Gæði menntakerfis markast af starfsskilyrðum



Berglind Rós Magnúsdóttir

Susan Robertson (2016) prófessor við Cambridge háskóla, hefur vakið athygli á að eftir árið 1990 hafi orðið umskipti í alþjóðlegri orðræðu um kennara. Frá þeim tíma hefur skilgreining á „góðum“ kennara verið drifin áfram af nákvæmum samanburði á ýmsum mælanlegum þáttum sem varða kennslu og árangur frá stofnunum á borð við OECD og Alþjóðabankann sem gefa síðan út ráðleggingar um hvernig móta beri kennara, kennsluaðferðir og kennaramenntun. Robertson hefur orðræðugreint fjölþjóðleg stefnuskjöl um kennara, skjöl sem hafa fengið mikla athygli og útbreiðslu. Hún rekur hvernig skýrslan *Teachers matters* sem kom út árið 2005 hjá OECD hafi markað þáttaskil í orðræðu um kennara, þar sem fagmennska þeirra var gerð tortryggileg og orðræðan um hinn skilvirka kennara ruddi sér til rúms. Þar kom fyrst upp þessi setning sem hefur gengið ljósum logum um heimsbyggðina, þ.e. að gæði menntakerfis geti ekki orðið meiri en gæði þeirra kennara sem þar starfa. Eflaust er hæpið að menntakerfi sé gott ef þeir sem vinna innan þess eru upp til hópa ekki fagmenn. En einnig hefur verið ályktað í hina áttina, þ.e. þegar verr gengur þá sé það ávallt til marks um að kennararnir og stjórnendurnir séu slakir. Í þessari staðhæfingu felst sú hugmynd að skólinn sem stofnun sé eins konar eyland, að félagslegt samhengi sé aukaatriði, þ.e. hvers konar starfsaðstæður séu í skólanum, hvers konar velferðarkerfi séu við lýði eða hvernig efnahagsleg og félagsleg formgerð einkenni samfélagið. Þessi hugsun er kjarninn í því sem kallað er frammistöðuvæðing (e. *performativity*). Þá er frammistaða nemenda í menntakerfinu sem mæld er á einum tímapunkti spyrt saman við gæði eða gildi fagmanneskjunnar, þ.e. kennarans, sem kennir þeim þegar mælingin fer fram, óháð

uppeldis- og skólasögu nemenda eða þeim aðstæðum sem kennari og nemendur eru sett í. Þessi mæling er svo nýtt til að leggja mat á framleiðni og gæði stofnunar (Ball, 2003).

Þessi sama orðræða hefur í Bandaríkjunum gengið undir nafninu „*no excuses teaching*“ (Horn, 2016), og á sér rætur í hugmyndinni sem fyrst birtist í skýrslunni *Nation at Risk* árið 1983 að árangursbil milli stétta væri fyrst og fremst vegna skorts á fagmennsku kennara. Þessi hugmynd varð svo grundvöllurinn að *No Child Left Behind*, sem gerði skólafólk að fullu ábyrgt fyrir árangri nemenda. Árangur skóla og kennara var skoðaður út frá kyni, kynþætti, sértækum þörfum nemenda og fleiri mismunarbreytum. Aðalatriðið var að tryggja þeim „rétta“ kennsluefnið og -aðferðirnar og skapa refsikerfi gagnvart kennurum byggt á meðaltalseinkunnum nemenda. Ef nemendur næðu ekki tilteknum árangursviðmiðum yrði það rakið til skorts á fagmennsku kennara.

