærara þá getum við ekki haldið áfram eins og við höfum unnið hingað til. En hvað eigum við þá að gera? Annar punktur hjá okkur er sá að við vitum ekki hvað við eigum að gera og verðum að taka útgangspunktinn þar.

SMG: *Og hvað segja þá fræðin að hægt sé að grípa til bragðs? Nú eruð þið að tala um aðra nálgun á þessa fjóra þætti sem saman mynda PACK* (sjá mynd úr greininni sem viðtalið byggir á).

Table 3. The PACK with a transformative understanding of educational design.

	P Pedagogy	A Assessment	C Curriculum	K Knowledge
Gadgets	How do we teach students?	How do we evaluate learning?	What is to be taught?	What knowledge is needed?
Conventional understanding	Presentation of established knowledge and training for skills.	Student is assessed, either formatively or summatively.	Curriculum defines objectives and content of education.	Knowledge building as an accumulation of established knowledge and skills.
Transformative understanding	Engage with students in a collaborative setting.	Students and teachers together assess the process of learning.	Objectives of education are identified through collaborative learning.	Knowledge building is more about conceptual change and transformation.

Ó og A: Við getum byrjað með „hvers vegna?“ frekar en „hvað?“ Menntun til sjálfbærni er alltaf í viðtengingahætti. Stefnumótun í menntamálum er oft mjög í framsöguhætti: „Hér er nauðsynleg þekking, gerum svona og mælum svona.“ Ekki mikill efi þarna. Spurningar sem byrja á „hvað með“ og „hvernig væri að“ skipta meira máli. … Það er eftirsóknarvert að kennarar og nemendur þrói hugmyndir í sameiningu, hverfi frá endalausum staðreyndum og velti frekar fyrir sér hvers vegna fór sem fór.

SMG: *Þið talið um að byrja á að leggja áherslu á kennslufræðina frekar en þekkinguna að einhverju leyti. Hvað þýðir þetta fyrir kennara? Þið andmælið nýfrjálshyggjunni og mælanlegum markmiðum í menntun. Hvað á þá að koma í staðinn?*

Ó og A: Við erum að andmæla miklu fleiru en nýfrjálshyggjunni. Mikið af skipulagi menntunar tekur útgangspunkt í því hvað nemendur þurfa að læra og til að finna út úr því er hóað í sérfræðingana. En ef við hugsum alvarlega um stöðu mála í heiminum og hvernig við ætlum að bregðast við blasir við að það eru engir sérfræðingar í því hvað á að gera. Þessi upphafspunktur er ekki lengur fýsilegur. Fram undir seinustu aldamót gátum við haldið í þá hugmynd að skólinn ætti að miðla til ungu kynslóðarinnar því sem hinir fullorðnu höfðu skapað. Við, hin fullorðnu, erum þá sérfræðingarnir, þau sem vitum. Nemendur vita ekki nógu mikið, jafnvel voða lítið samkvæmt sumum. Það er þá hlutverk skólans að miðla okkar visku til þeirra. En það er alveg augljóst, ef við horfum einlæglega á málið, að okkar viska hefur leitt mannkyn í skelfilegar ógöngur þannig að þetta algerlega hefðbundna hlutverk skólans sem hann hefur haft um aldir þarf að hugsa alveg upp á nýtt. Hvað á þá að koma í staðinn? Við verðum bara að finna út úr því saman. Það er kannski upphafsreiturinn.

Kennarar verða að sætta sig við ákveðinn ófyrirsjáanleika og óöryggi. Það er kannski rótttækt að segja að markmiðið sé ekki einu sinni skýrt. Það er eðlilegt að kennarar spyrji: Hvernig eigum við þá að prófa? Hvernig eigum við að hugsa um gæðastarf? En við erum að segja: Við vitum hvorki hver markmiðin okkar eru, hver áfangastaðurinn

er, né hvers konar markmið henta okkar viðmiðum. Við vitum til dæmis um framhaldsskólanema sem eiga auðvelt með nám og langar að pæla í hlutum. En þrátt fyrir að vera sannarlega fær um margvíslegar pælingar virðast nemendur oft ekki fá tækifæri til þess í skólanum, skólinn virðist ekki hafa svigrúm fyrir það. En einmitt það að pæla er kannski það mikilvægasta, jafnvel aðalaðferðin.

