

Réttlæti grunnur leikskólastarfs

Kristín Dýrfjörð, dósent við Háskólann á Akureyri

Erindi flutt á Menntakviku 3. október 2014, byggt á erindinu „Við erum öll kynlegir kvistir –jafnrétti er veganesti til réttláts samfélags“sem var flutt á málþingi RannUng í Reykjavík 11. mars 2014

Flest okkar þekkja sögur H.C Andersen við höfum lesið þær og í leikskólum eru þær víða lesnar enn. Sögur snerta okkur á annan hátt en fræðigreinar, þær setja raunveruleikann í



annað samhengi, þær koma við kvikuna í okkur og fá okkur iðulega til að hugsa upp á nýtt. Sagan af *Litlu stúkunni með eldspýturnar* eftir H. C Andersen er slík saga. Það er saga um fátækt, mannvonsku, illa meðferð á börnum, saga af barni sem býr við heimsins ranglæti en ekki félagslegt réttlæti. Þetta er gömul saga en en því miður er aðstaða barna víða um heim ekki ósvipuð því sem þarna er líst. Það eru til börn í heiminum okkar sem búa ekki við mikið betri og jafnvel verri aðstæður en litla stúlkann í sögunni. Birtingarmyndir ranglætis eru margar og misjafnar en sögur getað hjálpað og fært aðstæður og

upplifun nær okkur. Gert okkur kleift að setja okkur í spor viðkomandi og snert okkur tilfinningalega. Jafnvel á þannig að við viljum leggja okkar að mörkum til að breyta lífi þeirra sem búa við svipaðar aðstæður

Margir leikskólakennarar sem ég þekki fóru í nám til að breyta aðstæðum barna, þeir trúðu því að í gegn um starfið sitt gætu þeir breytt, þeir væru breytingartæki. En á sama tíma hafa heyrst og heyrast enn þær raddir á meðal leikskólakennara (og annarra) að kennsla sé og eigi að vera hlutlaust athæfi þar sem þekkingu er miðlað á hlutlausan hátt. Að það sé opinberra yfirvalda að ákveða hvaða þekkingu á að forgangraða (gegn um námskrár, áætlanir, þróunarstarf og fleira), síðan okkar að túlka og framfylgja.

En þá má spyrja; er eða getur kennsla verið hlutlaust athæfi/gjörningur? Þessara spurning hafa margir spurt og reyndar líka leitast við að svara. Alistair Ross (2009) er á meðal þeirra sem telur kennslu aldrei geta verið hlutlaus. Hann tekur undir með fjölda annarra að kennsla sé í eðli sínu pólitískur gjörningur – sem byggist á meðvituðum ákvörðunum. Hver kennari er því pólitískur gerandi að hans mati. Það að fá kennara til að trúa að kennsla geti eða eigi að vera hlutlaus er stjórnunartæki í þágu ríkjandi hugmynda og orðræðu. Ross bendir á eins og fjölmargir aðrir hafa reyndar gert að það sé leynt og ljóst hlutverk skóla að viðhalda og endurskapa ríkjandi ástand, tryggja það að samfélagið breytist ekki nema til að þóknast ríkjandi stéttum. Ekki síst þess vegna verði kennarar að vera vakandi og gagnrýnir,

hugsandi fólk sem kryfur og klórar sér í kollinum. Sem síðan bregst við og tekur afstöðu. Það sé í raun ekkert til sem heitir hlutlaus kennari.

Alltaf reglulega kemur upp umræða um gamla skólakerfið okkar þar sem börnum var geturaðaða í bekki já eða jafnvel eftir félagslegri stöðu þeirra og búsetu. Sumstaðar skilst mér að svo sé reyndar enn. Það má benda á að geturöðunin hér áður var byggð á hvernig börnin stóðu sig í lestri við upphaf skólagöngu. Á mörgum millistéttarheimilum hér áður fyrr var tryggt að barnið væri ágætlega stutt, með því að senda það meðal annars í tímakennslu. Þannig hefur samfélagið lengst af gert sumu fólk kleift að kaupa sig fram fyrir röðina. Það má velta fyrir sér hvað hafi eiginlega breyst, enn er fólk að kaupa af því telur betri framtíð fyrir börnin sín, kaupa sig fram fyrir röðina, núna m.a. í gegn um einkaskóla.

