



Sigrún Aðalbjarnardóttir

## Ákall og áskoranir

### Vegsemd og virðing í skólastarfi

Í þessari grein dreg ég fram þrennt sem mér er einkar hugstætt þegar ég huga að kennurum í samtíð og framtíð og faglegu hlutverki þeirra. Í fyrsta lagi mikilvægi þess að rækta borgaravitund ungs fólks á öllum skólastigum frá leikskóla til háskóla. Borgaravitund vísar hér til skilnings fólks á því hvað það þýðir að vera borgari með þeim lýðréttindum, skyldum og ábyrgð sem því fylgir að vera borgari í lýðræðissamfélagi. Þátttaka fólks í ákvörðunum um samfélagsmál er ein meginstoða lýðræðis og því mikilvægt á hverjum tíma að ala upp kynslóð sem hefur áhuga á og færni til að láta sig mál samfélagsins varða. Við að rækta borgaravitund barna og ungmenna er meðal annars brýnt að hlúa að samskiptahæfni þeirra, siðferðiskennd og tilfinningaþroska. Í öðru lagi fjalla ég um hve áriðandi er að styðja við starfsþroska kennara og skólaþróun á öllum skólastigum með því að hvetja til ígrundunar á starfinu og skapa námssamfélag. Með því styrkist menntunarsýn kennara og skólastjórnenda; markmið og gildi verða skýrari og starfshættir markvissari við að efla þroska og velferð nemenda. Fagauður (e. *professional capital*) í skólastarfi og menntamálum byggist þannig upp. Og í þriðja lagi ræði ég um hve brýnt er að efla sjálfsvirðingu kennara og efla virðingu samfélagsins fyrir þeim sem fagstétt. Þar held ég því fram að slík virðing í starfi sé mikilvægur þáttur farsæls og árangursríks skólastarfs við að mennta börn og ungmenni og búa þau undir þátttöku í sífelld flóknara samfélagi þjóða.

Þessar þrjár framangreindar áherslur mynda kafla greinarinnar. Áherslurnar vefast saman og fela í sér ýmis tækifæri og áskoranir í uppeldi og menntun. Kallað er eftir samvinnu og samábyrgð stjórnvalda, kennaramenntunarstofnana, skóla og rannsakenda við að treysta kennaranám og skólaþróun og um leið virðingu fyrir kennurum sem fagstétt.

Sigrún Aðalbjarnardóttir (sa@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

#### Challenges and Opportunities for Schools: Respect and Professionalism

In this article I reflect on the teaching profession for today, and tomorrow, and focus on three issues I find essential. The first issue is the importance of cultivating young people's civic engagement in democratic societies at each school level. By civic engagement I refer to people's understanding of what it means to be a citizen with the rights, obligations, and responsibilities that follow on being a citizen in a democratic society. One crucial pillar of democracy is a population that will participate in decision-making on social issues;

thus we must ensure that each generation of young people develops an interest in and concern about social issues, and the skills to engage about them. In cultivating this engagement, it is essential to foster their social awareness, including their interpersonal competence, ethical awareness, and emotional growth.

The second issue is promoting the development of schools and of teachers as professionals, with a focus on helping teachers to reflect on their work in a professional learning community at each school level. Through such work, both teachers and principals strengthen their educational visions, clarify their aims and values, and orient their teaching activities more towards the goal of enhancing students' growth and welfare. Simultaneously, they build professional capital in education.

The third issue is enhancing teachers' identity as professionals, with a focus on their self-respect and respect for the teaching profession. Respect in the teaching profession is an important factor in educating children and adolescents successfully and in preparing them to participate in increasingly complicated societies.

These three interconnected concerns, which provide the field with various opportunities and challenges, shape the article. I call for collaboration and shared responsibility among the government, teacher education institutions, schools and researchers, to strengthen teacher education and school development—along with our respect for teaching as a profession.

Sigrun Adalbjarnardottir (sa@hi.is) is professor at the University of Iceland, School of Education.

## Ákallið um að efla borgaravitund barna og ungmenna

„Samfélagið náttúrulega mótar mig og ég vil móta það til baka“, sagði Birna sem rétt var orðin 16 ára. Birna hefur trú á því að hún geti haft áhrif á samfélagið og vill hafa áhrif. Hún sagðist meðal annars vilja hafa áhrif á stjórnarfarið og gæti því vel hugsað sér að verða „alþingiskona“ í framtíðinni:

Ég vil gera eitthvað gott fyrir Ísland. Mér finnst eins og það vanti sjónarmið sumra einstaklinga í landinu ... réttlætið er svo mikilvægt ... og ég vil bara að [það] sé gott að lifa hérna fyrir alla. Ég er með ákveðið þjóðarstolt og ég vil bara gera Ísland gott.

Með öðrum orðum vildi Birna vinna að réttindamálum fólks og bæta samfélagið á þann hátt.

Gefum Elínu 17 ára einnig orðið:

Við hugsum ekki nægilega mikið um að eyða tíma í að kenna okkur nemendum að verða virkir þegnar í samfélaginu. Við hugsum of mikið um það að einkunnirnar séu góðar og fólk sé með langt nám.

Af orðum Elínar má sjá að hún telur umbætur mikilvægar í skólasterfi sem miða að því að búa ungt fólk betur undir að taka virkan þátt sem borgarar í samfélaginu. Henni fannst hún ekki hafa fengið næga undirstöðu í þessu efni á skólagöngu sinni.

Ég lít svo á að þessar áherslur Birnu og Elínar séu eitt þeirra brýnu verkefna sem samfélagið og þar með heimili og skóli standa frammi fyrir. Virk þátttaka fólks, borgaranna, í ákvörðunum um samfélagsmál er ein meginstoða lýðræðis og því mikilvægt á hverjum

tíma að ala upp kynslóð sem hefur áhuga á og færni til að láta sig mál samfélagsins varða (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Ákall lýðræðisþjóða eftir ríkari þátttöku borgaranna í samfélaginu á okkar tímum (t.d. Sherrod, Torney-Purta og Flanagan, 2010; Ólafur Páll Jónsson, 2011) á sér ýmsar rætur. Hér hef ég einkum þrjár í huga. Í fyrsta lagi verða samfélög heimsins æ fjölmenningarlegri með tilliti til þjóðernis, menningar og trúarbragða sem vekur ýmsar flóknar og erfiðar spurningar um mannréttindi, lýðræði, menntun og hvað það þýðir að vera borgari (Banks, 2004). Í ljósi lýðræðisgilda okkar – frelsis, jafnréttis og bræðralags, sem ég kys að kalla systkinalag – verðum við að fást við þessar margþættu spurningar. Við verðum að búa ungmenni okkar undir að glíma við þessa áskorun og leggja þar sérstaka áherslu á að efla vitund þeirra um félagslegt réttlæti og virðingu fyrir margbreytileika.

Í öðru lagi virðist spennan ríkja í menningu okkar á milli lýðræðisgildanna frelsis annars vegar og systkinalags hins vegar. Lífsstíll okkar nú á tímum virðist hvetja til einstaklingshyggju á kostnað samfélagshyggju (t.d. Arnett, 2012). Áskorunin er sú að finna jafnvægi þar á milli. Spurning er hvort við höfum verið nægilega vel á verði í því efni að efla ekki aðeins skilning ungmenna á rétti sínum heldur einnig ábyrgð þeirra bæði gagnvart fólki og náttúru með því að rækta sjálfstæði þeirra og frumkvæði jafnt sem umhyggju og samliðan með öðrum.