SMG: *Í lok greinar varpið þið fram fjórum spurningum sem hægt er að spyrja í lok dags: Hvað höfum við lært í dag? (Þekking). Náðum við einhverjum árangri sem skiptir máli? (Námskrá). Hvernig var dagurinn? (Mat). Hver var ferðamátinn? (Kennslufræði). Eru það svona hlutir sem gætu verið grunnur undir þessa sameiginlegu hugsun nemenda og kennara um mikilvæg mál?*

Ó og A: Já, þó að markmiðin séu kannski óljós, að menntunin sjálf snúist að nokkru leyti um að leita þeirra, þýðir það ekki að allt mat sé úr sögunni. Þetta er sambærilegt við ferðalag sem kann að vera óvissuferð en engu að síður er hægt að setjast niður í lok dags og ræða hvernig hafi verið. Hvernig var dagurinn? Eftir á að hyggja, hefðum við kannski átt að gera eitthvað annað?

SMG: *Hvað ef reynsla viðstaddra er gjörólík, hvernig er þá hægt að haga mati? Hvernig ætti ég sem sögukennari að meta í lok vetrar hvort nám hefur farið fram eða ekki ef ég er ekki með hefðbundin próf?*

Ó og A: Segjum sem svo að fyrirfram hafi verið ákveðið að matið ætti að snúast um eitt ákveðið atriði, þá værum við búin að miða námið við eitthvað sem einum nemanda finnst frábært en öðrum það ómerkilegasta í heimi. Það er því mikilvægt að um leið og við leitum leiða til að meta gerum við ráð fyrir því að nemendur fái ólíka hluti út úr náminu. Það gæti verið námskeið um eitthvað mjög hefðbundið, t.d. í sögu: Hugsum okkur að nemendur settu upp leikrit um Jörund hundadagakonung. Einhver lærir heilmikið um sögu þessa tímabils, einhver lærir eitthvað um nýlendustefnu Dana og Breta, einhver lærir eitthvað um landafræði, Ástralíu og Tasmaníu, einhver verður hugfanginn af Jörundi sem persónu og fer að pæla í því hvernig menn geta skapað eigin sjálfsmynd. Svo eru einhverjir sem fá mikið út úr því að mála leiktjöldin og aðrir sauma búninga, sem getur leitt til pælinga um klæðnað á þessum tíma, handverk – það er svo margt sem hægt er að læra. Allt þetta er hægt að meta, það er hægt að gera þetta vel eða illa. Það sem skiptir máli er að ólíkar manneskjur hafa áhuga og hæfileika á ólíkum sviðum. Það er nauðsynlegt að tala um hlutina svo að við fáum að heyra um sýn nemenda. Hversu mikið treystir fólk til dæmis á sjálfsmat? Það getur verið traustvekjandi leið til að athuga hvort nemendur eru búnir að læra eitthvað, og hvernig. En við notum sjálfsmat mjög tæknilega. Ef við höfum ekki þessa föstu ákveðnu

