

## 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*

Grein birt 9. janúar 2012

Jón Torfi Jónasson

# Hugleiðingar um kennaramenntun<sup>1</sup>

Gerð er grein fyrir mikilvægi þess að ræða kennaramenntun frá víðu sjónarhorni og fjallað um fjórar stoðir umræðu um kennaramenntun. Fyrst er rætt um breidd þess hóps sem kemur að kennaramenntun, þ.e. hve margvísleg sérfræði er tengd skóla-starfi. Síðan er fjallað um umfang menntunarinnar og þá einkum lögð áhersla á að menntun kennara er meira en það sem felst í grunnmenntun þeirra; það verður að hafa í huga ævimenntun faghópsins og starfsþróun og þar af leiðandi náin tengsl við starfsvettvang. Því næst er rætt ítarlega um fjölmarga þætti sem snerta inntak kennaramenntunar, þ.á m. breytilegt hlutverk skóla, inntak í fagmenntu kennara, þá hópa sem mennta kennara og mótun fagmenntu. Að síðustu er rætt um heild-stæða og sundurleita kennaramenntun og mikilvægi þess að kennaramenntunin myndi samstæða heild.

Höfundur er forseti Menntavísindasviðs Háskóla Íslands.

### Reflections on teacher education

The article argues for the importance of discussing teacher education from a very wide perspective and four components of the discussion are suggested. The first relates to the wide spectrum of expertise necessary for teaching and thus perhaps many types of professionals. The second concerns the scope of teacher education, with particular emphasis on the view that lifelong learning and professional development should be included in the discussion. This calls for close ties with schools. The third component is about the multiple ingredients of teacher education, which extends from the traditional subject content to changing roles of schools and how these changes are engineered. This component also includes discussion about the competence of teacher educators who are responsible for all these components. The fourth major component of the discussion is about coherence versus fragmentation of teacher education and the necessity to retain or develop some kind of coherent unity in teacher education. Jón Torfi Jónasson is president of the School of Education, University of Iceland.

<sup>1</sup> Þessi grein er byggð á erindi höfundar 26. apríl 2010 í röð fyrirlestra um kennaramenntun, *Kennaramenntun í deiglu*. Sjá nánar um fundaröðina og margvíslegt efni um kennaramenntun á slóðinni: <http://vefir.hi.is/kennaramenntun/>. Efni fundanna var tekið upp og er mjög verðmætur efniviður. Ég tel einnig að fyrsta hefti tímarits Kennaraháskóla Íslands, *Uppeldis og menntunar*, frá 1992 sé afar verðmæt sagnfræðileg heimild um efnið sem hér er rætt. Efni þess sýnir vel hve margt af því sem ég nefni hefur verið í umræðu hér á landi um langa hríð, sumt í nærri hálfa öld, en margt í 20–30 ár.

## Ólík sjónarhorn í umræðu um kennaramenntun

Umræða um kennaramenntun skiptir miklu máli vegna þess hve mikilvæg menntun er fyrir þróun hvers samfélags. Þess vegna láta margir sig hana varða. Þýðingarmikið hlutverk kennarans er einnig viðurkennt.<sup>2</sup> En kennaramenntun er flókið viðfangsefni og erfitt að henda reiður á henni, m.a. vegna þess hve margir telja sig mennta kennara og vegna þess hve hugmyndir um menntun fagfólks hafa tekið miklum breytingum á undanförunum árum. Erfiðastur er ágreiningur um hvort kennarar þurfi yfirhöfuð á sérstakri menntun að halda. Spurt er hvort ekki skipti mestu að hafa tök á tilteknu viðfangsefni, svo sem eðlisfræði, sagnfræði eða tónfræði og jafnvel að það dugi til að verða fullgildur kennari; ekki ætti að þurfa margra ára sérhæfðan undirbúning fyrir starf kennara. Ég vona að það komi skýrt fram hér á eftir að ég hafna alfarið slíkum hugmyndum.

Það er þrennt sem ég legg til grundvallar málflutningi mínum sem mér hefur fundist vanta í almenna umræðu um menntun kennara.

Í fyrsta lagi tel ég að almenn umfjöllun um hlutverk skóla og starf kennara sé að mörgu leyti úrelt því hún taki í of ríkum mæli mið af viðteknum hugmyndum um starfshætti og viðfangsefni skóla. Þetta á bæði við um innlenda og erlenda umræðu um skólastarf og verkefni kennara.

Í öðru lagi legg ég áherslu á að það er hægt að eiga frumkvæði að framþróun og hafa áhrif á hvert hún stefnir og hafna því að nauðsynlegt sé að bíða eftir breytingum utan frá. Það er verkefni fagstétta að eiga frumkvæði að breytingum og ég fjalla hér um það sem verkefni kennarastéttarinnar. Sú frumkvæðisskylda hvílir einnig á háskólum og stjórnvöldum og margt af því sem ég fjalla um kallar á breytingar sem þessir aðilar verða að gera. Það sem þarf að ræða er hverju ætti að breyta, hverjir verði að gera það og ekki síst hvað hindrar breytingar, en það er margt og oft hliðrar fólk sér hjá því að horfast í augu við það.

Í þriðja lagi verður að rökræða þá skoðun að vel megi sinna kennslu og öðrum störfum í skólum án þess að hafa mikinn sérhæfðan undirbúning eða þekkingu. Þessi afstaða gildir einnig um fjölmörg önnur störf í samfélaginu, sbr. störf framkvæmdastjóra gróinna fyrirtækja í gegnum tíðina, störf bankastjóra, blaðamanna, sendiherra og svo mætti lengi telja. Þessi verkefni eiga það sammerkt að erfitt er að setja mælikvarða sem metur hvort starfið sé vel af hendi leyst og þau hafa oft verið í höndum fólks með lítinn sérhæfðan undirbúning. Sú afstaða að þetta sé í góðu lagi endurspeglar lítinn metnað fyrir verkefni og gerir þar með litlar kröfur til þeirra sem sinna þeim. Spurningin verður þá hvort umræðan um hvað „þurfi“ eða dugi til að sinna tilteknu starfi endurspegli það viðhorf hvað sé hægt að komast af með til að sinna tilteknu starfi skammlaust? Ég er sannfærður um að margir séu mér sammála um að það sé vænlegra til árangurs að kalla til hverra verka fólk sem hefur á þeim skilning og þekkingu og getu til að bregðast við síbreytilegum aðstæðum.

Þessi lýsing á við um starf kennara sem annast menntun mjög ólíkra einstaklinga sem þegar á unga aldri taka þátt í flóknum heimi jafnframt því að undirbúa sig undir enn flóknari framtíð. Það eru gerðar sífellt meiri kröfur til menntakerfisins á sama tíma og verkefni

<sup>2</sup> Tvær nýlegar og áhrifamiklar skýrslur undirstrika bæði mikilvægi kennarastarfsins og þá staðreynd að skólakerfi verða stöðugt að breytast og þess vegna þurfi að beina athygli að þeim sem starfa í skólakerfinu til jafns við þá sem búa sig undir það (Mourshed, Chijioke og Barber, 2010; Schleicher, 2011). Skýrsla OECD frá 2005 skipti samt sköpum um viðurkenningu á mikilvægi kennarans (McKenzie og Santiago, 2005). „Raunar hafði ég hamrað á því alla tíð að kennarinn væri úrslitaatriði í öllum umbótum í skólum og sú er enn skoðun mín“, sagði Jónas Pálsson í viðtali sjötugur (Börkur Hansen, 1992, bls. 20) en nánast öll umfjöllun um skólamál á 19. og 20. öld felur þetta í sér þótt það verði ekki frekar rökstutt hér (sjá þó Guðmund Finnbogason, 1903/1994; Myhre, 2001).

Þess verða margbrotnari og breytast hraðar.<sup>3</sup> Sá grunnur menntunar kennara sem ég geri að umtalsefni gerir ráð fyrir mótun öflugrar fagstéttar sem hefur einmitt djúpstæðan skilning á viðfangsefni sínu, ræður vel við það í allri sinni fjölbreytilegu mynd og er ekki síst fær um að hafa frumkvæði að stöðugri þróun til að bregðast við breyttum aðstæðum. Kennarar þurfa að vera fagstétt sem skilur mikilvægi framþróunar, skilur hverju ætti að breyta og hverju ekki, hún veit hverjar eru forsendur árangursríks umbótastarfs, hefur burði til að fylgja því eftir og gerir sér jafnframt grein fyrir þeirri íhaldssemi sem gerir breytingar á skólastarfi svo erfiðar hvar sem er í heiminum.<sup>4</sup> Þessi afstaða mín gerir kröfur um staðgöðan undirbúning en felur jafnframt í sér að hann geti verið af ýmsu tagi.

Kennaramenntun er rædd um víða veröld og á Vesturlöndum, m.a. innan Evrópusambandsins, hefur þessi umræða verið mjög líflæg undanfarin ár.<sup>5</sup> Sennilega er hún ekki nægilega gagnrýnin, sjá þó mjög skelegga gagnrýni Labaree (2004) á kennaramenntun í Bandaríkjum Norður Ameríku sem hann telur hafa villst af leið. Linda Darling-Hammond (2010) er einnig mjög gagnrýnin en jafnframt leiðbeinandi í sinni umfjöllun. Alla slíka gagnrýni tel ég að eigi að taka mjög alvarlega. Enda eru Norðurlöndin öll, nema helst Finnar,<sup>6</sup> að endurskoða málefni kennaramenntunar frá grunni.<sup>7</sup>

Skýrsla menntamálaráðuneytisins frá 2006 leggur mikilvægan grunn að breyttum lagaramma um menntun kennara (Menntamálaráðuneytið, 2006). Þar eru dregin fram rök fyrir breyttri kennaramenntun sem voru m.a. lögð til grundvallar lagabreytingunni um menntun kennara árið 2008.

Á undanförunum árum hefur mikið starf verið unnið í Kennaraháskóla Íslands og síðar á vegum Kennaradeildar Menntavísindasviðs og áfangaskýrsla árið 2009 gengur út frá ákveðinni heildarsýn, tilteknum lykilþáttum<sup>8</sup> og breytingum á kennaranámi sem gerðar hafa verið á undanförunum árum. Síðan hefur verið gengið frá ýmsum útfærslum sem enn eru í mótun.

Í þessari grein mun ég ræða menntun kennara og starfsþróun en nota vítt sjónarhorn og fjalla ekki aðeins um inntak kennaramenntunar í þröngum skilningi, heldur einnig um alla umgjörð hennar, m.a. hverjir beri ábyrgð á henni, kröfur til þeirra sem mennta kennara og hvernig haga mætti umræðunni þannig að hún taki til fleiri þátta en inntaks grunnmenntunar.

<sup>3</sup> Ólafur Proppé (1992, bls. 227) orðar þetta svo: „Miklar kröfur eru gerðar til kennara. Þeir þurfa sem einstaklingar eða sem faghópur að hafa þá þekkingu og færni til að bera sem gerir þeim kleift að bregðast faglega við hvaða uppeldis- og menntunarviðfangsefni sem upp kemur.“

<sup>4</sup> Að sumu leyti er umræða um breytingastarf svolítið sérstök blanda bjartsýni og svartsýni og heiti sumra ritverka um efnið bera þessu merki (Hargreaves og Fullan, 2009; Sarason, 1990; Tyack og Cuban, 1995).

<sup>5</sup> Sjá m.a. ítarlegt yfirlit Sigurjóns Mýrdals, sem hann gaf í fyrirlestri um kennaramenntun í alþjóðlegu samhengi 9. maí 2011. Þar slær hann á svipaða strengi og ég geri hér (<http://vefir.hi.is/kennaramenntun/?p=1376>). Fjöldmörg verkefni eru unnin á vegum Evrópusambandsins um þessi málefni. Sjá m.a. Elnu Katrínu Jónsdóttur (2008), [Kennaramenntun í allra þágu](http://vefir.hi.is/kennaramenntun/). Heildstæða samantekt er að finna á vefnum, Kennaramenntun í deiglu (<http://vefir.hi.is/kennaramenntun/>) og vísað er í það yfirlit fremur en að gefa það hér.

<sup>6</sup> Vitanlega eru þessi mál rædd í Finnlandi, sjá t.d. umræðu um námskrá kennaramenntunar (Hökkä, Eteläpelto og Rasku-Puttonen, 2010).

<sup>7</sup> Má nefna norræna skýrsluna, skýrslu Sigbrit Francke (2008), sem gefur prýðilegt yfirlit yfir alþjóðlega umfjöllun, þ.á m. norræna umfjöllun, um menntun kennara og opinber gögn á öllum Norðurlöndunum, sjá vefinn um kennaramenntun.

<sup>8</sup> Sjá ítarlega samantekt þessara hugmynda á [http://vefir.hi.is/kennaramenntun/?page\\_id=743](http://vefir.hi.is/kennaramenntun/?page_id=743), m.a. áfangaskýrslu fjölmenns starfshóps undir forystu Önnu Kristínar Sigurðardóttur (2009). Að sumum lykilþáttum skýrslunnar verður vikið síðar, og tekið undir þá, en þeir eru: fjölbreyttari verkefni kennara, samstarf og samvinna, skóli án aðgreiningar og fagmennskuhugtakið.

## Meginstoðir umræðu um menntun kennara

Í umræðu um kennaramenntun verður að fjalla kerfisbundið um alla eftirfarandi þætti og taka afstöðu til þeirra þegar mótuð er stefna til framtíðar. Fyrst kynni ég umfjöllunarefnið og sumar þeirra spurninga sem verður að svara en ræði síðan hvert atriði um sig.

**I. Breidd starfshópsins:** Hverjir eru kennarar? Hverjir teljast til kennarahópsins? Um hverja er verið að ræða þegar rætt er um að mennta kennara? Inn í þetta fléttast mikilvægar spurningar um hve einsleit menntun kennara ætti að vera fyrir tiltekin verkefni (t.d. fyrir tiltekið skólastig). Ég tel það úrelt að gera ráð fyrir að flestir kennarar hafi nokkurn veginn sömu menntunina, jafnvel þeir sem starfa á sama skólastiginu. Þessi staðhæfing dregur athygli að tvennu. Annars vegar er fráleitt að ræða um menntun fagstéttar nema að ræða um leið um þær aðstæður sem hún kemur til með að starfa við, t.d. hver verði meginverkefni hennar og í hvaða umhverfi hún muni starfa. Meðal annars verður að ræða að hvaða marki skynsamlegt sé að gera ráð fyrir að hlutverk kennarans kunni eða ætti að breytast þegar efni og aðstæður breytast smám saman. Einnig að hvaða marki ætti að miða við verklag einyrkjans eða að móta nýtt verklag sem gerði ráð fyrir margvíslegri teymisvinnu sem nútímalegar aðstæður bjóða upp á. Hins vegar verður að ræða hverjir eru kostir og ókostir þess að allir sem fara í gegnum kennaramenntun hafi nasasjón af sem flestu sem snertir starfið. Um það hef ég miklar efasemdir. Nám fagstétta er iðulega samræmt til þess að tryggja að ákveðin grundvallarfærni sé til staðar hjá öllum og á jafnframt að tryggja vissa breidd í þekkingu allra. En þetta er gert á kostnað bæði dýptar og fjölbreytni og gengur út frá starfsumhverfi sem að mörgu leyti á ekki við lengur og á eftir að breytast enn meir í átt að frekari verkaskiptingu og teymisvinnu.

**II. Umfang verkefnisins:** Hvað telst til kennaramenntunar? Ég tel að umfjöllun um kennaramenntun eigi að snúast um grunnmenntun, starfsþróun kennara og ævimenntun, allt í senn en ekki aðskilið eins og venjan er. Jafnframt eigi að tilgreina hvaða skólastigi sjónum sé einkum beint að því það verður að ræða um menntun kennara á öllum skólastigum, þ.e. í leikskóla, grunnskóla, framhaldsskóla, háskóla og í margvíslegum sérskólum á öllum skólastigum. En er einnig mikilvægt að fjalla um fullorðinsfræðslu, starfsþróun almennt og margvíslega fræðslu í atvinnulífi og tómstundum. Ljóst er að ævimenntunar- og starfsþróunarkrafan gerir ráð fyrir að mest af menntun flestra fari fram utan grunnmenntunar hefðbundins skóla þótt hún sé orðin æði löng.