Áður en lengra er haldið ætla ég að segja ykkur aðeins frá sjálfri mér og hvers vegna ég valdi að verða leikskólakennari. Ég ætla að bjóða ykkur í eilítið ferðalag

Blesugróf



Árið 1970 flutti ég hingað suður, ég flutti í hverfi sem þið þekkið sum en sennilega ekki mörg, Blesugrófina. Blesugrófin er merkilegt fyrirbæri, hún byggðist upp á millistríðsárum, fólk sem flutti á mölina í kreppunni og fékk hvergi húsnæði, það tileinkaði sér litla stika og byggði sér hús úr því sem til féll, timbri utan af bílum og fleiru. Svo vænkaðist hagur þess fólks og það seldi margt litlu húsin sín þegar það fékk úthlutað lóð í borginni sjálfri. Litlu oft illa byggðu húsin keypti fólk sem sumt var á jaðri samfélagsins eins og Blesugrófin var á jaðri borgarinnar. Í þetta hverfi flutti ég úr bæ á landsbyggðinni, þar sem var heitt vatn og rafmagnið lá í jörðinni, þar var meira að segja malbik, en í Blesugrófinni fór lítið fyrir svoleiðis fínerí, olúkynding, loftlínur og malarvegir. Meira að segja þegar þeir lögðu heitt vatn í Breiðholtið boraði borgin í Blesugróf og lagði svo stökkana framhjá okkur. Við vorum „ósýnileg“.

Blesugróf



Í skólanum fékk ég - og örugglega hin börnin í hverfinu oft að heyra að við byggjum í fátækrahverfi. Þau voru að tala var **hverfið mitt, og það var sárt**. Það er alveg rétt að í hverfinu mínu áttu margir erfitt þar var víða drykkja og ofbeldi en þar var líka hlýja og mannleg reisn. Þar lærði ég að umgangast náttúruna, lesa blóm og móta stíflur. Þar kom líka bókaþilinn sem opnaði heiminn enn frekar fyrir mig og mörg önnur

börn í hverfinu. Þar voru hestar í gerði, kindur á beit og mjólkandi kýr.

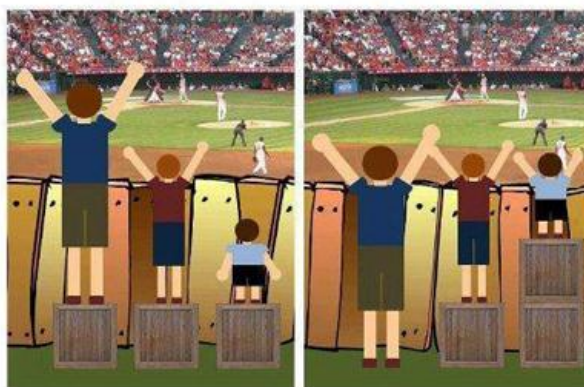
Ég held að þessi reynsla - að alast upp við - hafi gert það að verkum að ég skynjaði heiminn á einhvern hátt öðruvísi, ég varð uppteknari af áhrifum ytri aðstæðna og viðhorfa. Þegar ég var 13-14 ára var sýnd mynd í sjónvarpinu frá skóla í fátækrahverfi í Róm, *Dagbók kennara* heitir hún og er byggð á samnefndir sögu kennarans og rithöfundarins Albino Bernardini.



Í myndinni er fjallað um sögu kennara sem fékk tossabekk – vandræðadrengrjabekk og kveiki áhuga þeirra á námi í gegn um að skoða og skynja náttúruna – í gegn um að sjá og tjá sig með listum. Ég heillaðist algjörlega og ákvað að mig langaði að vera fóstura, að vinna með börn sem ekki ættu öll jafn gott í lífinu. Vinna með börnum eins og litla drengnum sem kom iðulega um helgar og spurði hvort hann mætti sofa heima hjá okkur.