þekkingu til að ganga út frá og miða námið við þá getum við ekki notað þetta hefðbundna samræmda mat því að það gerir ráð fyrir að fyrirfram ákveðin þekking skipti máli, að ákveðnir hlutir eigi að koma út úr náminu. Ef það gerist eitthvað óvænt þá eru það eiginlega til marks um mistök. Við leggjum til að snúa þessu við: Ef eitthvað óvænt gerist er það trúlega til marks um að eitthvað hafi tekist vel. Ef upp hefur komið ný hugmynd þá er það fjársjóður. En þá viljum við kannski meta hvort hugmyndin hafi verið góð. Kannski var hún það ekki á endanum, en það var örugglega góð hugmynd til dæmis að fara í gegnum umræðuna um það hvort hugmyndin hafi verið góð. Við byggjum þá upp hæfileikann til samræðu, rökræðu þar sem skipst er á skoðunum, nemendur þurfa að þjálfa eigin dómgreind til að meta hvað er góð hugmynd. Hið hugræna starf fer ekki að snúast um hvað kennarinn vill að nemandinn segi heldur fer þetta að snúast meira um hvað nemandanum finnst. Þannig að þetta eflir trúlega gagnrýnið sjálfræði. Kannski er það einmitt stóra vandamálið núna að okkur skortir gagnrýni og sjálfræði. Við erum bara dregin á asnaeyrunum fram af hengiflugi loftslagsbreytinganna.

SMG: *Er það þá ekki einmitt markmiðið að fólk sé gagnrýnið, hugsandi og láti ekki draga sig á asnaeyrum? Og væntanlega ótal leiðir að því markmiði, þar sem samræðan hlýtur að skipa stóran sess?*

Ó og A: Þarf alltaf svona markmið frá A til B? Má þetta ekki vera frá A til -1 og svo áfram? Ágæt líking sem Atli Harðarson hefur unnið með er að markmiðin geta vissulega verið eins og vörður á leiðinni og maður leggur þær að baki. Þannig ratar maður sumar leiðir. En það má líka taka stefnu á Pólstjörnuna. Það þýðir ekki að maður ætli að komast þangað. Hún vísar veginn en ekki eins og varðan sem maður nær og kveður síðan. Hugmyndir eins og það að verða gagnrýninn, stunda samræður – það eru ekki markmið sem hægt er að ná þannig að maður geti farið að gera eitthvað annað.

SMG: *Okkur vantar þá eitthvað annað orð en markmið um þessa viðleitni.*

Ó og A: Nemendum á að líða vel. Það mun vera markmið. Ef við náum því þá líður nemendum vel og hvað hafa þeir gert til þess? Markmiðið er þá eins og regnhlíf, hvernig samfélagið á að vera. Okkur á líða vel í skólanum en ekki þurfa allir ná 75% árangri. Það má líða vel með 40% árangur. Tengingin er óljós.

SMG: *Þetta reynir á kennara, að hugsa málið frá mörgum hliðum og meta nemendur á ólíkum forsendum í sama hópi.*

Ó og A: En þurfa kennarar að vita þetta eins mikið og við segjum eða er nóg að kennarar venjist því að nemendur viti þetta?

SMG: *Fer það ekki saman?*

Ó og A: Nei, við höldum ekki. Við getum verið ánægð með kennsluefnið sem við höfum valið og unnið með og eitthvað óvænt getur komið fram en það er ekki endilega það sama og að nemanda líði vel. Í greininni notum við meðal annars hugmyndir frá Basil Bernstein þar sem hann gerir greinarmun á tvenns konar kennslufræði sem hann kallar annars vegar *vertical* – lóðrétt – og hins vegar *segmental* – hlutaskipt. Vissulega er þægilegt að geta byrjað með tiltekna þekkingu sem á að ná og vera innan fags þar sem fagið skipuleggur sig eiginlega sjálft; einhver innri lógík sem kennari gengur að og hefur strúktúr til að fylgja. Hér á hin lóðrétta kennslufræði við. Í sjálfbærnimenntun höfum við ekki svona strúktúr til að fylgja þó að það séu margir ólíkir kubbar eða pokar sem við viljum kíkja ofan í og þurfum að vinna með. En við vitum ekkert endilega í hvaða röð. Og það er ekkert endilega eitthvað í innri lógík þessara kubba sem segir okkur að einn eigi að koma á eftir öðrum. Skipulagið ræðst kannski allt eins mikið af umhverfinu eða tíðarandanum. Það er kannski öðruvísi á Ísafirði en í Kópavogi, allt öðruvísi á Íslandi en í Malaví. Auðviðtað er þetta flóknara fyrir kennarann, að þurfa að skipuleggja námið út frá svona aðstæðum sem jafnvel breytast frá ári til árs. En á hinn bóginn verður þetta kannski auðveldara fyrir kennarann því að þetta er til þess fallið að námið verði áhugaverðara og örugglega skemmtilegra að kenna. Kennslan verður í tengslum við umhverfið og höfðar vonandi til nemenda.