Félagslegt samhengi og námsárangur

Allt frá því Coleman (1966) og Bourdieu (1973) settu fram sínar kenningar og rannsóknir, hefur verið vitað að félags- og menningarlegt samhengi markar mest aðstæður, framvindu og árangur í námi. Nýlegar rannsóknir hafa staðfest að enn sé það svo (Perry o.fl., 2016). Í sinni yfirgripsmiklu rannsókn frá 1966 sem enn hefur ekki verið kollvarpað komst Coleman að því að námsárangur nemenda markaðist mjög af félagslegu samhengi skólans og að námsárangur bæði fátækra og ríkra barna væri slakari ef stærsti hluti nemendahópsins byggi við krefjandi félags- og efnahagslegar aðstæður. Einnig kom fram að nemandi úr lægri stéttum sem gengi í skóla þar sem félags- og efnahagsleg staða nemenda var almennt góð bætti það námsárangur hans. Það hefur því verulega neikvæð áhrif á námsárangur ef stór hluti þjóðar býr við kröpp kjör, ekki síst ef til viðbótar bætist stéttbundin aðgreining milli skóla.

Í kjölfar þessara viðamiklu rannsókna Colemans á 7. og 8. áratugnum í Bandaríkjunum var áhersla lögð á mikilvægi almennrar velferðar, blöndunar í skólum og skilningur jókst á mikilvægi þess að hluti af fagmennsku í skólastarfi væri að átta sig á og vinna með félagslega þætti. Þessar áherslur um mikilvægi blöndunar rötuðu m.a. í grunnskólalögin hér heima 1974 byggt m.a. á rannsóknum og pólitískum áhrifum Wolfgangs Edelstein og félaga (Björnsson, 1977).[1] Þróun námsgagnagerðar tók stórstígum framförum með áherslu á kennsluleiðbeiningar og námskeiðahald alls staðar á landinu til að fylgja eftir ókeypis námsefni sem gert var aðgengilegt fyrir alla nemendur og kennara óháð búsetu.

Neytendavæðing skóla

Þessi áhersla laut þó fljótt í lægra haldi fyrir öðrum straumum þar sem skilvirkni einstakra kennara varð aðal áhersluatriði. Háværar raddir voru uppi um að kennararnir og mismunandi væntingar þeirra til nemenda væri megin ástæðan fyrir því að árangursmunur var svo mikill milli kynja, stétta og annarra hópa. Það yrði að fylgjast betur með þeim og tryggja þannig skilvirkni þeirra (Horn, 2016). Umræðan færðist frá formgerð og mótun samfélags og skóla yfir í einstaklingsábyrgð og mælingar á frammistöðu nemenda, kennara og skóla. Foreldrar voru svo hvattir til að nýta þessi gögn til að velja skóla og jafnvel kennara fyrir börnin sín. Horfið var frá hverfaskipulagi og skilgreindu nærumhverfi skóla og opið skólaval talið besta gæðastýringin. Neytendavæðing var þannig hugsuð sem leið til að tryggja gæði. Foreldrar myndu taka börn sín úr skólum sem skiluðu ekki nógu góðum árangri og minnkandi eftirspurn yrði aukinn hvati fyrir kennara og skólastjórnendur til að standa sig betur. Mat á gæðum skólastarfsins var því að einhverju leyti fært yfir á neytendur (nemendur og foreldra) ef notuð eru orð markaðsfræðanna.

Í Bandaríkjunum jók þessi stjórnunar- og markaðsvæðing á aðgreiningu milli skóla út frá stétt, kynþætti og sértækum þörfum nemenda (Lipman, 2009). Hinir hreyfanlegu voru gjarnan þeir sem bjuggu við efnahagsleg og menningarleg forréttindi þannig að þeir hópar sem áttu að njóta góðs voru skildir eftir. Starfsaldur kennara hrundi og reyndari kennarar hættu að sjá tilgang með starfi sínu (Ravitch, 2014). Menntastefnur á borð við *No Child Left Behind* og *Race to the Top* sem byggðu alfarið á þessum hugmyndum um skilvirkni og árangur hafa verið harðlega gagnrýndar og árangur í skólum lítið haggast. Nýlegar safngreiningar á rannsóknum um áhrif þessara bandarísku stefna, þ.e. að tengja gæðamat á kennurum við árangur nemenda, benda til að þau séu neikvæð eða engin, þ.e. það eykur ekki árangur nemenda en dregur að jafnaði úr starfsánægju kennara (Bleiberg o.fl., 2021).