**III. Inntak kennaramenntunar:** Inntakið ræði ég í fjórum liðum. Síðar leitast ég við að svara sumum af þeim spurningum sem í þeim felast:

- a) Hlutverk skóla. Það kann að koma á óvart en ég tel ástæðu til að ræða hvert sé verkefni eða hlutverk kennara í skólum landsins og tengja það ítarlegri útlistun á hlutverki skóla? Hver gæti verið munur á verkefni skólans sem samstilltrar stofnunar og verkefni hvers einstaks starfsmanns? Undir hvaða verkefni þarf að undirbúa fagfólk menntakerfisins? Hvaða breytingar má sjá fyrir eða er samkomulag um að ýta undir?
- b) Fagmennska kennara. Í ljósi þessa, hvað ætti hver einstakur kennari eða starfsmaður að kunna, þ.e. að vita og geta? Það er að mínu mati miklu meira og oft annað en almennar hugmyndir fólks gera ráð fyrir, en þær eru byggðar á langri hefð sem skólastarf byggist á. Hvað ætti að vera öllum kennurum sameiginlegt? Hvaða sérfræði væri gagnleg í menntakerfinu? Hvernig tengist fagmennska einstakra starfsmanna og skólans sem stofnunar?
- c) Hverjir mennta kennara? Hvaða stofnanir koma þar við sögu? Hvaða skilyrði þurfa þær að uppfylla? Hvað væri æskilegt eða nauðsynlegt að þeir sem kenndu kennurum vissu eða gætu? Í hverju felst fagmennska þeirra sem mennta kennara?

- d) Mótun fagmennsku. Hvernig mótast fagmaður? Að hvaða marki ætti menntun hans að fara fram á vettvangi og þá hvers vegna og hvernig?

**IV. Samhengi og samstilling:** Hver á að sjá um hvað? Komast verður að niðurstöðu um hver beri ábyrgð á, samræmi og tryggi heildarsýn í kennaramenntun. Einnig um það hver tryggir að fagmennskan sé heildstæð en ekki samhengislaus og sundurslitin, en það er mikil hætta á að svo verði sé ekki ljóst að tiltekinn aðili beri ábyrgðina. Hver sér um að mikilvæg verkefni verði ekki útundan? Einnig þarf að átta sig á því hvert sambandið er á milli stefnumótunar og framkvæmdar, allt frá ráðuneyti mennta- og menningarmála til sveitarstjórna, skóla, kennara og einstakra kennslustunda í skóla.

Hér á eftir fjalla ég um þessa þætti og leitast við að draga fram mikilvæg atriði en einnig að leiða umræðuna í átt til tilekinna svara.

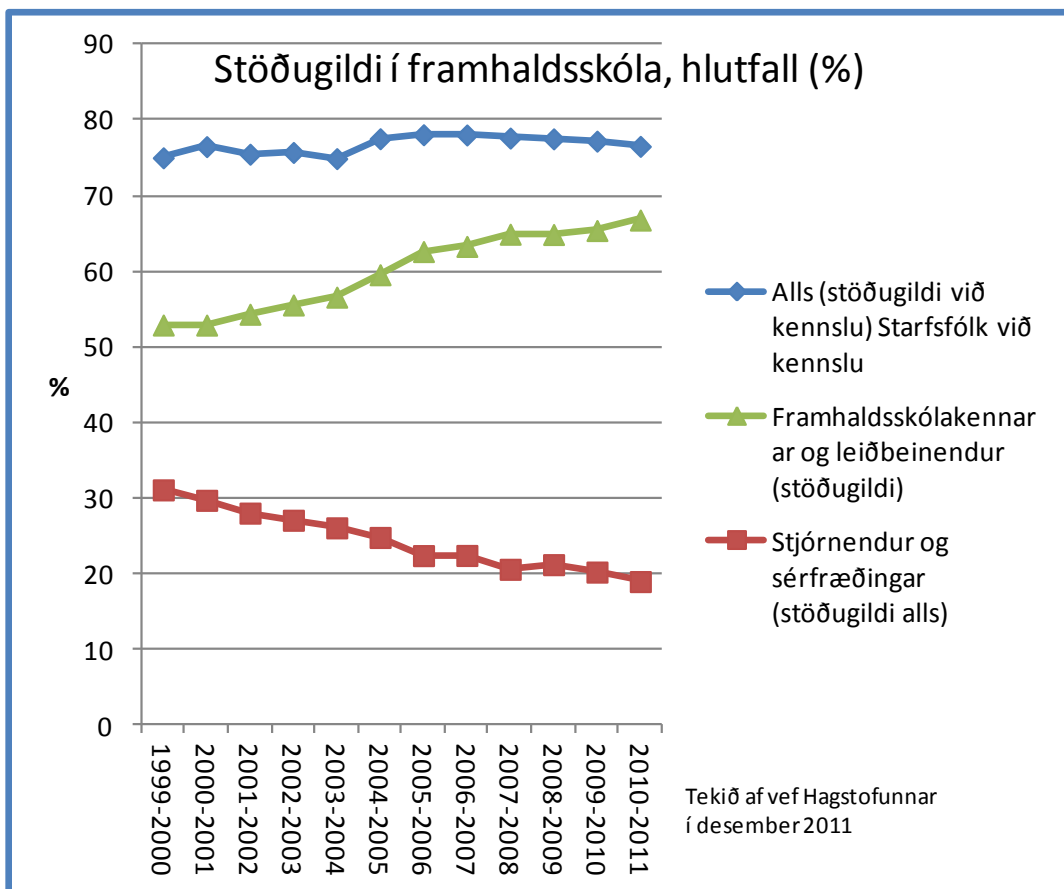
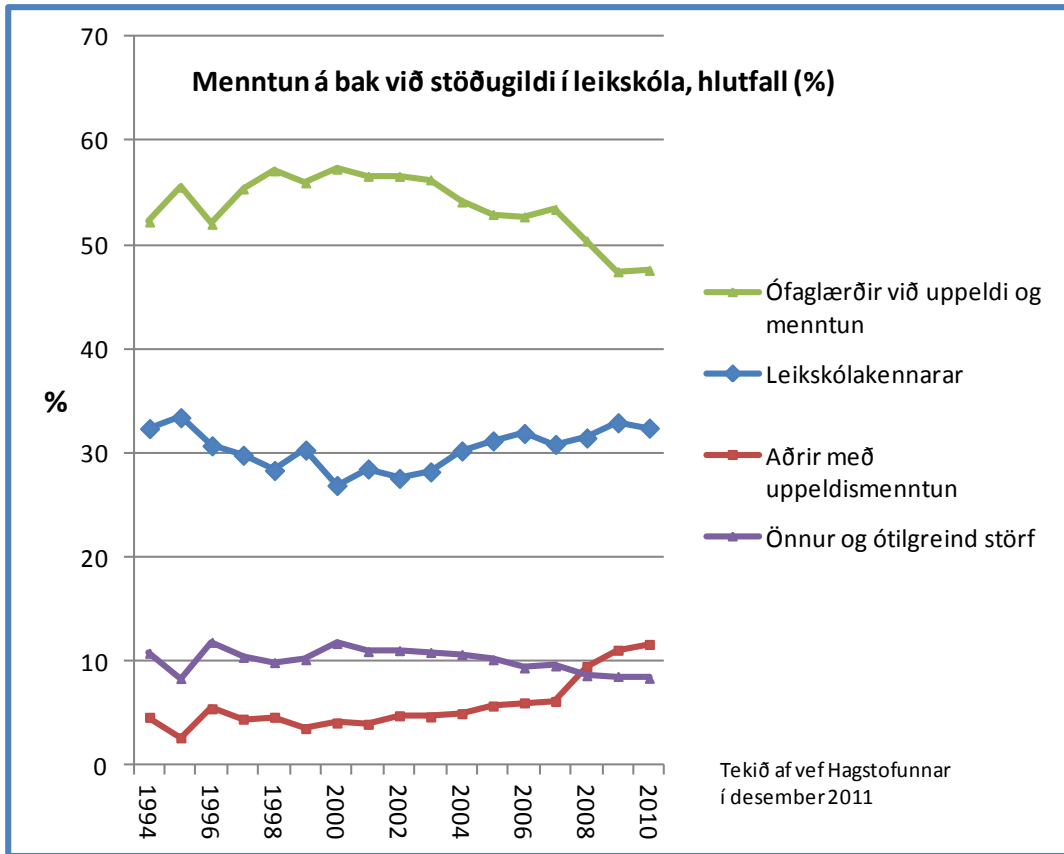
## Breidd starfshópsins: Hverjir eru kennarar?

Svarið við spurningunni getur verið afar einfalt, þ.e. þeir sem lokið hafa kennaraprófi eða fengið réttindi til kennslu og starfa við hana. En spurningin er raunar miklu flóknari en svo og það má orða hana á tvo ólíka vegu til þess að skerpa hana. Í fyrsta lagi mætti spyrja hve margar ólíkar fagstéttir vinni við skólana og hvernig sú staða hefur verið að breytast en þó einkum hverjir sinna að einhverju marki menntunar-, fræðslu- eða uppeldishlutverki skólans. Þetta dregið fram á *Myndum 1* og *2*. Í öðru lagi gætum við nálgast þetta úr svoltið annarri átt og spurt hvaða fjölþætt sérfræði ætti að vera til staðar í skólum og hvernig verður hún byggð upp? Ég tel eðlilegt að í flókinni menntastofnun, á borð við skóla, starfi fagfólk með ólíkan bakgrunn. Hvernig hefur staða fagfólks breyst og hvernig ætti hún að breytast? Hver er munurinn á starfsaðstæðum og starfsumhverfi kennara í upphafi 21. aldar og því sem var við upphaf 20. aldar? Ég held að það blasi við flestum hve ólíkt þetta er og þess vegna kemur það mér á óvart hve oft er talað eins og lítið hafi breyst. En það er fleira sem skiptir máli en hversu flókin verkefni eru. Það gæti t.d. verið að það skipti enn meira máli að nemendur búi við stöðugleika í skólanum sínum en að kennarinn búi yfir mikilli sérþekkingu og þá vaknar spurningin um hvernig meðalvegur á milli ólíkra sjónarmiða er fundinn. Ég tel mikilvægt að allir nemendur búi við festu og öryggi og það sé rík áhersla lögð á það í skipulagi skóla og þar með í menntun kennara, einkum hvað varðar yngri nemendur.

Fyrst ræði ég aðeins aðferðina við að svara spurningunni um hverjir eru kennarar sem sýnd er á fyrri myndinni og felst í athugun á verkaskiptingu í skólum landsins og hvernig hún hafi þróast. Vandinn við hana er að hún segir meira um hver hefðin hefur verið og byggist á því að horfa til baka í stað þess að horfa fram. Það er þó óhjákvæmilegt af ýmsum ástæðum að virða hefðina en átta sig um leið á að hún gerir ekki ráð fyrir umbyltingu sem kynni þrátt fyrir allt að vera skynsamleg. Aðferðin sem sýnd er á seinni myndinni felst í því að kortleggja starf skólanna eins og það blasir við í dag, gera sér grein fyrir vægi ólíkra þátta og hvernig þeim verði best sinnt og ræða kröfur um faglegan undirbúning fagfólks á þeim grunni. Jafnframt væri sérstaklega skoðað hvernig þessi verkefni gætu eða ættu að þróast. Með þessu móti væri meiri áhersla lögð á að horfa fram á veginn.

Það er ljóst að fleiri starfa við skólana en kennarar og þótt gögn Hagstofunnar séu orðin nokkuð ítarleg og mjög aðgengileg svara þau ekki öllum spurningum um faglegan undirbúning starfsfólks. Við viljum vita hverjir eru kennarar og einnig um alla sem kenna eða mennta nemendur skólanna?<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Sjá umræðu í Jón Torfi Jónasson (2008b), bls. 220–222.



Mynd 1 og 2 – Hlutfall stöðugilda. Mynd 1 sýnir leikskóla, Mynd 2 framhaldsskóla.

Staðan í leikskólunum er tiltölulega einföld eins og sést á *Mynd 1*. Menntaðir leikskólakennarar manna tæpan þriðjung stöðugilda leikskólans og það hlutfall er nokkuð stöðugt. Aðrar uppeldisstéttir eru aðeins í sókn en eru samt í innan við 10% stöðugilda. Kennsla er tæplega 80% af stöðugildum framhaldsskóla og breytist lítið. Af gögnum Hagstofunnar má e.t.v. ráða að verkaskipting aukist þannig að þeir sem gegni stjórnunar- eða sérfræðingsstörfum kenni í minna mæli en áður.

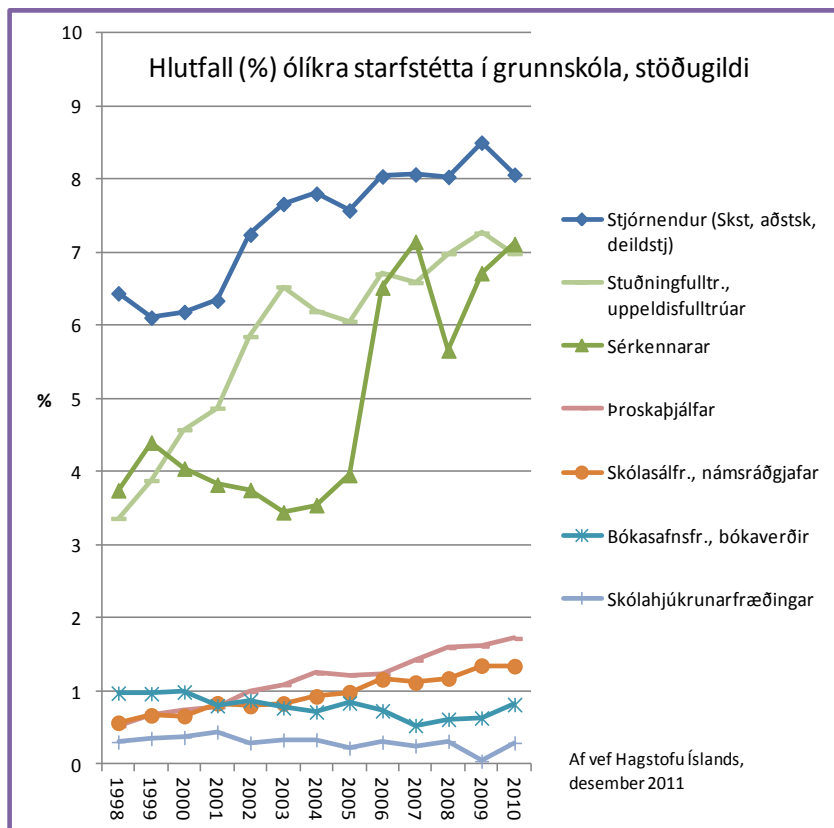
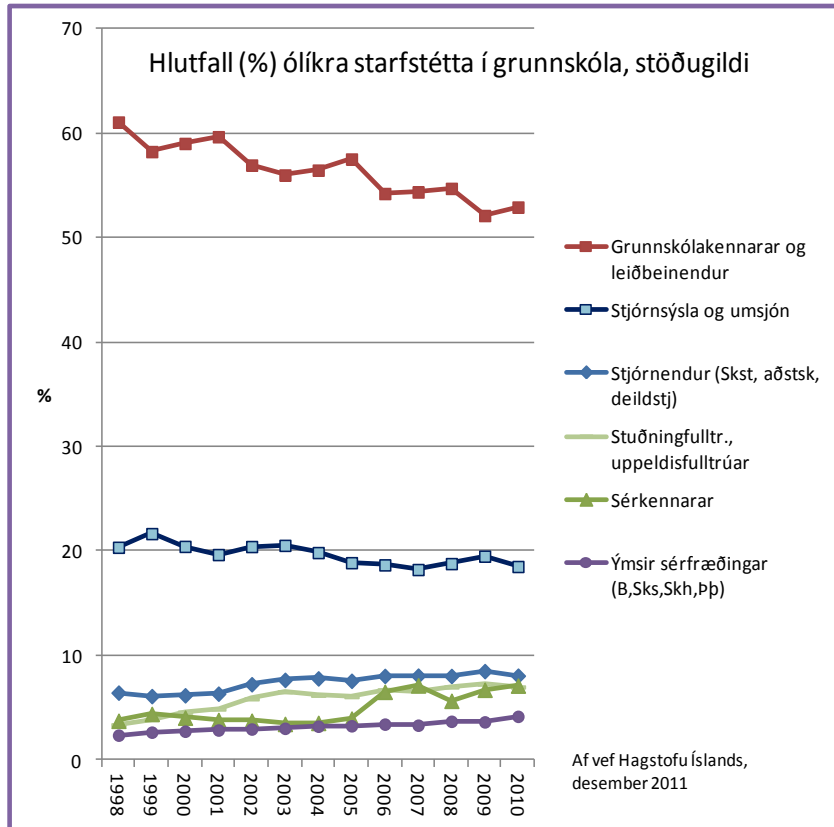
Staðan í framhaldsskólanum er alls ekki ljós, sjá *Mynd 2*, en þó virðist sem stækkun framhaldsskólanna hafi í för með sér hlutfallslega fækkun stjórnenda og á móti fjölgun þeirra sem sinna kennslu beinlínis, en þetta fer eftir því hvernig ýmis stjórnunarstörf eru flokkuð. En myndin vekur upp spurningu um hvort tiltekna breytingar séu hluti af yfirvegaðri stefnumótun eða ráðist af öðrum þáttum.