SMG: *Í greininni talið þið um að það sé ekkert endilega málið að ná einhverri sameiginlegri sýn á breytingar í menntamálum heldur sé það samtalið sem skipti málið. Er það svo? Ég hef verið að reyna að fá ykkur til að segja hver útkoman á að vera svo að lesendur geti bara skannað viðtalið og áttað sig í hvelli. En þið leggið áherslu á samtalið?*

Ó og A: Já – nemendasamtalið. Á hvaða grundvelli ætti einhver sameiginleg sýn eða samkomulag að byggjast? Við erum ólík, komum úr ólíkum áttum, og höfum með okkur ólík áhugamál og gildismat inn í þetta. Í hefðbundna skólanum, ef svo má segja, var kannski hægt að ná svona samkomulagi vegna þess að við spurðum bara sérfræðinginn í sagnfræði hvað ætti að læra í sagnfræði, o.s.frv. Við náðum samkomulagi í rauninni með því að hafa ekki skoðun á hlutunum. Við útvistuðum því til sérfræðinganna hvert markmiðið væri. En nú erum við að segja að við getum ekki haldið svona áfram, við verðum að taka samtalið um hvað við eigum að gera og ekkert tryggir fyrirfram að við náum samkomulagi. Rödd vísindanna er ein af röddunum en hún er ekki eina röddin og hún hefur ekki algeran forgang, hún er ekki trompið sem slær allt annað út. Við teljum

að hlutverk skóla sé mikilvægt en vandinn er bara þessi: Við vitum ekki hvaða þekking skiptir máli. Það er margt sem kemur til greina.

SMG: *Þannig að fræðin um menntun 21. aldarinnar standa í raun á brauðfótum því að við vitum ekki hvað 21. öldin mun bera í skauti sér?*

Ó og A: Við höfum ekki hugmynd um það. Nema að það verður matarskortur og ýmislegt sem við getum reiknað fyllilega með, að öllu óbreyttu. En af hverju verður matarskortur? Er það vegna þess að ekki er til nógu mikill matur eða vegna þess að við borðum of mikið kjöt eða hendum of miklum mat í ruslið? Við getum unnið gegn þessu. Sama má segja um vatnsskort, fátækt og fleira. Það er nóg til af auði í heiminum.

SMG: *Og það hafa verið sett markmið um að útrýma fátækt.*

Ó og A: Það hafði reyndar gengið ágætlega fram að COVID, eiginlega ótrúlega vel að útrýma sárri fátækt. En svo kemur COVID og þá sjáum við auðvitað að misskiptingin kemur aftur. Það er margt sem þetta kóf hefur kennt okkur. Frá Punjab sá fólk allt í einu Himalayafjöllin, hafði ekki séð þau í 30 ár vegna mengunar. En nú eru þau væntanlega horfin aftur því að hjól atvinnulífsins eru farin að snúast á ný. Fólk um allan heim kom auga á þetta. Er það gott líf fyrir okkur ef okkar lífsgæði hér á Íslandi þýða að fólkiið í Punjab getur ekki séð Himalayafjöllin fyrir mengun? Þetta er ein af spurningunum og vísindin segja okkur ýmislegt um þetta, þau segja okkur hvernig mengunin verður til, en þau segja okkur ekki t.d. hvort að það sem við köllum þarfir okkar séu raunverulegar þannig að líf okkar verði betra ef ef þeim verði fullnægt. Vísindin segja okkur heldur ekki hvernig við eigum að meta gildi okkar eigin lífs.