Á Íslandi má glögglega sjá áhrif stéttaskiptingar í menntakerfinu, svo sem þegar skoðaður er námsárangur við lok grunnskóla (Berglind Gísladóttir o.fl., 2019), hátt hlutfall barna betur megandi háskólaborgara undir sama skólaþaki (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2024; Kristjana Stella Blöndal o.fl., 2024), stéttbundið brotthvarf (Kolbeinn Hólmar Stefánsson og Helgi Eiríkur Eyjólfsson, 2022) og ólík starfsskilyrði í framhaldsskólum (Ásgerður Bergsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2018). Um miðjan tíunda áratug síðustu aldar var efnahags- og félagslegur munur á milli grunnskóla tiltölulega lítill, miðað við það sem síðar hefur orðið (Berglind Rós Magnúsdóttir o.fl., 2020), en á þessum 25 árum hefur orðræðan um kennara í stefnuskjölum einnig gjörbreyst. Hin áðurnefnda skilvirkniorðræða hefur náð ríkjandi stöðu (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016) sem byggir meira og minna á goðsögninni um að það sem gerist inni í skólanum geti verið ótengt því sem gerist utan hans og að kennarar hafi

árangur í höndum sér. Það er því í algerri mótsögn við þessa sterku orðræðu að ásókn nemenda í tiltekna framhaldsskóla helst óneitanlega mikið í hendur við félagslega stöðu nemenda í viðkomandi skólum (Kristjana Stella Blöndal o.fl., 2024).

Þessi orðræða er í sama anda og birtist í skýrslu SA og Viðskiptaráðs árið 2014 (Samtök atvinnulífsins og Viðskiptaráð, 2014) og hefur einkennt málflutning þeirra á síðustu misserum. Þar kemur fram sú fullyrðing að „framtíðartækifæri nemenda ráðist að miklu leyti af því hvernig kennara þau hafa á menntagöngu sinni“ (bls. 21) og er líklega besta íslenska dæmið sem ég fann um goðsögnina um skólann sem eyland og kennara sem blóraböggla. Í skýrslunni er gert ráð fyrir að ná niður kostnaði og auka skilvirkni kerfisins með því að minnka fjárframlög á hvern nemanda í grunnskóla, að laun kennara verði tengd við árangur nemenda og að kennsluskylda þeirra verði aukin. Þannig mætti mögulega hækka laun kennara eitthvað en þó fyrst og fremst þeirra sem sýna afburðaárangur í störfum sínum. Þagað er um að skipulag menntakerfisins (t.d. hversu opið það er gagnvart þeim sem falla brott af ýmsum ástæðum) (Blöndal o.fl., 2011) og skipulag annarra samfélagskerfa eru þeir þættir sem í sameiningu hafa mest áhrif á jafnrétti til náms og námsframvindu (Perry o.fl., 2016). Eins og ég rek í greiningu minni (2015) á þessari skýrslu Viðskiptaráðs þá hefur þessi málflutningur verið kenndur við „menntunarvæðingu félagslegra vandamála“ (e. educationalization of social problems) (Labaree, 2008; Smeyers og Depaepe, 2008).

Í þeim löndum þar sem menntakerfin hafa verið hvað mest markaðsvædd hafa skandalar í menntakerfinu verið áberandi. Dæmi eru um kennara sem hafa gerst brotlegir við lög, t.d. með því að breyta samræmdum prófniðurstöðum nemenda sinna. Í Atlanta fylki í Bandaríkjunum voru kennarar dæmdir í sjö ára fangelsi fyrir slíkt án þess að tilvikið hafi verið sett í pólitískt og kerfislægt samhengi (Catalano og Gatti, 2017). Pat Thomson (2020) rekur í bók sinni *School Scandals* hvernig stýring á bresku menntakerfi út frá frammistöðuvæðingunni og markaðslausnum hefur skapað siðlausa hvata til að handstýra eða villa um með tölum, myndmáli og tölfræðilegum árangri. Íslensk stjórnvöld hafa hingað til ekki verið á sama stað og breska eða bandaríska ríkið þegar kemur að þröngum starfsskilyrðum og refsivendi gagnvart fagfólki í skólum, en það eru pólitísk öfl í íslensku samfélagi sem hafa trú á að stefnur af þessu tagi séu til bóta. Hins vegar má velta fyrir sér hvort hækkandi meðaltalseinkunnir í 10. bekk hér á landi, megi að einhverju leyti rekja til frammistöðuvæðingar.