Staðan í grunnskólanum er sú að kennarar gegna ríflega 60% stöðugilda, þar af gegna sérkennarar rétt um 10% stöðugilda. Þetta má sjá á *Myndum 3 og 4*. Hafa verður hugfast að meira en 20% stöðugildanna eru störf sem ekki eru uppeldisstörf, þótt mörg þeirra snerti það verkefni. Það er áhugavert að geta sér til um hver þróunin verður á næstu árum, annars vegar vegna breytts efnahagsástands og hins vegar vegna breyttra laga um kennaramenntun. Það er t.d. óljóst hvort staða sérkennara breytist, þar sem sérkennsluþekkingu verði gerð betri skil í almennu kennaranámi eða hvort enn verði gert ráð fyrir sérhæfingu í sérkennslu að loknu fimm ára kennaranámi. Miðað við það sem fram kemur hér á eftir tel ég fullkomlega eðlilegt að fagfólk bæti við sig sérþekkingu á starfsævinni en tel fráleitt að lengja enn grunnnámið umfram þau fimm ár sem það nú er. Þróunin undanfarin ár hefur verið að hlutfall stöðugilda í grunnskóla, sem bundin eru grunnskólakennurum, hefur lækkað hlutfallslega um nálægt 1% á ári þann tíma sem myndirnar ná yfir. En það verður að fara varlega í að túlka þessar tölur vegna þess að sérkennarar, námsráðgjafar og skólastjórnendur hafa kennaramenntun, þótt verkefni þeirra séu ekki endilega bundin kennslu í hefðbundnum skilningi.

Þær spurningar sem vert er að svara eru þessar: Hve stór hluti af störfum skólanna er kennsla eða vinna af því tagi? Að hvaða marki er um aðra fagmennsku að ræða sem einnig krefst sérmenntunar? Og að hvaða marki skal hún vera viðbót við grunnmenntun kennara? Það má jafnframt spyrja að hvaða marki grunnmenntun kennara skuli taka mið af öðru en því að kennarinn kenni nokkuð hefðbundna bekkjarkennslu, a.m.k. að því marki sem rætt er um grunn- og framhaldsskóla. Hér hefur verið farin ein leið til þess að gera grein fyrir litrófi starfa í skóla, en það er ljóst að hún gefur afar ófullkomna mynd. Hún gefur þó ekki aðeins hugmynd um hver staðan er heldur einnig vísbendingar um hvernig hún gæti breyst. Staða sérfræðinga innan skóla hefur ekki síst styrkst vegna margvíslegra verkefna sem skólanum er ætlað að sinna, sbr. ýmislegt tengt ráðgjöf og tölvutækni svo nefnd séu tvö ólík verkefni, en það hefur sérstaklega gerst vegna kröfunnar um að öll börn séu saman í skóla.

En það eru fleiri leiðir til þess að gera sér grein fyrir fjölbreytni í störfum skólans eða þeirri fjölbreytni sem þar þarf að vera og það er m.a. gert í skýrslu um framtíðarsýn í skólastarfi á vegum Félaga grunnskólakennara og skólastjóra og Sambands íslenskra sveitarfélaga.<sup>10</sup> Þar er birtur á bls. 7–9 ítarlegur listi verkefna sem hér eru talin í *Töflu 1* og sum eru beinlínis á ábyrgð grunnskólans en önnur í tengslum við hann. Hér virðist vera farin gagnleg leið til þess að kortleggja starf grunnskólans svo kanna megi veikleika og styrkleika í starfi hans sem vitanlega má nota til þess að varpa ljósi á skipan menntunar kennara fyrir

<sup>10</sup> Sjá *Sameiginleg framtíðarsýn fyrir grunnskólastarfið 2007–2020*, Hrönn Pétursdóttir (2007).



**Mynd 3 og 4 – Hlutfall ólíkra starfsstétta í grunnskóla, tímabilið 1998–2009. Mynd 3 sýnir nokkrar sérhæfðar stéttir settar í einn flokk (ýmsir sérfræðingar), Mynd 4 sýnir sérhæfðar stéttir aðgreindar.**



<b>Tafla 1</b> <b>Þættir sem grunnskóli þarf að sinna eða gæta að í daglegu starfi sínu.</b> <b>Úr skýrslu Hrannar Pétursdóttur (2007), bls. 7–8.</b>	
<b>1. Sú þjónusta sem skólinn bæri ábyrgð á.</b>	
Nám Kennsla Félagsfærni Greining/inngrip Skólasafn Námsgögn Námsmat Mötuneyti Samskipti við heimili Sérkennsla Gæsla – sérþarfir, frímínútur, ferðalög, veikindi	Sérfræðiþjónusta (sálfræðingur, greining, kennsluráðgjöf, sérkennsluráðgjöf) Skólaakstur Upplýsingagjöf Heimavist Félagsstarf Endurmenntun Neyðaráætlanir Forvarnir Húsnæði/starfsfólk
<b>2. Þjónusta sem veitt er innan skólabyggingar, en starfsemin er ekki á ábyrgð skólans.</b> Skólinn þarf að hafa skilvirk ferli til að tengjast þessum aðilum.	
Nám Félagsfærni Talkennsla Tómstunda/frístundastarf Heildagsskóli/gæsla Skólasafn	Velferðarþjónusta (félagsþjónusta) Heilbrigðisþjónusta (hjálpartæki) Félagsstarf Áfallahjálp Húsnæði/starfsfólk Forvarnir
<b>3. Stoðþjónusta sem skólar tengjast en er veitt af öðrum aðilum og utan skólasvæðis.</b>	
Félagsfærni Talkennsla Greiningar/inngrip Skólasafn Velferðarþjónusta (félagsþjónusta) Heilbrigðisþjónusta (hjálpartæki)	Félagsstarf Hverfislögregla Áfallahjálp Sálgæsla Forvarnir

hann.<sup>11</sup> Þetta er svipað því sem kemur fram í Talis-skýrslunni en þar má víða fá góðan grunn að því sem gera þarf betur í menntun kennara (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009, sjá t.d. töflu 3.5 á bls. 16). Svipað kemur einnig fram í skýrslu Sigbrit Francke, (2008, sjá töflu 3, bls. 137). Talis-skýrslan, sem beindi sjónum sínum að starfi í grunnskólum víða í Evrópu, er mjög athyglisverður grundvöllur umræðu um endurbætur kennaranáms. Í öllum þessum tilvikum eru þeir sem starfa við skólana spurðir hvað þeim finnst vanta. Vandinn er að innan hvers þáttar leynast mjög flókin verkefni og síðan vantar umræðu um vægi þessara þátta í starfi skólans, þótt það speglist að vísu í hugmyndum um úrræði. En það þarf ekki að álykta að þótt eitthvað eigi heima í menntun kennara þá skuli það endilega vera í grunnmenntun þeirra.

<sup>11</sup> Það má velta því fyrir sér að hvaða marki þarna eru inni allir meginþættir almenns skólastarfs og gera þarf greinarmun á daglegu skólastarfi og almennu. Í þessari umræðu veiga skólanámskrá, sjálfsmat eða eineltismál ekki þungt, svo dæmi séu tekin, þótt minnst sé á öll þessi atriði.

Önnur leið til þess að kortleggja skólafarfið er að gera sér grein bæði fyrir styrkleikum og veikleikum þess og miða kennaramenntunina við þá greiningu. Það má segja að umræða um niðurstöður samræmdra prófa eða alþjóðlegra kannanna sé slíkur grundvöllur.<sup>12</sup> Athuganir á útfærslu skóla án aðgreiningar (Gretar L. Marinósson, 2007), hegðunarvanda í grunnskóla (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006), einelti (sjá vef Olweusarverkefnisins, <http://olweus.is/frettir.cfm?i=6>) eða brottfall úr framhaldsskóla (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002) og aðrar á móta athuganir gefa tilefni til átaks, ekki aðeins í þeim skólum þar sem þær eru gerðar heldur einnig í stefnumótun og menntun kennara (og margt hefur reyndar verið gert).

Aðalatriði málsins með tilliti til kennaramenntunar er að leggja niður fyrir sér hver séu verkefni skólans nú og hver þau verða í nánustu framtíð. Hér hafa verið nefndar tvær hugsanlegar leiðir til þess og ég tel þá síðari langtum betri. Í framhaldi af því mótum við skoðun okkar á hvaða sérfræði sé skynsamleg eða æskileg og hvernig megi hugsa sér að hún verði næstu áratugina þannig að það megi taka mið af þeim hugmyndum í mótun kennaramenntunar, hvort heldur varðandi grunnmenntun eða starfsþróun.

## Umfang kennaramenntunar

Hvað telst til kennaramenntunar? Fyrst verður að mínu mati að breyta í grundvallaratriðum áherslu í allri umræðu um kennaramenntun og hætta að ræða um menntun kennara eins og hún fari í öllum aðalatriðum aðallega fram áður en störf hefjast og það sem á eftir komi séu smáviðbætur ef svo vill verkast. Mikilvægt er að renna stoðum undir það sjónarmið að til kennaramenntunar heyri grunnmenntun kennara, símenntun þeirra og starfsþróun. Síðarnefndu þættirnir skipti engu minna máli en sá fyrstnefndi.

Hér verða nefndar þrjár mikilvægar víddir til þess að draga upp tiltekna heildarmynd af fagmenntun sem á að þjóna menntakerfinu og spyrja svo: Hve skýr er slík mynd í hugum okkar sem mótum þessa menntun? Sjá *Mynd 5*.

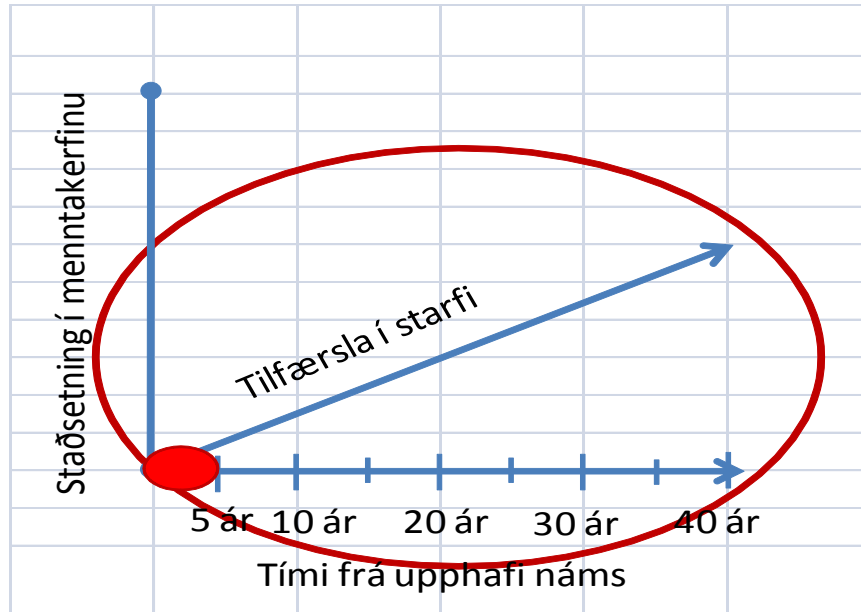
Lóðréttá víddin á að tákna ólíka þætti menntakerfisins og hún byggir á því að það sé gagnlegt að undirbúa sig á ólíkan hátt eftir því hvort miðað er við starf í leikskóla eða háskóla eða hvort vinna á að starfsþróun á vinnustað eða að öðrum þáttum sem snerta fullorðinsfræðslu, svo dæmi séu tekin. Námskrá fyrir þessa ólíku faghópa kennara gæti um margt verið mjög ólík.

Láréttá víddin, tími frá upphafi náms, er tíminn frá því að kennaranemi hefur nám sitt þar til hann lýkur starfi allt að 40 árum síðar.<sup>13</sup> *Mynd 5* sýnir glögg hve stuttur námstíminn er miðað við starfsævina. Jafnframt er tvennt sem rennir sterkum stoðum undir virka ævimenntun í starfi. Annars vegar hve mikilvægt það er að þróa starfshæfni sína og verklag einmitt í starfi. Í þessu efni hafa sennilega orðið mestu og áhugaverðustu framfarir í umræðu um menntun kennara, mun meiri en í umræðu um grunnmenntun þeirra. Hins vegar kalla miklar breytingar á venjulegri starfsævi á mikla endurmenntun. Fyrir þá sem luku kennaraprófi fyrir 20 árum eða svo nefni ég eftirfarandi atriði sem dæmi um breytingar sem orðið hafa og margar hverjar krefjast verulegrar endurnýjunar ef vel á að vera. Samkvæmt *Mynd 5* á þetta við um a.m.k. helming kennara á öllum skólastigum.

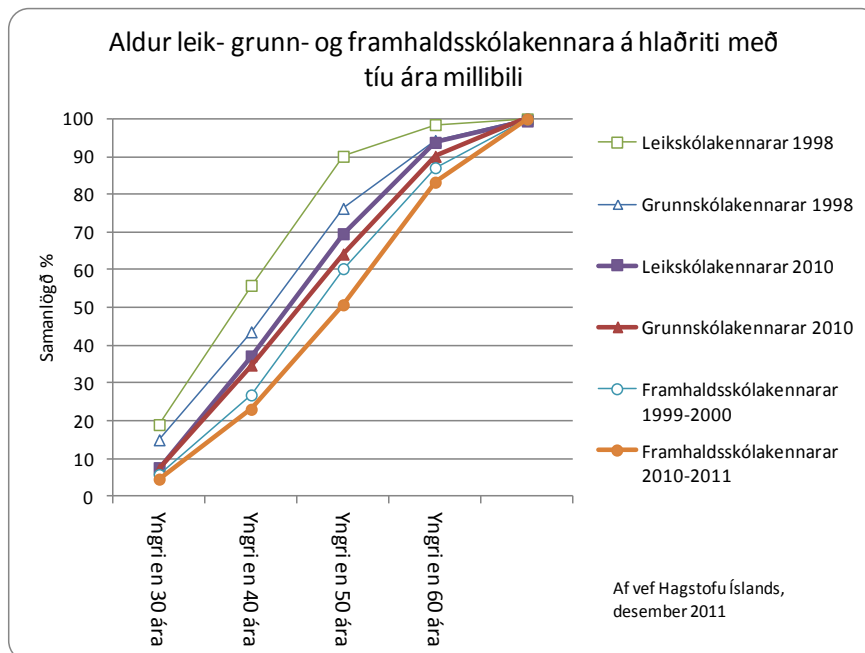
Hér verður aðeins rætt um þær breytingar sem þegar hafa orðið í skólafarfi, en jafnframt má benda á að breytingar munu verða meiri og örari og krafan um endurnýjun verður

<sup>12</sup> Sjá umræðu í Jón Torfi Jónasson (2008a), bls. 267–269; þar er m.a. vísað í umræðu um TIMSS- og PISA-niðurstöður.

