

Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun Menntavísindasvið Háskóla Íslands



Greinaflokkur um kennaramenntun til heiðurs Ólafi J. Proppé sjötugum á tíu ára afmæli *Netlu – Veftímarits um uppeldi og menntun*

Ritrynd grein birt 27. júní 2012

Lilja M. Jónsdóttir

„Það er náttúrulega ekki hægt að kenna manni allt“

Viðhorf byrjenda í grunnskólakennslu til kennaranáms síns

Megintilgangur þessarar greinar er að gera grein fyrir niðurstöðum rannsóknar á viðhorfum fimm ungra grunnskólakennara til kennaranáms síns. Rannsóknin er langtímarannsókn þar sem rætt var við kennarana um reynslu þeirra fyrstu fimm árin í starfi frá brautskráningu. Rannsóknarsamvinnan stóð yfir frá 2002–2007. Rannsóknin byggist á eiginlegri rannsóknaraðferð sem höfundur hefur kosið að kalla narratífu á íslensku (e. *narrative inquiry*) og veit hann ekki til þess að sú aðferð hafi áður verið notuð í menntarannsóknum hér á landi. Helstu niðurstöður voru m.a. þær að kennaranámið þótti að mestu leyti góður undirbúningur undir kennarastarfið og að í langflestum tilvikum hefði það nýst vel. Engu að síður höfðu kennararnir mjög ákveðnar skoðanir á því hvað þyrfti að bæta í kennaranáminu. Lögðu þeir mesta áherslu á lengingu námsins, aukið vettvangsnám, meiri hagnýta kennslufræði, aukna fræðslu um námsefni grunnskólans, aga og bekkjarstjórnun, hvernig best verður komið til móts við nemendur með sérþarfir og foreldrasamstarf. Brýnt er að þeir sem vinna að þróun kennaramenntunar séu í virku samstarfi við kennara á vettvangi um mótun námsins.

Höfundur er lektor við Kennaradeild á Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

It is of course not possible to teach everything: Beginning teachers attitudes toward their teacher education program

The central purpose of this article is to elucidate conclusions regarding the views of five beginning teachers regarding their teacher education. This research is a longitudinal study on the experiences of five beginning teachers from graduation from their teacher education programs through their first five years as compulsory school teachers, and the research collaboration in which they took part spanned from 2002 to 2007. The research is based on a qualitative research methodology entitled 'narrative inquiry', which has not, at least to the author's knowledge, been utilized in educational research in Iceland up to this point. The main conclusions were that the young teachers found their teacher education a good preparation for teaching which, in most cases, proved useful in the field. They had nonetheless definite ideas in relation to what required change within teacher education programs. They emphasized the lengthening of the

program in general, increased field-work, practical pedagogy, more attention to the curriculum of the compulsory school, classroom management, how to best meet the needs of students with special educational needs, and cooperation with parents. Ultimately, it is vital that teacher educators put continuous emphasis on a dynamic dialog with teachers in the field regarding the development of teacher education.

Inngangur

Í þessari grein er fjallað um nokkrar niðurstöður í rannsókn á reynslu fimm kennara fyrstu fimm árin í grunnskólakennslu.¹ Rannsóknin er á sviði kennslufræða og þróunar sjálfsmyndar og fagvitundar kennarans. Rannsóknaraðferðin sem gengið er út frá er *narratífa* (e. *narrative inquiry*). Vísindalegt gildi rannsóknarinnar felst einkum í að varpa ljósi á hvað það þýðir að færast frá því að vera kennaranemi yfir í að verða fullgildur kennari. Auk þess að hafa sjálfstæðan fræðilegan tilgang, þ.e. að bæta við þekkingu á aðstæðum, viðfangsefnum og reynslu byrjenda fyrstu árin í kennarastarfi og hvernig haga megi stuðningi við þá, er rannsókninni ætlað að afla gagna sem nýta má í kennaramenntun, bæði grunn- og símenntun. Fyrir mig sem kennslufræðing sem starfar í kennaramenntastofnun hefur rannsóknin beint hagnýtt gildi.

Val á viðfangsefni á rætur að rekja til eigin reynslu. Lokaverkefni mitt í kennaranámi árið 1978 fjallaði um þá kennsluhætti sem kenndir hafa verið við opna skólastofu (sjá t.d. Ingvar Sigurgeirsson, 1981) og var ég strax staðráðin í að vinna í anda þeirra þegar ég hóf störf við Æfinga- og tilraunaskóla Kennaraháskóla Íslands (síðar Háteigsskóli). Fyrir þann sem alinn er upp í afar hefðbundnum skóla (sem barn gekk ég í Melaskóla og Hagaskóla) er langur vegur frá fræðum um opið og sveigjanlegt skólastarf að framkvæmd þess. Þegar á hólminn var komið fór nánast allt úrskaiðis sem mögulega gat farið úrskaiðis og má að nokkru rekja áhuga minn á rannsóknarviðfangsefninu til þessarar bitru reynslu.

Hér á landi er lítið vitað hvernig nýliðum í grunnskólakennslu vegnar í upphafi starfsferilsins. Til þessa hefur aðeins ein rannsókn verið gerð um þetta efni en það er rannsókn Maríu Steingrímsdóttur (2005, 2010). Áriðandi hlýtur að teljast að hafa sem gleggsta vitneskju um viðhorf og störf ungra kennara hér á landi, ekki síst fyrir þróun kennaramenntunar. Eitt meginmarkmið rannsóknarinnar er að reyna að bæta úr þessu.

Markmiðið með þessari grein er fyrst og fremst að gera grein fyrir þeim niðurstöðum rannsóknarinnar sem lúta að viðhorfum þátttakenda til kennaranáms síns og hvernig það hefur nýst þeim fyrstu fimm árin í starfi. Þær spurningar sem snertu þetta svið, eða umræðuþræðir eins og þær verða kallaðar hér eftir, eru einkum eftirfarandi:

- Hvaða þekking, færni og viðhorf úr kennaranáminu nýtast og hvað vantar?
- Hverju þarf að breyta í náminu (að dómi hinna ungu kennara)?
- Hvernig má undirbúa kennaranema betur fyrir það sem fram undan er?
- Hvaða ráð eiga þessir kennarar handa þeim sem skipuleggja kennaranám?

Í rannsókninni var áhersla lögð á að fá fram skoðanir hinna ungu kennara á kennaranámi sínu og hvernig sá undirbúningur hefði nýst þeim í starfi fyrstu árin í kennslu.

¹ Rannsókn þessi er jafnframt viðfangsefni mitt í doktorsnámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og er leiðbeinandi minn dr. Hafdís Ingvarsdóttir prófessor.

Bakgrunnur

Kennaranám hér á landi hefur á undanförunum árum verið í stöðugri mótun. Nefna má sem dæmi að þegar þátttakendur í þessari rannsókn höfðu lokið þriðja ári sínu í grunnskólakennslu, vorið 2005, var tekin ákvörðun um að lengja kennaranám úr þremur árum í fimm og meistaranám gert að skilyrði fyrir kennararéttindum (*Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjómenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla*, 2008). Höfundur þessarar greinar er eindregið þeirrar skoðunar að við mótun kennaranáms þurfi að hlusta vel á raddir af vettvangi. Ákvarðanir um uppbyggingu og áherslur í náminu á m.a. að taka með hliðsjón af viðhorfum og reynslu starfandi kennara.

Eins og búast má við er faglegur undirbúningur kennara, þ.e. kennaramenntunin, viðfangsefni fjölmargra rannsókna. Nefna má niðurstöður um það sem kennarar þurfa að vita, hvað þeir þurfa að læra og hvað þeir eiga að geta gert. „Það er ljóst, að sú þekking, leikni og viðhorf sem þörf er á til að ná árangri í kennslu er ekki eitthvað sem hægt er að kenna til fulls í kennaranáminu. Þess í stað þurfa kennaranemar að vera vel undir ævinám búinir“² (Hammerness, Darling-Hammond og Bransford, 2005, bls. 358).

Hér á landi hafa allnokkrar rannsóknir verið gerðar á kennaramenntun (sjá t.d. Hafdís Ingvarsdóttur, 2004, 2007, 2009; Hafþór Guðjónsson, 2004, 2007; Ragnhildi Bjarnadóttur, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2012; Þuríði Jóhannsdóttur, 2004, 2005, 2012). Þá má nefna eina rannsókn sem gerð hefur verið á vettvangsnámi kennaranema (Sigríður Pétursdóttir, 2007). Þar kom m.a. fram að vettvangsnámið er sá hluti kennaranámsins sem þeir meta hvað mest.

Fáar rannsóknir hafa verið gerðar hér á landi um það hvernig nýjum kennurum farnast í starfi og hvernig kennaramenntunin hefur nýst þeim. Af íslenskum rannsóknum er, auk þessarar langtímarannsóknar, helst að nefna meistaraþrófarrannsókn Maríu Steingrímsdóttur (2005) sem leiddi m.a. í ljós að hinir ungu grunnskólakennarar nýta í starfi sínu fyrst og fremst hina hagnýtu þætti úr kennaranáminu. Þá er að nefna rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2007) um reynslu framhaldsskólakennara fyrsta árið í starfi en þar kom m.a. fram að þátttakendum fannst kennslufræðin hafa gagnast þeim mjög vel. Auk þessa má geta þess að ég sendi spurningalista með opnum spurningum til nýrra grunnskólakennara í lok fyrsta starfsárs þeirra þrjú ár í röð; 2003, 2004, 2005, þar sem þeir voru m.a. spurðir um viðhorf til kennaramenntunar sinnar (Lilja M. Jónsdóttir, 2005). Sendi ég raf-rænt boðsbréf til allra sem höfðu útskrifast úr staðnámi vorin á undan. Af þeim sem þáðu boð um að taka þátt svöruðu um 75% könnuninni. Meginniðurstaðan var sú að meirihluti þeirra taldi að margt í kennaramenntuninni hefði nýst vel, einkum hagnýt kennslufræði, að ýmislegt vantaði í kennaranámið, svo sem meiri hagnýta kennslufræði og meira vettvangsnám, og að lengja þyrfti námið. Þessi sömu atriði eru einnig nefnd þegar spurt er um ráð handa þeim sem skipuleggja nýtt kennaranám, auk þess sem þeir vilja efla tengslin við skólastarfið í landinu og endurskoða hvaða námskeið eigi að vera skylda.