Fagmennska og starfsaðstæður kennara

Hugtakið fagmennska skírskotar í víðum skilningi til siðferðilegrar skuldbindingar fagmannsins og starfstengdrar kunnáttu, alúðar og færni sem hann býr yfir og sýnir fram á með viðurkenndum hætti (Sigurður Kristinsson, 2013). Fagmennska er grundvöllur að

faglegu sjálfstæði kennarans um kennsluefni, aðferðir, samskipti og stefnumótun. Gagnkvæm tengsl eru á milli starfsaðstæðna kennara og tækifæra nemenda til að læra. Með starfsaðstæðum í kennslu er átt við bekkjarstærð, vinnuálag, tíma fyrir starfsþróun og undirbúning, faglegan stuðning og bjargir til að finna sig ekki einan með ábyrgðina, farsæl samskipti við samstarfsaðila og tækifæri til að hafa áhrif á stefnumótun og faglegt starf í skólum. Hvað varðar starfsþróun og undirbúning þá skiptir ráðrúm kennara til að bregðast við nemendum, námslega, félagslega og tilfinningalega miklu máli (Bascia og Rottmann, 2011).

Á undanförnum árum hefur áhersla á tilfinninga- og umhyggjuvinnu kennara í starfi sínu verið aukin og birtist t.a.m. í skilgreiningum á störfum kennara í Aðalnámskrá grunnskóla (2011) en þar segir að umsjónarkennari beri „öðrum starfsmönnum fremur ábyrgð á námi nemenda sinna, þroska þeirra, líðan og velferð. Hann skal leggja sig fram við að kynnast nemendum sínum sem best, kynna sér aðstæður þeirra og leggja áherslu á foreldrasamstarf" (bls. 44). Þótt sú vinna sem tengist því að skapa samkennd og skilning með ólíkum hópum fólks, skapa góðan bekkjaranda, og láta öllum nemendum líða vel sé skilgreind sem hluti af faglegu starfi kennara er hún lítt metin og skilgreind í vinnuframlagi. Samkennd og samlíðan og að skapa tengsl og skilning milli ólíkra hópa hefur orðið enn stærra verkefni eftir að stefna um inngildandi skólastarf var innleidd og innflytjendum fjölgaði til muna (Eva Harðardóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2018) og því hærra hlutfall af starfi kennarans ósýnilegt en áður. Þrátt fyrir þessar breytingar er nemendafjöldi í bekk í höfuðborginni enn sá sami og árið 1995 þegar menningarleg einsleitni var meiri og börn með veruleg náms- og hegðunarfrávik voru fleiri í sérdeildum og -skólum en nú er[2] (Reykjavíkurborg, 2017).

Að lokum

Skólastarf snýst að miklu leyti um samskipti en þau eru lykill að góðum starfs- og námsskilyrðum. Stundum er nóg að leysa upp hópa, endurskipuleggja nám, breyta inntaki eða kennsluháttum til að bregðast við krefjandi hegðun eða öðrum áskorunum (Graham, 2007; Yell o.fl., 2013). Þarna skiptir fagleg geta kennarans miklu máli. Hér er hins vegar það sjónarmið gagnrýnt að fagfólk sé alla jafnan gert að blórabögglum í stefnuyfirlýsingum stjórnvalda og jafnvel sakað um vanþekkingu og skort á fagmennsku án þess að setja það í samhengi við samfélagslegar áskoranir og kerfislægar hindranir.