Í þriðja lagi hafa komið fram áhyggjur á Vesturlöndum af dræmri kosningaþátttöku ungs fólks (t.d. Galston, 2007) sem virðist fara minnkandi ár frá ári eins og kannanir hér á landi á þátttöku þess í sveitarstjórnarkosningum benda til (Eva H. Önnudóttir og Ólafur Þ. Harðarson, 2015; Hagstofan, 2015). Áhyggjurnar beinast að þeirri stöðu sem kemur upp fyrir lýðræðislegt stjórnskipulag og um leið lýðræðisleg gildi ef ungt fólk hefur ekki áhuga á málefnum samfélagsins (t.d. Damon, 2001). Að sjálfsögðu getur verið að ungt fólk tjái pólitískan áhuga sinn á annan máta, til dæmis með umræðum á samfélagsmiðlum, en með því að kjósa flokkspólitískt. Borgaraleg þátttaka ungs fólks getur einnig hafa tekið á sig aðra mynd, til dæmis með ríkari þátttöku í sjálfboðaliðastarfi í sérstökum verkefnum (t.d. Jennings og Stoker, 2004; Lochocki, 2010). Spurning er einnig hvort fleiri í hópi þeirra taki þátt í svonefndum einsmálshreyfingum í samfélaginu, grasrótahreyfingum, friðsamlegum mótmælum eða eigi í nærsamfélagi sínu aðild að tilteknum málum sem ekki tengjast stjórn málaflökum. Nýlegt dæmi um það hér á landi er hreyfingin *Free the Nipple*. Þá hefur komið fram að starf í félagshreyfingum, það að tilheyra umhverfis- eða mannréttindahópum, höfði meira til ungmenna en hefðbundin stjórn málaþátttaka, að kjósa og taka þátt í starfi stjórn málaflökka (Torney-Purta, 2002). Hvað sem þessum vangaveltum líður þykir áriðandi að standa betur að því að efla borgaravitund barna og ungmenna og þátttöku þeirra og áhrif í nærumhverfinu (t.d. skólanum) og málefnum samfélagsins.

## Læra þarf að vera virkur borgari

Með hugtakinu borgaravitund í lýðræðisþjóðfélagi er hér vísað til skilnings fólks á því hvað það þýðir að vera borgari með þeim lýðréttindum, skyldum og ábyrgð sem því fylgir að vera borgari í lýðræðislegu samfélagi. Hugtakið vísar jafnframt til virkrar þátttöku fólks, hvernig þessi skilningur endurspeglast í lífi þess. Virk þátttaka getur birst í þátttöku í stjórn málaflökum, til dæmis því að nota kosningarétt sinn, taka þátt í flokkspólitík; hún getur birst í sjálfboðaliðastarfi: því að aðstoða annað fólk á margs konar hátt, taka virkan þátt í að vernda umhverfið eða öðrum einsmálshreyfingum. Virk þátttaka getur einnig birst í skrifum okkar, fyrirlesturum og umræðum um samfélagsmál. Jafnframt lít ég svo á að borgaravitund okkar birtist í því hvernig við komum fram hvert við annað og liti samskipti okkar í daglegu lífi heima fyrir, í skóla, á vinnustað og í samfélaginu almennt (sjá nánar í Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 40–41).

Eins og James Banks (2004) bendir á vísar borgaravitund í víðasta skilningi þess orðs ekki til eiginleika sem fólk býr yfir frá fæðingu. Rík borgaravitund fólks kemur heldur ekki af sjálfu sér þótt það hafi fæðst og alist upp í löndum sem eiga sér langa sögulega hefð sem lýðræðisríki. Skilaboð hans eru þau að við verðum að læra að verða borgarar, virkir borgarar. Við þurfum á samfélagsborgaramennt (e. *citizenship education*) að halda.

Ýmsir í alþjóðasamfélaginu telja að sofnað hafi verið á verðinum við ræktun borgaravitundar ungs fólks; tilhneiging hafi verið að taka lýðræðinu sem gefnu og mál sé komið að vakna af værum blundi. Dæmi um merkisbera slíkrar hugsunar er stefnumörkun í menntamálum á alþjóðavettvangi, bæði OECD - það er Efnahagssamvinnu- og framfarastofnunar Evrópu (OECD, 2001) og Evrópuráðsins í menntamálum sem setti um aldamótin fram áherslusviðið *Menntun í lýðræðislegri borgaravitund*. Bætt var síðar við áherslu á mannréttindi og heitir verkefnið núna: *Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, EDC/HRE* (Council of Europe, 2015).

Á sömu nótum hafa á síðustu árum komið fram ýmis verkefni í Evrópu og Bandaríkjunum og raunar um heim allan þar sem áhersla er lögð á umfjöllun og þátttöku ungmenna í samfélagslegum verkefnum í því skyni að efla borgaravitund þeirra (t.d. Flanagan, 2013; Yates og Youniss, 1999). Sumir tala jafnvel um að sprenging hafi orðið hvað snertir alþjóðlegan áhuga á þessu sviði (t.d. Sears og Hyslop-Margison, 2007). Einkum hefur verið litið til skólastarfs þar sem kennarar gegna lykilhlutverki við að glæða lýðræðislega borgaravitund nemenda og gera þeim kleift að taka virkan þátt.

Við endurskoðun laga um skólahlald hér á landi síðasta áratug var tekið mið af þessari þróun og kveðið á um að skólum beri að leggja aukna áherslu á að efla borgaravitund og þátttöku nemenda í lýðræðislegu starfi. Áhersla á lýðræði og mannréttindi er nú einn grunnþátta starfs í leikskólum, grunnskólum og framhaldsskólum samkvæmt námskrám þessara skólastiga (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015).

Óhætt er því að segja að í lýðræðisþjóðfélögum sé stefnan sú að efla borgaravitund barna og ungmenna og lýðræðisvæða skólana. Þau rækti með sér gildi og gjörðir sem eru mikilvæg í því efni að viðhalda og þróa lýðræðisþjóðfélög. Áhersla er lögð á að börn og unglingar læri að hafa áhrif og bera ábyrgð með því að fást við verkefni í daglegu lífi sínu sem krefjast slíkrar hæfni. Ekki nægi að kenna *um* lýðræði heldur þurfi að læra *í* lýðræði, reyna það á eigin skinni og læra þannig *til* lýðræðis. Andi John Dewey (1944/1916) um tengsl menntunar og lýðræðis svífur hér yfir vötnum. Allt þetta þrennt er mikilvægt til að styrkja borgaravitund: *að læra um lýðræði* vísar til þess að læra í hverju lýðræði felst til að geta tekið þátt í samfélaginu og margs konar félagslegum og pólitískum ákvörðunum og athöfnum sem ábyrgur borgari; *að lifa og læra í lýðræði* vísar til þess að læra í umhverfi sem er lýðræðislegt, á heimilinu, í skólanum og samfélaginu. Með því lærast lýðræðishættir sem endurspeglast í viðhorfum og samskiptum hvers og eins; *að læra til lýðræðis*: vísar til þess að öðlast reynslu og færni til að geta haft áhrif á mótun lýðræðis-samfélags (sjá t.d. Wolfgang Edelstein, 2008).

Þótt jákvæð skref hafi verið tekin í þá átt að rækta borgaravitund ungmenna í skólastarfi víða um heim gengur hægt og eru ýmsar ástæður fyrir því. Ég nefni hér aðeins eina þeirra, það er hvernig skólastarf er metið með hliðsjón af niðurstöðum samræmdra prófa sem lögð eru fyrir nemendur í hefðbundnum námsgreinum, meðal annars lestri og raungreinum. Sem dæmi má sjá í umræðu um niðurstöður PISA að skólar fá þau skilaboð að þeir eigi að leggja áherslu á sérstaka þætti í þeim tilteknu námsgreinum sem kannanirnar taka mið af (Hargreaves og Fullan, 2012). Athyglinni er þannig beint í þá átt og því hætt við að menntun á sviði borgaravitundar sé sett til hliðar.

Samræmd próf eru alls ekki óþörf, en eins og fjölmargir virtir fræðimenn hafa bent á og sumir árum saman (t.d. Kohn, 2015; Hargreaves og Fullan, 2012; Sahlberg, 2011) veita þau afar þrönga sýn á árangursríkt og ábyrgt hlutverk skólans. Þau segja okkur lítið um innra starf skólanna og gæði menntunar og kennslu. Í raun getur hnattræn áhersla á mat á starfi bæði kennara og nemenda unnið gegn fagmennsku kennara. Hættan er sú að kennarar missi áhuga sinn á og ástríðu fyrir kennslu. Eins og segir á kápu bókar Lindu Darling-Hammond (2013), sem ber heitið *Getting Teacher Evaluation Right*: „... þrátt fyrir að dást megi að tilgangi [matskerfa á árangri kennara] eru afleiðingar margra nýrra kerfa þær að góðir, oft frábærir kennarar, tynast í ferlinum. Að endingu eru það nemendurnir sem eru tapararnir.“<sup>1</sup> Þetta eru stór orð og alvarleg viðvörun.