Þessi viðhorf grunnskólakennaranna eru um margt samhljóma þeirri gagnrýni sem oft hefur komið fram á kennaramenntun. Nefna má Michael Fullan (2001) sem í yfirgripsmikilli greiningu sinni á niðurstöðum fjölmargra bandarískra rannsókna á kennaramenntun bendir á að þar megi finna miklar eyður, eins og „hvernig hægt sé að vinna með foreldrum, þekkingu á námsmatsaðferðum, kennslufræði hugsmíðahyggjunnar, að skilja margbreytileikann, að læra samvinnu – en þetta sé allt nauðsynlegt til að geta unnið faglega í námssamfélagi kennara“ (bls. 244). Í svipaðan streng taka Hobson og félagar (Hobson, Malderez, Tracey, Homer, Ashby, Mitchell og McIntyre, 2009) en þátttakendur í rannsókn

² Allar beinar tilvitnanir í greininni eru í þýðingu höfundar.

þeirra³ höfðu t.d. efasemdir um gildi ákveðinna fræðilegra námskeiða og miklar áhyggjur af vinnuálagi og hvernig á að takast á við hegðun nemenda.

Í rannsókn á fyrsta ári nýrra kennara sem Sharon Feiman-Nemser (2003) ræðir í greininni *What New Teachers Need to Learn*, var m.a. athugað hvað nýir kennarar þurfa að læra sem þeir gátu ekki lært (í kennaranámi) áður en þeir hófu kennslu. Meginniðurstaðan var sú að miðað við allt það sem þeir þurfa að læra sé engin furða að fyrsta og jafnvel fyrstu árin einkennist af því að þurfa hreinlega að lifa af og „áköfum uppgötvunum“ (e. intense discovery). Feiman-Nemser (2001) nefnir líka að erfiðleikar fyrsta ársins séu oft það miklir að spurningin væri oft hvort nýliðarnir myndu „sökka eða synda“ (bls. 1014). Í þeim aðstæðum, segir hún, grípi þeir fremur til aðferða sem gera þeim kleift að lifa af en ekki til þess sem þeir lærðu í kennaranámi sínu og talið er best á hverjum tíma. Af þessum ástæðum m.a. er litið svo á að flestir nýir kennarar þurfi a.m.k. þrjú til fjögur ár til að ávinna sér starfshæfni.

Einhverjar umfangsmestu rannsóknir sem gerðar hafa verið á kennaramenntun eru rannsóknir Lindu Darling-Hammond og samstarfsmanna hennar í Bandaríkjunum (Darling-Hammond, 2000, 2001; Darling-Hammond og Ball, 1998). Darling-Hammond (2000) og samstarfsfélagar hennar skoðuðu m.a. kennaramenntun við sjö kennaramenntunarstofnanir í Bandaríkjunum sem þóttu framúrskarandi. Markmið rannsóknarinnar var að átta sig á meginatriðum kennaramenntunar en það skiptir sköpum varðandi það hvernig verðandi kennarar eru búnir undir að skilja nemendur sína, og að geta kennt þannig að þeim takist að skapa djúpan skilning og góðan árangur hjá nemendum. Þau komust að þeirri niðurstöðu að það sem einkenndi kennaramenntunina í þessum sjö stofnunum voru fyrst og fremst eftirtalin sex atriði:

- sameiginleg og skýr sýn á hvað felst í góðri kennslu, sem birtist í öllum námskeiðum og vettvangsnámi
- vel skilgreind hæfniviðmið um framkvæmd og framkomu sem eru nýtt til að leiða og meta námskeiðavinnu og vettvangsnám
- námskrá sem er grundvölluð á yfirgripsmikilli þekkingu á þroska barna og unglinga, námskenningum, vitsmunabroska, áhugahvöt og kennslufræði faggreina, kennd í tengslum við vettvangsnám
- umfangsmikið vettvangsnám (a.m.k. 30 vikur) sem er vandlega skipulagt í því skyni að styðja við þær hugmyndir um framkvæmd kennslu sem eru á sama tíma kynntar á námskeiðum sem eru nátengd vettvangsnáminu
- sterk tengsl milli skóla- og háskólafélks, sem deilir almennri þekkingu og sameiginlegri sýn
- aðferðir tilviksathugana (e. *case study*) eru notaðar í ríkum mæli, einnig kennararannsóknir, leiðsagnarmat og námsmat byggt á námsmöppu (e. *portfolio assessment*) til að tryggja að í náminu sé leitað lausna á raunverulegum (vanda)málum í kennslu.

Þessar niðurstöður má nota sem nokkurs konar gátlista eða gæðamatskvarða fyrir kennaranám og verða þær notaðar við úrvinnslu þeirra gagna sem liggja til grundvallar í þessari grein. Áhugavert er t.d. að sjá hversu stóru hlutverki vettvangsnám gegnir í þeim kennaramenntunarstofnunum sem taldar eru ná hvað bestum árangri. Þá er einkar

³ Rannsókn þessi er hluti af stærra rannsóknarverkefni sem kallast *Becoming a Teacher* (BaT). BaT-rannsóknin er langtímarannsókn (2003–2009) um reynslu nýrra kennara af kennaramenntun sinni, fyrsta árinu og starfsþróun fyrstu árin, og var hún framkvæmd af rannsóknateymi við Háskólann í Nottingham.

athyglisverð hin mikla áhersla sem lögð er á tengsl kennaramenntunarstofnunar við skólana í því skyni að styðja þær hugmyndir sem kynntar eru í náminu.

Ofangreindar niðurstöður styðja einnig hugmyndir um að líta beri á kennaramenntun annars vegar sem umfangsmikla (langa) grunnmenntun og hins vegar sem stöðuga símenntun. Darling-Hammond og Ball (1998) komust að þeirri niðurstöðu að kennaramenntun „sem býður upp á fimm eða sex ára nám, þar með talið stóraukið vettvangsnám, skili af sér kennurum sem gengur betur og eru líklegri til að fara út í kennslu og vera þar um kyrrt, fremur en þeir sem fara í gegnum hefðbundið grunnnám“ (bls. 6). Í þessu sambandi má vísa til Hafðísar Ingvarsdóttur (2002) sem rannsakað hefur starfskenningar kennara og áhrif kennaramenntunar á starfið. Í grein hennar um kennaramenntun í nútíð og framtíð segir að ein mikilvægasta lexían fyrir kennaranema sé að skilja „að kennaranám er ævilangt nám“.

Þessar niðurstöður eru afar áhugaverðar þar sem kennaranám á Íslandi stendur á tíma-
mótum. Það er nú fimm ára nám sem lýkur með meistaraþráðu í stað þriggja ára náms áður sem lauk með bakkalárþráðu. Í endurskoðuninni á skipan kennaranáms skiptir miklu að gaumgæfa það kennaranám sem rannsóknir sýna að hefur skarað fram úr. Við hljótum að velta vel fyrir okkur hvað það er sem við getum nýtt af þeim niðurstöðum í því skyni að efla kennaramenntun á Íslandi enn frekar.

Aðferð

Eins og fyrr segir er aðferðin sem gengið er út frá í þessari rannsókn narratífa (e. *narrative inquiry*) (Chase, 2005; Connelly og Clandinin, 1988, 1990, 2006; Clandinin og Connelly, 2000; Lilja M. Jónsdóttir, 2007). Narratífa er tiltölulega ný rannsóknaraðferð í menntarannsóknum og í félagsvísindarannsóknum almennt og er enn í mikilli mótun. Susan Chase (2005) bendir á að narratífan blómstri um þessar mundir og það sé einkum vegna þess að hún feli í sér tækifæri til að kanna nýjar hugmyndir, aðferðir og spurningar, sem og fjölmargar áhugaverðar aðferðir við gagnasöfnun og ekki síst fræðaskrif. Í narratífum rannsóknum eru niðurstöður oft settar fram með óhefðbundnum hætti og má segja að þar sé leitað í smiðju „arts-based“ rannsóknaraðferðarinnar sem Elliot Eisner (Barone og Eisner, 1995, 1997) hefur verið mikill talsmaður fyrir. Eitt af því sem einkennir þá aðferð er að skapa tilbúinn veruleika (e. *virtual reality*) og notað er „mannamál“ (e. *vernacular language*) ef svo má að orði komast, þegar niðurstöður eru birtar og ræddar, en ekki upphafið fræðilegt málfar. Fylgjendur skapandi aðferða líta svo á að slík framsetning auki líkur á að niðurstöðurnar rati inn í skólastofurnar, þ.e. nái eyrum starfandi kennara og hafi þannig áhrif á skólastarfið í átt til umbóta. Í þessu sambandi má nefna að niðurstöðurnar sem kynntar eru í þessari grein eru settar fram sem hringborðsumræður, einmitt í þessum tilgangi.

Í þessari rannsókn eru einkum notaðar hugmyndir Michaels Connelly og Jean Clandinin, en samkvæmt þeim er narratífa bæði aðferð í rannsókn sem og fyrirbæri sem er rannsakað (Clandinin og Connelly, 2000; Connelly og Clandinin, 1988, 1990, 2006). Connelly og Clandinin eru kanadískir fræðimenn sem hafa verið einna afkastamestir í narratífum menntarannsóknum og skrifum um þær og hafa þau öðrum fremur mótað þessa rannsóknaraðferð í tengslum við rannsóknir með kennurum og á skólastarfi. Þau leggja áherslu á að áhugi þeirra á narratífu sem rannsóknaraðferð liggi einkum í möguleikum þeirra sem mennta kennara, sem og starfandi kennara, á að nýta hana í kennaranámi og til að bæta eigin kennslu og skólastarf (sjá t.d. 1988, 1990, 2006). Í þessu liggur einnig áhugi minn á þessari rannsóknaraðferð.

Connelly og Clandinin leggja áherslu á nána samvinnu rannsakanda og þátttakenda í narratífri rannsókn, yfir nokkurt tímabil, á ákveðnum stað eða stöðum og í samspili við

umhverfið (Clandinin og Connelly, 2000; Connelly og Clandinin, 1988, 1990, 2006). Einn tilgangur minn með því að nota narratífu er sá að ég tel að þessi aðferð sé vænleg til að gefa hinum ungu kennurum í rannsókn minni tækifæri til að segja frá og útskýra kennslu sína og reynslu sem byrjendur. Þá er þess einnig að vænta að viðmælendurnir átti sig betur á því hvernig kennarar þeir eru þannig að þátttaka þeirra í rannsókninni verði um leið liður í að þróa þeirra eigin fagmennsku þannig að þeir nái fyrir að blómstra sem kennarar. Í þessu eru einmitt fólgnir möguleikar á umbótum í kennaramenntun og skólasterfi.