Skólinn hefur lengi legið undir ámæli um að hafa mótast út frá hagsmunum atvinnurekenda á tímum iðnvæðingar þegar hentugt var að aga verðandi vinnuafl í sama mót.[3] Með áðurnefndum menntastraumum sem fela í sér stýrandi orðræðu yfirvalda og fjölþjóðlegra stofnana (Robertson, 2016) virðumst við aftur hafa færst nær skóla iðnvæðingarinnar þar

sem sköpunarkraftur nemenda og faglegt sjálfstæði kennara er í hættu. Svo snúið sé upp á þrástefið áðurnefnda þá geta gæði menntakerfis aldrei orðið meiri en gæði þeirra starfsskilyrða í skólum sem stjórnvöld bjóða upp á hverju sinni. Hægt er að vera með úrvals fagfólk sem einfaldlega nýtur ekki eða illa fagmennsku sinnar til lengri tíma. Nokkrar áhugaverðar greinar frá kennurum hafa birst í fjölmiðlum undanfarið sem varpa einmitt skýru ljósi á þetta.

Titill greinarinnar vísar til þess að

- skapa þarf starfsaðstæður þar sem fagmennska og faglegt sjálfstæði kennara sem sérfræðinga í menntun og skólun barna er í öndvegi; gefið sé gott svigrúm fyrir fagþróun í starfi;
- stjórnvöld bera ábyrgð á skorti á fagmenntuðum kennurum og að fjölmargir kennaramenntaðir endi með því að velja önnur störf (vegna launa og/eða starfsaðstæðna); fagþróun kennara markast að hluta til af möguleikum til að vinna með öðrum fagmenntuðum kennurum og af stöðugleika kennarastéttarinnar innan þeirrar stofnunar sem þau starfa;
- það sé viðurkennt og komi fram í mati á störfum kennara að kennsla er ekki nema að hluta til tæknilegt úrlausnarefni heldur ekki síst tilfinningalegt og siðferðilegt og að skipulag skólans stuðli að því að kennarar geti brugðist við náms-, félags- og tilfinningalegum þörfum nemenda;
- rof sé ekki milli kerfa; að menntakerfið og önnur samfélagskerfi tali saman um börn, nám þeirra og kennslu; að spurt sé hvað í samfélagsgerðinni og formgerð menntakerfisins megi bæta til að stuðla að inngildandi menntakerfi, ekki síður en hvað eigi sér stað í skólastofunni.

Með þetta í huga er við hæfi að enda á tilvitnun í framtíðarskýrslu UNESCO (2021) með von um gagngerar endurbætur á starfsaðstæðum kennara í takt við það sem skýrsluhöfundar boða:

> *Það er nauðsynlegt að bæta starfsaðstæður kennara, ekki aðeins með fjárhagslegri umbun til þeirra, heldur með því að minnka bekkjarstærðir, auka öryggi í skólum, styrkja faglega viðurkenningu og lögmæti, bæta stoðkerfi skóla og hlúa að menningu sem byggir á samstarfi* (UNESCO, 2021, bls. 87)[4]

Skýrsluhöfundar mæla eindregið með teymiskennslu og telja það úrelt að kennari beri einn ábyrgð á hópi barna. Höfundar halda áfram og segja að almennt þurfi að endurskilgreina kennarastarfið þar sem a) fagleg þróun í formi þátttöku á námskeiðum, leiðsagnar við nýja kennara, innleiðingu á nýjungum, og samstarfi við annað fagfólk fái aukinn sess í starfslýsingum og b) stjórnsýsluvinna vegna stuðningsþjónustu og faglegrar forystu sé

einnig viðurkenndur hluti af starfinu (bls. 87-88).

Vandinn við nútímann eru óljós tengsl hans við framtíðina. Við sem búum í íslensku samfélagi erum oft ómeðvituð um forréttindin sem við þegar búum við – og eigum það til að fórna þeim fyrir einhverja erlenda tískustrauma eða þrástef frá alþjóðastofnunum á borð við OECD sem mæla mjög afmarkaða þætti (Sellar o.fl., 2017). Við lögum ekki kerfið með því að álasa kennurum eða með markaðs- og einkavæðingu. Þeir sem átta sig ekki á því hvað það eru margir samverkandi þættir sem skapa velferð og gott menntakerfi eru líklegri til að horfa fyrst og fremst á einstaka þætti til að meta gæði menntakerfisins og missa sjónar á heildarsamhenginu sem skapa aðstæður kennara og stjórnenda til að njóta fagmennsku sinnar og byggja upp öflugt skólastarf.