<sup>13</sup> Ekki verða rædd öll þau frávík frá þeirri staðalmynd sem hér er dregin upp; vitaskuld hefja margir nám mun seinna og hætta störfum löngu fyrr; en í sinni einföldu mynd gerir kerfið allt eins ráð fyrir þessu.



**Mynd 5 –Þrjár víddir umfangs kennaramenntunar. Lárétti ásinn er tími frá því að grunnmenntun hófst. Innri hringurinn táknar grunnmenntun, ytri hringnum er ætlað að tákna að starfsmenntunin, kennaramenntunin, ætti að ná til alls innan hans. Lóðrétti ásinn táknar staðsetningu í skólakerfinu og bendir til þess að menntunin sé ólík eftir því hvert skólastigið er. Þriðja víddin sýnir að fjölmargt fólk tekur að sér ný verkefni innan kerfisins sem grunnmenntunin beindi alls ekki sjónum sínum að.**



**Mynd 6 – Hlaðrit sem sýnir aldur kennara með réttindi í skólakerfinu. Hver punktur geymir samantöl hlutfall þeirra sem eru á ákveðnum aldri eða yngri. Grönnu línurnar sýna stöðuna um síðustu aldamót en þær gildari stöðuna um þessar mundir. Dæmi: Nú eru um helmingur framhaldsskólakennara yngri en fimmtugir (og þá helmingur þeirra eldri); fyrir tíu árum voru um 90% kennara í leikskólum með réttindi að loknu námi leikskólakennara, undir fimmtugu, en nú á það við um 70% þeirra.**

sífelld áleitnari. Upptalningin hér á eftir er langt frá því tæmandi en það er mikilvægt að gera sér grein fyrir hve margt hefur breyst.

*Námsefni og ný viðfangsefni.* Þráfallega hefur verið skipt um námsefni í öllum greinum auk þess sem nýjar greinar eða nýjar tengingar á milli greina hafa rutt sér til rúms, sbr. námsgreinina lífsleikni. Nýjar áherslur eru lagðar í lestrarkennslu og læsi, en ekki síður á almenna heilsurækt og hollt lífni, sbr. mikla áherslubreytingu í nýrri námskrá mennta- og menningarmálaráðuneytisins árið 2011. Þar er áhersla ekki síður lögð á nýja námsmenningu en nýtt inntak. Einnig eru námsgreinar fluttar til í skólastarfi, t.d. enska, sem kennd er mun fyrr en áður, og nú er tungumálakennsla í auknum mæli styrkt með notkun vefkerfa og í fjarkennslu, jafnvel í grunnskóla. Gildi samræðu í skólastarfi og mikilvægi þess að nemendur tjái sig, m.a. með leikrænni tjáningu, er sífelld meira metið. Breyttar og metnaðarfullar hugmyndir um jafnréttismál, nýjar siðareglur og mun meiri skilningur á mikilvægi þess að kennarar séu stöðugt vakandi fyrir eineltismálum eru allt efni sem kalla á árvekni, skilning og breytt verklag kennara.

*Skólanámskrár.* Meðal þess sem er mest krefjandi samkvæmt nýjum viðmiðum er möguleikinn eða krafan um að hver skóli móti áherslur sínar innan ramma námskrár ráðuneytisins með eigin skólanámskrá. Flestir sem unnið hafa að þróunarstarfi í skólum, t.d. með því að taka upp nýja kennsluhætti, breyta inntaki þess eða móta nýja samstarfshætti, vita hve flókið og vandmeðfarið er að vinna nýju verklagi sess og til þess þarf þekkingu á eðli og vandkvæðum þróunarstarfs, ef það á að leiða til varanlegra umbóta.

*Tæknivæðing.* Tölvuvæðingu skólakerfisins má skipta í tvennt, þ.e. annars vegar fjölþætta notkun stafrænnar tækni í öllu skólastarfi, bæði í kennslu en ekki síður í daglegu starfi skóla og hins vegar net- eða vefvæðingu menntunar sem ég tel alveg sérstakan heim. Það siðarnefnda hefur á rúmum áratug valdið mikilli breytingu í heimi nemendanna almennt en einnig í skólastarfinu sérstaklega hvað varðar samskipti barna, samskipti við heimilinn, samskipti um námsefni eða aðgang að því. Þar með er talin útgáfa vefefnis sem börn semja. Sennilega býður tölvuvæðingin upp á langtum umfangsmeiri breytingar en orðið hafa.

*Upplýsingar og mat.* Mikil áhersla er á alls kyns upplýsingaöflun og formlegri athuganir en fyrr, hvort heldur eru alþjóðlegar kannanir eða könnunarpróf í 4. og 7. bekk eða verkfæri eins og Skólapúlsinn. Gert er ráð fyrir að kennarar geri sér mikinn mat úr þessum gögnum. Til þess þarf talsverða kunnáttu ef gagn á að vera að. Stjórnvöld skylda skóla í auknum mæli til þess að meta starf sitt með faglegum vinnubrögðum og endurbæta starf sitt í ljósi matsins.

*Skóli án aðgreiningar.* Hugmyndir um skóla án aðgreiningar kalla bæði á mikla þekkingu og kunnáttu kennara í að ráða við aðstæður þar sem börn glíma t.d. við þroskahömlun, við ADHD eða Tourette-heilkenni; þessu tengt er vægi einstaklingsáætlana eða -námskrár.

En jafnframt breytingum sem snúa að innviðum skólastarfsins er ástæða til þess að nefna tvennt sem staðfestir að skólinn er alls ekki eyland og verður í auknum mæli að viðurkenna að nemendur líta hann öðrum augum en fyrr og hann er aðeins partur af lífi fólks. Í fyrsta lagi tekur umhverfið miklum breytingum og nemendur sem sitja á skólabekk í 20–25 ár áður en þeir hefja formlega þátttöku í atvinnulífi hafa allt önnur viðhorf og afstöðu til skólans en átti við á mótunarskeiði hans fyrir 50–100 árum síðan. Skólinn verður í ríku mæli að virða líf nemenda utan skólans. Í öðru lagi breytist hlutverk og inntak skólastarfsins sífelld hraðar (eða ætti að gera það), ekki síst ef hann tekur það hlutverk sitt alvarlega að undirbúa nemendur undir flókinn framtíðarheim sem verður að mörgu leyti ólíkur þeim sem við þekkjum nú. Breytingar verða því að vera mikilvægur hluti skólastarfsins.

Allt þetta umrót gerir miklar kröfur til skólastjórnenda og kennara um þekkingu á mótun námskrár<sup>14</sup> sem er hugsanlega meðal flóknustu verkefna skólakerfisins. Ekki síst þegar hugmyndir um að skólinn setji þjálfun í öguðum, gagnrýnum samræðum í öndvegi í starfi sínu; rækti ríka siðferðiskennd og borgaravitund almennt, auki skilning á lýðræði og virðingu fyrir því í öllu starfi skólanna; leggi sérstaka rækt við listir, skapandi starf og ýti undir frumkvæði nemenda. Nú er ljóst að sjálfbærni, í víðri merkingu þess orðs, skuli móta allt skólastarf sem gerir enn margslungnari kröfur til skólans en margar fyrri hugmyndir.

Það er fráleitt annað en að gera kröfur um að skólakerfið byggi inn í starf sitt virka, markvissa og faglega símenntun og starfsþróun. Þessi upptalning sýnir það líka að það stenst ekki lengur að miða starf kennaramenntunarstofnana við grunnmenntunina eina og láta annað reka á reiðanum. Það verður jafnframt að ræða hve miklu fé af rekstri menntakerfisins er varið til starfsþróunar og endurnýjunar.

Þriðja viddin á *Mynd 5*, tilfærsla í starfi, vísar til þess hve margir sem mennta sig til þess að kenna tilteknum aldurshópi nemenda einstök fög takast jafnframt á hendur önnur verkefni sem þeir hlutu ekki sérstakan undirbúning fyrir. Aldur starfsmanna, sbr. mynd 6 bendir, að vísu óbeint, til hins sama. Um gæti verið að ræða ýmis þau verkefni sem nefnd voru hér að ofan, svo sem vinnu við sjálfsmat skóla, gerð námsefnis eða námskrár, rannsóknir eða þróunarstarf eða ýmislegt tengt fræðslu og menntun utan skólakerfisins. Almennt er viðurkennt að þrjú verksvið innan skólans krefjast sérmenntunar, þau eru sérkennsla, skólastjórnun og náms- og starfsráðgjöf, en fjölmörg önnur verkefni virðast ekki hafa fengið þann sess. Flest eru þau einmitt þeirrar ættar að eðlilegt væri að gera kröfur um tiltekna viðbótarmenntun. Þessu tengt er sú staðreynd að margir starfa að menntamálum án þess að koma beinlínis að kennslu en störfin krefjast samt fagmennsku sem kallar á sérstaka menntun.

Ég tel mikilvægt að hverfa frá þeirri hugsun um skipulag starfsmenntunar að í háskóla fari aðeins fram grunnmenntun starfsstétta (til bakkalár-, meistaraþrófs og e.t.v. doktorsþrófs) en stöðug endurmenntun og starfsþróun skuli vera slitin frá grunnmenntuninni: að lítið sé á þessi seinni tíma verkefni sem einhvers konar jaðarverkefni sem ekki sé á könnu neins að halda utan um. Þetta er að mínu mati úrelt og til trafala allri eðlilegri þróun starfa og starfsmenntunar. Það er þvert á móti allt sem bendir til þess að áhrifamesta leiðin til fagmennsku og þróunar í starfi sé einmitt á starfsvettvangi. En allt grundvallarskipulag háskóla og enn fremur nánast öll umræða um framtíðarskipulag þeirra gengur samt út frá grunnmenntuninni nánast einni saman. Þegar við horfum til menntunar kennara og miðum við að grunnmenntun þeirra taki fimm ár, ljúki fyrir þrítugt, þá er alls ekki fráleitt að 30–40 ára starfsævi sé framundan og það eru næg tilefni og aðstæður til starfsþróunar og endurmenntunar á þeim tíma. Það myndi að mínu mati gjörbreyta allri umræðu um skipulag verkefna innan menntageirans ef menntamál kennara væru hugsuð sem ein heild, þ.e. sem ævimenntun, þótt einstakir þættir eða þrep séu vitanlega aðgreind. Þegar ég lít til evrópsku umræðunnar þá sýnist mér fólk eiga ótrúlega erfitt með að breyta þessu sjónarhorni; ég tel þetta einnig vandamál í umræðunni í háskólageiranum hér. Sami alvarlegi annmarki er á hugsun stjórnvalda að því er mér virðist.

Þau skref sem verður að stíga eru m.a. að breyta skipulagi háskólastarfsins þannig að það verði hlutverk háskólakennara, a.m.k. einhverra þeirra, að sinna verkefnum sem lúta að skólaþróun og starfsþróun kennara. Kerfið leyfi jafnframt kennurum að stunda nám í háskóla án þess að það sé til eininga eða prófgráðu, t.d. þeim sem hafa lokið meistaraþrófi. Einn vandi háskóla er að þeir geta ekki hugsað um menntun nema í prófgráðum.

<sup>14</sup> Ég nota orðið námskrá í víðum skilningi, þ.e. allt frá tilgangsgreinum laga (t.d. 2., 24., og 25. gr. laga um grunnskóla, nr. 91, 2008), yfir í aðalnámskrá, skólanámskrá og námskrá einstakra viðfangsefna, t.d. læsis eða stærðfræði og tengslin þarna á milli.

Einnig þarf að sjá til þess, af hálfu háskólanna, að kennarar geti bætt við sig menntun, þar á meðal prófgráðum beinlínis sem hluta af starfi sínu í skóla (og eins auðvitað aðrar starfsstéttir að breyttu breytanda). Það er einnig skynsamlegt að við háskóla starfi í hluta-störfum kennarar, skólastjórar og aðrar fagstéttir. Þeir hafi starfsskyldur tengdar skólaþróun og háskólakennslu; þeir séu í aðalstarfi í skólakerfinu en gegni hlutastörfum við háskóla.

Þeir sem reka skólana, ríki og sveitarfélög, verða einnig að gjörbreyta sinni hugsun.<sup>15</sup> Fé og tími til öflugrar skólaþróunar verður að vera eðlilegur hluti af venjulegu skólastarfi, ekki jaðarsett aukageta útsjónarsamra skólastjóra eða áhugasamra kennara. Þar verða að fara saman miklar kröfur til skólanna um þróun starfsemi sinnar og svigrúm þeirra til framkvæmda.<sup>16</sup> Ég tel einnig að það hafi um hríð verið misskilningur í almennri afstöðu Sambands íslenskra sveitarfélaga að það hafi ekki mjög miklu hlutverki að gegna til þess beinlínis að framkalla samlegðaráhrif í starfi leik- og grunnskóla. Leyfi lagaramminn þetta ekki verður að breyta honum því skortur á samstillingu eða sameiginlegu átaki veikir íslenskt skólastarf verulega.

Ég tel einnig að ríki og sveitarfélögin og samtök kennara verði að ígrunda með hvaða móti þessir aðilar geti með kjarasamningum kennara og annarra fagstétta styrkt skólana sem menntastofnanir og aukið verulega svigrúm þeirra til þróunar, en tryggt um leið kjör og allar aðstæður þeirra félagsmanna sem samið er fyrir. Ég tel t.d. að gamaldags einyrkja- eða verktakasjónarmið svífi of mikið yfir vötnum í samningum aðila. Það skiptir miklu máli að hugsa fram í tímann, sjá fyrir sér framtíðarskipulag menntastofnana og ræða hvernig samningar geti beinlínis stuðlað að æskilegri þróun.

## Inntak kennaramenntunar

Inntaki kennaramenntunar skipti ég í fjóra meginþætti. Hinn fyrsti lýtur að hlutverki skólanna eða menntakerfisins í heild; þ.e. umfjöllun um þau verkefni sem skólarnir eigi að sinna.<sup>17</sup> Í framhaldi af því er rætt hvað væri gagnlegt að dæmigerður kennari hefði í farteski sínu. Síðan er rætt um hverjir eigi að sinna menntun kennara og hvað þeir þurfi að kunna. Loks vík ég að hugmyndum mínum um mótun fagmennsku; um það hvernig góður fagmaður verði til.

## Hlutverk skólanna

Hver eru verkefni kennara í skólum landsins? Hvert er verkefni skólans sem stofnunar? Hvert er verkefni uppál- andans eða fræðarans? Undir hvaða verkefni þarf að undirbúa fagfólk menntakerfisins þegar þetta allt er haft í huga? Hvaða breytingar á starfsháttum stofnana eða fagfólks má sjá fyrir eða er samkomulag um að ýta undir? Hvernig tengjast verkefni skólans sem samstilltrar stofnunar og verkefni hvers einstaks starfsmanns?

Á það var dregið hér að framan að spurningunni um hlutverk skóla mætti svara á fleiri en einn veg. Eitt svarið felur í sér að skólinn, a.m.k. fyrstu skólastigin, gegni mikilvægu og víðtæku félagslegu hlutverki sem feli í sér að jafna félagslega stöðu ungs fólks og sé vettvangur þar sem nemendur eigi sem jafnasta möguleika. Skólinn hefur þá í senn fé-

<sup>15</sup> Sumt af því sem ég nefni svipar til þeirra hugmynda sem Steingrímur Arason (1919) reifaði á sinni tíð.

<sup>16</sup> Pasi Sahlberg (2011) telur að sjálfstæði skóla og kennara í mótun náms og námsefnis sé meðal höfuðeinkenna finnska menntakerfisins.