Lykilhugtök

Í hugtakakerfi Connelly og Clandinin (t.d. Clandinin og Connelly, 2000; Connelly og Clandinin, 1988, 1990, 2006) eru lykilhugtökin reynsla (e. *experience*), merking (e. *meaning*), þrívítt narratífurými (e. *three-dimensional narrative inquiry space*) og persónuleg hagnýt þekking kennarans (e. *personal practical knowledge*). Segja má að seinni tvö hugtökin séu sérkenni á þeirri narratífu rannsóknaraðferð sem Connelly og Clandinin hafa þróað. Rannsóknir í félagsvísindum grundvallast á því að kanna reynslu (Clandinin og Connelly, 2000). Skólasterf og rannsóknir á skólasterfi er ákveðin gerð af reynslu, þess vegna rannsaka þau reynslu fólks og halda því fram að narratífan sé besta aðferðin til að lýsa og skilja reynslu. Dewey, sem hafði mikil áhrif á skilning þeirra á reynslu, benti á nauðsyn þess að átta sig á að „sérhver reynsla lifir áfram í nýrri reynslu“ (1938, bls. 27). Samkvæmt hugmyndum Deweys er reynsla samspil tveggja þátta, samfellu og samskipta að því ógleymdu að reynslan gerist einhvers staðar og er hugtakaprennan *staður – samfella – samskipti* frá honum komin. Hún þýðir að reynsla sprettur af reynslu og leiðir til frekari reynslu. Reynslan á sér stað einhvers staðar, hún felur alltaf í sér einhverja sögu, hún er síbreytileg og allaf á leiðinni eitthvert. Reynslan er bæði persónuleg og félagsleg og hún er alltaf í einhverju félagslegu samhengi (Clandinin og Connelly, 2000; Dewey, 1938, 2000). Í þessari rannsókn er lögð áhersla á að fara í saumana á reynslu þátttakenda fyrstu fimm ár þeirra í kennslu og hvaða merkingu þeir leggja í hana.

Annað mikilvægt hugtak í narratífri rannsóknaraðferð, og nátengt reynslu, er merking (e. *meaning*) og segir t.d. Polkinhorne (1988) að mikilvægt sé að átta sig á að reynslan sé hlaðin merkingu og að merkingin bæði valdi mannlegri hegðun og skýri hana. Til að rannsakandinn geti skilið hegðun og reynslu þátttakandans í rannsókn, eins og hann sjálfur lýsir henni, er nauðsynlegt að kanna merkingarkerfin sem valda hegðuninni og móta reynsluna (en þau eru mismunandi, m.a. eftir samfélögum og menningu). Polkinhorne, rétt eins og Connelly og Clandinin (t.d. Connelly og Clandinin, 1988), telur að mannleg reynsla verði merkingarbær með því að segja sögur og leggur áherslu á að frásögnin sé vitsmunalegt ferli sem skipuleggi mannlega reynslu í tímabundna röð merkingarbærra atvika. Narratíf merking hefur þess vegna það hlutverk „að móta skilning á tilgangi lífsins og að tengja athafnir og atburði daglegs lífs saman í tímabundnar einingar (e. *episodic units*). Hún verður til þess að fólk getur skilið fyrri atvik í lífi sínu og þar af leiðandi skipulagt framtíðaraðgerðir“ (Polkinhorne, 1988, bls. 11). Því má bæta við að fyrir sköpun merkingar skiptir öllu í hvaða samhengi hún er.

Phillion og Connelly (2004) velta einnig þessu samhengi fyrir sér og leggja áherslu á nauðsyn þess að setja söguna í narratíft samhengi, þ.e. að „staðsetja söguna í tíma, í víxlverkun samskipta og í rúmi“ (bls. 460). Þetta er hið þrívíða narratífurými (e. *three-dimensional narrative inquiry space*) sem Clandinin og Connelly (2000) gera ítarlega grein fyrir í bók sinni *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. Segja má að þetta þrívíða narratífurými sé hin myndræna útfærsla Connellys og Clandinin á hugtakaprennu Deweys sem fyrir var nefnd og mótar hún hugsun þeirra um narratífar rannsóknir. Þau segjast hafa lagt „skoðun Deweys um reynsluna“ (2000, bls. 49) til grundvallar og hafi það leitt þau í athugun á þeim „áttum“ (gæsalappir eins og í heimild) sem rannsóknarsniðið leyfði rannsókn þeirra að ferðast í, en það var inn á við, út á við,

aftur á bak, fram á við og í rými. Þau halda því fram að með því að nota þetta hugtak til að kanna hið narratífa samhengi þá auðgi það skilning þeirra á lífi þátttakenda, eins og það birtist í skólastofunni og skólastarfi. Þetta þýðir að hinn narratífi rannsakandi „lýsir ekki atviki, persónu eða hlut sem slíkum, heldur lýsir hann þessu með fortíð, nútíð og framtíð í huga“ (bls. 429). Með öðrum orðum, það sem einhver segir eða gerir á sér sína sögulegu skýringu og síðan einhvern framtíðartilgang.

Hugtakið *persónuleg hagnýt þekking* (e. *personal practical knowledge*) kennarans nota Connelly og Clandinin (1988) til að leggja áherslu á þekkingu kennarans á kennslu og starfinu í skólastofunni en með skólastofu er hér átt við allt starfsumhverfi kennarans. Þetta hugtak á að fanga hugmyndina um reynslu á þann hátt að það leyfi okkur að tala um kennarann sem fróða og hyggna manneskju. Í eldri skilgreiningu á hugtakinu segja Connelly og Dienes (1982) að

persónuleg hagnýt þekking sé nokkuð yfirgripsmikil sýn sem kennarinn hefur á sjálfum sér sem fagmanni, aðstæðum sínum og á hlutverki sínu í þeim aðstæðum. Það er samsett úr fræðilegri þekkingu, hagnýtum þáttum sem tengjast námi og kennslu, hugmyndum og gildum kennarans varðandi það hvað er hægt að gera og hvað ætti að gera við tilteknar aðstæður (bls. 183–184).

Í mínum huga er þetta mjög nytsamleg skilgreining vegna þess að hún nær kjarnanum, þ.e. þörfinni á að einbeita sér að bæði fræðilegum og persónulegum þáttum þekkingarinnar. Einnig er mikilvægt að hún felur í sér viðurkenningu á því hversu mikil áhrif fyrri reynsla, hugmyndir og gildi kennarans hafa á starf hans í skólastofunni.

Connelly and Clandinin (1986) segjast hafa smíðað hugtakið; persónuleg hagnýt þekking, til að „afmarka rannsóknir sínar á kennslu“ (bls. 297) í því skyni að endurhugsa þekkingarfræði kennslunnar. Með þessu vildu þau bjóða upp á annars konar leið til að skoða það sem fram fer í skólastofum, því þau líta svo á að þessi sýn þeirra á starfið í skólastofunni sé narratíft sjónarhorn. Þetta hugtak er afar þýðingarmikið fyrir þessa langtímarannsókn á byrjendum í grunnskólakennslu því hugmyndir og viðhorf þeirra til skólastarfs eiga rætur að rekja til upphafs skólagöngu þeirra og mótar sýn þeirra m.a. á hvað þykir þar gott og áhugavert.⁴

Frankvæmd

Eins og fram hefur komið er þessi rannsókn um reynslu kennara fyrstu fimm ár þeirra í grunnskólakennslu. Gagnasöfnun hófst sumarið 2002 og var hún einkum fólgin í viðtölum eða samtölum við þátttakendur. Þá um vorið fékk ég fimm byrjendur til þátttöku og tók þrjú ítarleg einstaklingsviðtöl við þá fyrsta starfsár þeirra. Fyrstu viðtölin tók ég áður en kennsla hófst að hausti, annað viðtal var tekið í nóvember og það síðasta eftir páska. Ég ræddi einnig við kennarana eftir annað ár þeirra í kennslu. Þriðja árið voru kennararnir fimm heimsóttir, fylgst var með þeim í kennslu, ég tók myndir í skólastofum þeirra, ræddi óformlega við nemendur og tók síðan viðtal við kennarana að heimsókn lokinni. Síðasta viðtalið við hvern þátttakanda var tekið í lok fimmta starfsársins. Samtals voru viðtölin við hvern þátttakanda því sex til sjö.

Í viðtölunum studdist ég við spurningaskrá sem ég fylgdi í megindráttum. Þetta voru hálf-opin viðtöl, byggð á opnum spurningum (Flick, 2005) en eins og gefur að skilja bætti ég við spurningum eftir því hvaða stefnu viðtölin tóku og fylgdi nýjum þræði eins og gert er ráð fyrir í slíkum viðtölum (Kvale, 1996). Á þennan hátt var leitast við að safna fjölbreytt-

⁴ Þeim sem vilja kynna sér íslenska lýsingu á þessari aðferð er bent á grein mína frá 2007, *Narratífa sem rannsóknaraðferð í menntarannsóknnum*.

um gögnum yfir fimm ára tímabil til að styrkja réttmæti rannsóknarinnar. Þess má geta að í narratífri rannsókn er fremur rætt um samræður milli rannsakanda og þátttakenda en formleg viðtöl. Slík rannsókn telst þá fyrst og fremst vera „telling“-rannsókn eins og það er nefnt í narratífunni en á ensku er talað um að narratífar rannsóknir geti verið bæði „telling“ og „living“ (Clandinin og Connelly, 2000; Connelly og Clandinin, 2006), en það síðara þýðir að rannsakandinn dvelur um lengri eða skemmri tíma á vettvangi með þátttakendum. Narratífar rannsóknir geta einnig verið blanda af hvoru tveggja. Annað sem einkennir narratífa rannsókn eru fræðaskrifin, þ.e. hvernig niðurstöðum er komið á framfæri, eins og nefnt var hér á undan og verður einnig vikið nánar að því í næsta kafla.

Hafa verður í huga hugsanlega hlutdrægni mína (e. *bias*) sem rannsakanda. Allir þátttakendurnir í rannsókninni þekktu mig því ég kenndi þeim öllum í einu af kennslufræðinámsskeiðum í kjarna í grunnnámi þeirra og sumum þeirra fleiri námskeið. Telja verður líklegt að þessi vitneskja hafi hugsanlega litað einhver svör. Þetta ber að hafa í huga þegar niðurstöðurnar eru skoðaðar og metnar.