## Grunnur borgaravitundar – Gullöldin

Ég legg áherslu á breiða nálgun í samborgaramenntun við að efla borgaravitund barna og ungmenna. Mikilvægt sé að leggja ríkt á um að rækta félagslegan þroska þeirra með áherslu á samskiptahæfni þeirra, siðferðiskennd og tilfinningaþroska sem grunn að skilningi þeirra á því hvað það þýði að vera borgari í lýðræðisþjóðfélagi (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 38–39, 343–429). Siðferðiskennd felur meðal annars í sér vitneskju um, skilning á og tilfinningu fyrir hvað sé rétt eða röng breytni með hliðsjón af siðferðisgildum eða siðalögmálum (Kohlberg, 1984). Tilfinningar, einkum samlíðan, vega þungt í siðferðilegri breytni fólks (Turiel, 2002). Gjarnan er talað um réttlætiskennd í svipaðri merkingu. Tilfinningaþroski felur meðal annars í sér að þekkja og geta greint tilfinningar sínar, haft stjórn á þeim, vera næm(ur) á tilfinningar og líðan annarra, geta sett sig tilfinningalega í spor þeirra, sýnt samlíðan og samúð (t.d. Saarni, 1999). Samskiptahæfni vísar til hæfni fólks í samskiptum. Þeirri hæfni liggur til grundvallar sú færni að geta sett sig í annarra spor, að geta greint á milli ólíkra sjónarmiða og samhæft þau. Slík hæfni er grunnur mannglegra samskipta sem skiptir miklu á lífsgöngu okkar (Selman, 1980; Selman og Kwok, 2010). Hún birtist sem dæmi í því hvernig við vinnum með öðrum, leysum ágreiningsmál, sýnum hjálpssemi; hvernig við finnum til með öðrum, sýnum samúð og samlíðan og hvernig við hugum að því hvað sé réttlátt og sýnum sanngirni.

Mikilvægt er að rækta þessa þroskaþætti með börnum og ungmönnum (t.d. Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Solomon, Watson og Battistich, 2001). Sem dæmi má nefna hæfni þeirra í að leysa vandamál í samskiptum og álitamál í samfélaginu. Við sjáum meðal annars mikilvægi þessa þroska í notkun samfélagsmiðla sem verða sífellt þróaðri, til dæmis *Facebook*, *Twitter*. Slík nálgun krefst ekki aðeins hagnýtrar færni í að nota samfélagsmiðla heldur einnig félagslegrar og siðferðilegrar vitundar. Við þurfum að kunna að eiga í samskiptum á netinu. Við þurfum að hafa skilning á og tilfinningu fyrir hvernig skal komið fram við annað fólk, hvernig ræða eigi mál, takast á og deila á uppbyggjandi hátt með virðingu fyrir sjálfum okkur og öðrum að leiðarljósi. Um leið er mikilvægt að styrkja og efla sjálfstraust barna og ungmenna og trú á eigin getu til að hafa áhrif sem eru mikilvægir þættir sjálfsmyndar þeirra og einn grunnþátta borgaravitundar og þátttöku í samfélaginu (t.d. Yates og Youniss, 1999).

Við þurfum að hlúa að þessari hæfni á öllum skólastigum frá leikskóla til háskóla sem vissulega er áskorun fyrir kennara í samtíð og framtíð. Þetta markmið á við um allt nám, ekki aðeins í tilteknum námsgreinum þótt áherslan geti verið sterkari á einu sviði en öðru.

Ég lít svo á að þetta verkefni á sviði uppeldis og menntunar verði jafnvel enn mikilvægara í framtíðinni samfara félagslegum breytingum, sem eiga sér stað bæði staðbundið og hnattrænt, meðal annars vegna fólksflutninga, og aðgerðum sem tengjast friði og loftlagsbreytingum; breytingum sem víkka hlutverk kennara og ábyrgð þeirra. Og ég bind vonir

<sup>1</sup> „... while intentions [of teacher evaluation systems] are admirable, the result for many new systems is that good—often excellent—teachers are lost in the process. In the end, students are the losers.“

við að 21. öldin verði gullöldin þar sem ríkt verður lagt á um að rækta borgarvitund ungs fólks með sérstakri áherslu á að efla félagslegan, siðferðilegan og tilfinningalegan þroska þess og styrkja sjálfsmyndir þess.

## Menntunarsýn kennara og fagmennska

Fram að þessu hef ég hér einkum leitað svara við spurningunni „af hverju“ mikilvægt er að efla borgarvitund nemenda. Spurningarnar „hvað“ þarf að gera til þess og „hvernig“ eru þó ekki síður mikilvægar. Í því ljósi kem ég hér að málefni sem ég tel brýnt þegar hugað er að kennurum framtíðarinnar og fagstétt á tímamótum. Hér er um að ræða áherslu á hugmyndir kennara um starf sitt, sýn þeirra á starf sitt og hvernig hún þróast. Ég kys að kalla þá sýn menntunarsýn sem birtist meðal annars í fagmennsku þeirra í daglegu starfi. Önnur hugtök eins og starfskenning kennara (t.d. Hafdís Ingvarsdóttir, 2004) hefur einnig verið notuð hér á landi um hugmyndir kennara um starf sitt.

Menntunarsýn kennarans endurspeglar hvernig siðferðileg gildi hans, fræðileg þekking hans og skilningur – meðal annars á þroska og velferð nemenda, viðfangsefnum kennslunnar og kennsluáferðum – og reynsla hans í starfi fléttast saman og þróast í starfi (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Ég vil taka fram að ég nota orðið kennari hér yfir kennaramenntað fólk sem starfar í skólum og á því jafnframt við skólastjórnendur.

Öll gerum við okkur grein fyrir að kennarar og skólastjórnendur hafa sérstöku hlutverki að gegna í menntun barna og ungmenna og þá sem leiðtogar, kennarar og nemendur við að standa að skólaþróunarstarfi. Hargreaves og Fullan (2012) tala í þessu samhengi um fagauð, að byggja upp fagauð (e. *professional capital*). Þeir skilgreina fagauð sem samspil mannauðs (e. *human capital*, persónuleg hæfni og færni), félagsauðs (e. *social capital*, samskipti) og ákvörðunarauð (e. *decisional capital*, hæfni til að taka ákvarðanir um hvert skuli stefna).

Menntunarsýn kennara – gildi þeirra, markmið, starfshættir – og ástríða þeirra fyrir starfi sínu skiptir miklu um farsælt skólastarf og í víðara samhengi í menntabreytingum (t.d. Day, 2004). Þeir eru lykilfagaðilar í því að skipuleggja uppbyggjandi og merkingarbæra reynslu fyrir nemendur sína. Í þessu mikilvæga hlutverki þurfa kennarar stuðning, þar á meðal við að efla borgarvitund nemenda. Hafa þarf hugfast að engar framfarir verða í innra starfi skólans, engin skólaþróun, ef tilraun til breytinga í skólanum er kennaranum ekki merkingarbær. Þessu má aldrei gleyma. Hlusta verður á innsæi kennara, þekkingu þeirra og reynslu við að þróa og breyta kennslu og vinna að framförum í menntakerfinu. Þetta á við um allt skólastarf, þar á meðal um þegar unnið er að því að efla borgarvitund nemenda.

Lítum örstutt um öxl. Umræða um þróun menntunarsýnar kennara verður ríkari með hverju ári sem líður; hún er mikilvæg og áhugaverð. Segja má að umræðan sé á allt öðrum nótum, þetta sé annar heimur en þegar ég byrjaði að kenna um tvítugt í upphafi áttunda áratugar síðust aldar. Nú á tímum vinna kennarar meira saman, skólastjórnendur og kennarar hafa ríkari tækifæri til símenntunar, margvísleg gögn um skólastarf ligga fyrir um árangursríka kennsluhætti og framfarir nemenda, unnið er að margvíslegum skólaþróunarverkefnum, foreldrar taka meiri þátt í skólastarfinu og þar fram eftir götum. Á sama tíma finnst kennurum að gerðar séu til þeirra meiri kröfur um sýnilegan árangur nemenda, nemendahópurinn í bekkjarstarfi sé fjölbreyttari en áður, meiri samskipti séu við bæði foreldra og sérfræðinga og vinnuálag mikið (t.d. Hargreaves og Fullan, 2012).