<sup>17</sup> Sjá m.a. umfjöllun heimspekinganna Atla Harðarsonar (2008), Ólafs Páls Jónssonar (2010), Páls Skúlasonar (1987) og Vilhjálms Árnasonar (1988) um þetta efni. Þeir undirstrika hver með sínum hætti að það skiptir miklu máli að gefa sér tíma til þess að velja því fyrir sér um hvað menntun snýst.

lagslegt jöfnunarhlutverk og almennt menntunarhlutverk. Annað svar gefur skólanum aðeins hið almenna menntunarhlutverk, sem er þá nokkuð þrengra en hið fyrra og felur í sér að skólinn skuli tryggja að ungt fólk sé sem best búið undir þátttöku í samfélagi framtíðar; verði heilsteyptir, sjálfstæðir einstaklingar sem kunni að taka þátt í lýðræðislegu ferli, virði rætur sínar en skapi jafnframt nýjar hugmyndir og búi sig undir síbreytilegt atvinnulíf og tómstundir. Skólanum er því ætlað að vera menntastofnun sem sinnir margslungnu hlutverki. Þriðja svarið er þrengst en þó það sem oft virðist gengið út frá. Það felur í sér að skólinn hafi það meginhlutverk að búa ungt fólk undir atvinnulíf framtíðar með skilvirkri fræðslu.<sup>18</sup> Ég tel að skólinn hafi það hlutverk sem felst í fyrsta svarinu, þó með þeim fyrirvara að ekki megi ætla honum að leysa öll vandamál samfélagsins. Það er fráleitt en stundum er látið eins og hann geti það. Skóli getur ekki tryggt félagslegan jöfnuð, en hann getur samt gegnt ákveðnu hlutverki í því efni.<sup>19</sup>

Ég tel nauðsynlegt að hugsa upp á nýtt verkefni skóla og menntunar og velta því gaumgæfilega fyrir sér hvaða kröfur tilgangsgreinar laga um skólastigin gera um starfsemi einstakra skóla. En því má einnig velta fyrir sér samkvæmt almennum nútímalegum hugmyndum um menntun. Ég tel að heildarsýnin sé rækilega undirstrikuð í markmiðsgreinum, a.m.k. leik- og grunnskóla, en hvorki umræðan né útfærslan spegla hana nægilega vel að mínu mati. Á því þyrfti að fara fram gagnger, öguð endurskoðun í takt við breytta tíma. Hvað getum við látið okkur dreyma um að öflugt menntakerfi<sup>20</sup> geri til að undirbúa nemendur fyrir samfélag þriðja, fjórða og fimmta áratugar þessarar aldar, en missi ekki sjónar á því að þeir eru fyrst og fremst þátttakendur í samfélagi samtímans? Ég mun ekki svara því í þessari grein hver eru veigamestu hlutverk skólans frá þessu sjónarmiði, heldur undirstrika að þau eru sífellt að taka á sig nýja mynd sem bæði krefst þess að umræða um þau sé snar þáttur kennaramenntunar og eigi að vera stöðugt í umræðu í skólastarfinu? Á árunum frá 1955–1975 fór fram grundvallarendurskoðun á hlutverki skóla á Vesturlöndum sem snerist um nýtt inntak, nýtt verklag, nýja hugsun.<sup>21</sup> Við þekkjum mörg hve umdeilt margt af þessu var en það leiddi samt sem áður til mikilvægrar en hægfarar þróunar skólastarfs.

## Í hverju felst fagmennska kennara?

Hvað á hver einstakur kennari, starfsmaður, að kunna, vita og geta? Hvaða þekking ætti að vera öllum kennurum sameiginleg? Hvaða sérfræði væri gagnleg í menntakerfinu? Í einstökum skólum? Hvernig tengist fagmennska einstakra starfsmanna og skólans sem stofnunar?

Til þess að svara þessum spurningum er nauðsynlegt að ræða fyrst hvort ábyrgðarhlutverk skólanna sé í höndum skóla sem heildstæðra stofnana eða í höndum kennara sem einstaklinga sem vinna á sama vinnustað. Í flestum tilvikum er farinn meðalvegur milli tveggja gjörólíkra sjónarmiða í þessu efni. Ég tel að þótt þunginn í hverju verkefni hvíli á

<sup>18</sup> Þessi kafli á að sýna hve miklu skiptir að kennarar geri sér góða grein fyrir því um hvað námskrá skóla snýst og skilji þær deilur sem hafa verið um þær undanfarna áratugi.

<sup>19</sup> Það er visst áhyggjuefni að vera má að skólakerfið ýti undir eða viðhaldi vissri stéttaskiptingu og sá vandi sem þannig skapast verði meiri eftir því sem skólakerfið eflist.

<sup>20</sup> Mest af umræðu minni snýst um skóla en á samt við um ævimenntun, m.a. menntun utan skóla-kerfisins, margskonar tómstundanám eða starfsþróun tengda atvinnu. Ég ræði þessa þætti frá öðru sjónarhorni í viðtali í *Uppeldi og menntun 2011*; viðtalið hefur yfirskriftina „[Samfélagið verður að gera upp við sig til hvers skóli er](#)“. Mikilvægi þess að gera sér skýra grein fyrir eðli menntunar og hvaða kennsluhættir eigi við kemur að mér finnst einkar skýrt fram hjá Sigrúnu Aðalbjarnardóttur (2007).

<sup>21</sup> Þótt Kristín Bjarnadóttir (2007) fjalli einkum um stærðfræði gefur ritgerð hennar gott yfirlit yfir námskrárumræðu þessa tímabils, og raunar yfir mun lengri tíma.

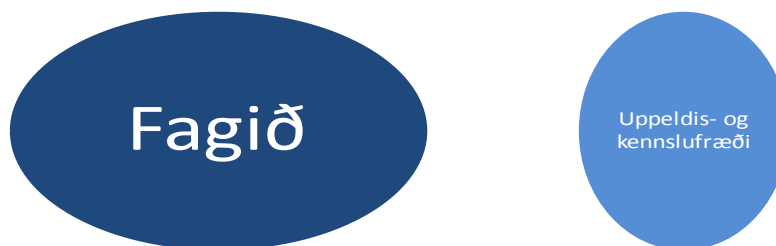
þeim einstaklingum sem vinna það hljótum við að líta á skóla sem heild sem beri ábyrgð á verkefni sínu í sameiningu og þess vegna beri að gera ríka kröfu um að innan stofnunar séu strengirnir stillir saman þannig að hún virki sem ein samstæð heild. Að mínu mati skiptir þetta sköpum um hvernig við tölum um skólastarfið, um skipulag þess og um verkaskiptingu og þar af leiðandi um menntun kennaranna og starfsþróun.

Ég tel að almenn umræða um menntun kennara sé oft of þröng og iðulega eru settar fram einstakar hugmyndir sem eru ekki í neinu samhengi við skynsamlega og nauðsynlega heildarsýn. En ég tek það þó skýrt fram að ég tel ekki að heildstæðar hugmyndir eða hugmyndafræði þurfi að vera óumdeild; aðeins að umræðan þurfi að vera yfirveguð og ljóst á hvaða grunni er byggt.

Ég nefni dæmi: Það er að mínu mati úrelt að öll umræða, allt skipulag og reglur geri beint eða óbeint ráð fyrir því að skólastarf framtíðar sé í höndum einyrkja, einstakra kennara sem allir hafi svipaða eða keimlíka sérhæfingu frá grunnnámi sínu og eigi að sinna hver sínum bekk; að ekki sé litið á skóla sem stofnun þar sem starfi samstilltur hópur, liðsheild (eins og sumir skólar eru í raun orðnir). Það er liðin tíð að allt miði að því að undirbúa einstaklinga sem starfi einir frekar en að búa fagfólk með fjölbreyttan undirbúning undir samstillt skólastarf. Sé þetta viðhorf tekið upp mun umræða um menntun kennara verða önnur og sömuleiðis regluverkið. Þess vegna eru þeir á rangri braut sem spyrja hvernig skuli mennta „kennara“ eins og til sé ein rétt leið. En jafnvel þótt gert sé ráð fyrir einyrkjanum væri það að mínu mati röng niðurstaða að álíta að til sé aðeins eitt rétt svar við því hvernig menntun hann skuli hljóta. Efasemdir mínar um að hafa starf einyrkjans sem almennt viðmið leyfa samt sem áður fyrirkomulag þar sem börn hafa sama kennarann eða öllu heldur sömu kennarana yfir langt tímabil.

En það gengur ekki lengur að hugsa undirbúning kennara eins og sýnt er á *Mynd 7* vegna þess hve misvísandi það er um kennarastarfið og þróun þess. Samt sjást nánast daglega skýr merki þess að þessi mikla einföldun speglar enn í umræðu okkar sem fáumst við menntamál.

Fyrir mörgum er málið ekkert flóknara en þetta, það þurfi aðeins að tryggja að fólk læri fagið (fögin gætu verið fleiri en eitt) og svo læri það tiltekna kennslufræði. Hvorugt skapar nein sérstök vandamál né þurfi það einhverrar athugunar við eða umræðu.

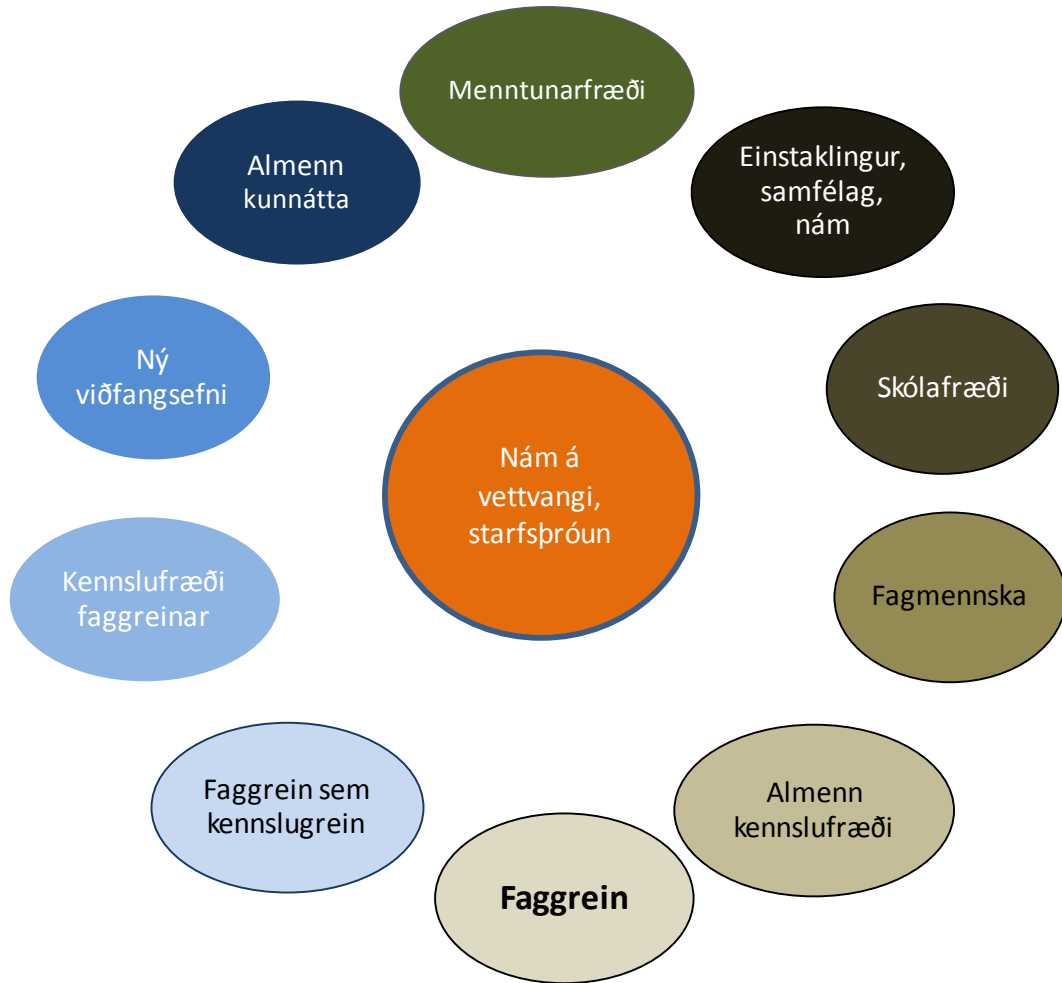


**Mynd 7 – Hefðbundnir þættir í umræðu um kennaramenntun.**

Í umræðu um kennaramenntun, einkum fyrir efri bekkir grunnskóla og framhaldsskóla, var oft gert ráð fyrir að inntakið væri einkum tvíþætt og þess sér stað í almennri umræðu. Þá er gert ráð fyrir tveimur meginþáttum í starfsundirbúningi kennara, þ.e. að hann kunnir fagið (t.d. íslensku, dönsku, o.fl.) og hafi auk þess einhverja kunnáttu í kennslu- og uppeldisfræði.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Ég nota hvorki hér né síðar heitið kennarafræði þótt það skarist við margt sem á eftir kemur, sjá umfjöllun Ingólfs Á. Jóhannessonar (1992).





**Mynd 8 – Helstu þættir í námi kennara sem er ætlað að undirbúa sig vel fyrir kennslu. Stærð reitanna eða litir hafa enga sérstaka merkingu. Sumir efnisþættir vega þyngra en aðrir en það getur verið einstaklingsbundið.**

Hér verður dregin upp öllu flóknari mynd, sjá *Mynd 8*. Í henni felast hugmyndir mínar um þá efnisþætti sem verður að virða í heilsteyptri kennaramenntun. Myndin skiptir verkefninu niður í nokkra aðgreinanlega en skylda þætti, sem hver um sig skiptir miklu máli. Nafngiftirnar kunna að hljóma framandi og þess vegna óraunhæfar, en í sjálfu sér er verið að tala um einfalda og auðskiljanlega hluti. Í þessu efni verður að setja mikilvægan fyrirvara. Námskrá kennaranáms þarf ekki endilega að útfæra alla í grunnnámi kennara; það verður einmitt að gera ráð fyrir að hún nái til starfsferils kennarans. Það má vel hugsa sér að hún komi til framkvæmda í grunnnámi og síðan í starfi á mörgum árum frá því að viðkomandi hefur nám. Fjölmargir ljúka meistaranámi á miðri starfsævi, sem er mjög skynsamleg tilhögun og þar gætu sumir þessara þátta komið við sögu. Það verður m.a. að gera kröfu um að allir sem taka þátt í umræðunni þekki til þeirra efnisþátta sem ræddir eru í þessari grein. Annars er erfitt að ræða málið af yfirvegum.

Ég nefni efnisþættina í *Mynd 8* og aðgreini þá vegna þess að ég er þess fullviss að oft eru þeir hreinlega ekki í hugum fólks þegar rætt er um skólastarf eða þá að þeir eru stórlega vanmetnir. Umfjöllunin á að snúast um hvernig við rennum stöðum undir vandaða fagmennsku. Við gerum kröfur um fagfólk sem ræður við erfiðar aðstæður, getur sinnt nemendum sínum þannig að til fyrirmyndar sé, kennt þeim og menntað og geti jafnframt staðið að stöðugum endurbótum eigin vettvangs. Þeirri spurningu er samt ósvarað hvort þessi krafa um fagmennsku krefst meiri sérhæfingar en við gerum almennt ráð fyrir. Ég tel að svo sé.

Efnispættirnir sem koma fram í *Mynd 8* og ég ræði hér á eftir eru ellefu en útfærsla þeirra fer vitanlega að talsverðu leyti eftir skólastigi eða öðrum vettvangi menntunar. Það má ræða hve mikið rými þessir þættir fái en tvennt verður að mínu mati að vera á hreinu. Í fyrsta lagi eru í raun gerðar miklar kröfur um þá flesta af hálfu almennings, foreldra og einnig stjórnvalda (þótt hvorugir þessara aðila átti sig alltaf á því). Í öðru lagi þarf að flétta þessa efnispætti inn í allt námið þannig að kennaraneminn nái smám saman stöðu fagmannsins, nái að þúsla öllu saman. Örfáar vikur einhvern tíma á námstímanum duga engan veginn og það er reginmunur á því að hafa nasasjón af efnisatriðum og hafa á þeim vald fagmannsins til framkvæmda. Í fyrirmælum stjórnvalda (reglugerðum) og í umfjöllun um skipulag kennaranáms er ekki fjallað um menntun, menningu eða fagmennsku, heldur um einingar. Þetta er eðlilegt vegna þess hvernig skólustarf er skipulagt en fyrir bragðið vantar heildarsýnina.

Hér á eftir verður vikið að efnispáttum sem ættu að koma við sögu í menntun kennara. Þær ábendingar sem settar eru fram verða umfram allt að ná til þeirra sem skipuleggja menntunina, ekki síst stjórnvalda sem setja rammann með reglugerð.

