



Ritrýnd grein birt 31. desember 2012

Hafdís Guðjónsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir

Háskólakennarar rýna í starf sitt Þróun framhaldsnámskeiðs í kennaramenntun

Greinin fjallar um rannsókn tveggja háskólakennara á eigin framhaldsnámskeiði í kennaranámi. Námskeiðið var skipulagt með það fyrir augum að bregðast við breyttum kröfum sem gerðar eru til kennara, meðal annars með fjölbreyttari nemendahópum, tækniþróun og lengri skólaviðveru. Byggt var á hugmyndafræði skóla án aðgreiningar og nýsköpunarmennt sem felur í sér að kennarar og nemendur fá tækifæri til að vera skapandi og valdeflandi sem virkir þátttakendur í eigin lífi og samfélagi. Rannsóknin var eigindleg rannsókn háskólakennara á eigin starfi, en tilgangur hennar var að skoða hvernig við sem háskólakennarar þróum, viðhöldum og endurmetum stöðugt námskeið sem snýst um nýjar áskoranir í starfi kennara. Kennarar námskeiðins voru í brennidepli og skráðu rannsóknardagbók ásamt því að safna gögnum af námskeiðinu, svo sem lýsingum á námskeiði og verkefnum, verkefnum nemenda, samskiptum á vefumhverfinu Blakki og rýnihópavinnu. Leitað var svara við því hvernig umgerð og áhersla námskeiðsins virkaði á þátttöku, viðhorf og vinnubrögð nemenda. Við greiningu gagna var stuðst við kenningar Bernsteins um umgerð, flokkun, umhverfislæsi og athafnafærni. Niðurstöður benda til þess að sveigjanlegur rammi námskeiðisins hafi í byrjun leitt til þess að nemendur upplifðu óöryggi en einnig hafði hann í för með sér að hægt var að koma til móts við ólíkar þarfir og óskir nemenda. Þegar nemendur höfðu áttað sig á kennslufræðilegri nálgun námskeiðsins og náð athafnafærni í samræmi við hana, sýndu þeir sjálfstæði í sköpun, ígrundun og viðbrögðum við ólíkum kröfum í margbreytilegum nemendahópum.

Hafdís Guðjónsdóttir er dósent í kennslufræði og sérkennslufræði og Svanborg R. Jónsdóttir er lektor í listum og skapandi starfi. Þær starfa, báðar á Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

Self-study of teacher educators: The development of a graduate course in teacher education

This article addresses self-study of teacher education practices and presents as an example a collaborative self-study of two teacher educators. The course in focus was organized to meet new challenges in teachers' work. International migration and increased emphasis on inclusive education have raised awareness of diversity in student groups. New technologies and longer schooldays have also affected their work. We base the development of the course on ideas of inclusive and innovation education that build on developing a capacity of action and critical and creative thinking through dealing with real life issues. This was a qualitative inquiry to study how we as teacher educators develop, sustain, and

continuously adjust our work. The data were collected through research journals and from classes and documentation by students and faculty on Blackboard, course and session outlines, students' assignments and a focus group meeting. We sought answers to what kind of influence the framing and the approach of the course had on students' participation, attitudes and work. We applied Bernstein's concepts of framing, classification, recognition and realization rules to understand and interpret the data. Findings show that students felt insecure as the weak classification and framing in the course outline allowed considerable flexibility and required learner autonomy. As the students gradually gained recognition rules for the main underpinnings and thinking of the course, they also acquired the necessary realization rules and showed independence in creating, reflecting on and responding to the demands of diverse classrooms.

Hafdís Guðjónsdóttir is associate professor in pedagogy and special education, and Svanborg R. Jónsdóttir is assistant professor in arts and creative work, both at the School of Education, University of Iceland.

Inngangur

Á undanförunum árum hefur kennarastarfið tekið talsverðum breytingum, meðal annars vegna áhrifa af síbreytilegu samfélagi, örrí tækniþróun og fjölbreyttari nemendahópum (Ingólfur Á. Jóhannesson, 2006). Fjölgun innflytjenda og aukin áhersla á skóla án aðgreiningar hafa áhrif á margbreytileika í nemendahópum hér á landi (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009) og í niðurstöðum alþjóðlegra rannsókna eru settar fram nýjar og ögrandi spurningar um tungumál, menningu, trúarbrögð og náms- og kennslufræði. Kallað er eftir því að kennarar taki tillit til menningarmunar og menningarauðs, stuðli að umburðarlyndi og félagslegri viðurkenningu, bregðist við nemendum með náms- og heðgunarerfiðleika á viðeigandi hátt, tileinki sér tækninýjungar og haldi við kennslufræðilegri þekkingu og færni (Day og Gu, 2010; OECD, 2005). Til þess að geta brugðist við fjölbreyttum nemendahópum á árangursríkan hátt þurfa kennarar að búa yfir ákveðinni hæfni; færni, þekkingu og viðhorfum (Carroll, Forlin og Jobling, 2003; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Menntasamfélagið þarf að styðja við fagþróun kennara meðal annars í formi grunnmenntunar, endurmenntunar, þróunarstarfs og námskeiða. Hugmyndafræði skóla án aðgreiningar og nýsköpunarmennt veita tækifæri fyrir nemendum og kennara til að vera skapandi í eigin lífi og valdeflandi þátttakendur í samfélagi, og bæði þessi svið skólustarfs geta verið leið til að efla hæfni kennara (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000; Svanborg R. Jónsdóttir, 2011).

Starfendarannsóknir sem haldast í hendur við skólaþróun hafa reynst áhrifarík leið leið til að styðja kennara í þróunarstarfi og efla til betri kennslu (Hafdís Guðjónsdóttir, 2005; Hafþór Guðjónsson, 2011). Starfendarannsóknir, þar sem leik-, grunn- eða framhaldsskólakennarar rannsaka eigið starf, verða sífellt algengari hér á landi og telja kennarar sem þær stunda að það hjálpi þeim að takast á við flókið starf kennarans og styðji þá við þróun og umbætur á skólustarfi (Hafþór Guðjónsson, 2011). Rannsóknirnar eru umbótamiðaðar og markmiðið er að hver og einn kennari sem leggur stund á þær í eigin starfi bæti starfið í skólanum (Feldman, Paugh, og Mills, 2004; McNiff, 2010; Schumck, 2006). Lengi framman af var áhersla rannsækenda í starfendarannsóknum fyrst og fremst á starfið í skólanum eða skólastofunni en á allra síðustu árum hefur sjálfsrýni rannsákandans aukist (McNiff, 2011).

Til að fylgja góðu fordæmi hafa einnig þróast rannsóknir sem byggja á því að háskólakennarar sem mennta kennara rannsaki eigið starf (e. *self-study of teaching and teacher education practices* eða *S-STEP*). Í því felst að háskólakennari rýnir í starfið með það fyrir

augum að geta betur skilið, gagnrýnt og þróað þá menntun sem kennaranemum stendur til boða (Pinnegar og Hamilton, 2010). Þessi tegund rannsókna snýst um að sá sem framkvæmir þær skoði eigin kennslu, rýni í hugmyndir sínar og gerðir. Sjálfið er einnig í brennidepli og markmiðið er að endurmeta skilning á eigin hlutverki og bæta kennsluna. Samkvæmt Feldman o.fl. (2004) liggur meginmunurinn á starfendarannsóknum kennara á öðrum skólastigum og rannsóknum háskólakennara á eigin starfi í því að í þeim síðari er áherslan hvort tveggja á það persónulega og faglega en einnig á að kynna niðurstöður á fræðilegum vettvangi og taka tillit til þeirra við þróun námskeiða og kennslu.

Pinnegar og Hamilton (2010) leggja áherslu á að rannsóknir háskólakennara á eigin starfi séu hvorki ákveðnar rannsóknaraðferðir (e. *research methods*) né sálfræðileg inngríp heldur sú aðferðafræði (e. *methodology*) sem rannsókn á faglegri framkvæmd og afstöðu til hennar byggir á. Tilgangur rannsókna á eigin starfi í kennaramenntun er sá að fá sjónarhorn háskólakennara sjálfra, samfellda og stöðuga kennararýni sem fram fer í starfi og er aðalsmerki slíkra rannsókna. Þær niðurstöður sem byggja á vandaðri og fjölbreyttri gagnaöflun, greiningu og túlkun á gögnum gefa kennaranum tækifæri til að skilja starfið sitt betur, bregðast við og þróa það (Loughran, 2004).

Sem háskólakennarar í kennaramenntun höfum við brugðist við áður nefndum áskorunum til kennara með því að:

1. Þróa námskeið sem fjallar um kennslu í margbreytilegum nemendahópum.
2. Rannsaka þróun og framkvæmd námskeiðsins með því að rýna í, ígrunda, greina, túlka, meta og móta aðgerðir okkar og viðbrögð.

Í brennidepli eru áskoranir í menntun og starfi kennara og lögð er áhersla á að nýta hugmyndir um skóla án aðgreiningar og nýsköpunarment til styðja þá við kennslu sem kemur til móts við fjölbreytta nemendahópa. Megintilgangur rannsóknarinnar var að afla gagna um námskeiðið sem var í brennidepli, rýna í þróun þess og kanna hvað það merkir að skapa námsaðstæður fyrir fjölbreytta nemendahópa. Markmiðið var að bæta starfs-hætti okkar og koma betur til móts við nemendur á námskeiðinu.