Áður en niðurstöður verða kynntar er hér birt yfirlit yfir skipulag þess grunnskólakennaranáms sem var í gildi þegar þátttakendurnir í þessari rannsókn voru í Kennaraháskóla Íslands. Er það gert til að lesandinn átti sig betur á hvað átt er við í umræðunum um kennaramenntunina sem hér fara á eftir. Rétt er að benda á að einingum hefur verið breytt til samræmis við það háskólaeiningakerfi sem nú er í gildi (ECTS).

Tafla 1 – Skipan þriggja ára grunnskólakennaranáms 1999–2000

Misseri, áhersla	Uppeldisgreinar	Ein.	Kennarafræði	Ein.	Vettv.-nám	Kjörsvið	Alls
1. Uppeldi, menntun, samfélag	Þróunarsálfræði (8e) Íslensk menning og samfélag (4e) Inngangur að uppeldisvísundum (4e)	16	Íslenskt mál (8e) Tölvu- og upplýsingatækni I (2e) Umhverfismennt (4e)	14			30
2. Bekkjar-kennarinn	Náms- og kennslufræði (6e) Nemendur með sérþarfir (2e) Valnámskeið í náms- og kennslufræði (2e)	10	Stærðfræði (6e) Mælt mál (4e) Listmenning og skólustarf (4e)	14	6		30
3. Þekking og miðlun	Námskrá, námsefnisgerð námsmat og aðferðafræði (8e)	8	Tölvu- og upplýsingatækni II (2e) Listmenning og skólustarf (4e)	6		16	30
4. Byrjenda-kennsla	Nám og kennsla ungra barna (12e)	12			6	12	30
5. Unglinga-kennsla	Unglingsárin (4e)	4	Íslenska (4e)	4	12	10	30
6. Kennara-starfið	B.Ed.-ritgerð (6 eða 10e) Uppeldisgreinar – valnámskeið (2e) Siðfræði (2e)	10	Kennarastarfið (2e) Valnámskeið – ýmis námskeið (4e)	6	2	12	30

Niðurstöður, greining og umræða

Hér á eftir fara helstu niðurstöður sem snerta viðhorf þátttakenda til kennaranáms síns. Þeim er komið á framfæri með því að endurskapa samræður þeirra á milli um efnið, þ.e. settar eru á svið nokkurs konar hringborðsumræður milli þátttakenda í því skyni að líkja eftir framsetningu í tímaritsgreinum fyrir almenning í þeirri von að niðurstöðurnar verði

aðgengilegri og áhugaverðari þeim sem þær beinast að, en það er eitt af markmiðum „arts-based“-rannsóknaraðferðarinnar sem fyrr er nefnd. Segja má að það sé í anda narratífunnar, því í narratífum rannsóknum er gjarnan hvatt til þess að kynna niðurstöður með óhefðbundnum aðferðum (Clandinin og Connelly, 2000). Á þann hátt eru taldar meiri líkur á að markhópurinn, m.a. starfandi kennarar, muni kynna sér þær og hafa not af þeim. Með þessu er gerð tilraun til að láta framsetninguna mynda heild í stað þess að kljúfa hvern þátt fyrir sig niður í minni undirkafla eins og hefðin gjarnan býður. Tilgangurinn með því að hafa þennan hátt á er einnig sá, að leyfa röddum þátttakenda að heyrast eins og þær hljómuðu í viðtölunum. Til fróðleiks má geta þess að í leit minni að óhefðbundinni framsetningu á niðurstöðum íslenskra rannsókna fann ég einungis tvö hliðstæð dæmi (Halþór Guðjónsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1987).

Í hringborðsumræðunum hér á eftir verð ég í hlutverki stjórnandans og munu svör þátttakenda fylgja í kjölfar spurninga minna og myndar hver spurning einn umræðuþráð. Svörin við spurningunum voru ekki öll á einum og sama stað í viðtölunum, né heldur frá einu og sama árinu, og hafa verður í huga að kennaramenntunina bar á góma í samtölum okkar öll fimm árin. Stundum eru felld saman nokkur svör eins og sama þátttakanda í þeim tilgangi að forðast endurtekningar en einnig til að skapa heild. Má segja að þá taki ég mér nokkurs konar skáldaleyfi. Ég gæti þess í hvívetna að breyta hvorki viðhorfum viðmælenda minna né brengla orðalagi þeirra á nokkurn hátt. Hver spurning (sjá bls. 2) verður jafnframt heiti á undirkafla eða umræðuþræði. Í lok hvers umræðuþræðar eru svörin tekin saman, greind og þau rædd út frá þeim rannsóknum sem skoðaðar voru, undir kaflaheitinu *Samantekt og umræða*.

Hringborðsumræður um grunnskólakennaramenntun

Þátttakendur í hringborðsumræðunum, auk mín, eru Gunnur, Jón, Vala, Hanna og Linda. Nöfn þeirra eru að sjálfsögðu tilbúningur. Af einskærri tilviljun hófu Gunnur, Vala og Hanna kennslu við sama skóla sem er meðalstór, heildstæður grunnskóli (1.–10. bekkur) í grónu hverfi í Reykjavík. Jón kenndi í skóla í litlu kaupúni úti á landi og Linda kenndi tvö fyrstu árin í litlum skóla (1.–7. bekkur) á höfuðborgarsvæðinu, þriðja árið í stærri skóla á höfuðborgarsvæðinu og flutti síðan í bæ úti á landi.

I. Hvað finnst byrjendum í grunnskólakennslu um kennaranám sitt

Þegar þið lítið til baka til fyrsta ársins í kennslu, fannst ykkur þá að kennaranámið hafi verið góður almennur undirbúningur undir kennarastarfið?

Gunnur: Já. Mér fannst það.

Jón: Já. Mjög góður.

Vala: Já. Það fannst mér.

Hanna: Já, mér fannst það.

Linda: Já. Mér fannst það.

Munið þið eftir einhverju sérstöku sem ykkur fannst nýtast vel?

Gunnur: Aðallega þessar kynningar á kennsluaðferðum, það hefur nýst manni best til að sjá svona hvernig maður getur gert þetta svona og þetta hinsegin og svo getur maður blandað öllu saman. Lestrarkennslan nýttist líka mjög vel, hvernig maður á að kenna þeim að lesa. Ég held þó að besti undirbúningurinn hafi auðvitað verið vettvangsnámið og allt í kringum það.

Það var þegar okkur var hent út í laugina, við vorum með góða leiðbeinendur sem við gátum leitað til og kennsluverkefni, þótt það hafi verið algjört „þein“ að gera þau, þá sá maður alveg uppbygginguna; þetta ætla ég að segja þarna og þetta ætla ég að gera þarna. Maður fékk að sjá nákvæmlega að svona gengur þetta fyrir sig.

Jón: Já, í langflestum tilfellum hefur það nýst manni vel sem maður hefur lært. Ég get eiginlega tekið hvort sem er stærðfræðivalið eða samfélagsfræðivalið, mér fannst það nýttast mjög vel út í kennsluna.

Vala: Að vinna með öðrum í hópi, sem að maður þarf að gera í kennslunni. Okkur var kennt það. Ég finn hvað það er gott. Mér fannst kennslufræðinámsskeiðið á fyrsta ári hjá henni Xxx, mjög gott. Og svo hjá Yyy árið eftir.

Hanna: Vettvangsnámið náttúrliga, númer eitt, tvö og þrjú. Það var það sem skildi langmest eftir sig. Já, og kennslufræðin öll – alltaf þegar verið var að vísa í „svona getur maður gert í kennslunni“. Allt þetta praktíska sem var verið að tengja við skólann fannst manni gott. Maður var alltaf þakklátur fyrir það, sérstaklega í samfélagsfræðinni, þetta var svo kennslufræðilegt og maður verður svo öruggur.

Linda: Ég man að þessir náms- og kennslufræðitímar voru margir ofsalega góðir og sem sitja í mér, um kennsluaðferðirnar og kennslutæknina og allt þetta hagnýta sem er í kringum það. Mér fannst kennslufræðin ofsalega góð. Og hvað möguleikarnir eru margir, hvað þetta er ofsalega opið.

Samantekt og umræða

Eins og sést eru viðmælendur mínir allir sammála um að kennaranámið hafi verið góður almennur undirbúningur fyrir kennarastarfið. Það sem þeim finnst að helst hafi nýst þeim vel er ýmislegt sem tengist hagnýtri kennslufræði; í kjarna, á kjörsviði og á valnámskeiðum, að læra að vinna í hópi og síðast en ekki síst allt sem tengist vettvangsnámi þeirra. Vettvangsnámið er yfirleitt sá hluti námsins sem kennaranemar telja hvað gagnlegastan, en það var einnig ein af niðurstöðum rannsóknar Sigríðar Pétursdóttur (2007) og því kemur ekki á óvart að þau skuli nefna það sérstaklega.

Það er einnig athyglisvert að sjá að svokallað kennsluverkefni hafi reynst þeim vel á fyrsta árinu í kennslu. Það verkefni hafði m.a. að geyma mjög ítarlega áætlun um skipulag og framkvæmd kennslunnar sem fram undan var hjá þeim, ásamt lýsingum á aðstæðum, viðfangsefnum, kennsluaðferðum, námsmati og greinargóðum rökstuðningi. Þetta er athyglisverð niðurstaða í ljósi þess að í starfi mínu með kennaranemum hafa þeir ítrekað nefnt að þeim þyki þetta afar erfitt og krefjandi verkefni og kvarta þeir oft mikið undan því. Segja má að Gunnur mæli fyrir munn margra nýrra kennara þegar hún segir að „þótt það hafi verið algjört „þein“ að gera það [kennsluverkefnið], þá sá maður alveg uppbygginguna“ og það reyndist henni ljós í myrkrinu á fyrsta árinu í kennslu, ef svo mætti að orði komast, sem annars virðist oft einkennast af ringulreið og spurningunni um að lifa af eins og Feiman-Nemser (2001) kemst að orði.

Þá kom mjög greinilega fram hjá þessum ungu kennurum að þeir voru almennt ánægðir með kennaranám sitt, sem er samhljóma niðurstöðum þeirra íslensku rannsókna sem getið er um hér á undan (Hafðís Ingvarsdóttir, 2009; Lilja M. Jónsdóttir, 2005; María Steingrimsdóttir, 2005, 2007). Kennararnir hafa yfirleitt mjög ákveðnar skoðanir á því hvað þeim finnst að hafi verið gagnlegast í náminu og nefna oft í því sambandi ákveðin námskeið eða kennara sem þeir lærðu mikið af. Vekja má athygli á því að þessar niðurstöður eru svipaðar niðurstöðum úr spurningakönnun minni sem ég vann í tengslum við

Þessa rannsókn og gerð var grein fyrir hér að framan (Lilja M. Jónsdóttir, 2005). Ég álit að mikilvægt sé fyrir kennaramenntastofnun, sem stendur frammi fyrir breytingum, að vita hvað byrjendum í kennslu finnst gagnlegt í náminu svo „barninu verði ekki kastað út með baðvatninu“! Þeir sem vinna að kennaramenntun hljóta að vilja hlusta á þessar raddir.