Við stöndum því frammi fyrir ýmsum áskorunum þegar við hugum að menntunarsýn kennara og starfsþroska. Í því ljósi spyrjum við okkur: Hvernig er hægt að styrkja og valdefla

(e. *empower*) kennara og leiðtoga skóla til að vaxa í starfi sem fagmenn? Hvernig geta þeir styrkt og valdeflt sig til að vaxa sem fagmenn?

Svörin við þessari spurningu eru margvísleg en þau lykilhugtök sem ég vil leggja áherslu á hér við að efla sterka menntunarsýn kennara og fagmennsku eru annars vegar faglegt námssamfélag (e. *professional learning community*) og hins vegar ígrundun (e. *reflection*). Leiðarljósið er ávallt að stuðla að gæðakennslu til heilla nemendum, fjölskyldum þeirra og samfélaginu.

### Faglegt námssamfélag

Öflugt skólaþróunarstarf kennara og skólastjórnenda verður til og á sér stað í faglegu námssamfélagi, lærdómssamfélagi. Fimm einkenni slíks samfélags eru samkvæmt yfirliti Stoll og féлага (2006) um slík námssamfélög: Deilt er sömu gildum og hugsjónum. Ábyrgð er sameiginleg. Fagleg ígrundun er stunduð. Samvinna er í hávegum höfð. Stuðlað er að námi hópa og einstaklinga meðal starfsfólksins.

Mikilvægt er að skapa slíkt námssamfélag og leggja áherslu á símenntun og samstarf; fólk lærir með því að vinna saman, ígrunda, rýna í eigin rann saman (t.d. Stoll o.fl., 2006). Skóli sem lærir einkennist af því að þar ríkir andrúmsloft trausts og samvinnu; hugsjónum er deilt; frumkvæði tekið og áhætta sömuleiðis, auk þess sem möguleikar á því að þroska sig í starfi eru tryggðir (Mulford og Silins, 2005). Skólamenningin hlúir bæði að sjálfstæði kennarans og sveigjanleika hans í starfi. Þar skiptir máli að eiga sér samstarfsfélaga, bandamann sem hægt er að treysta og deila með menntunarsýn sinni, áhyggjuefnum og sigrum sem er bæði gefandi og skemmtilegt (Hafdís Ingvarsdóttir, 2006).

Skólamenningin veitir tækifæri til samvinnu, bæði innan skólans -- skólastjórnenda, kennara, nemenda og annars starfsfólks skólans – og utan hans við foreldra og forráðamenn nemenda og nærsamfélagið, sveitastjórnir og menntamálaráðuneytið. Í kröftugu náms-samfélagi er því lögð alúð við samskipti til að ná árangri og sköpuð menning í skólstarfinu sem einkennist af gagnkvæmri virðingu og trausti, umhyggju og hvatningu. Í slíku námssamfélagi valdeflir skólamenningin kennara til að fást við ögrandi viðfangsefni og bera ábyrgð á stjórnun breytingastarfs.

### Ígrundun

Fræðimenn bæði héraendis (t.d. Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Hafdís Ingvarsdóttir 2004; Hafþór Guðjónsson, 2008; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007) og erlendis (t.d. Fullan og Hargreaves, 1992; Korthagen og Vasalos, 2005; Schön, 1987) eru sammála um að ígrundun kennara á hlutverki sínu og starfi í samvinnu við aðra kennara og rannsakendur geti skipt miklu um sýn þeirra á starf sitt og starfsþroska.

Ýmsar rannsóknaraðferðir sem byggjast á að ígrunda eigið starf eru kunnar þar sem kennarar og skjólastjórnendur rýna í eigin rann á uppbyggilegan hátt í námssamfélagi (t.d. e. *action research*, e. *lesson study*, e. *teacher inquiry*). Kennarar og rannsakendur hér á landi þekkja sennilega best til starfendarannsókna (e. *action research*; t.d. McNiff og Whitehead, 2005) sem færst hafa í vöxt (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011; Hafþór Guðjónsson, 2013; Jóna Guðbjörg Torfadóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 2008).

### Mikilvægi ígrundunar

Markmið ígrundunar er að fá skýrari sýn á eigið starf er leitt getur til umbóta á því. Kennari sem ígrundar starf sitt, greinir það og metur er líklegri til að öðlast skýrari mynd af menntunarsýn sinni og taka framförum í vinnu sinni með nemendum sem endurspeglast síðan í framförum nemenda og námsárangri (sjá t.d. Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Kennari sem góður fagmaður leitast stöðugt við að skoða sjálfan sig, meta og gagnrýna það sem fram fer í kennslunni með það í huga að bæta sig sem kennari og telur sig aldrei fullnuma í þessu sambandi. Slíkur kennari vinnur í raun sem rannsakandi á starfi sínu og á sjálfum sér. Hann safnar gögnum um kennsluna, greinir þau, metur og endurmetur kennslu sína í framhaldi af því. Hann spyr sig lykilsurninga með spurnarorðin *hvað*, *hvers vegna* og *hvernig* í farteskinu eins og: Hvers vegna gerðist ég kennari? Hver eru þau gildi sem ég vil rækta í kennslunni? Hvers vegna finnst mér þessi gildi mikilvæg? Hver eru markmið mín sem kennari og hvers vegna? Hvernig ætla ég að vinna að því að ná þeim markmiðum? Hvers vegna kys ég þessar kennsluaðferðir og þennan kennslustíl? Hvernig tókst mér til? Hvað má gera betur og hvernig? Hvaða framfarir hef ég sýnt? Hvernig get ég tekið framförum? (Sjá s.r. bls. 458–459).

Slík ígrundun kennara á gildum sínum, markmiðum og leiðum til að ná þeim markmiðum í skólastarfi er mikilvægur þáttur í þróun menntunarsýnar þeirra og árangurs í starfi (s.r. 9.–14. kafli). Ígrundunin, hvort sem hún fer fram í einrúmi eða með öðrum, fær þá til að hugsa um starf sitt og orða hugmyndir sínar. Þeir taka með því mikilvæg skref í símenntun sinni og starfsþroska (Schön, 1987). Um leið öðlast þeir meiri styrk og öryggi sem fagmenn (sjá t.d. Zeichner, 1994).

Jónas Pálsson, sálfræðingur og fyrrverandi rektor Kennaraháskóla Íslands, hefur fyrir löngu bent á mikilvægi rannsókna kennara á eigin starfi í tengslum við sérhæfingu í starfi. Hann komst svo að orði (1983, s. 134):

Ein meginforsenda þess að kennarar geti talist gegna sérhæfðu og skuldbundnu lífsstarfi er að mínu mati lágmarkshæfni þeirra til að „rannsaka“ verk-efni sín og störf sem fræðarar og uppalendur.

## Áskorun

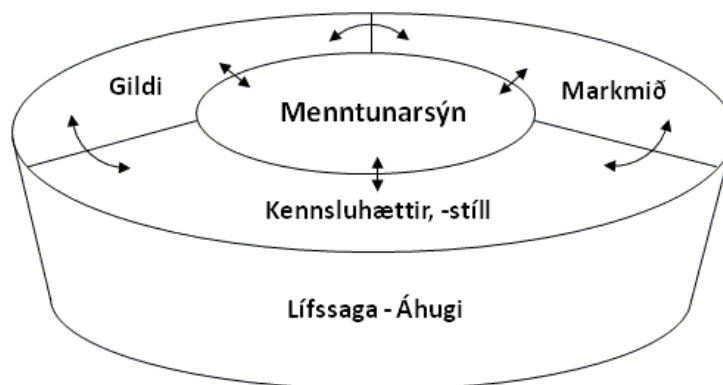
Enginn heldur því fram að ígrundun á eigin starfi sé auðveld. Hún er mikil áskorun. Kunnugt stef er spurningin um *tíma*. Stöðugt má heyra kennara víða um lönd segja sig hafa takmarkaðan tíma utan kennslustofunnar til að ígrunda kennslu sína og taka ýmsar mikilvægar ákvarðanir og þróa sig í starfi (t.d. Day, 2004; Cochran-Smith og Lytle, 2009; Hargreaves og Fullan, 2012). Sú staða segir okkur að til að standa að skapandi, ábyrgðarfullri og árangursríkri kennslu er mikilvægt að stuðla að því að kennarar, bæði í samtíð og framtíð, fái aukið ráðrúm til að ígrunda starf sitt. Brýnt er að fræðslufirvöld í hverju sveitarfélagi viðurkenni mikilvægi málsins í verki og skapi vettvang, aðstæður til slíkrar ígrundunar skólafólks. Til þess þarf pólitískan vilja, tíma og fé.