Í greininni kynnum við þær hugmyndir sem liggja að baki rannsóknum háskólakennara á eigin starfi. Til þess að geta gert þeim betur skil notum við rannsókn okkar á námskeiðinu *Kennsla í margbreytilegum nemendahópi* sem dæmi um þessa aðferðafræði rannsókna (e. *research methodology*) og gerum grein fyrir þeirri þekkingu og þeim skilningi sem við öðluðumst við að rýna í starf okkar. Rannsóknarspurning okkar var: Hvernig geta rannsóknir á eigin starfi hjálpað okkur að þróa betur námskeiðið *Kennsla í margbreytilegum nemendahópi* þannig að það komi til móts við þann hóp kennaranema sem sækir það og styðji við kennara sem kenna fjölbreyttum nemendahópum?

Rannsóknir háskólakennara á eigin starfi

Tilgangur áhugahóps um rannsóknir háskólakennara á eigin starfi, sem er hluti af bandarískum samtökum um menntarannsóknir, American Education Research Association (AERA), er að kennaramenntunarkennarar setji fram spurningar um kennslu með það að markmiði að bæta sig bæði persónulega og faglega, efla kennaramenntun og þekkingu á henni (Samaras, Guðjónsdóttir, McMurrer og Dalmau, 2012). S-STEP er vettvangur fyrir háskólakennara sem starfa í margs konar umhverfi víðsvegar um heiminn. Kennarar á þeim vettvangi leita eftir því að framlag þeirra verði varanlegt og að það tengist fræðum og framkvæmd kennaramenntunar, rannsóknum á eigin starfi og fagþróun kennara við kennaramenntunarstofnanir (Self-Study of Teacher Education Practices, 2011). Áhugahópur innan AERA var formlega stofnaður 1993 og þrátt fyrir að aðferðafræðin væri ólík því sem tíðkaðist á þeim tíma þá fjölgaði meðlimum fljótt. Það sýndi ef til vill þörfina á því

að háskólakennarar mótuðu hagnýtar rannsóknir sem hægt væri að tengja við fræðilega umfjöllun (Hamilton og Pinnegar, 1998). Þetta var ný leið fyrir þá til að rannsaka eigið starf og takast á við þróun í kennaramenntun með sönnunargögn og marktækar niðurstöður að leiðarljósi (Zeichner og Noffke, 2001).

Rannsóknir á eigin starfi eru eitt form þátttökurannsókna (e. *practitioner-based studies*) og koma með sjónarhorn innherja á þekkingu um nám og kennslu um leið og þær brúa bilið milli fræða og framkvæmda (Cochran-Smith og Lytle, 2004). Aðferðafræði við rannsóknir háskólakennara á eigin starfi býður upp á rannsóknarramma fyrir rannsóknir á eigin viðhorfum, gildum og framkvæmd og tengist eigindlegri aðferðafræði (Pinnegar og Hamilton, 2010; Samaras, 2011). Í brennidepli er að öðlast betri þekkingu á ákveðinni framkvæmd og bregðast stöðugt við með því að lagfæra, aðlaga og breyta í samræmi við greiningu og niðurstöður á þörfum og aðstæðum (Loughran, 2004). Lögð er áhersla á að skilja betur samspil viðhorfa og framkvæmdar og að bæta nám og kennslu með hliðsjón af niðurstöðum (Berry og Crowe, 2010). Rannsakendur velja oft að rýna í persónulega reynslu með rannsóknarvini eða samstarfsmanni sem þeir treysta og getur veitt bæði stuðning og gagnrýni. Rannsóknarramminn tengist oft en ekki gagnrýninni kennslufræði (e. *critical pedagogy*) sem byggir á félags- og menntunarlegri sýn á réttlæti og jafnrétti (Kincheloe, 2005).

Fræðimenn sem rannsaka eigið starf fjalla ekki einungis um kennslu sem kennslufræðilegt viðfangsefni heldur einnig viðfangsefni sem rýna þarf í félagslegu ljósi. Í því felst að þeir skoða stöðu sína með tilliti til ýmissa félagslegra sjónarmiða eða réttlætis (Brown, 2004; Griffiths, 2002; LaBoskey, 2004b). Það sem einkennir þessar rannsóknir er að rannsakandinn er sjálfur auðlind rannsóknarinnar og rannsóknarefnið er hann sjálfur í raunaðstæðum við að bæta eigin kennslu og sjálfan sig sem kennara (Feldman o.fl. 2004). Áherslan á sjálfið var meginbreytingin, því áður hafði hún verið lögð á breytingarnar í skólastofunni en ekki kennararannsakandann sjálfan (Samaras, Guðjónsdóttir og Dalmau, 2009). Eins og við aðrar skipulegar rannsóknir er rannsóknin römmuð inn í og byggð á fræðilegu efni til að sýna fram á að rannsóknirnar byggja ekki einungis á persónulegri ígrundun (e. *reflection*) heldur á ákveðinni hugmyndafræði og niðurstöðum úr rannsóknum annarra (Louie, Drevdahl, Purdy og Stackman, 2003). Þar sem rannsóknir á eigin starfi eru grein af eigindlegri aðferðafræði þá er kallað eftir sams konar gagnsæi og við eigindlegar rannsóknir. Til að tryggja trúverðugleika er lögð áhersla á skipuleg vinnubrögð í ferlinu, við að skrá, greina og staðfesta (Craig, 2009; Pinnegar og Hamilton, 2010). Í rannsóknum á eigin starfi er beitt bæði aðleiðslu og afleiðslu í greiningum.

Rannsóknir háskólakennara í kennaramenntun á eigin starfi felast í markvissum rannsóknaraðferðum með það að leiðarljósi að finna leiðir til að bæta eigið starf (LaBoskey, 2004a, 2004b). Litið er svo á að fullkomnun í kennslu sé aldrei hægt að ná heldur kjósi slíkir rannsakendur að finna leiðir til að þróa kennslu sína en einnig að umbreytast sem fagmenn. Í hugmyndafræðinni felst sú sannfæring að kennarar geti lært af nemendum sínum. Hver kennari er bundinn af sínu gildismati, viðhorfum og sérstöku sögu og þarfnast þess að sjá og læra, ekki einungis af eigin reynslu og sýn heldur einnig af þeirri sýn sem er ólík hans eigin og byggir á annarri sögu og menningu (LaBoskey, 2004b).

Rannsóknir háskólakennara í kennaramenntun á eigin starfi standa gjarnan saman af fimm þáttum:

1. Athyglinni er beint að eigin starfi, að rannsakandanum sjálfum;
2. miðað er að umbótum;
3. rannsóknirnar eru samskiptamiðaðar (e. *interactive*) á einu eða fleiri stigum í ferlinu;
4. notast er við margar rannsóknaraðferðir, aðallega eigindlegar;

5. rannsóknirnar byggja réttmæti sitt á því að móta, prófa, miðla og endurprófa dæmi úr kennslu (LaBoskey, 2004a).

Mikilvægt er að rannsóknarferlið sé skipulega unnið og gegnsætt og að það feli í sér að búa til þekkingu og kynna niðurstöður. Talið er skipta máli að rannsakandi sé tilbúinn að líta gagnrýnum augum á eigið starf en að hann leiti líka til gagnrýnins vinar og sé tilbúinn að horfast í augu við önnur sjónarmið og taka mark á þeim (Samaras, 2011; Bodone, Guðjónsdóttir og Dalmau, 2004). Rannsóknir á eigin starfi eru öðrum þræði einstaklingslegar og hins vegar samfélagslegar þar sem þær byggja á persónulegri ígrundun og félagslegri þekkingu sem sprettur upp úr samvinnu og samspieli við aðra. Þannig er mikil áhersla á samstarf og samvinnu í slíkum rannsóknum og að afraksturinn verði samfélagslegar úrbætur (Bodone og fl., 2004).

Fjölbreytileiki, þátttaka og skapandi hæfni

Hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar og nýsköpunarment var lögð til grundvallar við skipulagningu námskeiðsins sem hér er fjallað um. Skilgreiningar og framkvæmd skóla án aðgreiningar hafa þróast og tekið breytingum í gegnum árin. Hugtakið „skóli án aðgreiningar“ (e. *inclusive schools*) vísar víða til mun fleiri nemenda en einungis þeirra sem greindir hafa verið með sérþarfir eins og var fyrst eftir að hugmyndirnar voru kynntar (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Íslensk menntayfirvöld styðja þróun í átt að skóla án aðgreiningar sem byggja á þeim lykilhugtökum sem birtust í Salamanca-yfirlýsingunni (UNESCO, 1994). *Lög um grunnskóla* nr. 91/2008 og aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) staðfesta menntastefnu sem byggir á skilgreiningum Menningarstofnunar Sameinuðu þjóðanna, UNESCO (2008), þar sem kemur fram að skóli án aðgreiningar sé skóli þar sem borin er virðing fyrir mismunandi hæfileikum nemenda og að með manngildi, lýðræði og félagslegt réttæti að leiðarljósi sé komið til móts við náms- og félagsþarfir allra nemenda. Skóli án aðgreiningar er menntastefna og stöðugt þróunarferli sem snýst um að þróa skóla þar sem tækifæri til náms eru jöfn eða jafngild og námið er á forsendum hvers einstaklings. Þessi hugmyndafræði felur í sér alhliða hlutdeild, aðgengi og þátttöku allra nemenda í skólasterfinu.