Starf kennara er nefnilega miklu meira en að vera hugsunarlaust vélmenni það er pólískt starf, það byggir á kennslufræðilegri þekkingu, en fyrst og fremst byggir það á hugmyndafræðilegri afstöðu til manneskjunnar, til barna og til samfélags. Það hlýtur að byggja á hugmynd um ákjósanlega heimsmynd. Kennarar verða að vera manneskjur sem leyfa sér að hugsa, velta fyrir sér samfélagsgerð og eigin áhrifum. Þeir verða að vera tilbúnir að rannsaka heiminn með börnunum, þora að fara ótroðnar slóðir, þora að hugsa - öðruvísi og upp á nýtt. Þora að vera breytingarafi fyrir börnin í „hverfinu“. Þora að viðurkenna þau sannindi sem liggja í ljóði Steins Steinars, „að það sé vitlaust gefið“. Að sumir koma inn í lífið með forskot.

Jafnrétti er ekki alltaf réttlæti



Þetta er jafnrétti

Þetta er réttlæti

Með því að segja að starf kennara sé pólitískt er ekki átt við flokkspólitískt, heldur menntapólitískt, að kennarar eigi að vera gagnrýnir í hugsun og verkum. Að við kennarar eigum að efast, þora og vilja að spyrja erfiðra spurninga og krefjast umræðu og jafnvel svara við þeim.

Oft þegar ég hitti leikskólakennara sem ég vann með fyrrum förum við í þann gírinn að rifja upp starfið okkar, hvað við höfum gert og hvers vegna. Meðal annars hvers vegna við urðum leikskólakennarar. Við eigum það nefnilega margar sameiginlegt eins og þeir leikskólakennarar sem ég minntist á hér að framan að hafa valið okkur starf þar sem við töldum okkur geta breytt heiminum. Gert hann betri á einhvern hátt fyrir börnin sem sem við störfuðum með og til lengri tíma samfélagið í heild og kannski trúðum við að við yrðum í leiðinni betri manneskjur. Það er hollt að rifja upp sögu og rætur, kryfja til hver var lagt í þá vegferð sem enn stendur. Kannski ekki síst á tímum þegar fræðimenn ræða um stýrt sögulegt valminni (Saltman, 2008), þar sem ákveðnum sannleika er haldið á lofti og annar falinn og gerður illa aðgengilegur. Áherslur og það sem við veljum að miðla eða ekki miðla er og getur aldrei verið hlutlaust. Sögurnar sem við segjum, verkefni sem við tökum fyrir, reynslan sem við gerum sýnileg og viðurkennum, allt byggir þetta á vali, stundum okkar er líka þeirra sem telja sig vita best og vera þess umkomnir að velja fyrir okkur. Á endanum trúum við því að svona hafi hlutirnir verið eða átt að vera og heimsmyndinni sem er haldið fast að okkur hún verður hin sjálfsagða og viðtekna mynd.

Kenneth Saltman (2008) er einn þeirra sem hafa fjallað um ógnina sem skólakerfum og skólum í lýðræðisríkjum stendur af markaðsvæðingu, endalausri umræðu um árangur og skilvirkni sem og stöðlun í skólakerfum. Hann bendir á að meðal þess sem rjúki út um gluggann sé samræðan við efnið, sé forvitni barna, og í raun sé því afneitað að nám sé félagslegt athæfi sem fari fram í gegn um m.a. samskipti. Menntun eins og hann lýsir hefur orðið viðfangsefni „sérfræðinga“ sem segjast vita best og geta sett saman bestu og

gagnreyndustu aðferðirnar fyrir okkur. Með þessum hætti hefur menntun orðið eins og hver önnur vara á markaði. Hluti af því sem fer illa út úr þessu vanheilaga sambandi, menntunar og markaðshyggju er félagslegt réttlæti. Ekki bara í umfjöllun og starfi sérhvers okkar heldur ekki síst í því hvernig við stýrum peningum og áherslum í menntamálum.

Markaðssetning birtist á ýmsan hátt í skólakerfinu, meðal annars í því, að skólum er haldið alla vega tilbúnum aðferðum og prófum sem aðrir hanna og selja þeim. Oft eru þetta áætlanir sem eru hannaðar af sérfræðingum sem segjast vita best, byggja jafnvel á gullsníðsrannsóknnum. Á meðal fræðimanna sem fást meðal annars við félagslegt réttlæti er bent á að aðferðirnar séu ekki endilega þær bestu til að ná yfir marglaga og flókin félagsleg fyrirbæri sem skólar eru eða félagslegt réttlæti í samfélögum (Saltman, 2008).