Ég tel ekki aðeins mikilvægt að kennarar, skjólástjórndur og annað starfsfólk skóla ígrundi starf sitt. Hvað um þá sem mennta og undirbúa kennaraefni og annað fagfólk sem hyggst vinna með ungu fólki? Ígrundum við nægilega hlutverk okkar, sýn og markmið með skipulögðum hætti? Skoðum við með gagnrýnum augum viðfangsefni okkar í kennslu og kennsluaðferðir þegar við vinnum með nemendum og búum þá undir að vinna með æskunni? Sama spurning á við um þá sem móta og marka stefnu í menntamálum. Ígrunda þeir starf sitt markvisst? Í þeirra tilviki gæti ein spurninganna verið: Hversu rækilega hlustum við á þekkingu og reynslu kennara og skólástjórna þegar við vinnum að nýrri námskrá?

Til að læra af reynslu og ígrundun kennara og skólástjórna geta líkön til greiningar á hugsun og reynslu þeirra verið gagnleg. Í vinnu minni með kennurum og skólástjórnum að skóláprunarverkefnum hér á landi hef ég í samvinnu við Robert Selman prófessor við Harvard-háskóla þróað slíkt greiningarlíkan (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, 1997). Í þessum skóláprunarverkefnum hef ég leitast við að finna leiðir til að greina að hvaða leyti þeim finnst bæði persónulega og faglega



merkingarbært að vinna með nemendum að viðfangsefnum sem snerta félagslega, tilfinningalega og siðferðilega þætti í samskiptum fólks og samfélagi sem ég tel eins og áður segir mikilvægan þátt borgaravitundar fólks. Kennarar og skólastjórnendur hafa ígrundað menntunarsýn sína í þessum verkefnum með áherslu á gildi sín og markmið, kennslu-aðferðir og kennlustíl sem þeir nota til að ná markmiðum sínum. Jafnframt hafa þeir ígrundað hvernig lífssaga þeirra tengist menntunarsýn þeirra og köllun í starfi. Mynd 1 sýnir þessa áherslu. Hugsunin er sú að með því að ígrunda starf sitt verði kennarar meðvitaðri um menntunarsýn sína og að starfið verði þeim jafnvel enn merkingarbærara en áður, sem er mikilvægt fyrir starfsþroska þeirra og árangur í skólastarfi.



Mynd 1 – Menntunarsýn kennara

Hér fer lítið dæmi um hvernig kennari tengdi eigin lífssögu markmiðum sínum í kennslu. Anna vann með 9 ára nemendum það ár og lagði áherslu á að skapa lýðræðislegan andblæ í bekkjarstarfinu. Gildi hennar voru: lýðræði, virðing, sjálfstæði, ábyrgð, umhyggja og traust. Hún segir:

Ég minnst ... skólagöngu minnar. Þegar við vorum í barnaskóla fengum við ekki að ráða neinu. Kannski er samfélag okkar ekki eins opið vegna þessa. Það var verið að kenna manni nýja siði og reglur og maður var afskaplega þvingaður. Mér leið aldrei virkilega vel í skólanum og held að það hafi haft áhrif á áhuga minn á þessum þætti og ég hef haldið mig við þetta [að skapa lýðræðislegan andblæ í bekkjarstarfinu] af því að ég hef oft hugsað til baka. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 90)

Í bókinni *Virðing og umhyggja – Ákall 21* aldar lýsi ég þessum skólaþróunarverkefnum og jafnframt greiningarlíkaninu um hvernig bæði þemagreining er notuð til að draga fram hvað kennurum og skólastjórnendum liggur á hjarta og hvernig hægt er að rekja breytingar á markmiðum þeirra og starfsaðferðum eftir því sem þeir vaxa í starfi.

Víða um heim höfum við dæmi um hvernig kennarar upplifa faglegan þroska sinn og finnst þeir sterkari, bæði persónulega og faglega, með því að ígrunda starf sitt á markvissan og uppbyggilegan hátt (t.d. Day, 2004; Connelly, Clandinin og Fang He, 1997; Johnston, 2001). Hér fer eitt dæmi úr rannsóknnum mínum: Hjördís kennari sagði skólaþróunarverkefni sem hún vann að um að efla borgaravitund nemenda hafa „styrkt“ sig „bæði persónulega og faglega: Mér finnst ég vaxa sem manneskja við það [að standa að verkefninu] ... Mér finnst ég vera svo ánægð ... Mér finnst ég vera að gera hluti sem skipta máli og eiga eftir að koma mörgum börnum til góða“. Faglega fannst henni þetta verkefni gera hana „svólítið klára. Mér finnst ég vera að leggja eitthvað fram.“ Markmið hennar séu skýrari, hún sé „meðvitaðri“ um hvert hún vilji stefna. Um leið sé hún „sjálfs-

öruggari ... sterkari einhvern veginn í kennslu og í starfinu“. Þetta sé „spurning um að taka þátt og móta í skólanum [starfsemi] sem fer svo út í samfélagið ... Ég vil hafa áhrif á umheiminn“ (sjá nánar í Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 394–422).

Hér hefur áhersla verið lögð á mikilvægi faglegs námssamfélags og ígrundunar kennara í starfi sem miðar að því að efla sterka menntunarsýn þeirra og fagmennsku, meðal annars við að hlúa að borgaravitund nemenda. Í framhaldi er hugað að lýðræðislegum kennslu-háttum og athyglinni beint að bekkjarumræðum.

### Lýðræðislegir kennsluhættir – Bekkjarumræður

Með ræktun borgaravitundar nemenda í huga er mér einkar hugstætt mikilvægi þess að nota uppbyggilegar umræður sem kennsluáferð til að efla sjálfstæða og gagnrýna hugsun þeirra. Ég lít á það sem eina þeirra áskorana sem kennarar í samtíð og framtíð standa frammi fyrir í allri vinnu með nemendum og þá ekki síst við að efla borgaravitund þeirra. Í þessu samhengi má nefna að við hér á Íslandi erum oft minnt á þá staðreynd að við höfum ekki nægilega sterka hefð í menningu okkar fyrir opinni lýðræðislegri umræðu þar sem við tökum þátt í uppbyggilegum og gagnrýnum samræðum.

Bekkjarumræður á þeim nótum sem eru í anda Sókratesar einkennast af því að nemendur eru hvattir til umræðna og skoðanaskipta; hvattir til að taka virkan þátt með því að tjá hugsanir sínar og tilfinningar, hlusta hver á annan, setja sig hver í annars spor, skoða mál frá mismunandi hliðum, taka afstöðu, rökræða og komast að samkomulagi eða rökstuddri niðurstöðu í hinum ýmsu efnum. Viðfangsefni til umræðu sem nemendum eru merkingar-bær gætu meðal annars snúist um vináttu, málefni kynjanna, ofbeldi, misnotkun, kosningar, umhverfismál, innflytjendur, mannréttindi ýmiss konar og virka þátttöku borgara í lýðræðisþjóðfélagi. Bekkjarumræður undir slíkum formerkjum eru sérstaklega mikilvægar við að efla félags- og siðferðilegan þroska nemenda (Berkowitz og Bier, 2007; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Solomon o.fl., 2001), sem er grunnur borgaravitundar nemenda, þótt vissulega megi nota margvíslegar kennsluáferðir í því skyni.

Rannsóknir benda til að lýðræðislegar bekkjarumræður af þessu tagi séu sjaldgæfar eins og niðurstöður rannsókna í grunnskólum hafa sýnt hér á landi (Ingvar Sigurgeirsson, 1992; Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014) og til dæmis í Bandaríkjunum (Nystrand, Gamoran, Kachur og Prendergast, 1997).