Almennir skólar án aðgreiningar (leik-, grunn- og framhaldsskólar) eru taldir ná mestum árangri í að skapa umhverfi þar sem allir nemendur eiga náms- og félagslega hlutdeild í skólasterfinu. Hér er átt við skóla sem þróar kennslu sem bregst við öllum nemendum á þeirra forsendum. Í slíkum skólum er viðhorf gagnvart fjölbreyttum nemendahópum jákvætt og þess gætt að taka vel á móti öllum nemendum (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; UNESCO, 2008, 1994). Aðgengi að almenna skólakerfinu eitt og sér dugar ekki til. Hafa þarf í huga að í skólagöngu felst að allir nemendur hafi möguleika á að stunda nám sem gefur lífi þeirra gildi. Þrátt fyrir að skólastefna hér á landi hafi byggt á þessum hugmyndum til margra ára og orðalagið hafi verið sett í lög 2008 og aðalnámskrá 2010 (Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2010) hefur framkvæmdin ekki gengið eins og vonir stóðu til (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010).

Skóli án aðgreiningar kallar eftir kennurum sem búa yfir starfshæfni og gildismati til mæta þörfum allra nemenda og geta um leið verið áhrifavaldar í skólaþróun sem tekur mið af fjölbreyttum nemendahópum (Reynolds, 2001). Í niðurstöðum TALIS, bæði íslenskum og erlendum frá árinu 2009, þar sem viðhorf kennara voru athuguð, kom fram að kennarar telja sig ekki fá nægan undirbúning í kennaranáminu til að mæta þörfum nemenda með sérþarfir og að þeir óskuðu eftir aukinni aðstoð við starfsþróun vegna kennslu nemenda með sértækar þarfir, aga- og hegðunarvandamál (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009; OECD, 2009).

Hægt er að fjalla um skóla án aðgreiningar (e. *inclusion*) fram og aftur frá mörgum hliðum, meðal annars um hugmyndafræði, stefnumörkun og niðurstöður rannsókna, en raunveruleikinn er sá að það eru kennarar sem þurfa að bregðast við fjölbreyttum nemendahópum í kennslu og ef þeir búa ekki yfir hæfni til þess eru áform um skóla án aðgreiningar til lítills (Meijer, 2011).

Nýtt námssvið, nýsköpunarmennt, var kynnt í formlegri námskrá grunnskóla 1999 í kaflinum *Nýsköpun og hagnýting þekkingar* (Menntamálaráðuneyti, 1999; Svanborg R. Jónsdóttir, 2007). Nýsköpunarmennt snýst um að hagnýta þekkingu á skapandi hátt til að mæta þörfum og leysa vandamál sem nemendur koma auga á og þeim finnast mikilvæg. Í nýsköpunarmennt eru nemendur að finna upp hluti og ferli til að bæta umhverfi sitt, áþreifanlegt og félagslegt. Grunnferlið í nýsköpunarmennt gengur út á að greina þarfir eða vandamál í umhverfi sínu og læra og þjálf leiðir til að finna lausnir og bregðast við úrlausnarefnum á uppbyggilegan hátt. Nemendur sem venjulega líta ekki á sig sem skapandi hafa, með því að fá tækifæri til að upplifa nýsköpunarferlið, fundið út að þeir eru talsvert skapandi og að þeir geta fundið lausnir á margvíslegum þörfum og vandamálum (Svanborg R. Jónsdóttir, 2004; Svanborg R. Jónsdóttir, 2011). Markmið nýsköpunarnáms miðast við að hjálpa nemendum að þroska getu til athafna og að þróa gagnrýna og skapandi hugsun með því að takast á við raunveruleg verkefni (Svanborg R. Jónsdóttir og Allyson Macdonald, 2011).

Við, kennararnir á námskeiðinu, kynntum nýsköpunarmennt sem skapandi nálgun sem ýtti undir og stýddi það að leita nýrra og skapandi leiða til að takast á við erfiðleika og málefni sem fylgja því að lifa í nútíma samfélagi. Sérstaklega gæti hún komið að góðum notum við kennaranám og fyrir þann sem vill læra að verða viðbragðsgóður kennari. Skóli án aðgreiningar þarf kennara sem búa yfir kennslufræðilegri hæfni eða getu til að bregðast við fjölbreyttum nemendahópum. Ásamt því að búa yfir góðri þekkingu á námsgreinum þurfa þeir að hafa góðan skilning á þroska barna, gera sér grein fyrir margbreytileika þeirra og hafa vilja til að kenna öllum nemendum. Hæfni þeirra snýst um að þeir nýti sér þekkingu sína til að skapa námsumhverfi þar sem ólíkir námsmenn fá að njóta sín (Hafþís Guðjónsdóttir, 2000). Þar sem grunnferlið í nýsköpunarmennt gengur út á að greina þarfir og finna lausnir og bregðast við á uppbyggilegan hátt, leist okkur þannig á að aðferðir og kennslufræðileg nálgun nýsköpunarmenntar gætu nýst kennurum við að þróa skapandi skólustarf sem tekur mið af fjölbreyttum nemendahópum í skóla án aðgreiningar.

Hlutverk kennarans í nýsköpunarmennt er ólíkt hefðbundnu hlutverki kennara sem stjórnar flutningi fyrirfram ákveðinnar þekkingar yfir í fremur óvirka viðtakendur (Svanborg R. Jónsdóttir og Allyson Macdonald, 2011). Nemendur í nýsköpunarmennt eru álitnir sérfræðingar í sínum hugmyndum og kennarinn á að stýða þá og leiðbeina þeim. Nýleg rannsókn á nýsköpunarmennt sýndi að sú kennslufræði sem hún byggir á þarfnast lausrar umgerðar í kennslu og að flokkun hlutverka nemenda og kennara er oft veik og skilin milli þeirra óskýr (Svanborg R. Jónsdóttir, 2011).

Rannsóknaraðferðir

Í viðleitni sinni við að útskýra starfendarannsóknir eða rannsóknir á eigin starfi bendir Hafþór Guðjónsson (2011) á mismunandi tegundir af rýni (e. *inquiry*). Þar á meðal starfsrýni eða kennslurýni (með því að þróa starfshætti/kennsluhætti), sjálfsrýni (rannsaka eigin viðhorf eða gildi), þekkingarrýni (gera starfsþekkingu sýnilega, skapa nýja þekkingu), menningarrýni (skoða og rýna í ríkjandi hugmyndir og hugmyndafræði) og stéttarrýni (efla fagmennsku og sjálfsvirðingu kennarastéttarinnar). Þessar rýnigerðir sem Hafþór talar um endurspeglar þá sýn að þegar rýnt er í eigið starf sé nauðsynlegt að horfa vítt og breitt. Við rýndum í starfið okkar og hvernig við þróuðum námskeið sem bregst við þörfum þátttakenda og tengjum því gerðir okkar starfsrýni. Auk þess að bæta starfshætti okkar, vild-

um við þróa dýpri skilning á því hvað það merkir að bregðast við margbreytilegum hópum og átta okkur betur á því hvernig viðhorf og gildi endurspegluðu aðferðir okkar við að mæta ólíkum þörfum og stöðu nemenda. Segja má að þetta ferli flokkist undir sjálfsrýni.

Í rannsókninni höfðum við eftirfarandi að leiðarljósi:

1. Trúverðugleiki skapast ekki síður af verufræði (e. *ontology*) þar sem við sem rannsakendur upplifum í raunaðstæðum það sem við erum að rannsaka, en þekkingarfræði (e. *epistemology*) eða þeirri þekkingu sem verður til við rannsóknina.
2. Stoðir rannsóknarinnar liggja í reynslu okkar (eru á e. *empirical*), samræðum og starfsrýni, en ekki síst í brúnni sem skapast á milli okkar og annarra þátttakenda í rannsókninni (nemenda).
3. Starfið okkar er í brennidepli, bæði persónulega og faglega.

Við leituðum svara við því hvernig áhrif námskeiðsramminn og aðferðirnar á námskeiðinu höfðu á þátttöku nemenda, viðhorf og vinnubrögð. Aðferðafræði rannsókna á eigið starf, sem byggir á aðgerð-ígrundun-nám-aðgerð, var höfð að leiðarljósi í rannsókninni (Bodone og fl., 2004). Lougran og Northfield (1998) skilgreina ígrundun sem ferli við að hugsa um, bæta, endurhugsa og endurmóta aðhafnir okkar. Þetta er oft fyrsta þrep rannsókna háskólakennara á eigin starfi. Ígrundun okkar fólst í því að skoða jafnóðum hvað við vorum að gera, hvernig það passaði við námskeiðslýsingu og markmið og hvernig kennslan birtist okkur í athöfnum og orðum nemenda. Við skoðuðum hvort við værum að vinna í anda hugsjóna okkar um menntun með því að bera saman það sem við vildum gera, við það sem gerðist í raun og leituðum merkja um hvort fyrir sig. Við notuðum hugmyndafræði og hugsjónir skóla fyrir alla og nýsköpunarmentar til að meta og ígrunda hvort við værum á réttri leið. Ígrundun fór ýmist fram í sjálfssamtali í eigin dagbókum eða í umræðum á fundum og tölvupóstsamskiptum. Við leituðumst við að gagnrýna starf okkar í námskeiðinu og gegnumlýsa það með hugmyndafræði, námskeiðsmarkmiðum og viðbrögðum nemenda.