Skólar og kerfi sem treysta á lausnir og prógröm utan frá jafnvel heilar námskrár sem mega litlum breytingum taka. Það er hætt við að í slíkum kerfum og skólum séu kennarar sviptir réttinum til að vera breytingarafl. Þeir verða að beygja sig undir hina einu sönnu línu, verða verkfæri. Það er hætt við að í slíkum kerfum séu gagnrýnar spurningar á t.d. kennarafundum illa liðnar. Gerjun hugmynda er ekki ákjósanlegt ástand. Svo það sé klárt - er ég ekki að halda því fram að fólk megi ekki starfa eftir stefnum eða að skólar geti ekki samræmt vinnubrögð? Alls ekki, ég er að segja að fólk verði að vera vakandi fyrir því hversvegna það vinnur eins og það gerir, að það verði að vera tilbúið að skoða gagnrýnið hverra hagsmuna það er að gæta. Að það verði að vera iðandi umræða í kennarahópnum þar sem fólk skoðar og tekst á hugmyndafræðilega. Að hver kennari átti sig á menntapólitísku hlutverki sínu.

Til að koma í veg fyrir stöðnun og til að tryggja hið gagnrýna sjónarhorn leggur Giroux (hjá Smyth, 2011) til að kennarar velti fyrir sér spurningum eins og hvað er skólapekking? Er slík þekking flokkuð eftir einhverju tilteknu, (forgangsráðað, stafir, tölustafir, hlýja .. samkennd). Hverjum þjónar þessi þekking og hvernig er henni forgangsráðað? Hver ákveður hana og hvernig er henni deilt. Hvaða menningarlega þekking er sett fram fyrir og tekin gild?

Hvaða þekkingu skyldu börnin í hverfinu mínu hafa búið yfir sem önnur börn áttu ekki, ætli skólinn hafi gert þeirri þekkingu hátt undir höfuð? Við sem þekktum hólmann, rennsli árinna, leirgryfjurnar með sandburði ísaldar, háplöntur hólmanns og mýrarflákana í Fossvoginum. Fyrir utan þekkingu okkar á félagslegu misrétti. Skyldi það hafa verið eftirsóknarverð þekking innan skólakerfisins.

Smyth (2013) bendir á að kennarar verði að spyrja spurninga eins og:

- Hvað erum við að gera hér?
- Hver heldur því fram að þetta sé besta leiðin?
- Hver er það sem hefur valdið til að skilgreina hér?

- Hvernig er tekist á um valdið – hvernig er andstaða við það afgreidd og hvar fer hún fram?
- Hvaða málamiðlanir eru gerðar?
- Hvernig er fagmennska og sjálfræði kennara tryggt?
- Hver hagnast á breytingum?
- Hver viðheldur eða öðlast vald í gegn um breytingar?
- Hvaða raddir eru þaggaðar, hversvegna eru sjónarmið sumra alltaf „rétthærri“ en annarra?

Með því að varpa fram spurningum er hægt að nálgast kjarna valdsins á annan hátt. Greina fyrir hverja starfið í skólanum er í raun. Er það fyrir ríkjandi valdhafa, er það fyrir þá undirokuðu, er það til að viðhalda ástandinu eins og það er?

Smyth (2013) leggur líka til að við spyrjum okkur spurning sem tengjast barnahópnum og því hvernig við vinnum með hann. Rannsóknir sýna að börn sem koma brosandir inn í leikskólann fá brosi á móti. Að börn sem líkjast okkur fá betri móttöku en þau sem koma úr t.d. allt öðru félagslegu umhverfi. Að þegar börn koma inn í leikskóla koma þau með mismikinn menningarauð. Það er hægt að velta fyrir sér hvernig við kortleggjum félags og menningarauð eða bakgrunn barnanna og hvernig mætum við fjölskylduaðstæðum í leikskólanum.