Í rannsókninni *Borgaravitund ungs fólks í lýðræðisþjóðfélagi* (Sigrún Aðalbjarnardóttir 2011a) kemur fram að eftir því sem nemendur (14 og 18 ára, um 1000 talsins) töldu kennara sína gefa þeim ríkari tækifæri til slíkra umræðna í bekkjarstarfinu, þeim mun dýpri skilning höfðu þeir á hvað væri mikilvægt fyrir lýðræði í samfélagi. Einnig fannst þeim mikilvægara að taka þátt félagslegum hreyfingum eins og að vernda umhverfið og vinna að mannréttindum. Þeir höfðu jafnframt jákvæðari viðhorf til mannréttinda, bæði með tilliti til jafnréttis kynjanna (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2011b) og réttar innflytjenda (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Eva Harðardóttir, 2012). Svipaðar niðurstöður hafa komið fram í alþjóðlegum rannsóknum á borgaravitund ungs fólks (Torney-Purta, Wilkenfeld og Barber, 2008).

Í viðtölum við ungmennin (24 talsins) í þessari íslensku rannsókn sögðu þau tækifæri til lýðræðislegra bekkjarumræðna vera fá og færðu þau bæði eftir kennurum og viðfangsefnum. Um mikilvægi þess fyrir þau að taka þátt í slíkum bekkjarumræðum sögðu þau meðal annars: „Allir eiga að hafa rétt á því að segja sínar skoðanir.“ „Til að fá öðruvísi sjónarhorn á hlutina, heyra hvað öðrum finnst og segja hvað manni finnst sjálfum.“ „Til að einbeita sér meira og hugsa meira um málin.“ Til að „þora að segja hvað manni finnst“. Til að „vera virkari í tímum“. „Maður lærir meira af því að tjá sig um efnið.“ „Til að deila

góðum hugmyndum.“ „Til að allir geti komið skoðunum sínum á framfæri; við höfum öll ólíkar skoðanir“ ... „og þá geturðu ákveðið hvað þér finnst“ . „Það er þroskandi að geta séð báðar hliðar.“ Til að „pæla almennilega í hlutunum“. „Til að segja sína skoðun á málinu og vera krítískur.“ „Maður fer bara að hugsa mjög mikið og pæla í hlutunum.“ „Það er bara gaman.“ „Til að geta rökrætt þegar maður gengur út í lífið.“ „Til að við getum þróað samfélagið að þörfum allra og væntingum“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2012).

Eins og sjá má af þessum dæmum er lærdómsríkt að hlusta á raddir ungmennanna. Þau hugsa sitt og vilja láta rödd sína heyrast, skoða málin saman og hafa áhrif. Þau vilja meðal annars hafa áhrif á nám sitt og skólstarfið (Helga Helgadóttir, 2015). Til að samfélagslegar breytingar geti átt sér stað er afar mikilvægt að ungu fólki finnst það hafa rödd. Minnt skal á í því samhengi að í *Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna* (1989) er kveðið á um að hlusta beri á skoðanir barna og ungmenna og virða þær; tryggja þurfi börnum aukna þátttöku í lýðræðinu á þeirra eigin forsendum.

Í ljósi þess að framangreindar bekkjarumræður eru sjaldgæfar í skólstarfi en mikilvægar, ekki síst sem ein undirstaða borgaravitundar nemenda (t.d. Torney-Purta, Lehmann, Oswald og Schulz, 2001), er brýnt að undirbúa kennaraefni og starfandi kennara mun betur en gert er nú til að leiða uppbyggjandi bekkjarumræður og skapa lýðræðislegan bekkjaranda.

Hér að framan hefur komið fram mikilvægi þess að styrkja menntunarsýn kennara og fagmennsku þeirra í starfi, bæði almennt séð og við að efla borgaravitund barna og ungmenna. Næst verður hugað að faglegri sjálfsmynd kennara.

## Virðing – Fagleg sjálfsmynd kennara

Fagleg sjálfsmynd kennara (e. *teacher professional identity*) er þriðja málefnið sem mér þykir brýnt að beina sjónum að þegar hugað er að kennarastarfinu í samtíð og framtíð, það er hvernig þeir líta á sjálfa sig sem kennara: Hver er ég sem kennari? Ég beini hér athyglinni að mikilvægi sjálfsvirðingar og virðingar annarra fyrir starfi kennarans. Þar held ég því fram að sjálfsvirðing kennara og virðing annarra fyrir kennarastarfinu sé mikilvægur þáttur farsæls og árangursríks skólstarfs við að mennta börn og ungmenni og búa þau undir þátttöku í sífellt flóknara samfélagi þjóða.

## Sjálfsvirðing kennara

Sjálfsvirðing kennara ásamt sjálfstrausti þeirra (trú á eigin getu í starfi) og sjálfsmati (mati þeirra á því hvernig þeim hefur tekist til), eru mikilvægir þættir í faglegri sjálfsmynd kennara (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Nánar tiltekið tengist sjálfsvirðing kennara þeirri virðingu sem þeir bera fyrir starfi sínu og birtist í hugsjónum þeirra og þeim metnaði og þeirri alúð sem þeir leggja í starf sitt. Sjálfsvirðing kennara endurspeglar í menntunarsýn þeirra; sem felur í sér fyrir hvaða hugsjónir og gildi þeir vilja standa, að hverju þeir vilja stefna sem fram kemur í markmiðum þeirra og hvernig þeir vinna með nemendum og öðru fólki í daglegu starfi. Ég vísa hér aftur til *Myndar 1*.

Margt hefur áhrif á sjálfsvirðingu kennarans. Sjálfsvirðing einstaklinga og starfsstétta litast meðal annars af virðingu sem borin er fyrir starfi þeirra; sjálfsvirðing sprettur af virðingu (t.d. Roland og Foxx, 2003).

## Virðing fyrir starfi kennara

Vel er þekkt að heimurinn hefur litið til Finnlands í menntamállum þar sem finnskum nemendum hefur gengið afar vel á undanförunum árum á samræmdum prófum á heimsvísu (OECD, 2014a). Margar ástæður geta verið fyrir því að kennarar og skólar þar sýni þenn-

an árangur. Ég huga hér að einni þeirra og tel lykilorðið vera *virðing*. Borin er virðing fyrir kennurum og starfi þeirra í Finnlandi; borin er virðing fyrir kennurum þar sem fagstétt. Ungt fólk í Finnlandi vill verða kennarar (Bjorkqvist, 2005; Malaty, 2006). Þessi virðing kemur fram á ýmsum stigum: hjá stjórnvöldum, í menntastefnu þeirra, í kennaramenntuninni, meðal skólastjórnenda og kennara og meðal foreldra.

Ólíkt þessari stöðu í Finnlandi finnst kennurum í mörgum löndum heimsins allt frá Íslandi til Nýja-Sjálands ekki næg virðing borin fyrir starfi þeirra. Í könnun TALIS (Teaching and Learning International Survey) á vegum Efnahags- og framfarastofnunarinnar (OECD, 2014b) voru kennarar á unglingsstigi beðnir um álit sitt á virðingu fyrir kennarastarfinu með því að svara fullyrðingunni: Ég tel að kennarastarfið sé metið/virt í samfélaginu (*e. I think that the teaching profession is valued in society*). Fram kom þvert á lönd að um 30% kennara voru mjög sammála eða sammála því að kennarastarfið nyti virðingar; með öðrum orðum, aðeins um einn af hverjum þremur kennurum var þeirrar skoðunar. Þegar litið er til Norðurlandanna kom eftirfarandi í ljós: Í Finnlandi töldu 58,6% kennarastarfið virt í samfélaginu; í Noregi 30,6%; í Danmörku 18,4%; á Íslandi 17,5%; og í Svíþjóð 5%. Af þessum tölum má sjá að staðan er lang best í Finnlandi. Mér skilst að sú staða hafi ekki alltaf verið þannig sem ætti að gefa okkur sem störfum að skólamálu í öðrum löndum þá von að við getum breytt þessari stöðu í löndum okkar.

Kennarar bæði á Nýja-Sjálandi (Kane og Mallon, 2006) og Íslandi (Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2013) nefna að þessi almenni skortur á virðingu gagnvart starfi þeirra birtist í fjölmiðlum, hjá stjórnvöldum, menntamálaráðuneytinu og almenningi. Taka skal fram að kennurunum í viðtalsrannsókn okkar Sigrúnar Erlu (2013) fannst þó flestir foreldrar og nemendur þeirra bera virðingu fyrir starfi þeirra en öðru máli gegndi um sveitarfélagið, menntamálayfirvöld, fjölmiðla og almenn viðhorf í samfélaginu.