En áherslan var ekki einungis á ígrundun okkar um starfið í þröngum skilningi, því um leið og við fengumst við hana vöknudu upp spurningar um kennslu, samstarf okkar og tengsl okkar við nemendur í víðara samhengi (Korthagen og Kessels, 1999). Með því að setja kennsluna og nám nemenda í brennidepil og um leið að gera okkur hugmyndir um kennsluna, fór skilningur okkar á henni að mótast. Þó að rannsóknir á eigin starfi höfði til okkar viljum við taka það fram að við völdum ekki þessa aðferðafræði án spurninga og gagnrýni. Markmið okkar var að rýna í það sem við vorum að gera, hvernig við gerðum það og hvers vegna með það að markmiði að skilja kennsluna okkar betur og að fósttra þá þróun að vera gagnrýnar en um leið að bregðast við þörfum nemenda. Við vildum vera þess fullvissar að nemendur fengu góða kennslu sem nýttist þeim í starfi og væri líka valdeflandi fyrir þá sem fagmenn.

Þátttakendur í rannsókninni voru tveir háskólakennarar og 21 nemandi sem höfðu ýmist mikla reynslu eða voru nýútskrifaðir leik- og grunnskólakennarar í meistaranámi. Námskeiðið er valnámskeið á framhaldsstigi, kennt í fjarnámi. Það stóð yfir í 13 vikur með fimm dögum í þremur staðbundnum lotum og kennslu á kennsluvefnum Blakki. Rannsóknargögnin sem stuðst er við eru fundargerðir, tölvupóstur milli kennara sem hafði að geyma mat og gagnrýna ígrundun á námskeiðstímabilinu, rannsóknardagbók kennara, vettvangsnótur úr tímum, gögn af Blakki frá kennurum og nemendum, kennsluáætlun námskeiðsins og dagskrár, dreifildi, verkefni, námsmat, kennslukönnun og upptaka af rýnihópsfundi með nemendum. Rýnihópsviðtal var upphaflega áætlað með fjórum nemendum en tveir boðuðu forföll á síðustu stundu. Við báðar, kennarar námskeiðsins, tókum viðtalið sem var tæplega klukkustundar langt. Á fundinum var lögð áhersla á að umræður nemenda um námskeiðið væru á þeirra forsendum, viðtalsramminn var opin með fáum

spurningum frá okkur. Nemendur ræddu um námskeiðið fram og til baka, um það sem gagnaðist þeim og það sem þeir töldu að við gætum bætt.

Tafla 1 – Gögn og greining	
Innihald	Lýsing – greining
Fundargerðir kennara um námskeiðið	Á fundum voru gerðar áætlanir og brugðist við óskum nemenda og okkar eigin áhyggjum og mati á því sem virtist takast vel. Við ræddum námskeiðið og framgang þess í ljósi markmiða námskeiðsins, hugsjóna okkar og þess sem okkur virtist vera að gerast í námskeiðinu.
Tölvupóstar um námskeiðið	Hagnýtir hlutir, vangaveltur og hugmyndir viðraðar. Skipulag og áætlaðar breytingar.
Rannsóknardagbækur	Lýsingar á framgangi námskeiðs. Við ígrunduðum vangaveltur um hvernig gekk í kennslunni, ákveðna atburði og mátum í ljósi markmiða námskeiðs. Hugsanir og hugmyndir sem kviknuðu á milli tíma og eftir tíma og eftir lestur á umræðum nemenda á Blakki.
Vettvangsnótur úr tímum	Við skráðum niður meginfyrirkomulag, hvað var gert og hvernig til tókst. Bárur saman við markmið og hugsjónir okkar – ræddum saman og mátum.
Umræður og fyrirspurnir á Blakki og svör kennara	Samansafn af umræðum, bæði umræðum nemenda út frá innlögnum í tímum og stýrðum umræðum um ákveðin viðfangefni. Einnig fyrirspurnir til kennara og frjálssar umræður um námskeiðið. Við ræddum þetta á fundum og spegluðum í markmiðum og fyrri upplýsingum.
Dagskrár kennslu	Stundaskrá – dagskrá staðlota og heildardagskrá námskeiðs. Tókum þetta saman og skoðuðum heildarferlið og smærri einingar og spáðum í samfellu og hvaða námsreynslu við höfðum hannað.
Dreifildi	Upplýsingar um ákveðnar kennsluaðferðir og hvar væri að finna lesefni tengt þeim. Bárur þetta saman við önnur gögn.
Verkefni	Ýmis smáverkefni unnin í tímum, safnað á flettitöflublöð og veggspjöld. Önnur veigameiri formleg verkefni, veggspjöld, starfskenning og lokaverkefni. Lásu þetta og greindum í ljósi annarra gagna og útkomu greininga á þeim.
Námsmat	Leiðbeinandi umsagnir kennara um einstök verkefni. Skoðuðum ferli einstakra nemenda og sameiginlega þætti sem einkenndu verkefni nemenda og umsagna okkar.
Kennslukönnun	Veflæg könnun lögð fyrir alla nemendur námskeiðsins þar sem þeir gátu tjáð sig um námskeiðið og kennarana. Við lásu umsagnir og bárur saman við önnur gögn og greiningar okkar.
Rýnihópsupptaka	Upptaka og afrit af upptöku viðtals við tvo nemendur af námskeiðinu. Við hlustuðum á valda kafla – afrituðum og lásu endurtekið. Merktum við málefni sem vöktu athygli okkar og flokkuðum.
Útgöngumiði	Nemendur skráðu á minnismiða eftir hvern kennsludag það sem þeir töldu sig hafa lært og óskir um áherslur. Við tókum tillit til óska, brugðust við þeim og nýttum þær í rýni okkar á námskeiðinu.

Greining gagna

Rannsóknir á eigin starfi byggja á túlkunarfræði (e. *hermeneutics*) þar sem rannsakandinn fer fram og til baka við greiningu og túlkun gagna og gagnrýnin samstarfsrýni er hluti af hverju skrefi sem tekið er allt rannsóknarferlið (Samaras, 2011). Frá upphafi rannsóknar ræddum við um námskeiðið, ígrunduðum gerðir okkar og túlkuðum þær upplýsingar sem við höfðum aðgang að. Við notuðum eigindlegar aðferðir við greiningu á inntaki og viðhöfðum stöðugan samburð mismunandi gagna. Gögn og upplýsingar sem við öfluðum flokkuðum við og greindum báðar, bæði einar og í sameiningu. Í fyrri umferð greiningar beittum við aðleiðslu, þ.e. lásnum gögnin jafnóðum, merktum við áhugaverð atriði, kóðuðum og drógum saman í þætti sem smátt og smátt skýrðust. Í seinni umferð greiningar beittum við afleiðslu þar sem við notuðum kenningar Bernsteins (2000) á gögnin og greiningar okkar. Þær hjálpuðu til við að skýra og skilja þá þætti sem við höfðum komið auga á að skiptu máli til að námskeiðið hefði það nám í för með sér sem við ætluðum.

Við byrjuðum að greina gögnin um leið og þeirra var aflað, á fundum okkar, í dagbókar-skrifum og tölvupóstum. Fyrsta greining fólst í samræðum, lestri á námskeiðsgögnum, ígrundun, túlkun og samtölum sem miðuðu að því að gera okkur grein fyrir hvað var að gerast. Þegar leið á námskeiðið fóru ákveðnir þættir að birtast, annars vegar óöryggi sumra nemenda og hins vegar almennur áhugi og ákefð sem birtist í virkri þátttöku í umræðum og verkefnum. Við skoðuðum gögnin sem smátt og smátt söfnuðust saman og leituðumst við að sjá hvar glufur gætu leynst, miðað við markmið námskeiðs og þær þarfir nemenda sem voru komnar í ljós.

Í seinni umferðum greiningar á gögnum tókum við fram hugtök Bernsteins (2000) og fundum merki um þætti sem höfðu áður verið að koma fram í greiningu. Með því fengum við betri skilning á stillingu okkar á stjórnun námsþátta og hvernig mætti bæta kennsluna í því ljósi. Við beittum hugtökum Bernsteins (2000) um umgerð (e. *framing*) og flokkun (e. *classification*), umhverfislæsi (e. *recognition rules*)¹ og athafnafærni (e. *realization rules*) (Þuríður Jóhannsdóttir, 2007) til að hjálpa okkur að skilja og túlka gögnin. Nýsköpun og sköpun voru okkur ofarlega í huga þegar við litum til námsþarfa nemenda og markmiða þeirra í námi sínu og vildum gera okkur grein fyrir hvernig okkur gengi að mæta þeim. Í uppeldi og menntun á hugtakið umgerð (e. *framing*) við það hver stjórnar vali þekkingar, hversu hratt er farið yfir og í hvaða röð efni er tekið fyrir í skólastofunni (Sadovnik, 2001, Þuríður Jóhannsdóttir, 2007). Stíf umgerð vísar til þess að kennarinn stjórnir og laus umgerð gefur til kynna að nemandinn hafi talsvert frelsi og yfirráð yfir námsferlinu. Flokkun (e. *classification*) er notuð til að skilgreina félagslegt rými, til dæmis námsgreinar, eða hlutverk svo sem kennara og nemenda eða heimila og skóla (Bernstein, 2000). Flokkar eru ýmist skýrir og afmarkaðir eða ógreinilega afmarkaðir og snúast alltaf um það hver hefur vald og valdatengsl milli flokka (Þuríður Jóhannsdóttir, 2007). Til þess að geta verið virkur þátttakandi í tilteknum samfélagshópi þarf hver einstaklingur að ráða yfir bæði umhverfislæsi og athafnafærni sem er viðeigandi og fellur að menningu hópsins (Chien og Wallace, 2004). Umhverfislæsi (e. *recognition rules*) er það sem nemandinn beitir til að skilja hvað er rétt og viðeigandi í ákveðnu samhengi, hann er læs á samfélagið sem hann ætlar að taka þátt í. Athafnafærni (e. *realization rules*) gerir honum kleift að skilja leikreglurnar og að haga sér í samræmi við þær, hann gerir það sem ætlast er til í því samhengi og kann að sýna viðeigandi þekkingu og á þann hátt sem er viðurkenndur.