II. Ýmislegt vantar í kennaranámið

En hvað fannst ykkur að helst hafi vantað í kennaranámið á sínum tíma?

Gunnur: Ætli það sé ekki í rauninni bara þetta félagslega, námskeið sem eru svona klípunámskeið. Hvernig tekst ég á við svona vandamál og hinsegin vandamál. Ef einhver er bitinn, hvernig á maður að bregðast við svoleiðis? Það er ýmislegt sem kemur upp þar sem maður stendur stundum bara og hugsar; hvað á ég að gera? Það voru auðvitað námskeið sem maður gat valið um en það fara auðvitað ekki allir á þau öll. Og ég myndi frekar vilja hafa þau sem kjarnanámskeið.

Jón: Það er náttúrulega ekki hægt að kenna manni allt. En mér finnst að vettvangsnámið ætti að vera stærri partur, að maður fengi virkilega að kynnst öllu sem er að gerast í skólastofunni og þó að það sé gott að gera kennsluáætlun í t.d. tvær vikur og kynnst þeirri vinnu þá þarf eitthvað meira til að gefa manni almennilega hugmynd. Svo var t.d. námskeið, sem ég komst ekki á, sem heitir Umsjónarkennarinn, sem er víst alveg frábært námskeið. Og þá hugsaði ég, af hverju er þetta ekki inni í kjarnanum?

Vala: Ég hefði viljað læra miklu meira um t.d. þegar þú ert kominn inn í stofuna, þá hvað? Ég hefði viljað fá að vita bara meira um þessa praktísku hluti. Ég hafði t.d. aldrei séð skólabækurnar sem eru núna. Maður hefur séð sumar hér og þar og notað í vettvangsnámi en ég hefði viljað fá að vita hvernig er hægt að nota þessar bækur og vera svolítið sniðugur með þær. Ég hefði viljað læra meira um agastjórnun og eitthvað um kerfi sem hægt er að prófa í sambandi við aga, að hafa áhrif á svona skapklíkkun. Kannski finnst ekkert öllum það, og þá kannski þeir sem lenda ekki í þessum pakka, – en fyrir mig þá segi ég það.

Hanna: Það mætti bæta við fögum sem eru mjög praktísk og nýtast manni vel í kennslu. Það voru mjög mörg námskeið á lokaönninni sem maður hefði viljað velja af því þau voru svo gagnleg. Ég er sammála þeim Jóni og Gunni, að í rauninni hefðu þau átt að vera hluti af kjarnanum. Fyrir utan meiri vettvangskennslu, vantar meiri innsýn í kennarastarfið. Alltaf að hafa þessa tengingu; hvernig við notum þetta sem kennarar, hvert hlutverk okkar er sem kennarar. Já, og viðtalstækni. Hvernig þú kemur því á framfæri við foreldra, t.d. það sem er erfitt án þess þó að það líti illa út. Tæknin að tala við fólk, að láta því líða vel, vera traustvekjandi og allt þetta. Þjálf þetta, að tala við foreldra, maður þarf á því að halda. Og það þyrfti jafnvel að lengja kennaranámið til að komast yfir allt sem maður þyrfti að komast yfir.

Linda: Jú, ég hefði viljað fá meira um krakka með greiningu, með náms-erfiðleika. Ekki bara einhverjir þrír fyrirlestrar – rétt að hlusta og svo bara búið. Maður þarf að fá að skoða þetta miklu betur. Maður fær krakka með greiningar og maður stendur alveg á gati. Einn var t.d. ofvirkur og annar með andstöðuröskun ..., ég get ekki einu sinni munað þetta [andstöðu-þrjúskuröskun]. Og ég man að í þessu frjálsa vali var ég alveg í vandræðu-

um, það var svo margt sem mig langaði að velja eða hreinlega þurfti að velja. Ég myndi líka vilja minna val því margt sem var í boði var akkúrat það sem við þurftum á að halda.

Samantekt og umræða

Mikilvægt er að nefna að svörin við þessari spurningu eru sett saman úr svörum við sam- bærilegri spurningu í viðtölum, bæði á fyrsta og öðru árinu. Þátttakendur minnst raunar einnig á þessi atriði í lok fimmta ársins. Þrátt fyrir að viðmælendur mínir hafi verið almennt ánægðir með kennaramenntun sína finnst þeim ýmislegt vanta. Nefna þeir yfirleitt eitt- hvað af eftirfarandi:

- meira í hagnýtri kennslufræði
- hvernig hægt er að leysa mál tengd erfiðum nemendum
- hvernig vinna má með nemendum með sérþarfir
- hvernig nýta má útgefið námsefni á fjölbreyttan hátt
- meira vettvangsnám
- enduskoða hvaða námskeið eiga erindi í kjarna
- að lengja þurfi kennaranámið.

Athyglisvert er að sjá að þessir byrjendur nefna nánast sömu atriðin þegar þeir eru annars vegar beðnir að segja frá hvað nýttist þeim vel og hins vegar hvað vantar í kennara- menntunina. Þeir nefna nánast sömu atriðin og þátttakendurnir í fyrrnefndri könnun sem ég sendi til kennara í lok fyrsta ársins (Lilja M. Jónsdóttir, 2005). Það kemur greinilega fram að á fyrsta kennsluárinu er nýliðinn að glíma við margvíslegan vanda á hverjum ein- asta degi og á fullt í fangi með að reyna að finna einhverjar lausnir. Þessi viðhorf eru einnig vel þekkt úr erlendum rannsóknum, sem og íslenskum rannsóknum (t.d. Darling- Hammond og Ball, 1998; Hafdís Ingvarsdóttir, 2009; Hobson o.fl., 2009; Lilja M. Jóns- dóttir, 2005; María Steingrímsdóttir, 2005). Vala og Hanna voru t.d. með óvenjulega erfið- an bekk. Þar voru nokkrir nemendur sem áttu við mjög alvarlegan hegðunarvanda að stríða af margvíslegum ástæðum og var í raun ábyrgðarluti af stjórnendum að setja ný- liða í þessar aðstæður. Í þessari daglegu glímu finnur byrjandinn sárt til þess að eiga ekki fleiri hagnýt ráð að grípa til, eitthvað sem kemur sér vel hér og nú! Þá hugsar hann gjarn- an með sér; af hverju lærði ég ekkert um þetta í kennaranáminu í stað þess að eyða dýr- mætum tíma í „tilgangslaus námskeið“ (Lilja M. Jónsdóttir, 2005). Oftar en ekki, eins og hjá Hobson o.fl. (2009) eru þessi svokölluðu „tilgangslausu“ námskeið af fræðilegum toga. Af þessu sést að á fyrsta kennsluárinu er byrjandinn mjög upptekinn af því hagnýta sem honum finnst vanta í kennaranámið. Ef hin persónulega hagnýta þekking byrjandans (t.d. Clandinin og Connelly, 2000) byggist á svokölluðu hefðbundnu skólastarfi má búast við að hann grípi þá fyrst og fremst til kennsluáðferða sem hann þekkir svo vel þaðan, í stað þeirra hugmynda og aðferða sem hann kynntist í kennaranámi sínu. Þetta þýðir að hann virðist ekki á þeim tíma, þ.e. á fyrsta, eða jafnvel fyrstu árunum í kennslu, ná að tengja það hagnýta í náminu við ákveðna hugmyndafræði og fræðilega þekkingu og skilning vegna þess að nánast öll hans orka fer í að lifa af (Feiman-Nemser, 2001, 2003) erfiðar aðstæður fyrsta ársins í kennslu.

Eitt af lykilhugtökum narratífunnar er, eins og fram hefur komið, *hin persónulega hagnýta þekking*. Ég vil líkja áhrifunum af henni í þessu samhengi við það þegar einhver hefur fengið mikla þjálfun í skyndihjálpi og kann að beita henni. Lendi viðkomandi í aðstæðum þar sem hann þarf að nýta þessa þekkingu og þjálfun getur hann brugðist rétt við án mik- illar umhugsunar. Svo gerist það að aðferðirnar þróast og breytast vegna nýrrar þekkingar á t.d. hjartahnoði og blæstri, en þar sem viðkomandi hefur ekki sams konar þjálfun í því, mun hann væntanlega í næsta skipti nota þá gömlu þar sem hann hefur hvorki tíma né tækifæri í aðstæðunum sjálfum til mikillar umhugsunar. Á sama hátt grípur nýi kennarinn

til þeirrar þekkingar á kennslu sem hann hefur öðlast á 14 ára setu á skólabekk þegar erfiðleikarnir í byrjun yfirskyggja hina nýju þekkingu sem hann hefur öðlast í kennaranámi sínu. Það sem kennaramenntafólk getur lært af þessu er að fá kennaranema til að átta sig á þessum áhrifum hinnar persónulegu hagnýtu þekkingar á hugmyndir þeirra og viðhorf til kennslu og skólastarfs. Í allri námskeiðsvinnu ber að huga betur að tengingu fræða við framkvæmd.

II. Ýmsu þarf að breyta í kennaranáminu

En hverju mynduð þið vilja breyta í kennaranáminu í ljósi reynslu ykkar þessi þrjú fyrstu ár í grunnskólakennslu?

Gunnur: Ég held ég hefði viljað hafa fjórða árið sem aðstoðarkennari í bekk. Hann myndi vera með ábyrgð og á launum en myndi vera í tengslum við Kennó líka. Gæti verið í 50% starfi úti í skólunum og myndi svo þurfa að sækja einhver námskeið í hverri viku og kannski þurfa að skila einhverjum verkefnum. Ég er ekki viss um að það þyrfti alveg fullan skóla af því að maður er alveg tilbúinn eftir þriðja árið að fara út í kennslu.

Jón: Það mætti koma valnámskeiðunum einhvern veginn öðruvísi fyrir. Það var fullt af námskeiðum þarna sem ég sé núna að hefði verið gott að velja, t.d. umsjónarkennarinn. Það væri kannski hægt að sameina einhver þessara námskeiða í eitt stórt námskeið og það þyrfti að vera svona „praktískara“, að maður kynnist starfinu betur á meðan maður er í skólanum. Mér finnst líka vanta umræðu um kennsluna. Við í rauninni ræddum voðalega lítið um kennslu þegar við vorum í skólanum. Það var helst í kringum vettvangsnám sem við ræddum þetta. Það þarf að fá þessa faglegu umræðu inn í nemendahópinn í Kennó.