Í viðtalsrannsókn okkar kom fram að kennurunum fannst sú staðreynd að kennarastarfið nyti ekki nægrar virðingar endurspeglar takmarkaða þekkingu í samfélaginu á um hvað starf þeirra snúist sem birtist í því að umræður um kennara séu oft á neikvæðum nótum og ófaglegar (Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2013). Þeim fannst virðingarleysi fyrir starfi þeirra jafnframt birtast í launakjörum, kjarabaráttu og mikilli áherslu menntamálayfirvalda og sveitarfélaga á fjármagnskostnað við skólahald. Þessi staða er engan veginn ásættanleg. Hætt er við að virðing fyrir kennarastarfinu endurspeglist í sjálfsvirðingu kennaranna sjálfra sem kennara. Ef kennarar upplifa ekki virðingu fyrir starfi þeirra eru þeir meðal annars í veikari stöðu gagnvart stefnumótandi aðilum, nemendum, foreldrum og nærsamfélaginu (Hargreaves og Fullan, 2012).

Brýn spurning er því, þegar hugað er að kennurum framtíðarinnar og fagstétt á tímamótum, hvernig megi efla virðingu fyrir kennurum og kennarastarfinu. Í viðtalsrannsókninni leituðum við eftir röddum kennaranna um hvað þeir teldu mikilvægt að gera til að efla virðingu í samfélaginu fyrir kennarastéttinni (Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2013). Eftirfarandi áherslur (þemu) komu fram í máli þeirra. Í fyrsta lagi að efla þyrfti sjálfsvirðingu kennara. Aukin sjálfsvirðing kennara er að mati þeirra vís leið til að auka virðingu samfélagsins fyrir kennurum. Eins og einn þeirra benti á: „Til þess að aðrir virði mann verður maður að virða sig sjálfur. Þetta byrjar allt á því.“ Sjálfsvirðing þessara kennara birtist í að þykja starf sitt mikilvægt og að hafa markmið; sjálfsöryggi í starfi; samskiptum þeirra við nemendur sem einkennast af umhyggju, virðingu og trausti; og starfsánægju sem kemur fram í vellíðan og árangri í starfi, lífsfyllingu.

Í öðru lagi áhersla kennaranna á frumkvæði kennara í að skapa jákvæða og faglega umræðu um kennarastarfið og áttu þeir þá við í fjölmiðlum og almennri umræðu. Hér vísuðu kennararnir bæði til kennaranna sjálfra og kennarasambanda. Þeim fannst nýrra og kröft-

ugri leiða þörf. Efla þyrfti þekkingu og skilning fólks á umfangi skólastarfsins í dagsins önn og gera það sýnilegra.

Í þriðja lagi áhersla þeirra á jákvæðni, vinnugleði og eflingu starfsánægju kennara. Þeir álitu aukna starfsánægju kennara grundvöll þess að efla sjálfsvirðingu kennara í starfi og virðingu fyrir kennarastarfinu almennt. Sem dæmi gáfu þeir hve mikilvægt og gefandi væri að taka þátt í skólaþróunarverkefnum. Vænlegt væri að „bera höfuðið hátt“; jákvæðni færi „ansi langt með okkur“ og „sýna það að við erum ánægð með okkur sjálf og bara sátt og sæl með þetta starf sem við höfum“.

Í fjórða lagi áhersla þeirra á hærri laun. Kennararnir töldu betri launakjör vera fljótlegustu og einföldustu leiðina til að efla sjálfsvirðingu kennara og virðingu annarra fyrir kennarastarfinu.

Kennararnir kölluðu eftir faglegu stolti í starfi. Skilboð þeirra voru: „Berum virðingu fyrir starfi okkar og tölum um það á jákvæðan og faglegan hátt við aðra. Dáumst að samkennum okkar og okkur sjálfum. Verum STOLT af því að vera kennarar“ (Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2013, bls. 19).

Þegar heill einstaklinga og samfélagsins eru höfð í huga skiptir það kennara, skólastarf og samfélagið í heild sinni miklu máli að borgarar landsins beri virðingu fyrir kennarastarfinu. Kalla þarf eftir sameiginlegri ábyrgð með skammtíma- og langtímamarkmið til grundvallar og aðgerðaáætlun sem styrkir bæði starfandi kennara og kennaranema við að takast á við ábyrgðarfullt hlutverk sitt, þar á meðal við að efla borgaravitund nemenda. Eftirfarandi hlutaðeigendur gegna hér sérstöku hlutverki við að efla sjálfsvirðingu kennara og virðingu fyrir kennarastarfinu: Þeir sem vinna að stefnumótun og -mörkun í menntamállum, kennaramenntunarstofnanir, kennarastéttin sjálf, kennarasambönd, skólastjórnendur og kennarar.

## Niðurlag – Horft fram á veg

Þau meginþæfari og þær áskoranir í menntamállum sem ég hef hér að framan lagt áherslu á með kennara í samtíð og framtíð í huga eru: Í fyrsta lagi að efla borgaravitund barna og ungmenna og þátttöku þeirra og áhrif á nærumhverfi sitt og málefni samfélagsins. Slík áhersla felur meðal annars í sér að rækta félagslegan, siðferðilegan og tilfinningalegan þroska þeirra og styrkja sjálfsmýndir þeirra sem þátttakenda í lýðræðisþjóðfélagi. Standa þarf myndarlega að samborgaramennt í því efni þar sem nemendur fá tækifæri til að læra *um* lýðræði, *í* lýðræði og læra þannig *til* lýðræðis. Ég bind vonir við að 21. öldin verði gullöld þess að rækta borgaravitund barna og ungmenna.

Í öðru lagi hef ég dregið fram mikilvægi þess að treysta menntunarsýn og fagmennsku kennara og leiðtoga í skólastarfi með því að standa að námssamfélagi með sérstakri áherslu á tækifæri skólafólks til að ígrunda eigið starf. Valdefla þannig kennara og skólastjórnendur í starfi sínu og um leið sem leiðtoga í uppeldis- og menntamállum, meðal annars við að efla borgaravitund nemenda. Og í þriðja lagi að styrkja sjálfsvirðingu kennara og virðingu samfélagsins fyrir kennurum, kennarastarfinu og kennarastéttinni og efla þannig faglega sjálfsmýnd kennara.

Þessar áherslur kalla á samvinnu og samábyrgð, ígrundun og fagmennsku á ýmsum vettvangi – stjórnvalda, kennaramenntunarstofnana, skóla og rannsakenda – sem miða að því að treysta kennaranám og skólaþróun og um leið virðingu fyrir kennurum sem fagstétt.

Samfélagslegra skuldbindinga er þörf um þessar áherslur og setja þarf þær í forgang. Í því samhengi er ljóst að tengja þarf betur menntastefnu, rannsóknir á uppeldis- og

menntamálum og framkvæmd á vettvangi. Ég tel samræðu og samvinnu af skorum skammti á milli þeirra sem hlut eiga að máli á þessum sviðum. Þeir sem standa að rannsóknnum vilja sjá í ríkari mæli litid til niðurstaðna sinna og þær nýttar til úrbóta. Þeim sem eru á skólavettvangi finnst ekki nægilega hlustað á það sem þeir hafa fram að færa og stjórnvöldum finnst sjálfsgagt hægt ganga á vettvangi og í rannsóknnum. Með meiri skilningi og samstarfi okkar á milli ætti skólustarf að eflast.

Óhætt er að segja að hér séu mikilvægar áskoranir á ferð í eilífri leit að gæðauppeldi og gæðamenntun. Við verðum að takast á við þessar áskoranir og hafa þar að leiðarljósi heill æskunnar og samfélagsins í samtíð og framtíð undir fána lýðræðislegra hugsjóna og gilda, skýrra markmiða og framkvæmda. Í þessari leit skiptir sjálfsvirðing og menntunarsýn kennara og leiðtoga í skólustarfi miklu og möguleikar þeirra til að vaxa í starfi. Í því efni ríður á að skapa þeim slík tækifæri og að starf þeirra sé metið að verðleikum.

## Heimildir

Arnett, J. J. (2012). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. New York: Prentice Hall.