Eftir því sem umræður okkar þróuðust urðu þær að gagnrýninni ígrundun um samspil framkvæmda og fræða. Smám saman áttuðum við okkur á því að kennslufræði nýsköp-

¹ Margir hafa fundið að notkun orðsins *umhverfislæsi* í þessu samhengi og talið það misvísandi. Í staðinn hefur verið stungið uppá öðru orðalagi, til dæmis *félagslegt umhverfislæsi* og *félagslegt táknkerfislæsi*, en um þær tillögur hefur ekki náðst samstaða.

unarmenntar og skóla án aðgreiningar eru hliðstæður sem falla mjög vel saman og forma mögulegar aðferðir til að skilja og bregðast við þörfum nemenda í skóla fyrir alla.

Að byggja upp samfélag uppfinningasamra nemenda þar sem allir eiga hlutdeild

Á námskeiðinu var boðið upp á mismunandi verkefni og leiðir til að tileinka sér þekkingu og koma henni á framfæri. Náms efni var í samræmi við inntak námskeiðsins og tók á hugmyndafræði skóla án aðgreiningar, nýsköpunarmenntar, fjölbreyttra kennsluhátta og faglegrar starfskenningar. Við fluttum fyrirlestra og fengum fyrirlesara með mismunandi innlegg og leituðumst við að tryggja að hver þeirra innihéldi þátt sem virkjaði nemendur í hópnum á einhvern hátt með verkefnum og umræðum. Nemendur áttu að horfa á mynd á netinu sem sýndi kennslu í bandarískum skóla og greina efni hennar í kennslufræðilegu ljósi. Þeir horfðu á kvikmyndina *The freedom writers diary* til að sjá hvernig kennari bregst við menningarlega blönduðum nemendahópi á áhrifaríkan hátt. Boðið var upp á bóka-hlaðborð þar sem fjöldi bóka um nám, kennslu og kennsluáðferðir voru kynntar og fengu nemendur að velja sér eina bók til að kynna sér og segja hinum í hópnum frá. Í kjölfar óska frá nemendum var farið í heimsókn í grunnskóla sem er þekktur fyrir að koma til móts við fjölbreytta nemendahópa með samþættingu námsgreina, blöndun árganga og listrænum og skapandi áherslum.

Ég fann mig strax og ég kom inn. Teymiskennsla, samvirkt nám, samkennsla árganga, sem dæmi, er grunnurinn í skólastarfinu þar. Tilfinning mín var að þessir kennsluhættir skapi viðhorf sem styðja við margbreytilegan nemendahóp, þar eru kennarar og starfsfólk að ígrunda og meta allt skólastarfið eins og námskrágerð, kennsluáætlanir, einstaklingsþarfir nemendanna, námsstíla, kenningar, kennsluáðferðir og fagmennsku. Kannski er ég að lýsa draumumhverfinu mínu. Ég vil alla vega starfa í svona skólaumhverfi.

(Umræður á Blakki)

Lesnar voru nokkrar skyldugreinar um viðfangsefni námskeiðsins en stór hluti greina var að vali nemenda og átti að miðast við þeirra námssvið, námsgrein eða efnisþátt sem þeir höfðu áhuga á að kynna sér nánar. Nemendur áttu að draga fram starfskenningu sína sem fólst í að setja fram yfirlýsingu um það á hverju þeir byggja í kennarastarfi, viðhorfum, hugmyndum og kenningum, hvers konar kennarar þeir vildu vera.

Þetta verkefni hefur verið afar lærdómsríkt og góð sjálfsskoðun. Erfitt fannst mér þó að setja punkt á verkefnið því hugurinn fer á flug og mann langar að halda endalaust áfram. Augu mín hafa opnast fyrir því að ýmsa hluti langar mig að bæta og gera á annan hátt en ekki síst það að mér finnst ég hafa gert margt rétt og gott, það finnst mér góð tilfinning og hlakka til að geta þroskast áfram í starfinu, því maður verður aldrei fullnuma í þessum fræðum.

(Nemendaverkefni)

Þá var skrifuð veigamikil ritgerð þar sem nemendur áttu að velja kennsluáðferð eða kennsluhætti og kafa í það efni með því að kynna sér viðeigandi rannsóknir og skrif. Í þessu lokaverkefni áttu þeir að kynna fyrir lesendum hvernig þeir sæju fyrir sér að nýta og útfæra áðferð og kennsluhætti á eigin vettvangi. Þeir gátu valið um hverskonar kynningu þeir væru með á lokaverkefninu fyrir aðra nemendur.

Í *Töflu 2* má sjá yfirlit um verkefni á námskeiðinu og þær afurðir krafist var af nemendum ásamt greiningu á umgerð þeirra með hugtökum Bernstein.

Tafla 2 – Yfirlit yfir viðfangsefni, afurðir og umgerð		
Viðfangsefni	Afurð – form	Umgerð
Kvikmynd á neti – heimsókn í kennslustofu	Umræður í staðlotu og á Blakki út frá ákveðnum spurningum	Sterk – laus: Kennarar völdu mynd, túlkun og skilningur var í höndum nemenda. Tími til að vinna verkefnið var sveigjanlegur.
Kvikmynd	Veggspjald	Sterk – laus: Kennarar völdu mynd, nemendur túlkuðu og tjáðu það sem þeir töldu áhugavert og mikilvægt á formi sem kennarar höfðu valið.
Bókahlaðborð	Kynning í staðlotu – þeir sem ekki mættu kynntu á Blakki.	Laus: Mikið úrval, nemendur völdu sjálfir sínar bækur og máttu stinga upp á fleiri bókum.
Skyldugreinar: Tengdar nýsköpunarmennt, fjölbreyttum kennsluháttum og kennslu í blönduðum hópum	Nýttar í umræðum og verkefnum	Sterk: Kennarar völdu greinar.
Greinar að eigin vali	Nýttar í lokaverkefni og til að byggja undir starfskenningu.	Laus: Nemendur völdu greinar.
Heimsókn í skóla	Nýtt í umræðum og við innlegg í lokaverkefni.	Laus: Nemendur völdu – tími heimsóknar bundinn en þeir sem ekki gátu mætt gátu kynnt sér skólann á netinu og skilað inn skýrslu um það sem þeir komust að raun um.
Umræður og þátttaka	Stutt verkefni í staðlotum – innlegg í umræður á Blakki	Blönduð umgerð: Meiri sveigjanleiki í hraða og röð í fjarnámshluta en í staðlotum
Starfskenning	Eigin yfirlýsing – skrif	Sterk – laus: Kennarar ákváðu viðfangsefnið, innihald og efnistöð voru að vali nemenda.
Lokaverkefni	Ritgerð – kynning á Blakki, veggspjald, skjákynning með tali eða kvikmynd	Sterk – laus: Kennarar gerðu kröfur um ramma og form og framsetningu, innihald var að mestu val nemenda. Ákveðinn skilafrestur en sumir sömdu um lengri tíma.

Við lýsum nú upplifun okkar og reynslu af rannsóknar- og kennsluferlinu sem hófst með samstarfi okkar að skipulagi og framkvæmd námskeiðsins.

Upplifun og reynsla okkar kennaranna

Hafðís: Ég hef kennt í meira en áratug við Kennaraháskóla Íslands og Menntavísindasvið Háskóla Íslands og nýtt mér rannsóknir á eigin starfi sem stuðning á þeirri vegferð að vera grunnskólakennari yfir í að vera háskólakennari. Fyrsta námskeiðið sem ég skipulagði var *Vinna með fjölbreyttar þarfir einstaklinga og hópa* sem tilheyrði sérkennslufræðum í Kennaraháskólanum/Uppeldis- og menntunarfræðideild Háskóla Íslands en var flutt yfir í kennaradeild Menntavísindasviðs þar sem nafninu var breytt í *Kennsla í margbreytilegum nemendahópi*. Fyrir mig var þessi breyting vendipunktur. Ég vissi að námskeiðið hafði reynst mörgum nemendum vel en á sama tíma fann ég að það var þörf á breyting-

um. Á þessum áratug hafði ég oftast unnið ein, reyndir kennara höfðu kennt með mér á námskeiðinu en einhvern vegin hafði ekki þróast bein samvinna og við vorum alltaf að kenna námskeiðið mitt. Ég vildi breyta þessu, vinna að þróun námskeiðsins í samvinnu við aðra. Ég leitaði eftir starfsfélaga sem var tilbúinn í samræður, sameiginlega ígrundun, breytingar og þróun á námskeiðinu þannig að það mætti enn betur þörfum þátttakenda. Einn daginn þegar ég var að fá mér kaffi á kaffistofu kennara var Svanborg þar einnig. Ég fann hjá mér þörf til að ræða námskeiðið og sagði henni frá því og vangaveltum mínum. Hún sýndi áhuga og var tilbúin til að kenna námskeiðið með mér í teymiskennslu.