SMG: *Eins og þið sögðuð í byrjun: Við erum með alla þessa þekkingu og höfum haft hana lengi en hvað við gerum við hana er kannski ekki eins fallegt.*

Ó og A: Við höfum haft þessa þekkingu en við höfum ekki endilega haft viðmið eða markmið um hvernig við notum hana. Það skortir að búa til sýn, að hvert okkar hafi einhverja sýn sem er ekki endilega eins en getur komið flestum í gegnum frekar góðan dag þar sem fólk brosir hvert til annars. Þegar rætt er um sjálfbærnimenntun er tvenns konar skilningur gegnum gangandi og við segjum frá í greininni. Það er annars vegar menntun til sjálfbærni sem byggir á fyrirfram gefinni þekkingu; að markmið með sjálfbærnimenntun sé að koma til skila tiltekinni þekkingu og færni og hún þannig svipuð og efnafræðimenntun og sagnfræðimenntun. Þarna er þá oft verið að hugsa um menntunarferlið sem frekar tæknilegt. Gildi þess liggur í rauninni fyrir utan ferlið sem slíkt því að gildi menntunarinnar liggur í því hvort að nemandinn meðtekur þekkinguna

og öðlast færnina. Ef hann gerir það skiptir kannski ekki öllu máli hvernig þetta kom til. Þetta er það sem fólk hefur kallað ESD1 (Education for Sustainable Development) eða tæknilega sjálfbærnimenntun og við segjum að þetta einkenni menntun þar sem farið er frá hægri til vinstri í töflunni sem við erum með í greininni. En útgangspunkturinn þarna er að það er einhver gefin stærð sem er þekkingin og hæfnin og allt það sem þarf að koma til skila. Og það eru væntanlega einhverjir sérfræðingar sem eru búnir að skilgreina hvað þetta er.

En síðan hefur fólk haldið því fram að til sé önnur sýn á sjálfbærnimenntun þar sem er meiri áhersla á persónulega eiginleika eins og gagnrýni og samræðufærni; að sjálfbærnimenntun kannski snúist um að líta öðrum augum á heiminn. Ekki bara að vita eitthvað meira um heiminn heldur að horfa á hann öðrum augum. Læra að brosa svolítið við honum. Og þá er markmiðið ekki gefið fyrir utan sjálft menntunarferlið heldur er það hluti af ferlinu að byggja upp ákveðna tegund af karakter. Þetta er einn vinkill Bernsteins og ekki ræddur nóg. Í þessum skilningi er sjálfbærnimenntun hluti af einhverskonar gildamenntun, skapgerðarmenntun, karaktermenntun (ESD2). Við gætum kannski kallað þetta manngerðarmenntun í flestum tilvikum og undirliggjandi er einhverskonar siðferðileg sýn, hugsað um karakter sem siðferðilegt hugtak. Partur af því er að vera forvitinn, að kunna að leggja mat á vísindi og það sem einhver kallar staðreyndir um heiminn. Þekkingin er hluti af þessu en aldrei gefin heldur viðfangsefni bæði gagnrýninnar hugsunar og samræðu. Hún er eitthvað til að pæla í, ekki bara til að leggja á minnið. Þannig verðum við kannski á endanum þessar manngerðir sem tekst að forða okkur frá glötun. Það er hugsunin á bak við síðarnefndu hugmyndina um sjálfbærnimenntun. Á ensku er talað um „sustainability," að viðhalda. Þá er auðvelt að spyrja hverju við viljum viðhalda. Alls konar hlutir koma til álita en við viljum ekki endilega viðhalda þeim. Margt í lífi okkar Vesturlandabúa gengur út á að viðhalda forréttindum okkar en það er kannski ekki það sem sjálfbærni snýst um. Á endanum ættum við flest að geta verið sammála um að vilja viðhalda góðu lífi, það er kannski stóra málið. En hvað meinum við með því? Þá er siðfræðin allt í einu orðin útgangspunktur en ekki vísindaleg þekking á lofthjúpnum. Við megum ekki ganga af honum dauðum ef við ætlum að viðhalda hinu góða lífi en við verðum líka að móta okkur einhverjar hugmyndir um hvað er gott líf.