Fyrir börn sem eru úr sterku félagslegu umhverfi skiptir e.t.v. **ekki öllu** máli hvernig leikskólinn þeirra er. Þau **njóta bakgrunns** síns. Sem dæmi, fyrir flestar millistéttar fjölskyldur er kannski ekki stórmál hvort lesið er fyrir börn í leikskólanum daglega, fyrir flest er lesið heima og þau umgangast bækur þar, en fyrir börn sem koma af hinum félagslega jaðri getur það skipt öllu máli að kynast og upplifa bækur í leikskólanum. Í rannsókn Hart og Risley (1995) kom í ljós að börn sem komu frá miðstéttarheimilum höfðu orðaforða upp á 1000 orð þriggja ára á meðan að börn sem komu frá heimilum sem félagsleg staða var erfið höfðu orðaforða upp á um 500 orð - sláandi niðurstöður sem eiga að fá okkur til að hugsa. Til að við áttum okkur á að við skiptum máli, miklu máli. Það erum við sem eigum að vera málsvarar barna – gæta réttar þeirrar til góðrar bernsku.

(Leik)skólastarf sem byggist á að stuðla að félagslegu réttlæti ætla kennurum að fara lengra í efasemdum sínum en að ígrunda.

Að ígrunda án aðgerða, er stöðnun. Gagnrýnin ígrundun krefst þess að kennarar verði aðgerðasinnar, þeir þori að verða þeir sem leiði, **valdefli** sem stuðli með starfi sínu að þjóðfélagsbreytingum. Þeir sem standa upp í hárinu á mælingarsinum og tæknirötum, í hárinu á þeim sem vilja samhæfa og draga úr sérkennum. Standi upp í hárinu á þeim sem



Ríkjandi hugmyndafræði

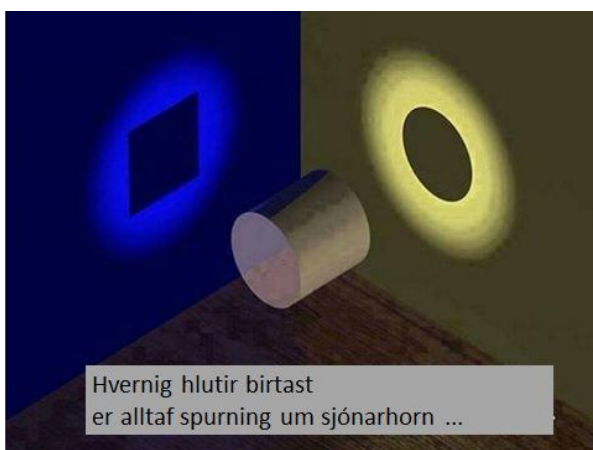
- Ríkjandi hugmyndafræði er hugtak sem lýsir því hvernig mismunandi hugmyndir um hvað sé gott, rétt og æskilegt takast á í samfélaginu.
- Á grunni mismunandi hugmynda verður til orðræða sem fær mismikinn hljómgrunn í samfélaginu, að hluta eftir því hversu öflugir talsmenn hennar eru og hvaða leiðir eða bjargir þeir hafa til að tala í sem flesteyru.
- Orðræða er líklegri til þess að verða ríkjandi ef áhrifamiklir einstaklingar og valdastofnanir í samfélaginu taka undir eða samþykkja hana og hugmyndirnar að baki eru þeim þóknanlegar, (úr Jafnréttisheftinu)

ekki sjá að kynlegir kvistir geti verið eftirsóknarverðir og mikilvægir í sí- og margbreytilegum barnahóp. Gagnrýnir kennarar r átta sig á að það er ekki hægt að hólfa starf kennarans og það sem fer fram inn á deildum í **mælanleg markmið án hugmyndafræði**. Þar sem starfið snýst um tikka í hólfi. Fyrir þeim sem félagslegt réttlæti er mikilvægt - er barnið fyrst og fremst, manneskja. Þetta hlutverk getur reynst kennurum

óþægilegt að mati fræðimanna, þeir þurfa að stíga út fyrir þægindahringinn og jafnvel vinna í andstöðu við það sem þeir hafa hingað til tekið sem gefið. Þeir verða að getað afhjúpað orðræðu og vald sem stýrir starfi þeirra daglega. Vald sem kemur t.d. frá, handbókum, námskrám, samfélaginu, lagaumhverfinu. Þeir verða að hafa þor til að standa með sannfæringu sinni.