Svanborg: Ég var að hefja störf sem háskólakennari og tók fagnandi tækifæri til að vinna með Hafdís. Fyrstu vikurnar hafði ég áhyggjur af því að námskeiðið væri ekki í nógu föstu formi og að uppbygging þess væri ekki alveg frágengin. Ég skrifaði í dagbókina mína:

Ég hef áhyggjur af þessu námskeiði. Ég er ekki viss um að við getum komið til móts við allar þessar ólíku þarfir sem þessi fjölbreytti hópur hefur. Mér finnst að Hafdís sé kannski of viljug að leyfa nemendum að skila inn verkefnum seinna en var tilkynnt í byrjun og stundum leyfir hún að þeir skili í öfugri röð. Mér verður ósjálfrátt hugsað til hugtaka og skilgreininga Bernsteins þegar ég hugsa um þetta námskeið.

Mér fannst námskeiðið laust í umgerð, sérstaklega það sem laut að tímasetningum og hraða. Eftir því sem leið á námskeiðið varð ég rólegri, ég skráði í dagbók:

Ég er mjög ánægð með hvernig námskeiðið er að þróast. Ég sé hversu örugg Hafdís er og heilsteypt í trú sinni á uppeldisfræði skóla fyrir alla og ég sé að hún fær styrkleika sinn frá reynslu sinni af grunnskólakennslu og af háskólakennslunni en er líka vel að sér og tengir vel við sterkan grunn í fræðunum. Mér finnst núna að hún sé það öryggisnet sem við höfum til að grípa okkur hvort sem það er ég sem hrasa eða nemendur. Ég sé að ramminn er alveg skýr þó svo að hann gefi tækifæri til að losa um suma þætti.

Hafdís: Það var komið að annarri staðlotu og Svanborg bar ábyrgð á inntaki dagsins, kennslu, ég var meira í stöðu samkennara og rannsakanda. Svanborg leiddi nemendur áfram:

Mig langar að biðja ykkur um að greina þarfir: Lítið í kringum ykkur, út um gluggann, hugsíð um gærdaginn, skóla barnanna ykkar, leikskólann, götuna ykkar og nágrennið, umhverfið ykkar, heimilið ... Finnið eitthvað sem þið viljið að sé öðruvísi, betra, auðveldara eða skemmtilegra. Skráið hjá ykkur eina þörf eða fleiri.

Nemendur byrjuðu að skrá hjá sér það sem kom í hugann, ég líka, og síðan ræddum við hugmyndir okkar. Svanborg hélt áfram og beindi þessum tilmælum til nemenda:

Vinnið saman tvö eða þrjú. Talið um það sem þið viljið að sé öðruvísi eða betra, varðandi samskipti, umhverfi ykkar innan eða utan dyra, erfið verkefni, í vinnunni, heima, á leiðinni í vinnuna ... Skráið hjá ykkur vangaveltur ykkar eða þarfir á minnismiða og límið á flettistöfluna.

Í dagbókinni minni þennan dag má lesa eftirfarandi:

Vá! Æi, við hefðum átt að byrja námskeiðið á þessum verkefnum Svanborgar. Þessi verkefni eru táknað fyrir nálgun viðbragðssnjallra kennara. Ég vildi óska þess að ég hefði áttað mig á þessu fyrr, en við byrjuðum að kenna námskeiðið án þess að ég í raun vissi hvað nýsköpunarkennsla í raun snýst um eða þekkti

kennsluaðferðirnar sem nýsköpunarkennarar nota. Hélt ég vissi það en svona er það, maður veit aldrei hvað maður í raun veit og hvað ekki (dulin þekking). Með því að byrja á hugarflæði um málefni (skóla án aðgreiningar) sem þarfnast úrlausna þá byrjum við námskeiðið á sömu aðferðum og kennarar gera sem bregðast við þörfum nemenda sinna.

Þetta var algjör vendipunktur og ég fór að sjá námskeiðið í nýju ljósi. Eftir því sem við þróuðum námskeiðið þá varð margbreytileiki í allri sinni mynd meira og meira í brenni-depli og við minntum okkur stöðugt á orð Fullan er hann segir: „Margbreytileiki merkir mismunandi kynþættir, mismunandi áhugahópar, mismunandi vald, og í raun mismunandi allt í lífinu.“ (Fullan, 1999, bls. 2). Næstu skref hjá okkur voru því að bregðast við greiningu og mati á rannsóknargögnum og bjóða upp á mismunandi verkefni, lesefni, skil á verkefnum, en einnig kynningar frá reynslumiklum kennurum sem höfðu reynt mismunandi aðferðir með góðum árangri. Við vildum bjóða upp á hlaðborð til að gæða sér á um leið og þátttakendur legðu áherslu á að styrkja starfskenningu sína. Með þessu vildum við auka atbeina (e. *agency*) nemenda og fá þá til að taka ábyrgð á námi sínu og setja sér sína eigin stefnu í náminu og að verða bæði skapandi og viðbragssnjallir sem nemendur og kennarar. „Mjög áhugavert og skemmtilegt námskeið með fjölbreyttum verkefnum og námsmati. Kennarar leggja sig fram um að koma til móts við þarfir hvers og eins“ (Kennslukönnun).

Ferðalag nemenda

Nemendur urðu að bregðast við inntaki námskeiðsins og velja sér viðbótarlesefni. Þar að auki urðu þeir að tengja inntakið við reynslu sína og kynna niðurstöður, annað hvort í umræðum eða verkefnum. Þetta var reyndum kennurum auðveldara en þeim nemendum sem komu beint í framhaldsnám úr grunnnáminu:

Þegar ég byrjaði í framhaldsnáminu, þá var ég búin að kenna í mörg ár og var við það að brenna út ... Rammi námskeiðsins átti vel við mig og frelsið sem við höfðum. (Reyndur kennari í lokaverkefni)

Yngri nemendurnir (óreyndari) lýstu yfir óöryggi í umræðum og fyrirspurnum til okkar kennara og kölluðu eftir hagnýtum hugmyndum eða ábendingum um það hvernig þeir gætu brugðist við „fjölbreyttum nemendahópum eða erfiðum nemendum“ (Útgöngumiðar).

Þrátt fyrir að ég hafi allnokkra reynslu af starfi með börnum má einnig segja að reynsluleysi sé ein af mínum veiku hliðum sem kennari á yngsta stigi grunnskólans. Þó að ég hafi kennt börnum í vettvangsnáminu og verið þeirrar gæfu aðnjótandi að lenda hjá frábærum æfingakennurum sem höfðu mikla reynslu af kennslu, þá hef ég eðli málsins samkvæmt enga reynslu af því að kenna eigin bekk í lengri tíma. (Umræður)

Mörg verkefnin voru þess eðlis að krafist var af nemendum að þeir myndu lausnir á hinum ýmsu áskorunum sem kennarar standa frammi fyrir í dagsins önn. En í stað þess að gefa nemendum réttu svörin þá sköpuðum við tækifæri og leiðir sem þeir gátu kynnt sér til að móta þekkingu sína. Þannig drógum við svolítið úr vægi hefðbundinnar flokkunar í kennara og nemendur og það fór saman við lausari umgerð þar sem nemendur fengu tækifæri til að móta sínar eigin leiðir í náminu.

Ég var einnig ánægð með verkefnin, þau voru svo allt öðruvísi en við erum von ... Ég hafði verið allt haustið að leita að einhverju sem hentaði námsþörfum mínum, ... á þessu námskeiði þróaði ég stjórn á eigin námi eða *learner autonomy* og samþykkti að ég bæri ábyrgð á námsferli mínum. (Rýnihópsviðtal)

Eftir eina staðlotuna töldu nemendur að þeir hefðu lært hve miklu máli það skiptir að „kortleggja nemendahópinn“, „átta sig á því hvað hentar hverjum fyrir sig“ og „að gera sér grein fyrir viðhorfum sínum til náms“ (Útgöngumiðar). Boðið var upp á mismunandi leiðir til að öðlast þekkingu og skilning á námi og kennslu; lestur, YouTube-klippur úr kennslu, kvikmynd um kennslu í bekk með fjölbreyttum nemendahópi, lestur rannsóknagreina og mikið úrval bóka um nám og kennslu.

Í byrjun upplifði ég mikið óöryggi. Ég var svolítið týnd í þessu öllu og vissi bara ekkert hvað ég átti að gera. Þegar ég byrjaði að uppgötva alla möguleikana þá varð ég mjög ánægð með sjálfstæðið sem okkur var boðið uppá og var ótrúlega ánægð með að mega velja málefni sem ég hafði brennandi áhuga á – það var ávinningur námskeiðsins. (Rýnihópsviðtal)

Við uppgötvuðum að þessi tilvísun endurspeglar skoðun margra nemenda. Umhverfislæsi þeirra dugði ekki til að bera kennsl á svona nálganir eins og við buðum upp á. Þeir virtust óöruggir með að fá ekki beina fyrirsögn um hvað ætti að gera og vera ekki stjórnáð frá upphafi til enda. En smátt og smátt náðu þeir að tengja saman eigin upplifun og viðhorf sín til kennslu.