Heimildir

Ásgerður Bergsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2018). Ólíkur félagslegur og menntapólitískur veruleiki íslenskra framhaldsskóla: Nám til stúdentsprófs í 20 ár af sjónarhóli framhaldsskólakennara og -stjórnenda. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/12.pdf

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education*

Policy, 18(2), 215-228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Berglind Gísladóttir, Hans Haraldsson og Amalía Björnsdóttir. (2019). Samband menntunar foreldra við frammistöðu þátttakenda í pisa-könnuninni á norðurlöndum. *Netla*. https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.32 Berglind Rós Magnúsdóttir. (2015). Meiri árangur, valfrelsi og ráðdeild? *Uppeldi og menntun, 24*(1), 89-95.

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, Auður Magndís Auðardóttir og Kolbeinn Hólmar Stefánsson. (2020). Dreifing efnahags- og menntunarauðs meðal foreldra í skólahverfum höfuðborgarsvæðisins 1997-2016. *Stjórnmál og Stjórnsýsla, 16*(2), 285-308. https://doi.org/10.13177/irpa.a.2020.16.2.10

Berglind Rós Magnúsdóttir og Sonja Kosunen. (2024). Útvalin og úrvals: Stofnanaháttur elítuskóla og vegferð stúdentsefna í Reykjavík og Helsinki. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérrit 2024 –Framhaldsskólinn – Menntastefna og félagslegt réttlæti.* https://doi.org/10.24270/serritnetla.2024.1

Björnsson, S. E., Edelstein, W. (1977). *Explorations in social inequalities: Stratification dynamics in social and individual development in Iceland.* Max-Planck Institut fur Bildungsforschung.

Blöndal, K. S., Jónasson, J. T. og Tannhäuser, A.-C. (2011). Dropout in a small society: Is the icelandic case somehow different? Í S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg og J. Polesel (ritstj.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (bls. 233-252). Springer.

Bleiberg, J., Brunner, E., Harbatkin, E., Kraft, M. A. og Springer, M. (2021). *The effect of teacher evaluation on achievement and attainment: Evidence from statewide reforms*. Annenberg Institute at Brown University. http://www.edworkingpapers.com/ai21-496

Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. Í R. Brown (ritstj.), *Knowledge, education, and cultural change* (bls. 56-69). Tavistock.

Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.

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

Graham, L. (2007). Out of sight, out of mind/out of mind, out of site: Schooling and attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Qualitative Studies, 20*(5), 585-602. http://eprints.qut.edu.au/5443/

Horn, J. (2016). *Work hard, be hard: Journeys through „no-excuses teaching“*. Rowman & Littlefield.

Kolbeinn Hólmar Stefánsson og Helgi Eiríkur Eyjólfsson. (2022). *Félagsleg og efnahagsleg staða og brotthvarf úr íslenskum framhaldsskólum*. Velferðarvaktin.

Kristjana Stella Blöndal, Elsa Eiríksdóttir og Guðrún Ragnarsdóttir. (2024). Stigveldi framhaldsskóla: Frjálst skólaval ýtir undir og endurskapar félagslega lagskiptingu. *Netla – Sérrit 2024 – Framhaldsskólinn: Menntastefna og félagslegt réttlæti*. https://doi.org/10.24270/serritnetla.2024.3

Labaree, D. F. (2008). The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory, 58*(4), 447-460. http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x

Lipman, P. (2009). Paradoxes of teaching in neo-liberal times: Education ‘reform’ in chicago. Í S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall og A. Cribb (ritstj.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (bls. 67-80). Routledge.