Banks, J. (ritstjóri). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

*Barnasáttmálinn*. (1989). Styttri útgáfa af *Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna* birt á vefnum Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna. Vefur um réttindi barna fyrir börn, unglunga og fullorðna. Sótt af <http://www.barnasattmali.is/barnasattmalinn/barnasattmalinnstyttriutgafa.html>

Berkowitz, M. W. og Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5, 29–48.

Bjorkqvist, O. (2005). Mathematics education in Finland: What makes it work? Í A. Rogerson (ritstjóri), *Proceedings of the international conference of the mathematics education into the 21st century project on „Reform, revolution and paradigm shifts in mathematics education“* (bls. 45–48). Johor Bahru: Universiti Teknologi Malaysia

Cochran-Smith, M. og Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

Council of Europe. (2015). What is EDC/HRE? Sótt af <http://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre>

Connelly, F. M., Clandinin, D. J. og Fang He, M. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665–674. Doi:10.1016/S0742-051X(97)00014-0

Damon, W. (2001). To not fade away: Restoring civil identity among the young. Í D. Ravitch og J. P. Viteritti (ritstjórar), *Making Good Citizens* (bls. 123–141). New Haven: Yale University Press.

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York: Teachers College Press.

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. London: The Free Press. (Upphaflega gefið út 1916).

Eva H. Önnudóttir og Ólafur Þ. Harðarson. (2015). *Kosningabátttaka ungs fólks: Sveitarstjórnarkosningar 2014* (handrit). Reykjavík: Háskóli Íslands.

Flanagan, C. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fullan, M. og Hargreaves, A. (ritstjórar). (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Galston, W. A. (2007). Civic knowledge, civic education, and civic engagement: A summary of recent research. *International Journal of Public Administration*, 30 (6–7), 623–642. DOI:10.1080/01900690701215888

Hafðís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka sitt starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38.

Hafðís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsókna: Hinar ólíku leiðir við gagnaöflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/010.pdf>

Hafðís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–48.

Hafðís Ingvarsdóttir. (2006). „... eins og þver geit í girðingu“. Viðhorf kennara til breytinga á kennsluháttum. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII* (bls. 351–364). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Hafþór Guðjónsson. (2008). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2008/002/index.htm>

Hafþór Guðjónsson. (2013). Action research in Iceland. Í J. McNiff (ritstjóri), *Virtue and value in practice-based research* (bls. 43–54). Dorset: September Books.

Hagstofan. (2015). Kjörsókn eftir aldri í sveitarstjórnarkosningum 31. maí 2014. Sótt af <http://www.hagstofa.is/Pages/95?NewsID=10992>

Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Helga Helgadóttir. (2015). „Ætli það sé ekki þess virði að við fáum aðeins að ráða hvað við lærum“: *Birtingarmynd lýðræðis í tveimur grunnskólum á Íslandi*. Óbirt M.Ed.-ritgerð. Háskóli Íslands. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/23009>

Ingvar Sigurgeirsson. (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms*. Óbirt doktorsritgerð. The University of Sussex.

Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 113–158). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Jennings, M. K. og Stoker, L. (2004). Social trust and civic engagement across time and generations. *Acta Politica*, 39(4), 342–379.

Johnston, M. (2001). Constructing ourselves: An evolving philosophy in the open classroom. Í B. Rogoff, C. Turkianis og L. Bartlett (ritstjórar), *Learning together: Children and adults in a school community* (bls. 21–33). New York: Oxford University Press.

- Jóna Guðbjörg Torfadóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. (2008). Umbrot: Samskipti framhaldsskólakennara og nemenda. *Uppeldi og menntun*, 17, 30–46.
- Jónas Pálsson. (1983). Störf kennara í grunnskólum. Í Sigurjón Björnsson (ritstjóri), *Athöfn og orð: Afmælisrit helgað Matthíasi Jónassyni* (bls. 115–136). Reykjavík: Mál og menning.
- Kane, R. G. og Mallon, M. (2006). *Perceptions of teachers and teaching*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education, New Zealand Teachers Council. Sótt af <http://www.educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Perceptions%20of%20Teachers%20and%20Teaching%20-%202006.pdf>
- Kohn, A. (2015). *Schooling beyond measure: And other unorthodox essays about education*. Portsmouth, NH: Heineman Publishing.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Korthagen, F. og Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Lochocki, T. (2010). *Trends, causes and patterns of young people's civic engagement in western democracies. A review of literature*. Oslo/Bergen: Centre for Research on Civil Society and Voluntary Sector.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathématiciens*, 108, 59–66.
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers: A practical guide*. New York: David Fulton.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2015). Námskrár. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/>
- Mulford, B. og Silins, H. (2005). Developing leadership for organizational learning. Í M. Coles og G. Southworth (ritstjórar), *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow* (bls. 139–157). Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. og Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- OECD. (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. Sótt af <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf>
- OECD. (2014a). *PISA 2012: Results in focus what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Sótt af <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun. Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.



- Roland, C. E. og Foxx, R. M. (2003). Self-respect: A neglected concept. *Philosophical Psychology*, 16(2), 247–288.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn by educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sears, A. og Hyslop-Margison, E. J. (2007). Crisis as a vehicle for educational reform: The case of citizenship education. *Journal of Educational Thought*, 41(1), 43–62.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. og Kwok, J. (2010). Informed social reflection: Its development and importance for adolescents' civic engagement. Í L. R. Sherrod, J. Torney-Purta og C. A. Flanagan (ritstjórar), *Handbook of research on civic engagement in youth* (bls. 651–683). Hoboken: John Wiley.
- Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. og Flanagan, C. A. (ritstjórar). (2010). *Handbook of research on civic engagement in youth*. Hoboken: John Wiley.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, Háskólaforlag Máls og menningar.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2011a). *Borgaravitund ungs fólks í Lýðræðisþjóðfélagi*. Reykjavík: Rannsóknasetrið Lífshættir barna og ungmenna - Félagsvísindastofnun og Menntavísindastofnun Háskóla Íslands.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2011b). *Young people's views on democratic values and civic engagement*. Fyrirlestur á ráðstefnunni: Europe's Future: Citizenship in a Changing World. The 13th European Conference á vegum evrópska samvinnuverkefnisins Children's Identity and Citizenship in Europe (CiCe). Dublin, Írlandi, 8.–9. júní.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2012). *To have a say: Young people's perception of parenting style and classroom climate in relation to their reflection on their own democratic discussion skills and concerns about social issues*. Fyrirlestur á ráðstefnunni: Civility versus Incivility: Respectful Disagreement in a Divided World. The 38th Annual Conference of the Association of Moral Education (AME). San Antonio, Texas, Bandaríkjunum 8.–10. nóvember.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Eva Harðardóttir. (2012). Lýðræðislegar bekkjarumræður og viðhorf til réttinda innflytjenda: Sýn nemenda. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/013.pdf>
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, R. L. (1997). I feel I received a new vision: An analysis of teachers professional development as they work with students on interpersonal issues. *Teaching and Teacher Education*, 13, 409–428.
- Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2013). „Til þess að aðrir virði mann verður maður að virða sig sjálfur“: Sýn kennara á virðingu í starfi. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/005.pdf>

Solomon, D., Watson, M. S. og Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/social development. Í V. Richardson (ritstjóri), *Handbook of research on teaching* (bls. 561–603). Washington, DC: American Educational Research Association.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., og Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. DOI 10.1007/s10833-006-0001-8

Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA civic education study. *European Journal of Education*, 37, 129–141.

Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B. og Barber, C. (2008). How adolescents in 27 countries understand, support and practice human rights. *Journal of Social Issues*, 4, 857–880.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. og Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.

Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Wolfgang Edelstein. (2008). Hvað geta skólar gert til að efla lýðræði? Hæfni og færni í draumalandi. Í Dóra S. Bjarnason, Guðmundur Hálfðánarson, Helgi Skúli Kjartansson, Jón Torfi Jónasson og Ólöf Garðarsdóttir (ritstjórar), *Menntaspor – rit til heiðurs Lofti Guttormssyni sjötugum* (bls. 65–78). Reykjavík: Sögufélag.

Zeichner, K. M. (1994). Research on reflective teaching and different views of reflective practice in teaching and teacher education. Í G. C. Handal og S. Vaage (ritstjórar), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking* (bls. 9–27). London: Falmer Press.

Yates, M. og Youniss, J. (1999). *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2015).  
Ákall og áskoranir: Vegsemd og virðing í skólastarfi.  
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.  
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/005.pdf>