Vala: Ég hefði viljað fara yfir allt námsefni grunnskólans á kjörsviðinu mínu, enskunni. Ég er mjög flink í ensku en ég þarf samt að læra heima til þess að skilja þetta og geta sagt, þetta er svona, og af hverju. Og ég hefði viljað verða enn betri í ensku og fara í gegnum það sem við þurfum að kunna, svona eins og við séum bara að fara að taka samræmt próf. Ég vil ná þessari þekkingu og þessum markmiðum sem við þurfum sem kennarar að ná. Stundum finnst mér ég standa á gati; „oh, relative clausus with and without pronouns“, hm, bíddu ...!

Hanna: Mér finnst ennþá að það mætti vera meiri kennslufræði og meira af því sem var svo áþreifanlegt, þ.e. hagnýt verkefni sem tengdust nemendum beint. Svo voru þarna námskeið sem mér finnst að þurfi að vera skylda eins og að bregðast við þegar það koma áföll inni í bekk, viðtalstækni og samskipti við foreldra. Og líka þessi námskeið sem voru svo beint í æð einhvern veginn, þegar kennarar voru að segja frá kennsluáðferðum og hvernig þetta virkar inni í bekkjum og sýna verkefni, þá var maður að taka inn alveg endalaust. Þetta þyrfti að vera markvisst á öllum árunum. Og það þyrfti jafnvel að lengja kennaranámið til að maður kæmist yfir allt sem maður þyrfti að komast yfir!

Linda: Mér finnst þurfa að leggja miklu meira upp úr því að stúdera það námsefni sem við komum til með að kenna, hvaða námsefni er til og sérstaklega aðferðirnar við að kenna það. Hér sit ég t.d. með þessa bók og hvað ætla ég að gera. Mér fannst að allt sem snýr að kennslufræðinni sem slíkri eigi ekki að vera val, það á að vera í kjarna. Kennaranemar eiga að fá

að kryfja námsefni grunnskólans, kynna sér hvaða námsefni er til, er eitt-hvað sem þú myndir vilja bæta við það, gagnrýna það, ekki endilega bara neikvætt heldur jákvætt líka og fá að spekulera í leiðum jafnt og þétt, en ekki bara einu sinni eða tvisvar þegar við erum að fara í vettvangsnám. Og fara oftár í skólaheimsóknir, skoða hvað kennarar eru að gera, skoða skólastofur, bara allt sem snýr að þessu praktíska.

Samantekt og umræða

Svörin við þessari spurningu eru fengin úr viðtölunum sem tekin voru í lok þriðja og fimmta kennsluársins. Þegar þátttakendur voru spurðir hverju þeir vildu breyta í kennaranáminu í ljósi reynslu sinnar, nefndu þeir svipuð atriði og áður, eða fjölmargt í tengslum við hagnýta kennslufræði, að endurmeta þurfi hvaða námskeið verði skylda og að það þurfi að lengja kennaranámið. Þá má vekja athygli á því sem Jón segir, en hann vill meiri faglega umræðu um kennslu og skólastarf inn í kennaranámið. Þetta vekur spurningar um það hvort nóg sé gert af því í kennaranáminu að ræða skipulega og markvisst um skóla- og menntamál, um það sem efst er á baugi og brennur á kennurum á hverjum tíma og það síðan tengt við fræði og framkvæmd.

Greina má sterka þörf fyrir breytingar og þessir ungu kennarar eru enn, í lok fimmta ársins, þeirrar skoðunar að það mætti vera „meiri kennslufræði“ eins og Hanna orðar það, og Linda segir að „kennaranemar eigi að fá að kryfja námsefni grunnskólans“. Þessar niðurstöður eru í góðu samræmi við sjónarmið Darling-Hammond (2000, 2001) sem heldur því fram að gott kennaranám verði að vera í góðu innbyrðis samræmi, þ.e. í þeirri merkingu að byggt er á skýrri sýn um hvað góð kennsla felur í sér og námskrá kennaranámsins mótuð í samræmi við hana. Námskeiðin eigi jafnframt að tengja bæði við framkvæmd og fræði, kennaranemarnir eigi samhliða námskeiðavinnu að vera á vettvangi og vinna í skólastofu með góðum kennurum þar sem þeir læra t.d. um hvernig nemendur læra, um árangursríkar kennsluaðferðir og hvernig meta eigi nám nemenda.

Þá nefna þau ítrekað að ákveðin valnámskeið ættu að vera skylda. Þegar þau voru kennaranemar var hægt að velja um fjölmörg námskeið í menntunarfræði og voru þau mörg hver tengd hagnýtri kennslufræði; svo sem að vera umsjónarkennari, um foreldrasamstarf, um erfiða nemendur, áföll í nemendahópnum, aga- og bekkjarstjórnun, viðtalstækni, leiklist í skólastarfi, svo nokkuð sé nefnt. Ég tel að viðhorf þessara byrjenda endurspegli almenn viðhorf meðal kennaranema sem ég hef oft fengið að heyra í starfi mínu með þeim. Samhliða þessu nefna þessir byrjendur að breyta þurfi ákveðnum námskeiðum í kjarna, gjarnan þessum fræðilegu. Sú skoðun kallast á við erlendar rannsóknir (Fullan, 2001; Hobson o.fl., 2009). Ég tel mikilvægt að það komi fram að í samtölum mínum við þá fannst mér þeir ekki vera að segja að það ætti að sleppa þessum námskeiðum alveg heldur endurskoða þau og tengja þau betur við skólastarfið á hverjum tíma og umræðu um kennslu. Þessi sjónarmið hljóta að teljast athygliverð því í þeim hlýtur að vera fólgin ögrun fyrir þá sem móta kennaramenntun á viðkomandi sviðum.

Þá nefna byrjendurnir oft að lengja þurfi kennaranámið, líkt og Darling-Hammond og Ball (1998) telja, ýmist til að koma þessum fyrrgreindu námskeiðum fyrir í kjarna eða til að koma á laggirnar svokölluðu kandiðatsári. Þeir hafa ýmsar hugmyndir um nánari útfærslu á kandiðatsárinu. Ein er að kennarakandiðatinn verði í ákveðnum tengslum við kennaramenntastofnun sína, mæti þar t.d. vikulega til skrafs og ráðagerða. Hugmyndir af svipuðum toga nefnir Darling-Hammond (2001) og þær má einnig finna í langtímarannsókn, sem Susan Moore Johnson (2001) og fleiri við Harvardháskóla hafa unnið að, þar sem kannað var m.a. hvernig tengja megi þessar leiðir við kennaramenntastofnanir, þar sem nýliðarnir taka þátt í umræðum, velta fyrir sér lausnum á þeim vanda sem upp kemur hjá þeim í

skólastofunni og fá handleiðslu og fræðslu. Þessir byrjendur setja því ekki bara fram gagnrýni heldur hafa þeir velt mögulegum lausnum fyrir sér.

III. Ráð handa þeim sem skipuleggja kennaranám

Hvaða ráð eigið þið handa þeim sem skipuleggja grunnskólakennaranám?

Gunnur: Það sem ég sé svona eftir á er að allir hefðu þurft að fara á námskeið í bekkjarstjórnun, um umsjónarkennarann, aga og börn með frávík. Þetta hefði maður þurft að vita meira um. Maður kemur blautur á bak við eyrun og fær bekk og þar er einn lesblindur og ég hef heyrt orðið *dyslexia* og veit að þau sjá orðin vitlaust og það er annar ofvirkur og maður ætlar alltaf að gefa sér tíma í að lesa ofvirknibókina og dyslexíu-bókina. Þetta voru valnámskeið hjá okkur, sumir fóru á þau og aðrir fóru á eitthvað annað. Ég myndi frekar vilja hafa þetta sem kjarnanámskeið. Og þessar bækur ættu þá að vera lesefnið á því námskeiði.

Jón: Já, stundum fannst mér við vera að gera það sama tvisvar sinnum. Það var helst á fyrsta ári. Þar voru þrjú námskeið, um svona þrjú svipuð efni, og það mætti kannski búa til jafnvel eitt stærra námskeið úr þessu öllu, vera ekki að tala allaf eins um sömu mennina, t.d. Dewey, á mörgum námskeiðum. Ég man nú ekki eftir því að ég hafi lent í því að vera í nákvæmlega sama tímanum tvisvar og þetta getur náttúrulega alltaf skarast eitthvað þegar verið er að tala um uppeldisfræði og þróunarsálfræði. Mér fannst þetta ekki vera þannig að verið væri t.d. að nálgast sömu hlutina frá tveimur sjónarhornum, heldur var verið að tala um sama hlutinn tvisvar. Og ég vil lengja námið, þ.e. bakkalárnámið, alveg hiklaust upp í fjögur ár, myndi ég halda, því ég veit ekki hvort það sé hægt að raða öllu þessu sem þarf að vera betur á þessi þrjú ár.

Vala: Já, ég er sammála Gunni, ég hefði viljað fá meira af þessum valáföngum, t.d. umsjónarkennarinn og agastjórnun og minna af þessu Íslensk menning og samfélag og Inngangi að uppeldisvísindum. Mér finnst það ekki nógu praktískt. Þú kemur ekkert til með að nota það. Og ég hefði frekar viljað læra meiri ensku til þess að hafa minni áhyggjur af henni og geta einbeitt mér að kennsluáferðum eða stjórnuninni.

Hanna: Ég er sammála Völu og líka Jóni um ýmis fög sem skiluðu engu en sem maður eyddi miklum tíma í. Það mætti einhvern veginn pakka þeim saman, ef það þarf að kenna þetta þá eyða minna púðri í það. Þá verður meiri tími fyrir þessi mál sem maður hefur hnotið um, þessi agamál, og svo svona praktísk atriði eins og að kunna á tækin hreinlega, kunna á tölvuna, kunna það sem maður þarf að kenna. Og svo þessi eilífu samskipti við foreldra, því ef þú hefur ekki foreldrana með þér þá er það bara það versta sem þú lendir í, – ha ...!

Linda: Já, hreinlega skoða skólann eins og hann er, hvað er að gerast í skólunum. Til dæmis þessir nemendur með sérþarfir, maður finnur svolítið vanmátt sinn þar. Maður þarf svolítið skýrari mynd af því sem er að gerast í rauninni hjá þessum einstaklingum. Öll þessi heiti og ... Ég tek á móti þessum krökkum og ég helli mér út í að lesa mér til og allt það, en ég hefði samt viljað fá í mínu námi eitthvað meira í hendurnar um þessa einstaklinga sem eru að reyna að fóta sig í þessu skólakerfi.