*Menntunarfræði.* Þetta er að mínu mati eitt veigamesta og hugsanlega vanmetnasta viðfangsefni kennarans. Það felst í að gera sér í sífelli grein fyrir því um hvað skólustarf og menntun snýst: Að hvaða marki hlutverk skólans er annars vegar stöðugt (þ.e. breytist ekki frá einu tímasteiði til annars) og að hvað marki það er hins vegar síbreytilegt. Ígrunduð umræða um gildi menntunar, hlutverk skóla, til hvers sé hægt að ætlast af honum og hver ætti að vera verkaskipting skólastiga og ævimenntunar er því grundvöllur að fagmennsku kennara. Veigamikill hluti þessarar umræðu eru námskrár (þ.e. hvert ætti að vera inntak og verklag skóla til að sinna hlutverki sínu) og námskrárfræði í víðri merkingu sem ættu að vega mun þyngra í allri skólaumræðu en þau gera nú. Mikilvægt er að kennarar þekki umræðu um líklegar og iðulega nýjar kröfur til þjóðfélagsþegna næstu áratugina, þ.e. velti fyrir sér tengslum fyrirsjáanlegrar framtíðar og menntunar.

*Einstaklingur, samfélag, nám.* Í kennaranámi er mikilvægt að fjalla um nemandann sem einstakling og félagsveru; um þroska, einstaklingsmun og erfiðleika í hegðun, námi og umhverfi. Félagssleg staða nemenda og félagslegt umhverfi skiptir engu minna máli en færni hans sem einstaklings og menning samfélagsins getur ráðið miklu um getu hans, ásetning og áhuga á því að standa sig. Geri kennari sér ekki mjög góða grein fyrir þessu er mikil hætta á að staðgóð þekking hans á viðfangsefninu verði alveg gagnslaus. Þetta eiga þeir erfitt með að skilja sem einkum hafa umgengist afburða góða og áhugasama námsmenn, eða eru það sjálfir. Það má jafnvel vera að skóli verði að gæta þessara þátta í miklu ríkari mæli en hann hefur gert, t.d. með stuðningi og hvatningu. Það getur verið bæði í verkahring einstakra kennara og skólans sem stofnunar.

*Skólafræði.* Þetta er heiti sem kann að hljóma framandi en er notað til að undirstrika mikilvægi þess að taka tillit til stofnanahlutverks og stofnanaeðlis skólans og virða þetta hlutverk hans en horfa ekki aðeins á hlutverk einstakra kennara, þótt það skiptir vitanlega einnig máli.<sup>23</sup> Ég tel þessa hlið málsins hafa verið vanrækta. Hér er lögð áhersla á skólann sem stofnun og það hlutverk sem hann leikur, að sumu leyti með skýrri og jafnframt að mörgu leyti nýrri verkaskiptingu starfsfólks. Fræðin um skólann (stofnunina) fjalla um hver sé munurinn á ábyrgð skólans og einstakra kennara eða annarra starfsmanna og hvernig þetta spili saman. Lykilviðfangsefnin eru tæknileg og fræðileg umfjöllun um sjálfsmat, um þróun skólustarfs, stofnanafræði, teymisvinnu, leiðtogastarf, jafnréttismál innan veggja skólans, skóla og lýðræði, heilsufar og heilsusamlega hegðun, eineltismál, tengsl

<sup>23</sup> Heitið kennaramenntun undirstrikar að verið er að mennta einstaklinga sem fagmenn, sem starfa í skólum. Það má velta fyrir sér skyldum heitum, læknisfræði, læknanámi, laganámi, búnaðarskólum og bændaskólum, hjúkrunarnámi, ljósmóðurnámi, o.s.frv.

við foreldra og umræða um hvernig skuli glímt við erfið mál. Skólaþróun eða stöðug þróun skólustarfs eru sjálfstæð og mikilvæg viðfangsefni.

Það verður að vera almennur skilningur meðal allra þeirra sem starfa í skólakerfinu á því hvernig hægt sé að breyta stofnun, þróa skóla og glíma við alla þá þætti sem halda aftur af umbótastarfi og valda því hve oft það er unnið fyrir gíg þegar til lengri tíma er litið.

*Fagmennska.* Innan þessa ramma fellur krafan um skilning á því hvernig fagmennska er ræktuð hjá kennaranum, bæði sem einstaklingi og hluta af liðsheild, en einnig hjá nemendum; það er ætlast til að þeir nái líka tókum á viðfangsefnum sínum. Inn í þetta fléttast hugmyndir um nám, æfingu, þjálfun<sup>24</sup> og þróun fagmennsku. Í sumum starfsgreinum er viðurkennt að það sé mikilvægt að fá langan tíma og stöðuga leiðsögn til þess að ná góðum tókum á viðfangsefni sínu. Það á við um íþróttafólk, bæði í einstaklings- og hópíþróttum, og það á við um hjóðfæraleikara og tónlistarfólk yfirleitt.<sup>25</sup> Þetta á líka við um tilteknar starfsstéttir, svo sem lækna og lögfræðinga, sem samkvæmt hefð eru taldar þurfa langan tíma til undirbúnings. Samkvæmt rannsóknum á fagmennsku verðum við að gera ráð fyrir að það taki á bilinu 3–10 þúsund klukkustundir að verða fagmaður; fagmennska krefjast mikillar leiðsagnar og hún verði að þróast við raunverulegar aðstæður (Ericsson, Prietula og Cokely, 2007). Sé þetta í öllum aðalatriðum rétt hefur það mikið að segja um menntun fagfólks og starfsþjálfun. Það verður að vera kennaranemanum fullkomlega ljóst að hann nær ekki valdi á neinum þeirra þátta sem hér er fjallað um nema með öguðu starfsnámi sem nær yfir langan tíma. Hann verður m.a. að átta sig á mikilvægi þess að móta og taka þátt í menningu vinnustaðar síns, hvort heldur það er stofnunin sem menntar hann í upphafi eða vinnustaður hans. Siðfræði fagmannsins eru metin sem verulega mikilvæg viðfangsefni allra fagstétta, þ.á m. kennara og eiga að vera áberandi þáttur í menntun þeirra. Jafnframt verða rannsóknir að fléttast inn í nám og starf kennarans þannig að það verði honum eiginlegt að verða rannsakandi á eigin verki og virkur í skólaþróun og endurmenntun. Sumt af þessu er mörgum sem fjalla um kennaramenntun framandi hugsun og vanræksla þessara þátta verður veigamikil ástæða þess að skólastarf heldur áfram að breytast mjög hægt.

*Almenn kennslufræði.* Undir þetta viðfangsefni fellur notkun fjölþætts námsmats, kennsla í gerð námsefnis, almennar hugmyndir um skipulag kennslu eða kennsluaðferðir almennt, m.a. fjarkennslu eða kennslu með öðrum aðferðum með tilstyrk stafrænnar tækni. Undir þennan þátt ætti einnig að falla ítarleg umræða um kennslu sem tekur mið af stöðu hvers einstaks nemanda (einstaklingsmiðun í kennslu). Notkun og áhrif tækni á líf fólks, nám, menntun og skólastarf er einnig brýnt umfjöllunarefni og einnig hvernig þessi tækni hefur áhrif á eða speglast í skólasterfinu.

*Faggrein, námssvið.* Á undanförunum öldum hafa tiltekin viðfangsefni, tilteknar námsgreinar, tekið völdin í skipulagi skólakerfisins. Sumar þessara greina má rekja til námskrár Grikkja og Rómverja en aðrar eru nýrri af nálinni. Það var fagið, námsgreinin, sem skipti máli og hefðbundin þekking á því miðað við að viðkomandi myndi kenna það. Hér þarf að

<sup>24</sup> Ericsson (2006, 1996) hefur á undanförunum árum gert grein fyrir mikilvægi markvissrar þjálfunar í þróun fagmennsku og greinir hana sérstaklega að frá æfingu eða starfsreynslu, jafnvel þótt sú reynsla sé gagnrýnin. Það þarf að fara fram miklu gagnrýnni umræða um gildi starfsreynslu og við hvaða aðstæður hún tryggir framfarir eða þróun í starfi og hvenær hið gagnstæða kann að vera nær sanni.

<sup>25</sup> Ég tel það sérstakt umhugsunarefni að hópastarf, hvort heldur er í íþróttum eða tónlist, krefst mikillar samstillingar hópsins; mikið af þjálfuninni fer því fram í hópnum saman en byggist ekki á endalausri einstaklingsþjálfun, jafn mikilvæg og hún samt er. Jafnvel íþróttamenn sem leika með landsliði sínu eru taldir þurfa á sérstökum æfingaleikjum að halda með því liði þótt allir liðsmenn séu þrautæfir með sínum liðum.

hafa í huga á hvaða stigi flestir nemendur eru bæði í grunnskóla og framhaldsskóla.<sup>26</sup> Það er ágreiningslaust, að því er ég tel, að enginn verður sjálfstæður í kennarastarfinu nema hann hafi gott vald á viðfangsefni sínu, kennslugreininni. En sú spurning er samt sem áður áleitin, hvernig menn ná góðu valdi á henni þannig að það nýtist í kennslu í grunnskóla eða framhaldsskóla.<sup>27</sup>

*Faggreinar sem kennslugreinar – gömul fög, en ekki síður ný fög.* Hér er í fyrirrúmi krafan um djúpstæða þekkingu á efni hvernar kennslugreinar eða námssviðs; þekking sem hentar til kennslu í skólum.<sup>28</sup> Þar verður m.a. að tryggja skilning á því hvað vefst fyrir nemendum þegar tiltekin hugtök eða aðferðir tengdar faginu eru kenndar. Einnig þarf að fjalla um hugmyndir um tengsl ólíkra greina og þverfaglega nálgun. Í þessu samhengi er faggreinin tekin allt öðrum tókum en þegar hún er einkum hugsuð sem grundvöllur fræðilegra rannsókna. Í umfjöllun um faggrein sem kennslugrein er lögð sérstök áhersla á þverfaglegt nám en það verður stundum út undan í kennslu faggreina í háskólum. Auk þessa verður að flétta inn í alla kennslu faggreinarinnar hvernig verðandi kennari skuli verða við kröfum um rækt við móðurmálið, læsi, námstækni, skapandi starf og jafnrétti, svo mikilvæg atriði séu nefnd. Í erlendri umræðu þá eru það ekki síður þessir þættir en hefðbundnir fræðilegri þættir fagsins sem vísað er til þegar rætt er um áherslu á fagið í námskrá kennaranema.

*Kennslufræði faggreinar.* Í þessum þætti er lögð rækt við þekkingu á því hvernig skynsamlegt sé að leiðbeina nemendum við að öðlast sem besta þekkingu á faginu. Til dæmis hvernig megi skipuleggja og notfæra sér vettvangsferðir eða útikennslu, verklegar æfingar, lausnamiðað nám, samræður nemenda, vefinn, kennsluforrit eða tölvutækni að öðru leyti sem námstæki, skrifleg eða munnleg verkefni, tungumálaver eða jafningjamat. Margt af þessu getur verið mjög áhrifamikið í kennslu en hætt er við að sumt af því snúist upp í andhverfu sína ef ekki er staðgóð þekking á þessum aðferðum og útfærslum sem miða við tiltekinn efnivið eða aðstæður.

*Ný viðfangsefni sem teljast ekki fög í hefðbundnum skilningi.* Breytingar á félagslegu, menningarlegu og tæknilegu umhverfi kalla ekki aðeins á nýjar námsgreinar heldur einnig á ný viðhorf og nýja menningu, og nýja kennsluhætti án þess þó að gera lítið úr því sem fyrir er. Þess vegna er of þröngt að ræða aðeins um fög, gömul eða ný, heldur verður einnig að fjalla um breytt verklag, viðhorf og umgjörð menntunar og þessu verður að finna sess í nútímalegum skóla. Áhersluatriði nýrrar námskrár eru hluti af því sem hér er rætt, samanber nokkur lykilhugtök menntunar á borð við fjölmenningu, lýðræði, borgaravitund, nýja samskiptamenningu, skapandi starf, læsi og sjálfbærni.

*Almenn kunnátta.* Það verður að gera ráð fyrir að flestir kennarar búi yfir almennri færni sem tilheyrir hvorki fagi hans né öðrum þáttum sem hér hafa verið nefndir. Innan þessa ramma er fjölbreytt notkun móðurmálsins, umfjöllun um læsi og allir ættu að vera vel að sér í notkun tölvutækni í skólastarfi umfram það sem tengist þeirra sérhæfða viðfangsefni. Þessir þættir falla sennilega hvorki undir fög né kennslufræði. Nú er gert ráð fyrir að

<sup>26</sup> Sjá *Ungt fólk og framhaldsskólinn* (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002), tafla X.2 (bls. 75), sem sýnir hve stór hluti námskeiða eru byrjendanámskeið; yfir 40% eru grunnnámskeið og yfir 70% merkt sem undirstaða, 100+ áfangar eða næsta skref, 200+ áfangar.

<sup>27</sup> Þegar ég horfi til baka til bakkalárnáms míns í stærðfræði og eðlisfræði, þá leyfi ég mér að fullyrða að efni býsna fárra þeirra áfanga sem ég tók hefðu nýst vel til kennslu þessara greina í grunnskóla eða framhaldsskóla, þótt þeir hefðu ekki verið vita gagnslausir í því samhengi.

<sup>28</sup> Hvað varðar metnað fyrir fagmenntun telur Sigbrit Francke (2008, bls. 373) í umfjöllun um kennslufræði faggreina „en annan ambition bör vara att utbildning för blivande ämneslärare också bör präglas av att vara inriktad mot läraryrket, vilket både får konsekvenser för hur utbildningen organiseras och vilka forskningssatsningar som är angelägna att göra.“ Síðar áréttar hún að „utredningen förordar en rejäl satsning på utbildningsvetenskaplig forskning (se kapitel 6). Särskilda medel för ett ”lärarutbildarlyft” kan vara lämpliga att tillföras i samband med, eller helst innan, en ny lärarutbildning införs. Detta ”lyft” gäller särskilt ämnesdidaktik, ...“ (bls. 373–374).

rannsóknarmenning og færni til rannsókna sé hluti alls háskólanáms og rækileg kennsla um fjölbættar rannsóknaraðferðir er því talin hér til almennrar þekkingar kennaranemans. Þekking sem hann nýtir sér í starfi, m.a. við rannsóknir á eigin vettvangi.

*Vettvangsnám.* Námið er samfléttað starfi á vettvangi samkvæmt hugmyndum um kynningu, öflun efniviðar, prófun og aðlögun, auk beinnar starfsþjálfunar. Þetta er viðfangsefni sem verður, ef vel á að vera, að vera ofið inn í námið allan starfstímann (sjá hér á eftir) og er þess vegna táknað með hring í miðju myndar 6.

## Hverjir mennta kennara?

Hverjir mennta kennara? Hvaða stofnanir koma þar við sögu? Hvaða skilyrði þurfa þær að uppfylla? Hvað væri æskilegt að þeir sem kenndu kennurum vissu eða gætu? Í hverju felst fagmennska þeirra sem mennta kennara?

Það er bæði áhugavert og mikilvægt að velta því fyrir sér hve djúpstæður skilningur á öllum þeim efnisatriðum sem að ofan greinir ætti að vera hjá öllum þeim sem mennta kennara. Ég er sannfærður um að hann ætti að vera mikill, þeir ættu að þekkja vel til allra þessara málefna. Það er engin spurning að stöðugt tilefni er til að skoða hvaða vitneskju þeir sem mennta kennara hafa um eðli menntunar og skóla og hvernig þekking þeirra speglast í námskrá og starfsháttum þeirrar stofnunar eða stofnana sem mennta kennarara.<sup>29</sup>

Hverjir eru þeir sem sinna þessari menntun? Þetta er nokkuð stór hópur fólks. Í tilvikum Háskóla Íslands eru það kennarar Menntavísindasviðs sem kenna íslensku, stærðfræði, handmenntir, íþróttir o.fl. greinar; það eru menntunarfræðingar, kennslufræðingar, sálfræðingar, félagsfræðingar o.fl. sem kenna um þroska barna, skólastjórnun og sérkennslu og vitanlega margt fleira. Síðan eru það ýmsir sérfræðingar sem leggja okkur lið sem stundakennarar. Fjölmargir nemendur taka einstök fög eða heilar námsgráður frá öðrum sviðum Háskóla Íslands og njóta því kennslu þar. En fjölmennasti hópurinn eru kennarar í leik-, grunn- og framhaldsskólum sem kenna kennaranemum á vettvangi. Það er því í allt mjög stór hópur kennara sem kemur við sögu í námi kennara. Við getum gert til þeirra ólíkar kröfur en þær tengjast þeim efnisþáttum sem nefndir voru hér að framan. Við getum almennt sagt að þeir eigi allir að hafa yfirsýn af því tagi sem hér er gefin en jafnframt að vera virkir í rannsóknum eða þróunarstarfi varðandi þann þátt sem þeir annast sérstaklega. Í þessu sambandi vaknar sú spurning hvort það sjónarmið eigi rétt á sér að sumir séu eiginlegir kennarar kennara en aðrir séu það ekki. Draga má línuna með því að segja að þeir sem beri ábyrgð á útskrift kennara séu hinir eiginlegu kennarar kennara og til þeirra eigi að gera ríkar kröfur um rannsóknarvirkni og faglega þekkingu á vettvangi kennaramenntunar og kennarastarfsins. En allir sem telja sig mennta kennara ættu að gera sér einhverja grein fyrir því í hverju viðfangsefni kennarans felast.