Perry, L. B., Lubienski, C. og Ladwig, J. (2016). How do learning environments vary by school sector and socioeconomic composition? Evidence from Australian students. *Australian Journal of Education, 60*(3), 175-190. https://doi.org/10.1177/0004944116666519

Ravitch, D. (2014). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America’s public schools*. Vintage Books.

Reykjavíkurborg. (2017). *Stefna og starfsáætlun skóla- og frístundasviðs reykjavíkurborgar 2017*. https://reykjavik.is/sites/default/files/starfsaaetlun_sfs2017_lokaeintak_m_fskj.pdf

Robertson, S. L. (2016). The global governance of teachers’ work. Í K. Mundy, A. Green, B. Lingard og A. Verger (ritstj.), *The handbook of global education policy* (bls. 275-290). John

Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch15

Samtök atvinnulífsins og Viðskiptaráð. (2014). *Stærsta efnahagsmálið: Sóknarfæri í menntun*. Höfundar.

Sellar, S., Thompson, G. og Rutkowski, D. (2017). *Kapphlaup þjóðanna um menntun: Vangaveltur um pisa-kannanir og alþjóðleg próf* (Sigrún Á Eiríksdóttir þýddi). Brush Education Inc. & Félag grunnskólakennara.

Smeyers, P. og Depaepe, M. (ritstj.). (2008). Educational research: The educationalization of social problems. Springer.

Thomson, P. (2020). *School scandals: Blowing the whistle on the corruption of our education system*. Policy Press.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A social contract for education. Report from the international commission on the futures of education*. United National Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Yell, M. L., Meadows, N. B., Drasgow, E. og Shriner, J. G. (2013). *Evidence-based practices for educating students with emotional and behavioral disorders*. Pearson. Wolfgang Edelstein. (2008). *Skóli – nám – samfélag*. Háskólaútgáfan.

Neðanmálsgreinar

[1] Sjá nánari umfjöllun í bókinni Skóli – nám – samfélag eftir Wolfgang Edelstein (2008).

[2] Árið 2016 var meðalstærð umsjónarbekkja í 1.-10. bekk hjá Reykjavíkurborg 21 nemandi og hafa bekkir að meðaltali verið frá 20-21 nemanda frá árinu 1995. Fjöldi í bekkjardeildum fór minnkandi í kjölfar grunnskólalaga frá 1974 og laganna frá 1991. Í þessum lögum voru viðmið um stærðir bekkja en ekki í þeim lögum sem á eftir komu árið 1995 og 2008 þegar skólinn var fluttur til sveitarfélaga. Nú er það undir hverju sveitarfélagi komið hvernig þessu er háttað.

[3] Við hæfi að spila hér „Another Brick in the Wall“ með Pink Floyd en í myndbandi lagsins er þessi hugmynd sett fram með myndrænum hætti um breska skólakerfi þess tíma.

[4] It is necessary to improve the conditions for teachers’ work, not only through monetary

compensation but through reducing class sizes, improving school safety, strengthening professional recognition and legitimacy, increasing institutional support, and fostering cultures of collaboration.

Um höfund

Berglind Rós Magnúsdóttir (brm(hja)hi.is) er menntaður kennari með fimm ára kennslureynslu í grunnskóla. Hún lauk doktorsprófi frá Cambridge háskóla í Bretlandi árið 2014 og hefur frá árinu 2021 verið prófessor í uppeldis- og menntunarfræðum á menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún vann doktorsrannsókn sína um bandarískar menntastefnur og kynnti sér áhrif þeirra á grunnskólastarf í New York fylki í Bandaríkjunum. Meginviðfangsefni hennar í rannsóknum eru félagslegt réttlæti með áherslu á samverkandi áhrif stéttar, uppruna, kynferðis og sértækra menntunarþarfa á gæði og jafnrétti í uppeldi og menntun. Hún er aðili að fjölþjóðlegum rannsóknarhópum á sviði félagsfræði menntunar, menntastefnu- og samanburðarmenntunarfræði.

SKÓLAÞRÆÐIR

Grein birt 6. nóvember 2024