Samantekt og umræða

Svörin við þessari spurningu eru að mestu fengin úr viðtölunum sem tekin voru í lok þriðja kennsluársins og eru þau svipuð og við hinum fyrri spurningum. Byrjendurnir leggja mikla áherslu á hagnýta kennslufræði, að læra meira um aga og bekkjarstjórnun, um hvernig unnt er að koma betur til móts við nemendur með sérþarfir, að ógleymdum foreldrasamskiptunum.

Mér finnst athyglisvert að sjá að þessir ungu kennarar nefna sömu atriðin oft en einu sinni, sem svar við ólíkum spurningum og vangaveltum. Það þýðir auðvitað að þetta er það sem brennur helst á þeim þegar þeir eru að hefja kennsluferilinn. Svör þeirra bera vott um einlægan áhuga og ígrundun, ekki síst varðandi það sem reyndist þeim erfiðast á fyrstu kennsluárunum. Það kemur einmitt heim og saman við aðrar rannsóknir á nýliðum (sjá t.d. Hammerness o.fl., 2005; Darling-Hammond og Ball, 1998; Fullan, 2001; Lilja M. Jónsdóttir, 2005; María Steingrímsdóttir, 2005, 2007).

Áhugavert er að sjá að ungu kennararnir leggja áherslu á að kennaramenntunarstofnunin efli tengsl sín við vettvang, eins og þegar Linda segir að skoða þurfi „skólann eins og hann er, hvað er að gerast í skólunum“, en þetta viðhorf kom einnig fram hjá öðrum viðmælendum í ýmsu samhengi. Þetta er mjög í sama anda og niðurstöður Lindu Darling-Hammond (2000). Vart þarf að fara mörgum orðum um hve mikilvægt það er fyrir kennaramenntunarfólk að fylgjast vel með því sem er að gerast úti á akrinum og nýta öll tækifæri til að tengja hræringar þar við það sem efst er á baugi í kennslufræðum á hverjum tíma. Ég lít svo á að það sé einmitt eitt af meginmarkmiðum kennaranáms að opna augu kennaranema fyrir tengslum fræða og framkvæmdar. Skilningur á þessu er ein af mikilvægustu forsendum skólaþróunar.

Í viðhorfum þessara ungu kennara til kennaramenntunar sinnar endurspeglast *reynsla* þeirra af eigin skólagöngu, af kennaranáminu, vettvangsnáminu og ögrunum fyrstu ársanna í kennslu. Viðhorfin endurspeglar hvaða *merkingu* þeir leggja í þessa reynslu þegar þeir horfa aftur og velta fyrir sér hvað skipti máli í kennaramenntuninni, hvernig hún nýttist þeim á hverjum tíma og hvaða lausnir þeir sjá fyrir sér. Á þessu sést hvernig hugtökin *reynsla*, *merking* og hið *þrívíða narratífurými* (t.d. Clandinin og Connelly, 2000) birtist þegar þeir greina frá því hvað þeir telja að hafi skipt mestu máli fyrir þá að læra í kennaranámi sínu þessi fyrstu fimm ár í kennslu, hvernig það hafi komið þeim til góða sem byrjendum í kennslu og hvernig það ætti að geta nýst þeim til að verða betri kennarar, þ.e. til framtíðar. Eða eins kom fram hér á undan; það sem einhver segir eða gerir í dag á sér sína sögulegu skýringu og síðan einhvern framtíðartilgang.

Að lokum – tengsl við kennaramenntun

Undir lok rannsóknarsamvinnunnar spurði ég þátttakendur að því hvort þeir væru enn þeirrar skoðunar að kennaranámið hafi verið góður almennur undirbúningur undir kennarastarfið. Þeir sögðu að þeir hefðu auðvitað lært heilmikið, að „í langflestum tilvikum hefur það nýst vel það sem maður hefur lært“, að það væri „bara of stutt“, og að það væri „náttúrulega ekki hægt að kenna manni allt“. Út úr þessum síðustu orðum má lesa það viðhorf að kennaranám hljóti að vera ævinám (Hammerness, o.fl., 2005; Hafdís Ingvarsdóttir, 2002). Þeir voru sem sagt enn sama sinnis og í upphafi kennsluferils síns. Það mátti finna að þeir hugsa með hlýhug til kennaranáms síns eða eins og Hanna orðaði það: „Ég hugsa nú alltaf hlýtt til þess, [lít það] bara mjög jákvæðum augum.“ Það kom ítrekað fram annars staðar í þessum viðtölum að þeim fannst Kennaraháskólinn manneskjulegur skóli og þeir nefndu að þetta viðhorf heyrðist oft meðal kennaranema.

Meðan á rannsókninni stóð var kennaranám lengt um tvö ár og inntak námsins endurskoðað með ýmsum hætti. Það hefur lengst úr 180 einingum í 300 einingar eða um 120

einingar. Áhugavert er að skoða hvort og þá með hvaða hætti komið hefur verið til móts við viðhorf hinna ungu kennara sem þátt tóku í þessari rannsókn í endurskoðuninni.

Eins og sést í töflunni hér að framan um skipan grunnskólakennaranáms 1999–2000 (sjá bls. 8) eru kennslufræðinámskeiðin flokkuð saman sem hluti af uppeldisgreinum. Er þeirri flokkun haldið í töflunni hér á eftir, þrátt fyrir að þessi hluti kennaranámsins kallist nú kennslufræði og fræðileg undirstaða uppeldis og menntunar (120e). Til frekari hægðar- auka flokka ég þann hluta námsins sem tengist almennri kennslufræði sérstaklega í tvennt, þ.e. annars vegar í hagnýta kennslufræði í kjarna og hins vegar valnámskeið. Vettvangsnámið er sér, þannig að úr verða þrjú flokkar. Er það gert til að auðvelda samanburðinn. Rétt er að ítreka að hér er einungis verið að fjalla um þann hluta kennaranámsins (þ.e. kennslufræði og fræðilega undirstöðu uppeldis og menntunar (120e)) sem fellur undir almenna kennslufræði í kjarna. Við samanburð kemur eftirfarandi í ljós (eldra námið hefur verið umreiknað í nýjar einingar):

Tafla 2 – Samanburður hluta kennaranáms fyrir og eftir lengingu þess í fimm ár				
	Námið þá	Ein.	Námið nú (2012)	Ein.
Hagnýt kennslufræði í kjarna	Náms- og kennslufræði (6e) Nemendur með sérþarfir (2e) Nám og kennsla ungra barna (12e) Unglingsárin (4e)	24	Nám og kennsla – Inngangur (6e (+4ve)) Nám og kennsla á Y/N/U (6e (+4ve)) Nám og kennsla – í skóla án aðgreiningar (10e (5+5)e)	17
			M.Ed.-hluti námsins: Nám og kennsla – Fagmennska í starfi (9e+4e+(+12ve))	9
Vettvangsnám	2. misseri – miðstig (6e) 4. misseri – yngsta stig (6e) 5. misseri – unglingsstig (12e) (áhersla á íslenskukennslu og vettvangsnám á kjörsviði) 6. misseri – uppgjör (2e)	26	1. misseri – kynning (4e) 2. misseri – bundið val (4e) 4. misseri – kjörsvið (6e) 6. misseri – kjörsvið (6e)	20
			M.Ed.-hluti námsins: 8. misseri – kjörsvið (8e) 9. misseri – skólastig val (12ve)	20
Valnámskeið í kennslufræði /menntunarfræði	2. misseri – valnámskeið í náms- og kennslufræði (2e) 5. misseri – valnámskeið (2e) (ef 6e ritgerð) 6. misseri – valnámskeið, m.a. í kennslufræði (4e)	8	Ekkert val í B.Ed.-hluta námsins	
			M.Ed.-hluti námsins: 8. misseri – valnámskeið í menntunarfræðum (5+5 eða 10e)	10
Kennslufræði		24		26
Vettvangsnám		26		40
Valnámskeið		8		10
Alls		58		76

Þessi tafla sýnir að námskeið sem féllu undir almenna kennslufræði í kjarna voru fjögur fyrir breytingu, samtals 24 einingar. Þau eru enn fjögur, samtals 26 einingar. Vettvangsnámið var í sérstökum námskeiðum, samtals 26 einingar en er nú hluti af almennum

kennslufræðinámskeiðum, sem og kennslufræði faggreina á kjörsviðum, samtals 40 einingar. Valnámskeið, svo sem að vera umsjónarkennari, um foreldrasamstarf, viðtalstækni, um erfiða nemendur, áföll í nemendahópnum, aga- og bekkjarstjórnun, eru sum orðin viðfangsefni á almennum kennslufræðinámskeiðum eins og sjá má þegar gildandi kennsluskrá (Háskóli Íslands, 2011) er skoðuð. Auk þess eru nú tvö 5 eininga eða eitt 10 eininga námskeið í boði sem valnámskeið í M.Ed.-hluta námsins.

Hluti grunnskólakennaranámsins, þ.e. kennslufræði í kjarna, vettvangsnám og valnámskeið, hefur aukist um 18 einingar og munar þar mest um aukið vettvangsnám. En það segir ekki alla söguna. Eins og fyrr greinir var kennaranámið 180 einingar en er nú 300 einingar. Það þýðir að þessi hluti námsins var hlutfallslega um 32% af 180 eininga kennaranámi en er nú um 25% af 300 eininga kennaranámi. Þess vegna er einkar áhugavert að sjá að það sem þátttakendur í þessari rannsókn töldu að þyrfti að auka, breyta og bæta, hefur minnkað hlutfallslega um sjö prósentustig þrátt fyrir að kennaranámið hafi verið lengt hlutfallslega um 40%. Þessar niðurstöður hljóta að teljast afar umhugsunarverðar.