Hvert er mikilvægi rannsókna og hlutur þeirra í menntun kennara?<sup>30</sup> Því sjónarmiði vex nú fiskur um hrygg að rannsóknir, eða a.m.k. kerfisbundin athugun eða sjálfskoðun, eigi að fléttast inn í starf hins almenna kennara. Það er að vísu ekki fyllilega ljóst hvað átt er við, þ.e. hver eigi að vera kunnátta kennaranemans né hvernig hann eigi að standa að rannsóknum í daglegu starfi sínu eða að hvaða marki hann hafi tíma eða aðstöðu til þess að

<sup>29</sup> Greining Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (1992) er mjög gagnleg umfjöllun um áhrif ólíkra fræðilegra hugmynda þeirra sem skipuleggja kennaramenntun á inntak hennar.

<sup>30</sup> Þau Heggen, Karseth og Kyvik (2010) ræða margbrotið svar við þessari spurningu. Þar kemur fram á hve marga ólíka vegu er hægt að skilja þá staðhæfingu að tengja eigi saman rannsóknir og menntun kennara.

gera sér mat úr rannsóknum annarra. En umfjöllun um rannsóknir er leið til upplýstrar gagnrýnnar umræðu um mikilvæg viðfangsefni. Það er að mínu mati mikill misskilningur að rannsóknir og hagnýt leiðsögn eða kennsla fari ekki saman. Þvert á móti verða þessar þættir að eiga samleið til þess að opna hugann, breyta sjónarhorninu og knýja okkur þannig til markvissrar íhugunar og endurmats. Rannsóknirnar og tengsl við vettvang styrkja hvort annað.

Það á að gera miklar kröfur til okkar sem störfum að menntun kennara um að við þekkjum sviðið, gerum á því rannsóknir og kynnumst þannig frá fyrstu hendi hvað sé að gerast, en höfum jafnframt fjarlægð og yfirsýn fræðimannsins. Það er einnig misskilningur að akademískt frelsi veiti leyfi til þess að gera hvað sem hugurinn gírnist, það snýst um annað, þ.e. frelsi til að setja fram þær hugmyndir sem maður telur skynsamlegastar og beita þeim fræðilegu aðferðum sem fagmennska býður. Ég tel að þeir sem ráðnir eru til að sinna menntun kennara (eða annarra starfsstétta) hafi það hlutverk að sinna því verkefni bæði í kennslu og rannsóknum. Áhersla á rannsóknir er ekki upphafning fjarlægrar fræðimennsku heldur krafa um kerfisbundin tengsl af ákveðnu tagi við þann vettvang sem við þjónum. Það er okkar hlutverk að tengja okkar eigin veruleika og umfjöllun því sem gerist annars staðar í heiminum, því alls staðar er verið að glíma við sömu verkefni, og tryggja að það sem við fáumst við eigi sem greiðasta leið út í daglegt skólastarf. Á því tel ég vera mikil vanhöld og þau verða að skrifast alfarið á fræðasamfélagið.<sup>31</sup>

Þetta er hluti þeirrar umræðu sem nú er uppi um fagmennsku þeirra sem kenna kennurum og spurt er í hverju hún sé fólgin, sbr. ábendingu þeirra Bransford og Schwartz (2009), en þeir halda því fram að það krefjist sérfræði að móta sérfræði. Þetta tengist umræðu sem nú er mikil víða í Evrópu um fagmennsku þeirra sem mennta kennara, bæði í upphafi starfs (Swennen og Van Der Klink, 2009) og vegna starfsþróunar almennt (Snoek, Swennen og Klink, 2009).

## Mótun fagmanns – tengsl við vettvang<sup>32</sup>

Hvernig mótast fagmaður? Hver ættu að vera tengsl grunnnáms við starfsvettvang og hver eru rökinn fyrir þeim tengslum? Á hvaða forsendum ætti að skipuleggja starfsþróun? Hve nátegd ætti öll endurmenntun að vera vettvanginum?

Það er skýr ásetningur í endurskipulögðu kennaranámi að móta fagstéttir. Þetta er ekki nýtt en það er nauðsynlegt að áréttu það í umhverfi sem hefur ekki skýrar hugmyndir um hvaða kröfur þurfi að gera til fagmenntunar, m.a. um tengsl við starfsvettvang eða samfellu í menntuninni; í umhverfi sem hefur tilhneigingu til að hugsa í litlum einingum eða aðeins um fyrstu skrefin. Hvaða umhverfi, hvaða efniviður, hvaða viðmót, hvaða ögun verður að einkenna starf kennarans? Hvernig mótum við menningu menntunar? Við þurfum að huga að öllum þessum þáttum við skipulagningu kennaramenntunar, eða a.m.k. að úthugsa ferlið. Að mínu mati ætti hiklaust að breyta áherslunni frá því að kenna kennurum

<sup>31</sup> Ég er samt sem áður andsnúinn því að setja um þetta reglur umfram það að höfða til ábyrgðar og heilinda fólks gagnvart viðfangsefni sínu. Þótt sumir háskólakennarar fari t.d. út fyrir þann ramma sem mér gæti fundist eðlilegur í vali á viðfangsefnum eða verklagi miðað við það verksvið sem ég tel þá hafa, tel ég vanhugað að setja þeim skorður umfram almenna skírskotun til helgunar í starfi. Þá væri fórnað meiri hagsmunum fyrir minni en hinir meiri snúast um frelsi fagmannsins, háskólakennarans til þess að fara sínar leiðir og opna þannig, vonandi, nýja glugga, jafnvel nýjar gáttir, í stað þess að festast í viðjum viðtekinna sjónarmiða. Sjá nánar í Jón Torfi Jónasson (2011).

<sup>32</sup> Sjá umræðu um tengsl við vettvang á þriðja fundi Menntavísindasviðs um kennaramenntun, 18. maí 2010 <http://upptokur.hi.is/Player/default.aspx?R=56aeba66-c38a-456a-a626-647086a6b9fd>. Það var sérstaklega eftirtektarvert hve miklu máli allir málshefjendur, þær Þuríður Jóhannsdóttir, Ingibjörg Sigurðardóttir framhaldsskólakennari og Ingibjörg E. Jónsdóttir leikskólustjóri, töldu vettvangsnámið skipta fyrir skólann sem stofnun.

yfir í mótun fagmennsku. Þetta mundi breyta miklu um hvernig um þessi mál er hugsað og horfið yrdi frá bútasaumnum og endalausum tilraunum til að koma að einingabærum námskeiðum hér og þar.<sup>33</sup> Hér mætti m.a. byggja á hugmyndum um mótun sérfræði almennt (e. *development of expertise*), mótun fagmanns (e. *professional education*) og fagmennsku (e. *professional development*), en einnig á hugmyndum um starfsþróun eða vettvangsþróun, í þessu tilviki þróun skólafarfaris.<sup>34</sup> Ég legg áherslu á mikilvægi þess að grandskoða gagnrýnið hver eigi að vera helstu einkenni þróunar fagmannsins og legg sérstaka áherslu á tengsl hans við vettvang. Ég tel að þau séu afar mikilvæg en það vanti samt miklu skýrari rök fyrir hver tengslin eigi að vera, hvenær á mótunarskeiðinu og hvers eðlis þau eigi að vera.

Rökin fyrir vettvangsnámi í grunnnámi eru fjölþætt:<sup>35</sup>

Þátttaka á vettvangi í upphafi leggur grunn að vissum skilningi á starfinu og með því fæst tilfinning fyrir því við hvað er þar að glíma. Þetta á lítið skylt við það sem venjulega er kallað starfsþjálfun en er samt mikilvægur þáttur fagmenntunar. Næsti þáttur felur í sér að fylgjast með vinnubrögðum í fyrirmyndarkennslu, m.a. til þess að tengja umræðu um verklag við kennslu.<sup>36</sup> Þriðji þáttur felur í sér prófun á hugmyndum, m.a. á því sem fjallað er um í háskólanáminu; fyrsta skrefið í útfærslu ólíkra hugmynda. Þetta er upphaf starfsþjálfunar og á að vera hluti grunnnáms.

Samkvæmt þessu ætti eiginleg starfsþjálfun ekki að vera höfuðviðfangsefni í almennu grunnnámi kennara, þótt tengslin við vettvang þurfi að vera mikil og hún eigi að vera einhver. Starfsþjálfun eða öllu heldur starfsþróun er gríðarlega mikilvæg en talsverður hluti hennar ætti að vera eiginlegur partur af starfi á þeim vinnustað sem viðkomandi hefur störf við. Þetta er mikilvægt en fyrir því er ekki hefð hér á landi. Að mínu mati verður að ræða leiðir til þess að bæta úr þessu (og það á við um öll störf). Það er t.d. sjálfsgagt að fyrsta ár í kennarastarfi sé undir leiðsögn og leiðbeinandi umsögn ætti að vera þáttur í starfi hvers kennara öðru hverju fram eftir starfsævinni.<sup>37</sup> Það er síðan miklu stærra mál hvernig starf háskóla sem menntar kennara og þeirra skóla þar sem kennararnir síðan starfa tengist og þar með veigamiklir þættir starfsþróunar í menntakerfinu. Ég hef rætt sum rökin fyrir því að sambandið þurfi að vera sterkt (Jón Torfi Jónasson, 2009). Ég reyni að renna stoðum undir þá fullyrðingu að samstarfið geti skipt sköpum fyrir báða aðila, skólann og kennarana þar annars vegar og fræðimanninn og kennarann í háskólanum hins vegar. Háskólar eiga að mínu mati að hafa hlutverki að gegna í starfsþróun þeirra stétta sem þeir mennta.

En jafnvel enn sterkari rök er að finna í hreyfingu sem nú er mjög áhrifamikil, tengdri starfsemiskenningu (activity theory) Engeström o.fl. sem hefur verið haldið á lofti í

<sup>33</sup> Ég tel þetta viðhorf vanta sárlega inn í umræðu um menntun almennt, ekki aðeins á háskólastigi, heldur á öllum skólastigum; það vantar hugmyndina um hve miklu skiptir að fólk nái tökum á viðfangsefnum sínum; viðleitnin er alltof oft sú að fólk kynnist eða fái nasasjón af öllu mögulegu. Það að læra að læra, svo dæmi sé tekið, felst að mínu mati ekki í því að geta slegið upp fróðleik á netinu heldur í því að skilja hvað þarf til þess að spyrja gagnrýninnna spurninga og slípa bæði vitaneskju sína og kunnáttu, sjá t.d. umræðu í Bransford og Schwartz, (2009).

<sup>34</sup> Hugmyndir sem Þuríður Jóhannsdóttir þróaði í doktorsritgerð sinni (2010) og lagði út af í erindi sínu, í fundaröðinni *Kennaramenntun í deiglu*, um vettvangstengingu kennaranáms kalla á allt annað skipulag kennaramenntunar en nú er viðhaft. Þær tengja ekki aðeins grunnám, starfsþróun og fagmennsku heldur einnig mikilvægt þróunarstarf skólastofnana.

<sup>35</sup> Sjá m.a. stutta umfjöllun um þetta í Jón Torfi Jónasson (1998). Þetta eru hugmyndir sem falla að mörgu leyti saman við þær sem Þuríður Jóhannsdóttir lýsir, en fræðilegt samhengi er samt allt annað.

<sup>36</sup> Þetta tengist m.a. hugmyndum „Cognitive apprenticeship“, (Brown, Collins og Duguid, 1989; Lave, 1988; Lave og Wenger, 1999).

<sup>37</sup> Steingrímur Arason (1919) ræðir slíkt skipulag af mikilli skynsemi og það er að auki þekkt að metnaðarfullir atvinnusöngvarar kalli eftir kennslu eða leiðsögn fram eftir starfsævi sinni.

tengslum við kennaramenntun.<sup>38</sup> Þarna er á ferðinni heildstæð, metnaðarfull hugmynd um starfsþróun á vinnustað sem getur náð frá grunnmenntun kennara, eins og Þuríður Jóhannsdóttir (2010) byggir á, en á raunar við um alla starfsævi kennarans. Hvort sem horft er á þetta frá sjónarhóli kennaramenntunar og tengsla hennar við vettvang eða starfsþróunar á vinnustað þá er þarna á ferðinni ein áhugaverðasta menntunarhugmynd sem nú er til athugunar og brýnt er að sjá hana útfærða og tengda kennaramenntun. Sé kennaramenntun skoðuð í ljósi þessarar kenningar hefur það í för með sér að þeir sem mennta kennara þurfa að víkka skilning sinn á því viðfangsefni þannig að það taki bæði til grunnmenntunar, starfsþróunar kennara og skólaþróunar. Þessi sýn kallar á rannsóknir á skólastarfi þar sem þarfir fyrir þá menntun sem þarf til að þróa skólastarf eru greindar. Hér er bæði átt við þörf fyrir menntun sem stuðlar að starfsþróun einstakra starfsmanna og starfsmannahópa svo og menntun sem styður þróun skólans sem stofnunar.

## Samhengi og samstilling

Hver á að sjá um hvað? Hver ber ábyrgð á samræmi og tryggir heildarsýn í kennaramenntun eða annarri starfsmenntun innan menntageirans? Hver sér um að mikilvæg verkefni verði ekki út undan? Hvert er sambandið á milli stefnumótunar og framkvæmda, allt frá ráðuneyti mennta- og menningarmála til einstakra kennslustunda í skóla? Hvar kemur kennaramenntun til sögunnar og hver á að stilla saman strengina?

Einn af lykilþáttum hugmynda um nýtt kennaranám er samstarf og samvinna. Á þetta atriði verður að leggja áherslu, það þarf ásetning um að efla samstarf innan skóla en einnig á milli fag- og hagsmunaaðila um menntamál. Miðað við þær þrjár víddir sem sýndar eru á mynd 4a blasir við að mótun fagmennsku í menntastarfi er flókið viðfangsefni ef vel á að vera. Vitanlega eru öll verkefni einfölduð til þess að ráða við þau, sem er skynsamlegt, þangað til menn verða fangar slíkrar einföldunar og hún hamlar nauðsynlegum umbótum. Í þessu sambandi nefni ég þrjú atriði:

Málið snýst að mínu mati ekki nema að takmörkuðu leyti um námskrá vegna tiltekinnar grunnmenntunar afmarkaðs hóps kennara. Að þessu sögðu vakna ýmsar spurningar, fyrst um hverjir verði að koma við sögu innan þeirrar stofnunar sem menntar kennarana og hverjir komi við sögu utan hennar? Í framhaldinu verður að spyrja hvernig stuðla megi að sameiginlegri ábyrgð, en jafnframt tryggt að verkefnið sé undir styrkri stjórn, m.a. til þess að tryggja samhæfingu og það að mikilvægir þættir verði ekki út undan. Vandinn er sá að þá koma upp bæði sterkir fjárhagslegir og faglegir hagsmunir sem geta ráðið miklu um hvernig málum verður fyrir komið. Eitt stærsta vandamál nútíma kennaramenntunar er hve brotakennd eða sundurslitin hún er; það er að mínu mati mjög alvarlegt mál en almennt vanmetið.