Hlutverk kennara er að hafa í huga fjölbreyttar leiðir fyrir nemendur til að takast á við nám sitt og beita þeim sem víðast. Ég vil sveigjanlegt skólastarf þar sem kennarinn hefur góða yfirsýn yfir nemendahópinn þar sem hver nemandi er ávallt í brennidepli. (Umræður)

Háskólakennararnir (við) komu með hugmyndir um hvernig nemendur gætu skilað af sér verkefnum en nemendur völdu inntak og endanlegt form þannig að á þeim hluta var laus umgerð. Þarna mátti sjá að umgerð okkar í námskeiðinu var blönduð. Hún var ekki bara sterk eða laus heldur voru mismunandi þættir með lausri umgerð þar sem nemendur réðu og völdu en aðrir þættir voru valdir af okkur kennurunum. Við kynntum nemendum hvernig við myndum meta þátttöku þeirra í námskeiðinu og hvernig verkefni yrðu metin og var sá þáttur því með sterkri umgerð. Kröfunni um að vera virkur, sjálfstæður og ábyrgur í náminu var mætt með meiri sýnilegum áhuga hjá reyndu kennurunum en þeim nýútskrifuðu sem birtist m.a. í meiri virkni hjá þeim:

Ég var mjög ánægð í annarri staðlotu vegna þess að við nemendurnir fengum tækifæri til að vera mjög virkir. Það gaf mér hugmyndir um hvernig nám fer fram, um hvernig við getum lesið og ritað með nemendum. En ég heyrði að það hefði ekki veitt yngri nemendum sömu gleði. (Rýnihópsviðtal)

Þessir reyndu kennarar og nemendur á námskeiðinu bjuggu bæði yfir umhverfislæsi og athafnafærni til að skilja til hvers var ætlast af þeim og það hjálpaði þeim að framkvæma það sem til var ætlast og á þann hátt sem var viðurkenndur.

Niðurstöður okkar gefa til kynna að nemendur upplifðu óöryggi þar sem veik flokkun og laus umgerð námskeiðsins bauð upp á talsverðan sveigjanleika og krafðist sjálfstæðis nemenda. Laus umgerð um hraða, hvenær verkefnum var skilað og sá valkostur að geta ráðið hluta af lesefni gaf okkur tækifæri til að mæta mismunandi námsþörfum og aðstæðum nemenda. Eftir því sem nemendur öðluðust meira umhverfislæsi og skildu bæði grundvallarhugsun og skipulag námskeiðsins, náðu þeir líka valdi á nauðsynlegri athafnafærni. Hún birtist í sjálfstæðri vinnu þeirra við að búa til sínar afurðir, ígrunda viðfangsefni og bregðast við þeim kröfum sem þeir mæta í margbreytilegum nemendahópi skólafestunnar. Þeir tala um aukna virkni og ábyrgð í námi, að þeir hafi lært að leita eftir fjölbreytilegum leiðum í kennslu, kortleggja nemendahópinn og byggja kennsluna á auðlindum nemenda (Karen R. Gísladóttir, 2011). Viðhorf þeirra til frelsisins (laus rammi) breyttist

smám saman í takt við aukið vald á athafnafærni en sú þróun gekk hraðar fyrir sig hjá þeim reyndari í hópnum.

Svona kennari vil ég verða: Koma nemendum fyrir í óskaveröld minni og ganga inn í óskaveröld þeirra með því að kynnast þeim vel. Mæta nemendum betur með því að þekkja bæði styrkleika þeirra og veikleika. Gefa nemendum tækifæri til að vinna með áhugasvið sitt og þeim námsstíl sem hentar. Vera sífellt að þroskast í starfi og bæta við mig þekkingu. Ná árangri. (Verkefni)

Umgerð vals á þekkingu í námskeiðinu var blönduð eða fremur laus þar sem við kennarnir höfðum mótað útlínur og ramma sem náði yfir meginhugtök og þekkingu um nám og kennslu í skóla fyrir alla. Hluti námskeiðsins var skylduefni sem við völdum (sterk umgerð) en nemendur voru krafðir um að vera virkir í að velja sjálfir viðfangsefni (laus umgerð).

Rammi um kennslu stilltur eftir ólíkum þörfum

Hvað höfum við svo lært, sem er ekki aðeins mikilvægt fyrir okkur og nemendur okkar. heldur einnig sem innlegg í umræður um kennaramenntun?

Leiðarljós rannsókna kennara á eigið starf er samspil starfsrýni og sjálfsrýni sem hefur það að markmiði að bæta starfið. Við vitum að við bregðumst oft við þvert á viðhorf, gildi eða vilja okkar, en viðbrögð okkar og þekking á þeim verða okkur dulin (e. *tacit*) nema við flettum ofan af þeim og skoðum gerðir okkar á markvissan hátt. Með því getum við betur skilið samskiptin við nemendur og samstarfsfólk og það getur styrkt okkur í að þróa betri návist á starfsvettvangi (Pinnegar og Hamilton, 2010; Tidwell, Wymore, Garza, Estrada og Smith, 2011). Ferlið og aðferðafræðin í rannsókninni okkar á eigin starfi færði okkur ramma og aðferðir til að finna út hvernig við gætum nálgast það að vera þeir kennarar sem við óskuðum okkur að vera. Rannsóknin fólst í því að safna markvisst öllum gögnum sem urðu til vegna námskeiðsins, skrá hjá okkur vangaveltur, umræður og framkvæmd. Við ræddum saman um það hvað við værum að gera og hvernig við teldum að æskilegt væri að kennari í skóla fyrir alla ætti að starfa og hvaða námstækifæri við gætum búið til svo að nemendur okkar myndu sína leið til þess að verða slíkir kennarar. Með því að greina gögnin á nákvæman hátt fórum við að sjá og hugsa öðruvísi, endurbyggja skilning okkar og breyta námskeiðinu samkvæmt þeim vísbendingum sem niðurstöðurnar gáfu okkur. Þannig gátum við gert námskrá námskeiðsins að lifandi og viðbragðsgóðu skipulagi sem var nægjanlega sveigjanlegt til að hægt væri að mæta ólíkum þörfum nemenda. Umbreyting (e. *transition*) varð á námskeiðinu með endurbyggingu (e. *reconstruction*) á þekkingu okkar sem var okkur dulin en kom smátt og smátt í ljós er við flettum ofan af henni. Endurskipulagning (e. *restructuring*) sem ekki sér fyrir endann á hófst. Aðferðafræði rannsókna á eigin starfi sem og kenningar Bernsteins hjálpuðu okkur til að sjá hvernig við gætum stillt umgerð námskeiðsins frekar til að vera viðbúnaðar mismunandi umhverfislæsi og athafnafærni nemenda.

Skóli án aðgreiningar þróar kennsluhætti þar sem brugðist er við þörfum og væntingum allra nemenda með því að einstaklingsmiða og persónugera kennsluna á meðan nýsköpun leggur áherslu á sköpun og þekkingu til að mæta tilteknum úrlausnarefnum og leysa vandamál sem nemendur tilgreina. Aðferðafræði rannsókna á eigin starfi hjálpaði okkur að sjá hvernig kennslufræði nýsköpunarmentar og skóla án aðgreiningar féllust í faðma og samþættust á eðlilegan og átakalaus hátt. Það teljum við vera vegna þess að báðar byggja þær á virkri þátttöku af hálfu nemenda og þeirri sýn að allir geti náð góðum árangri. Í báðum tilvikum er markmiðið að þróa með nemendum og kennurum getu til athafna og gagnrýna og skapandi hugsun með því að takast á við viðfangsefni úr raunveruleikanum. Eftir því sem við greindum og máttum gögnin okkar áttuðum við okkur betur

á því hvernig þessar nálganir styrkja hvor aðra og veita ótakmörkuð tækifæri fyrir nám og kennslu.

Tilboð um fjölbreytt verkefni, kröfur um að koma með hugmyndir að lausnum á ýmsum vandamálum og um að vera sjálfstæður námsmaður voru erfiðar sumum nemendum. Þeir nemendur okkar sem voru reyndir kennarar bjuggu yfir umverfislæsi og athafnafærni sem gerði þeim auðveldara að taka stjórnina í sínar hendur og nota tækifæri til að læra í takt við eigin áhuga og þarfir. Viðhorf þeirra og reynsla virtust gera þá opnari fyrir þeim vinnubrögðum sem við ætluðumst til af þeim. Yfirleitt voru það kennarar sem voru reynsluminni eða nýútskrifaðir sem voru óruggir og óskuðu eftir formlegra skipulagi og stuðningi. Yngri og óreyndari nemendur leituðu meira til okkar og spurðu okkur oftast hvað mætti og hvað ætti að gera. Þrír af yngri nemendum sem unnu lokaverkefni sitt saman óskuðu eftir fundi með okkur um verkefnið til að vera vissir um að þeir væru að gera rétt.

Til að bregðast við þessum niðurstöðum, næst þegar þetta námskeið verður kennt, verðum við að finna leiðir til að styðja betur við nemendur, sérstaklega í upphafi námskeiðs. Þannig höfum við hugsað okkur að taka nýsköpunarþáttinn fyrir fyrr en við gerðum, þar sem hann er vel til þess fallinn að nemendur átti sig á eigin námsþörfum og greini hvað brennur á þeim. Við viljum halda skipulaginu opnu með lausri – blandaðri umgerð til þess að eiga auðveldara með að bregðast við þörfum nemenda, nýútskrifaðra jafnt og reyndra kennara.