Þó að þessar tölur séu sláandi segja þær ekki alveg allt. Fram kom hér að framan að sum viðfangsefni, sem kennararnir í þessari rannsókn töldu að ættu að færast í kjarna kennaramenntunarinnar, hafa nú verið færð þangað. Má í því sambandi einkum benda á námskeiðin *Nám og kennsla – í skóla án aðgreiningar* og *Nám og kennsla – Fagmennska í starfi*. Þá er ánægjulegt að segja frá því að einmitt þessar niðurstöður hafa fengið hljómgrunn innan Kennaradeildar, þ.e. áherslan á mikilvægi þess að efla bæði vettvangsnámið sem og tengsl kennaramenntastofnunar við vettvang. Síðarnefnda námskeiðið, sem verður á 9. misseri eða að hausti á fimmta ári, verður samtals 25 einingar, þar af verða 16 einingar nýttar í vettvangsnám. Námskeiðið er skipulagt þannig að þær vikur sem kennaranemar eru úti á vettvangi (svokallaðir útidagar) verða þeir samtímis einn heilan dag í viku í Kennaradeildinni (svokallaðir innidagar) og er með því ætlunin að leggja sérstaka áherslu á samstarf vettvangs og háskólans um vettvangsnám (sbr. t.d. Darling-Hammond, 2000). Viðfangsefni þessara innidaga verða, í samvinnu við vettvanginn, m.a. úrvinnsla eftir kennslu vikunnar, frekari undirbúningur, ýmiss konar fræðsla, kennaranemar velta fyrir sér lausnum á vanda sem upp kann að koma hjá þeim í skólastofunni og þeir fá handleiðslu og þjálfast í ígrundun. Inntak æfingakennslunnar verður fyrst og fremst hlutverk og ábyrgð umsjónarkennara með áherslu á hagnýta kennslufræði, en einnig viðfangsefni á kjörsviði. Þá má nefna að þetta námskeið er skipulagt samhliða aðferðafræðinámskeiði á sama misseri og verður eitt af verkefnum kennaranemanna rannsókn á vettvangi undir leiðsögn og stjórn aðferðafræðikennara – í samvinnu við kennslufræðikennara.

Áhugavert verður að kanna hvort þetta 25 eininga námskeið nær að koma til móts við óskir þeirra ungu kennara sem rætt var við í þessari rannsókn. Einn tilgangur þessarar langtímarannsóknar er að afla gagna sem nýta má til að bæta m.a. kennaramenntunina en betur má ef duga skal. Við framtíðarmótun kennaranáms eru mörg sóknarfæri. Þau liggja ekki hvað síst í aukinni samvinnu kennara þvert á námskeið – og í samþættingu viðfangsefna á tveimur eða fleiri námskeiðum. Samvinna og samþætting er sú Lilja sem flestir vilja kveða í upphafi 21. aldar.

Heimildir

Barone, T. og Eisner, E. (1995). *Arts-based educational research*. A paper distributed in the course at OISE: Research and inquiry in teaching and teacher education, spring term 1995.

- Barone, T. og Eisner, E. (1997). Arts-based educational research. Í R. M. Jaeger (ritstjóri), *Complementary methods for research in education* (2. útgáfa), (bls. 73–99). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. Í N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (ritstjórar), *The Sage handbook of qualitative research. Third edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Clandinin, D. J. og Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass. A Wiley Company.
- Connelly, F. M. og Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), 293–310.
- Connelly, F. M. og Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Toronto and New York: The OISE Press and Teachers College Press.
- Connelly, F. M. og Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Connelly, F. M. og Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. Í J. L. Green, G. Camilli og P. B. Elmore (ritstjórar), *Handbook of complementary methods in education research*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Connelly, F. M., og Dienes, B. (1982). The teacher's role in curriculum planning: A case study. Í K. A. Leithwood (ritstjóri), *Studies in curriculum decision making* (bls. 183–198). Toronto: OISE Press.
- Darling-Hammond, L. (ritstjóri). (2000). *Studies of excellence in teacher education: Preparation in undergraduate years*. Washington, DC: American Association of Colleges of Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2001). The key components of effective teacher preparation. *Edutopia. The George Lucas Educational Foundation*. (Expert Roundtable Interview). Sótt 1. júlí 2011 á slóðina <http://www.edutopia.org/node/832>
- Darling-Hammond, L. og Ball, D. (1998). *Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do*. Philadelphia: CPRE, National Commission on Teaching for America's Future.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun*. Í Gunnar Ragnarsson (þýðandi). Reykjavík: Rannsókarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.
- Flick, U. (2005). *An introduction to qualitative inquiry and research*. London (og víðar): Sage Publications.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press

Hafdís Ingvarsdóttir. (2002). Lifandi tré fjölgar lengi greinum: Kennaramenntun í nútíð og framtíð. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 13. nóvember 2011 á slóðina <http://netla.khi.is/greinar/2002/005/02/index.htm>

Hafdís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenningar íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47.

Hafdís Ingvarsdóttir. (2007). Veganesti til framtíðar: Hvað er það sem mestu máli skiptir í kennaramenntun? *Uppeldi og menntun*, 16(2), 197–199.

Hafdís Ingvarsdóttir. (2009). Fyrsta ár í kennslu: Reynsla framhaldsskólakennara. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar). *Rannsóknir í félagsvísindum X – Félags- og mannvísindadeild* (bls. 623–635). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Hafþór Guðjónsson. (2004). Kennaranám og tungutak. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 155–162.

Hafþór Guðjónsson. (2007). Hvernig lærir fólk að kenna? *Uppeldi og menntun*, 16(2), 193–196.

Hammerness, K.; Darling-Hammond, L. og Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. Í Darling-Hammond, L. og Bransford, J. (ritstjórar). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (bls. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.

Háskóli Íslands. (2011). *Kennsluskra – Grunnskólakennsla*. Sótt 16. desember 2011 á slóðina <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=23355&kennsluar=2011>

Hobson, A. J.; Malderez, A.; Tracey, L.; Homer, M.; Ashby, P.; Mitchell, N. og McIntyre, J. (2009). *Becoming a teacher: Teachers' experiences of initial teacher training, induction and early professional development*. Nottingham, UK: Department for Children, Schools and Families.

Ingvar Sigurgeirsson. (1981). *Opin skólastofa: Umhverfi til náms og þroska*. Reykjavík: Ritroð Kennaraháskólans og Iðunnar.

Ingvar Sigurgeirsson. (1987). Eins konar skólaljóð: Um kennsluhætti í lesgreinum 1966–1976. Í Þuríður J. Kristjánsdóttir (ritstjóri). *Gefið og þegið: Afmælisrit til heiðurs Brodda Jóhannessyni sjötugum*. Reykjavík: Iðunn.

Johnson, S. M.; Birkeland, S. E.; Kardos, S. M.; Kauffman, D.; Liu, E. og Peske, H. G. (2001). Retaining the next generation of teachers: The importance of school based support. *Harvard Education Letter*. July/August. Sótt fyrst 4. nóvember 2004 og aftur uppfært 4. júní 2011 á slóðina <http://www.umd.umich.edu/casl/natsci/faculty/zitzewitz/curie/TeacherPrep/99.pdf>

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. California (og víðar): Sage Publications.

Lilja M. Jónsdóttir. (1995). *Integrating the curriculum: A story of three teachers*. Óbirt meistarafrátt frá The Ontario Institute for Studies in Education. Toronto.

„Það er náttúrulega ekki hægt að kenna manni allt“: Viðhorf byrjenda í grunnskólakennslu til kennaranáms síns

Lilja M. Jónsdóttir. (2005). „Það vantar einn áfanga sem ég hef kallað Bland í poka 107“: Viðhorf byrjenda í grunnskólakennslu til kennaranáms síns – ári síðar. Í Gretar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar), *Nám í nýju samhengi*, (bls. 151–165). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Lilja M. Jónsdóttir. (2007). Narratífa sem rannsóknaraðferð í menntarannsóknum. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri). *Rannsóknir í félagsvísindum VIII – Félagsvísindadeild* (bls. 737–747). Reykjavík: Félagsvísindadeild Háskóla Íslands.

Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, nr. 87, 12. júní 2008.

María Steingrímsdóttir. (2005). *Margt er að læra og mörgu að sinna. Nýbrautskráðir grunnskólakennarar á fyrsta starfsári; reynsla þeirra og líðan*. Óbirt meistaraþrófsritgerð, Háskólinn á Akureyri.

María Steingrímsdóttir. (2007). „Ofsalega erfitt og rosalega gaman“: Reynsla nýbrautskráðra kennara af fyrsta starfsári. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 9–27.

María Steingrímsdóttir. (2010). Fimm ár sem grunnskólakennari: Fagmennska og starfsþroski. Í Helga Ólafs og Hulda Proppé (ritstjórar). *Rannsóknir í félagsvísindum XI – Félags- og mannvísindadeild* (bls. 190–196). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Phillion, J. A. og Connelly, F. M. (2004). Narrative diversity, and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 457–471.

Polkinhorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

Ragnhildur Bjarnadóttir. (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfshæfni. *Uppeldi og menntun: Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 13(1), 25–44.

Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005a). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfshæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun: Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 14(1), 29–48.

Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005b). Hvers konar hæfni á að efla með kennaranemum? – fræðileg sjónarhorn og sýn kennaranema í KHÍ. Í Gretar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar). *Nám í nýju samhengi* (bls. 165–176). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008). Markmið kennaranáms: Starfshæfni og fagmennska. *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 93–106.

Ragnhildur Bjarnadóttir. (2012). Stefnumótun í kennaranámi: Áhersla á rannsóknir – áhersla á vettvang. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Greinaflokkur um kennaramenntun til heiðurs Ólafi J. Proppé sjötugum á tíu ára afmæli *Netlu – Vef tímarits um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/ryn/002.pdf>

Sigríður Pétursdóttir. (2007). Vettvangsnám á grunnskólabraut í Kennaraháskóla Íslands: Viðhorf kennaranema og viðtökukennara. Óbirt meistaraþrófsritgerð. Kennaraháskóli Íslands.

Þuríður Jóhannsdóttir. (2004). Fjarnám í ljósi athafnakenningarinnar. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum V* (bls. 483–493). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Þuríður Jóhannsdóttir. (2005). Fjarnám sem lykill að þróun. Í Gretar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar), *Nám í nýju samhengi: Erindi á málþingi um framtíðarskipan náms við Kennaraháskóla Íslands* (bls. 203–212). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Þuríður Jóhannsdóttir. (2012). Að læra að verða kennari í starfi á vettvangi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Greinaflokkur um kennaramenntun til heiðurs Ólafi J. Proppé sjötugum á tíu ára afmæli *Netlu – Vef tímarits um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/ryn/003.pdf>



Lilja M. Jónsdóttir. (2012).

„Það er náttúrulega ekki hægt að kenna manni allt“: Viðhorf byrjenda í grunnskólakennslu til kennaranáms síns.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Greinaflokkur um kennaramenntun til heiðurs Ólafi J. Proppé sjötugum

á tíu ára afmæli *Netlu – Vef tímarits um uppeldi og menntun*.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/ryn/005.pdf>