Ég fór í Fósturskólann og eftir útskrift vann ég á dagheimili, þar voru börn einstæðra foreldra, þar voru börn námsfólks, þar voru fátæk börn. Ég vann í hverfi þar sem mikið var um félagslegt húsnæði, börnin „mín“ voru mörg frá brotnum heimilum, erfiðum aðstæðum. Samskipti voru við félagsmálayfirvöld, barnaverndaryfirvöld, sérfræðingakerfið. Okkar markmið var að vinna eins vel og við gætum með þessum börnum þann tíma sem þau voru í leikskólunum okkar. Að **núíð þeirra væri ríkt reynslu, sköpun og gleði**. Kannski tókst það, kannski ekki. En ég veit að við lögðum okkur fram.

Svo fóru börnin frá okkur í grunnskóla og áfram var þeim skipt. Ekki eftir því hvort þau voru börn einstæðra foreldra eða eftir getu á lestrarprófi. Þannig hagaði til að í skóla sem sagðist vera búið að leggja niður a b og c bekk var allt einu raðað eftir búsetu. Nú fóru börnin úr



félagslegu íbúðunum í sama bekk og börnin úr fínu götunum í sama bekk.

Þetta var á miklum umbrotatímum í sögu okkar leikskólakennara, við vorum að opna á milli þess sem hét þá leikskóli og var 4-6 tíma vistun fyrir börn gifts fólks og þess sem hét þá dagheimili og var fyrir hópinn minn.

Á þessum tíma var ég í opinberri andstöðu við þau sem leiddu þessar breytingar hjá Félagi

leikskólakennara. En á einhverjum tímamarki fór ég að ígrunda stöðuna. Fór að þæla í minni eigin afstöðu. Fór að horfa á stóru myndina, og ég varð eiginlega fyrir svolitlu áfalli.

Ég áttaði mig á að dagheimilið var í raun Blesugrófin, samansafn þeirra sem minna máttu sín með undantekningum. Alveg eins og Blesugróf, alveg eins og Höfðaborgin, eins og kamparnir eins og Fellahverfið og sum önnur hverfi eru í dag í augum margra. Dagheimilin voru raun arfur þess tíma. Í áratugi hafði borgin byggt hlið við hlið leikskóla og dagheimili, Suðurborg og Hólaborg, Sunnuborg og Holtaborg, Laugaborg og Lækjaborg. Annan leikskólann fyrir fjölskyldufólk hinn fyrir þá sem voru á jaðrinum í samfélaginu, börn einstæðra foreldra og börn námsmanna. Ég snerist á punktinum og þeir sem töldu mig með sér í liði – gegn þessum breytingum vissu ekki hvaðan á þá stóð veðrið, en ég gat ekki réttlætt fyrir sjálfri mér félagslega múra á milli barna. Í því er ekkert félagslegt réttlæti, jafnrétti eða lýðræði falið. Að sumir leikskólar séu fyrir sérvalda foreldrahópa (og þar af leiðandi barnahópa er ekki félagslegt réttlæti - það er ranglæti).

Styrkur hins íslenska skólakerfis hefur lengstum verið að það er lítil breidd á milli skóla. Flestir skólar standa sig svipað – örlítið betur eða örlítið ver. Skólakerfið okkar er skólakerfi jöfnuðar, **það er líka eitt besta tækið sem við höfum kost á til að tryggja félagslegt réttlæti.** Það er okkar að standa vörð um kerfið, að standa vörð um sterka og flotta leikskóla sem eru reknir fyrir almannafé, þar sem sveitarfélögin tryggja að öll börn eru tekin inn á svipuðum forsendum. Það er okkar að gæta fjöreggsins.

Heimildir:

Hart, B. og Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Brookes Publishing.

Ross, A. (2009). Teaching as a Political Activity – the Teacher as a political actor. Í Cunningham, P. (ritstjórn), *Human Rights and Citizenship Education*. London: CiCe.

Saltman, K. (2008). Historical and Theoretical Perspectives. Í D. S. William Ayers, Therese M. Quinn (ritstjórar.), *Handbook of Social Justice in Education*. London: Routledge.

Smyth, J. (2011). *Critical Pedagogy for Social Justice*. London og New York: Continuum.

Ljósmyndir frá Blesugróf úr myndasafni Ljósmyndasafns Reykjavíkur, Aðrar myndir af vefnum.

(Myndirnar eru glærur frá fyrirlestrinum).