Síðan fylgja spurningar um tvennt, annars vegar hvernig verði tryggt að sú fagmennska sem ætti að vera sterk í menntakerfinu öllu sé til staðar og hins vegar hvernig mætti efla sífellda starfsþróun sem tæki mið af breyttum kröfum, nýjum viðhorfum, nýrri þekkingu og nýjum aðstæðum. Svörin við þessum spurningum liggja ekki fyrir, þeirra er líka alltof sjaldan spurt. Margvíslega þekkingu sárvantar. Ég tel t.d. að við ættum að leggja mun ríkari áherslu á vel skilgreinda fagmennsku í gerð námskrár, m.a. skólanámskrár (sem nær til allra þátta skólastarfsins), matsfræðum (bæði sjálfsmati og námsmati), gerð náms-efnis og þróunarstarfi í skólakerfinu, svo dæmi séu tekin. Í þessu sambandi tel ég að við sem stöndum að kennaramenntun gætum samnýtt krafta okkar betur með því að efla til muna samvinnu við stofnanir menntakerfisins, svo sem Námsmatsstofnun og Náms-

<sup>38</sup> Sjá t.d. Daniels, Lauder og Porter (2009) og Ellis, Edwards og Smagorinsky (2010).



gagnastofnun. Ég tek einnig undir áhyggjur þeirra sem telja að börn sem ekki falla inn í staðalmynd góðra námsmanna finni sér ekki stað né að aðbúnaður þeirra í skólakerfinu sé viðunandi; einnig kröfur þeirra sem telja að jafnréttismálum og nýjum áherslupáttum nýrrar námskrár ætti að gera hærra undir höfði.

Spurningin er hver eigi að bera ábyrgð á því að þessum þáttum sé nægilega sinnt, hverjir eru að horfa fram á veg, hverjir hafa yfirsýnina, hverjir leggja áherslu á heildarmyndina, hverjir tryggja að ekkert verði út undan, hverjir tryggja að forgangsröðun verkefna sé skynsamleg? En við vitum að hluta til svarið: ábyrgðin er á höndum margra sem allir verða að stilla saman krafta sína og vinna saman að því að skref séu stigin framávið.<sup>39</sup> Stjórnvöld (ráðuneyti og sveitarfélög), stéttar- og fagfélög, háskólar, allir skólar og einstakir kennarar verða að sinna sínum hluta, en ásetningur eða átak hvers eins þessara aðila dugar skammt. En einhver verður að axla ábyrgðina á verkefninu. Ábyrgð á menntun kennara verður að vera að verulegu leyti hjá stofnun sem hefur verið falið það hlutverk. Hafi hún fleiri hlutverk verður sá að bera ábyrgðina innan hennar sem hefur það hlutverk að mennta kennara.

Þessa ábyrgðarhlið málsins verður að ræða. Stjórnvöld, ríki eða sveitarfélög móta stefnu, setja fram hugmyndir eða ásetning, jafnvel með lagastoð, en samt er oft allsendis óljóst hvernig eigi að fylgja þessu eftir. Það er einnig mikilvægt að rætt sé hvernig þeir sem sinna kennslu og rannsóknnum í menntamálum, þeir sem starfa í menntakerfinu og þeir sem móta stefnuna ræði af fullri alvöru hvar og hvernig stilla skuli saman strengi svo sá árangur náist sem að skal stefnt.

Hvað þarf til að ný grunngildi, aðalnámskrár eða aðrar áherslur hafi áhrif? Hvað þarf til svo hugsunin á bak við lífsleikni, könnunarpróf, skólanámskrár eða sjálfsmat skóla skili sér, svo dæmi séu tekin? Hvers konar umgjörð ættu þróunarverkefni að hafa svo þau lífi fyrstu árin eftir að sérstökum stuðningi lýkur? Hvers konar endurmenntunar- eða starfsþróunarskipulagi er skynsamlegt að koma á svo nýjar hugmyndir eða færni skili sér varanlega inn í skólastarfið?

Þau vandamál sem liggja að baki þessum spurningum eru vel þekkt og oft rædd. En ég met það svo að þau séu ekki tekin nærri nógu alvarlega og oftast vanti hugmyndir um hvaða breytinga svörin krefjast. Það verði að ræða með þeim ásetningi að fara nýjar leiðir. Það verði líka að draga fram í dagsljósið þá hagsmuni sem kunna að hindra breytingar. Það verður að forðast að of mikil íhaldssemi, svo og hagsmunatog, ráði ríkjum í menntakerfinu.

## Lokaorð

Ég hef lagt hér til að rædd sé og mótuð stefna um menntun kennara frá víðari sjónarhóli en oft er gert. Líta verður á allan starfsferil kennara og allt litróf menntunar og skólastarfs. Það þarf að horfa fram á veg af miklu meiri áræðni en hingað til er gert og átta sig á því hvaða aðgerðir leiða okkur áfram. Ég tel einnig mikilvægt að fagmennska í menntamálum nái út fyrir hefðbundið starf kennarans. Þegar rætt er um menntun kennara og einblínt á grunnmenntun einstakra kennara verður sjónarhornið of þröngt þótt við teljum okkur knúin til að ganga út frá því í einhverjum mæli.

<sup>39</sup> Svipuð hugmynd um samstillingu (e. *coherence*) kemur fram í nýju yfirliti um kennaramenntun í Evrópu, en þar segir „A profession placed within the context of lifelong learning: teachers' professional development should continue throughout their careers and should be supported and encouraged by coherent systems at national, regional and/or local level, as appropriate. They should recognise the importance of acquiring new knowledge, and have the ability to innovate and use evidence to inform their work.“ (Ellen Piesanen og Välijärvi, 2010, bls. 50). (Undirstrikun höfundar.)

En hvort sem gengið er út frá hinu þrengra eða hinu víðara sjónarhorni verður að hugsa upp á nýtt hvert eigi að vera inntak kennaramenntunar. Þessi endursköpun fagmenntunar hefur verið og verður að vera stöðugt í gangi. Ég hef í greininni lýst hugmyndum mínum um fjölþætta en heilsteypta menntun kennara og tengsl hennar við sífellda starfsþróun. Ég hef jafnframt lagt mikla áherslu á fagmennsku okkar sem stöndum að menntun kennara; hvernig við verðum að vera fyrirmyndir um starfshætti í kennslu, um athuganir á skólastarfi, um þróun skólastarfs bæði í eigin ranni og í samstarfi við kennara í menntastofnunum landsins og hvernig við getum tekið virkt frumkvæði í þeirri umræðu sem ég hef borið hér á borð.

Það felst í máli mínu að þeir sem véla um skipan kennaramenntunar, hvort heldur er grunnmenntun eða skólaþróun, taki með í reikninginn þau efnisatriði sem hér eru reifuð og taki skýra afstöðu til þeirra, samsinni þeim eða andmæli og bæti við fleiri atriðum sem máli skipta. Við verðum í sameiningu að sjá til þess að umræða um kennslu og menntun kennara sé öguð og fagleg. Það er skýr krafa um að þeir sem ræða málin og taka þátt í ákvarðanatöku um þróun kennaramenntunar séu efnislega fyllilega með á nótunum um það sem ég hef nefnt.

Ég hef einnig talað fyrir betra samráði en verið hefur milli allra sem telja sig bera ábyrgð og gæta í þeim skilningi ólíkra hagsmuna mismunandi þátta kennaramenntunar.

Við skulum gera kröfur til okkar sjálfra um framsetningu hugmynda, um skýra hugmyndafræði, um ígrundaða þekkingu og yfirsýn; við skulum sýna bæði metnað og frumkvæði til þess að feta nýjar slóðir en við verðum einnig að beita virkri sjálfsgagnrýni. Þetta er lýsing á því sem við viljum temja nemendum okkar og við þurfum að vera góðar fyrirmyndir. Mikilvægt er að allir þátttakendur í umræðu um menntun kennara og þróun skólastarfs geri hið sama. Verkefnið krefst þess.

Vegna breytinga í viðhorfum, kröfum, inntaki, tæknilegu umhverfi og menningu samfélagsins, breytist hlutverk skólans og staða hans í samfélaginu mjög ört. Allt þetta kallar á að skólinn verði stöðugt að endurskoða hlutverk sitt og færni til þess að gegna hlutverki sínu af þeim myndarbrag sem fólk hefur vanist og gæta þess að hann verði ekki smám saman utangátta í hringiðu breytinga.

Þau mál sem ég hef drepíð á hafa verið rædd um langa hríð, umræðan er virk og henni lýkur ekki. Við á Menntavísindasviði munum gera okkar besta til að axla ábyrgð á menntun kennara í samstarfi við aðra og hafa um það samráð eftir því sem okkur er framast unnt.

Ég hef leitast við að gera grein fyrir atriðum sem ég tel skipta máli í umræðu um menntun kennara og þróun skólastarfs og menntunar og sett fram hugmyndir sem ég tel skipta máli í framkvæmd þessa verkefnis.

## Heimildir

Anna Kristín Sigurðardóttir, Guðrún Geirsdóttir og Ingvar Sigurgeirsson. (2009). *Fimm ára kennaranám. Tillögur starfshóps um inntak og áherslur. Áfangaskýrsla: Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Kennaradeild. Sótt í desember 2011 af [http://www.hi.is/files/skjol/menntavisindasvid/ra\\_kennaran\\_m\\_-\\_till\\_gur\\_starfsh\\_ps\\_2.pdf](http://www.hi.is/files/skjol/menntavisindasvid/ra_kennaran_m_-_till_gur_starfsh_ps_2.pdf)*

Atli Harðarson. (2008). Pistillinn. Hvert stefna íslenskir framhaldsskólar? Menntastofnanir eða þjónustustofnanir? *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 107–113.

- Bransford, J. og Schwartz, D. L. (2009). It takes expertise to make expertise: Some thoughts about why and how and reflections .... Í K. A. Ericsson (ritstjóri), *Development of professional expertise toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments* (bls. 432–448). New York: Cambridge University Press.
- Brown, J. S., Collins, A. og Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–41.
- Börkur Hansen. (1992). „Menntamál eru alltaf stjómál“ – Viðtal við Jónas Pálsson. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 12–25.
- Daniels, H., Lauder, H. og Porter, J. (ritstjórar). (2009). *Knowledge, Values and Educational Policy. A critical Perspective*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: how America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Ellen Piesanen og Välijärvi, J. (2010). *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. FINAL REPORT*. University of Jyväskylä. Finnish Institute for Educational Research. Sótt í desember 2011 af [http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC\\_FINAL\\_REPORT\\_12th\\_Apr2010\\_WEB.pdf?cs=1271922032](http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010_WEB.pdf?cs=1271922032)
- Ellis, V., Edwards, A. og Smagorinsky, P. (ritstjórar). (2010). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: learning teaching*. London: Routledge.
- Elna Katrín Jónsdóttir. (2008). *Kennaramenntun í allra þágu*. Óbirt handrit. Sótt í desember 2011 af <http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=3675>
- Ericsson, A. K., Prietula, M. J. og Cokely, E. T. (2007). The Making of an Expert. *Harvard Business Review* (July – August).
- Ericsson, K. A. (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (ritstjóri). (1996). *The Road to Excellence. The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Franke, S. (2008). *En hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109). Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm. Sótt í desember 2011 af <http://www.regeringen.se/sb/d/10409/a/116789>
- Gretar L. Marinósson (ritstjóri). (2007). *Tálmar og tækifæri: menntun nemenda með proskahömlun á Íslandi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðmundur Finnbogason. (1903/1994). *Lýðmenntun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraskóla Íslands.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2009). *Change wars*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Heggen, K., Karseth, B. og Kyvik, S. (2010). The Relevance of Research for the Improvement of Education and Professional Practice. Í S. Kyvik og B. Lepori (ritstjórar), *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector. Striving for Differentiation* (bls. 45–60). Dordrecht: Springer.

Hrönn Pétursdóttir. (2007). Sameiginleg framtíðarsýn fyrir grunnskólastarfið 2007–2020. Reykjavík: Félag grunnskólakennara, Samband íslenskra sveitarfélaga, Skólastjórafélag Íslands. Sótt í desember 2011 af [http://www.samband.is/media/skolamal/Framtidarsyn\\_2020.pdf](http://www.samband.is/media/skolamal/Framtidarsyn_2020.pdf)

Hökkä, P., Eteläpelto, A. og Rasku-Puttonen, H. (2010). Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 845–853.

Ingólfur Á. Jóhannesson. (1992). Af vettvangi íslenskra menntaumbóta: kennarafræði sem kapítal. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1(1), 147–164.

Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans“: rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Jón Torfi Jónasson. (1998). The foes of Icelandic vocational education at the upper secondary level. Í A. Tjeldvoll (ritstjóri), *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000* (bls. 267–304). New York: Garland Publishing.

Jón Torfi Jónasson. (2008a). Innlend stefnumið og alþjóðleg viðmið. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (2. bindi, bls. 254–269). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Jón Torfi Jónasson. (2008b). Þjónustustofnanir skólanna. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (2. bindi, bls. 218–233). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Jón Torfi Jónasson. (2009). *The nexus between research and school practice: vision and pragmatics. A critical investigation of the theory-practice relationship with respect to school improvement*. Erindi flutt á 37. ráðstefnu NERA. Literacy as Worldmaking, 5.–7. mars 2009.

Jón Torfi Jónasson. (2011). Háskólar og gagnrýnin þjóðfélagsumræða. *Ritið*, 11(1), 47–64.

Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn. Rannsókn á námsgengi og afstöðu 75 árgangans til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun og Háskólaútgáfan.

Kristín Bjarnadóttir. (2007). *Mathematical education in Iceland in historical context: socio-economic demands and influences*. Roskilde: Roskilde University.

Labaree, D. F. (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven: Yale University Press.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice. Mind, mathematics and culture in every day life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. og Wenger, E. (1999). *Situated learning: legitimate peripheral participation* (endurprentuð útg.). Cambridge: Cambridge University Press.

McKenzie, P. og Santiago, P. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Menntamálaráðuneytið. (2006). *Tillögur starfshóps um framtíðarskipan kennaramenntunar. Menntamálaráðuneytið: Höfundur. Sótt í desember 2011 af* <http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=1948>

Mourshed, M., Chijioke, C. og Barber, M. (2010). *How the worlds most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. Sótt í desember 2011 af <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>

Myhre, R. (2001). *Stefnur og straumar í uppeldissögu* (Bjarni Bjarnason þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hvað er haldbær menntun? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt í desember 2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2010/009/index.htm>

Ólafur J. Proppé. (1992). Kennarafræði, fagmennska og skólastarf *Uppeldi og menntun*, 1(1), 223–231.

Páll Skúlason. (1987). Viðhorf til menntunar. *Pælingar* (bls. 299–308). Reykjavík: Höfundur.

Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2009). *TALIS. Staða og viðhorf kennara og skólastjórnenda. Teaching and Learning International Study. Alþjóðleg samanburðar-rannsókn unnin í samvinnu við OECD fyrir menntamálaráðuneytið*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What could the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.

Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world*. Paris: OECD. Sótt í desember 2011 af <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/background.pdf>

Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.

Snoek, M., Swennen, A. og Klink, M. v.-d. (2009). *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. Erindi flutt á ráðstefnu TEPE í Umeå.

Steingrímur Arason. (1919). *Stjórnarbylting á skólasviðinu*. Reykjavík: Prentsmiðjan Gutenberg.

Swennen, A. og Van Der Klink, M. (2009). *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* Fáanlegt af vefnum <http://lib.myilibrary.com/Browse/open.asp?ID=187119>

Tyack, D. og Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.

Vilhjálmur Árnason. (1988). Gagnsemi menntunar, og frelsið sem af henni hlýst. *Ný menntamál*, 6(6), 18–23.

Puríður Jóhannsdóttir. (2010). Deviations from the conventional: contradictions as sources of change in teacher education. Í V. Ellis, A. Edwards og P. Smagorinsky (ritstjórar), *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: learning teaching* (bls. 161–179). London: Routledge.



Jón Torfi Jónasson. (2012).  
Hugleiðingar um kennaramenntun.  
*Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.  
Greinaflokkur um kennaramenntun til heiðurs Ólafi J. Proppé sjötugum.  
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/alm/001.pdf>