SMG: *Og sitt sýnist hverjum.*

Ó og A: Já og það eina sem við getum gert er trúlega að setjast niður og ræða málin. Hlusta hvert á annað. Það verður kannski mikilvægasti hæfileikinn í þessu, hæfileikinn til að hlusta. En hvað þegar mismunandi lönd hafa mismunandi gildi? Hvernig á þá að setja fram markmið og heyra hvaða sýn fólk hefur? Eitt það erfiðasta við að mennta

ungt fólk núna er að skilja hvenær hættir að vera um að ræða þekkingu sem þeim hefur verið færð og hvenær um er að ræða þekkingu sem skiptir þau máli. Og hvernig skólinn getur þrætt þessa fínu línu þarna á milli.

Allyson og Ólafur bæta við að lokum að þau hafi haft mikið gagn að Nordplus samstarfi við Svía, Dani, Norðmenn og Finna. Þar gafst þeim kostur á að skipuleggja þrjár málstofur þar sem fram fóru miklar pælingar um sjálfbærni. Ekki var skilyrði að þátttakendur væru háskólafólk heldur átti hópurinn að henta umræðuefninu hverju sinni. Þátttakendur komu því einnig frá viðkomandi sveitarfélagi: „Við leggjum upp með að það þurfi að gefa hlutunum svolítinn tíma. Og alvöru menntun snýst ekki um að hlaupa að næstu vörðu og kveðja hana svo. Hér er ekki um að ræða neitt átaksverkefni heldur er þetta spurning um að horfa, hlusta og reyna að pæla saman. Nú höfum við fengið styrk til að búa til spil sem er tengt lýðræði, sjálfbærni og samræðuaðferðum þannig að við erum að leika okkur líka," segja þau hlæjandi að loku

---

Jónsson, Ó.P. og Macdonald, A. (2021). Pack for sustainability: Navigating through uncharted educational landscapes. *Sustainability, 13*(24). https://doi.org/10.3390/su132413555



Allyson Macdonald er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk eðlisfræðinámi árið 1976 (B.Sc.Hons.) í SuðurAfríku og er með doktorspróf í kennslufræði raungreina frá Oregon State University (1981). Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að náttúrufræðimenntun, kennslufræði og námskrárfræði, auk upplýsinga- og samskiptatækni, starfs- og skólaþróun. Allyson hefur lagt sérstaka áherslu á sjálfbærnimenntun sem hún hefur tengt og samþætt öðrum viðfangsefnum á fyrrnefndum sviðum. Allyson hefur stýrt

samstarfsverkefnum og leiðbeint nemendum í meistara- og doktorsnámi.

Ólafur Páll Jónsson er prófessor í heimspeki við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Viðfangsefni hans eru einkum á sviði heimspeki menntunar þar sem hann hefur fjallað um lýðræði og réttlæti, menntun til sjálfbærni og skóla án aðgreiningar og sitthvað fleira. Nýlega tók hann þátt í að skoða stöðu sjálfbærnimenntunar á öllum Norðurlöndunum út frá heimsmarkmiðum Sameinuðu þjóðanna en niðurstöður þeirrar rannsóknar birtust í skýrslunni *Mapping Education for Sustainability in the Nordic Countries.* Ólafur Páll hefur birt fjölda greina og bóka, m.a. bækurnar *Lýðræði, réttlæti og menntun*, *Annál um líf í annasömum heimi* og barnabókina *Fjársjóðsleit í Granada*.

Súsanna Margrét Gestsdóttir er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún hefur langa reynslu af framhaldsskólakennslu og hefur komið að menntun framhaldsskólakennara í rúm tuttugu ár. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að sögukennslu.

SKÓLAÞRÆÐIR
TÍMARIT SAMTAKA ÁHUGAFÓLKS UM SKÓLAÞRÓUN

Viðtal birt 9. júní, 2022