Rétt rúmlega 30% nemenda tóku þátt í kennslukönnun háskólans um námskeiðið og samkvæmt niðurstöðum hennar merktu nemendur oftast við fjóra eða fimm af fimm mögulegum. Það má því segja að námskeiðið hafi komið afar vel út úr könnuninni. Ein spurning var rétt undir fjórum og sneri hún að skipulagi námskeiðsins, þannig að segja má að nemendur kalli eftir meira skipulagi sem við verðum að hafa í huga við umbætur á námskeiðinu og leit okkar að jafnvægi á skipulagi og sveigjanleika.

Tilgangur okkar var að kenna eins og við boðum og bregðast við ólíkum þörfum og reynslu nemenda okkar með því að bjóða upp á fjölbreytt verkefni, margs konar námsefni og margbreytileg form á skilum. Við vildum einnig láta inntak námskeiðsins og kennsluna okkar endurspegla skóla án aðgreiningar og kennslufræði nýsköpunarmenntar. Við vildum ekki einungis segja nemendum okkar að þeir þyrftu að vera opnir gagnvart margbreytileikanum heldur bjóða þeim upp á reynslu á námskeiði sem á ýmsa vegu væri dæmi um hvernig þeir geta farið að.

Heimildir

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity* (2. útgáfa). Lanham: Rowman og Littlefield.

Berry, A. og Crowe, A. R. (2010). Many miles and many emails: Using electronic technologies in self-study to think about, refine and reframe practice. Í D. L. Tidwell, M. L. Heston og L. M. Fitzgerald (ritstjórar), *Research methods for the self-study of practice* (bls. 83–100). Dordrecht: Springer.

Bodone, F., Guðjónsdóttir, H. og Dalmau, M. C. (2004). Revisioning and recreating practice: Collaboration in self-study. Í J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, og T. Russell (ritstjórar), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (bls. 743–784). Dordrecht: Kluwer.

Brown, E. R. (2004). The significance of race and social class for self-study and the professional knowledge base of teacher education. Í J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V.

LaBoskey, og T. Russell (ritstjórar), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (bls. 517–574). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Carroll, A., Forlin, C. og Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65–79.

Chien, R. og Wallace, J. (2004, nóvember). *The use of Bernstein's framework in mapping school culture and the resultant development of the curriculum*. Erindi flutt á ráðstefnu AARE, 29. nóvember–2. desember, Melbourne, Ástralíu. Sótt 1. september 2012 af <http://www.aare.edu.au/04pap/chi04732.pdf>

Cochran-Smith, M. og Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. Í J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, og T. Russell (ritstjórar), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (1. bindi, bls. 601–649). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Craig, C. J. (2009). Trustworthiness in self-study research. Í C. A. Lassonde, S. Galman, og C. Kosnik (ritstjórar), *Self-study research methodologies for teacher educators* (bls. 21–34). Rotterdam: Sense Publishers.

Dalmau, M. C. og Guðjónsdóttir, H. (2002). Framing professional discourse with teachers: Professional working theory. Í J. Loughran og T. Russell (ritstjórar), *Improving teacher education practices through self-study* (bls. 102–129). London: RoutledgeFalmer.

Day, C. og Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion. International literature*. Óðinsvé: Höfundur. Sótt af <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu. (2011). *Kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar í Evrópu – Viðfangsefni og tækifæri*. Óðinsvé: Höfundur.

Feldman, A., Paugh, P., og Mills, G. (2004). Self-study through action research. Í J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, og J. Russell (ritstjórar), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (bls. 943–977). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia: Falmer Press.

Griffiths, M. (2002). “Nothing grand”: Small tales and working for social justice. Í J. J. Loughran og T. Russell (ritstjórar), *Improving teacher education practices through self-study* (bls. 161–175). London: RoutledgeFalmer.

Hafðís Guðjónsdóttir. (2000). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms*. Doktorsritgerð, University of Oregon.

Hafðís Guðjónsdóttir. (2005). Researching with teachers: Making responsive professional practice visible (and viable). Í F. Bodone (ritstjóri), *What a difference does research make and for whom?* (bls. 161–176). New York: Peter Lang.

Hafðís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2009). Látum þúsund blóm blómstra. Stefnumörkun um skóla án aðgreiningar. *Uppeldi og menntun*, 18(1), 61–77.

Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/arslok-2011>

Hamilton, M. L. og Pinnegar, S. (1998). Conclusion. Í M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, og V. K. LaBoskey (ritstj.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (bls. 235–246). London: Falmer.

Hermína Gunnþórsdóttir. (2010). Kennarinn í skóla án aðgreiningar: Áhrifavaldar á hugmyndir og skilning íslenskra og hollenskra grunnskólakennara. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar-2010-rsg>

Ingólfur Á. Jóhannsson. (2006). Different children – a tougher job. Icelandic teachers reflect on changes in their work. *European Educational Research Journal*, 5(2), 140–151.

Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2010). Hvernig látum við þúsund blóm blómstra? Skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar-2010-rsg>

Karen Rut Gísladóttir. (2011). "I am deaf, not illiterate". *A hearing teacher's ideological journey into the literacy practices of children who are deaf*. Doktorsritgerð: Háskóla Íslands, Menntavísindasvið.

Kincheloe, J. L. (2005). *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang.

Korthagen, F.A. J. og Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.

LaBoskey, V. K. (2004a). Foreword to section three. Í J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey og T. Russel (ritstjórar), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. bindi, bls. 813–816). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

LaBoskey, V. K. (2004b). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Í J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey og T. Russell (ritstjórar), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. bindi, bls. 817–869). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Loughran, J. J. (2004). Learning through self-study: The influence of purpose, participants and context. Í J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey og T. Russell (ritstjórar), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (1. bindi, bls. 151–192). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Loughran, J. J. og Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. Í M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran og V. LaBoskey (ritstjórar), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (bls. 7–18). London: Palmer.

Louie, B. Y., Drevdahl, D. J., Purdy, J. M. og Stackman, R. W. (2003). Advancing the scholarship of teaching through collaborative self-study. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 150–171.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: Concise advice for new and experienced action researchers*. Dorset: September Books.

- Meijer, C. (2011) Forword. Í Donnelly, V. (ritstjóri), *Teacher education for inclusion across Europe: Challenges and opportunities* (bls. 5–7). Óðinsvé: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneyti. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla: Upplýsinga- og tæknimennt*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2009). *Creating effective teaching and learning environments – first results from TALIS*. Brussel: Höfundur. Sótt af <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Pinnegar, S. og Hamilton, M. L. (2010). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology and practice*. Dordrecht: Springer.
- Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2009). *TALIS: Staða og viðhorf kennara og skólustjórnenda*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Reynolds, M. (2001). Education for inclusion, teacher education and the teacher training agency standards. *Journal of In-Service Training*, 27(3), 465–476.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924–2000). *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 31(4), 687–703.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Los Angeles: SAGE.
- Samaras, A. P., Guðjónsdóttir, H. og Dalmau, M. (2009, apríl). *A sociocultural perspective on the outgrowth and development of the self-study school*. Erindi á ráðstefnu American Educational Research Association (AERA), Self-Study of Teacher Education Practices SIG (S-STEP), 13.–17. apríl, San Diego.
- Samaras, A. P., Guðjónsdóttir, H., McMurrer, J. R. og Dalmau, M. D. (2012). Self-study of a professional organization in pursuit of a shared enterprise. *Studying Teacher Education: A Journal of Self-study of Teacher Education Practice*, 8(3), 303–320.
- Schmuck, R. (2006). *Practical action research for change* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Corwin Press Company.
- Self-Study of Teacher Education Practices. (2011). *The online presence of the S-step community*. Washington, DC: Special Interest Group of the American Educational Research Association. Sótt af http://sstep.blogs.uoit.ca/?page_id=2
- Svanborg R. Jónsdóttir. (2004). Nýsköpun í grunnskóla: Skapandi skóli í tengslum við raunveruleikann. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2004/002/index.htm>
- Svanborg R. Jónsdóttir. (2007). Nýsköpunarmennt í íslenskum grunnskólum. *Uppeldi og menntun*, 16(1), 53–71.
- Svanborg R. Jónsdóttir. (2011). *The location of innovation education in Icelandic compulsory schools*. Doktorsritgerð, Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.

Svanborg R. Jónsdóttir og Allyson Macdonald. (2011). Recontextualisation of innovation into education. *Þjóðarspejill*, 12, 559–568. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/10261>

Tidwell, D. L., Wymore, L., Garza, Estrada, M. og Smith, H. L. (2011). Creating a professional learning community through self-study. *Studying Teacher Education. A Journal of Self-study of Teacher Education Practces*, 7(3), 315–330.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spáni: United Nations Ministry of Educational, Scientific and Education and Science Cultural Organization.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2008). *Inclusive education*. Brussel: Höfundur. Sótt af <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

Zeichner, K. og Noffke, S. (2001). Practitioner research. Í V. Richardson (ritstjóri), *Handbook of research in teaching* (4.útgáfa, bls. 314–330). Washington, DC: American Educational Research Association.

Þuríður Jóhannsdóttir. (2007). Spjallfrelsi: Kenningum Bernsteins beitt á rannsókn á fjarnámi. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VIII: Félagsvísindadeild* (bls. 771–781). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.



Hafdís Guðjónsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir. (2012). Háskólakennarar rýna í starf sitt: Þróun framhaldsnámskeiðs í kennaramenntun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/008.pdf>