



# Fimm ára kennaranám í Háskóla Íslands:

Nær það jafnvægi á milli fræða og starfs?

Svanur Sigurðsson

Febrúar 2018

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Kennaradeild



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**  
**MENNTAVÍSINDASVIÐ**



## **Fimm ára kennaranám í Háskóla Íslands:**

Nær það jafnvægi á milli fræða og starfs?

Svanur Sigurðsson

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í kennslufræði grunnskóla

Leiðbeinandi: Gunnlaugur Sigurðsson

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Febrúar 2018

Fimm ára kennaranám í Háskóla Íslands: Nær það jafnvægi á milli fræða og starfs?

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs  
í kennslufræði grunnskóla við kennaradeild,  
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2018, Svanur Sigurðsson

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

Reykjavík, 2018

## Formáli

Á námstíma mínum í kennslufræði grunnskóla varð ég var við mikla og áhugaverða umræðu á meðal kennaranema um námið og skipulag þess. Nú þegar nokkur reynsla er komin á 5 ára nám sem gefur réttindi til grunnskólakennslu fannst mér áhugavert að skoða nánar hvaða skoðanir og hugsanir væru að gerjast meðal kennaranema og útskrifaðra kennara um það nám sem þau höfðu gengið í gegnum.

Ég vil þakka fjölskyldu minni þann stuðning og skilning á breyttum aðstæðum mínum og fjölskyldunnar sem námið hefur sett okkur í. Ég vil sérstaklega þakka leiðbeinanda mínum, Gunnlaugi Sigurðssyni fyrir alla þá hvatningu og stuðning sem hann veitti mér í gegnum þetta ferli. Við ræddum margoft saman um verkefnið og voru þau samtöl mjög hvetjandi og jákvæð. Einnig fá viðmælendur mínir innilegar þakkir en án þeirra framlags hefði þessi ritgerð ekki orðið að veruleika.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirrituðum. Ég hef kynnt mér *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálfur ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 9. janúar 2018

*Svanur Sigurðsson*

## Ágrip

Sú rannsókn sem hér er sagt frá beinist að nemendum í námi til grunnskólakennararéttinda á Menntavísindasviði HÍ. Nánar til tekið þeirra sem læra til grunnskólakennslu í bóklegum greinum grunnskólans. Markmið rannsóknarinnar er að leiða í ljós reynslu og mat þessara nemenda á náminu. Með rannsókninni er þannig reynt að fá svarað þeirri spurningu hver sé reynsla þeirra nemenda sem læra til grunnskólakennararéttinda í bóklegum greinum á Menntavísindasviði Háskóla Íslands og hvernig þeir meta reynslu sína af því og draga af henni ályktanir. Aflað var gagna um rannsóknarefnið með viðtölum við nemendur samkvæmt aðferðafræði „grundaðrar kenningar“ og fyrirbærafræði. Í viðtölunum var leitast við að fá fram annars vegar hlutlægar frásagnir nemenda af reynslu þeirra af náminu og hins vegar það mat sem þeir leggja á þá reynslu sína og þær ályktanir um breytingar á náminu sem þeir kynnu að draga af henni.

Fimm meginþemu sem viðtöl okkar snerust um komu fram. Þau voru, a) bóklegt/fræðilegt nám, b) endurtekningar í náminu, c), skipulag námsins og samstarf milli kennara, d) vettvangsnám og verklegt nám, e) kandidatsár. Helstu niðurstöður eru þær að viðmælendur mínum er hugstæð nýleg lenging námsins til meistaragráðu og telja hana vera til góðs, en framkvæmd námsins þyrfti að breytast og tíma þess þyrfti að vera öðru vísi varið en nú er gert. Eindregin skoðun þeirra er sú að dregið skuli úr vægi bóklegrar/fræðilegrar kennslu en verklegt nám aukið. Í því augnamiði verði heilt kandidatsár innleitt á 4. námsári.

## Abstract

Five years teacher education at University of Iceland: Does it balance theory and praxis?

The study centers on students working towards a teacher's permit from The Faculty of Education, a department in The University of Iceland. The aim of the study is to reveal the student's experience and assessment of the curriculum. The study seeks to answer the question how students respond to the curriculum content both mentally and in practice and how they value their experience of it. Data was collected by conducting interviews with students based on the methodology of grounded theory. The interviews centered on the one hand on obtaining objective accounts of student's experience of the curriculum and on the other their evaluation of their experience.

Five main themes emerge from the interviews, a) Bookish/theoretical curriculum, b) Repetition, c) Organization and cooperation between educators at the Faculty of Education, d), Field studies and practical experience, e) Graduation year. The main conclusions are that when lengthening of the program is in itself beneficial in the opinion of the interviewees, their demands, however, are the introduction of a graduate year, preferably in the fourth year in the program, an increase in practical education and a reduction of academic bookish/teaching.

# Efnisyfirlit

<b>Formáli</b> .....	<b>3</b>
<b>Ágrip</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Efnisyfirlit</b> .....	<b>6</b>
<b>Myndaskrá</b> .....	<b>8</b>
<b>Töfluskrá</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Inngangur</b> .....	<b>10</b>
1.1 Yfirlit yfir viðfangsefni rannsóknarinnar:.....	12
1.2 Ástæður, gildi og þekkingarmarkmið rannsóknarinnar.....	12
<b>2 Rannsóknin í víðara samhengi</b> .....	<b>16</b>
2.1 Háskólavæðing kennaranámsins .....	16
2.1.1 Hugmyndafræðin að baki lengingar námsins.....	16
2.1.2 Stefnumörkun um rannsóknartengt kennaranám .....	17
2.2 Jóhannes Sigfússon og upphafið .....	26
2.3 Bologna ferlið .....	28
2.4 Kennaranám á Meistarastigi - Lagastoðin .....	29
2.5 Kennaramenntun í skipuriti HÍ eftir sameiningu KHÍ og HÍ .....	29
2.5.1 Ýmsar greinar og kannanir um lengt kennaranám.....	30
2.5.2 Kennaranám í ljósi/skugga tengslanna á milli fræða og starfs á erlendum vettvangi .....	38
2.6 Samantekt á kaflanum um víðara samhengi rannsóknarefnisins .....	44
<b>3 Aðferðafræði rannsóknarinnar</b> .....	<b>45</b>
3.1 Greinargerð um gagnaöflun .....	46
3.2 Siðferðileg atriði .....	50
3.3 Samantekt á markmiðum rannsóknar .....	51
<b>4 Niðurstöður</b> .....	<b>53</b>
4.1 Námið of fræðilegt .....	53
4.2 Endurtekning .....	57
4.3 Betra skipulag og samstarf milli kennara .....	59
4.4 Meira vettvangsnám og meiri verklega kennslu .....	60
4.4.1 Foreldrasamskipti.....	63



4.5	Kandídatsár .....	65
4.6	Samantekt á niðurstöðum .....	69
<b>5</b>	<b>Umræður.....</b>	<b>70</b>
<b>6</b>	<b>Lokaorð .....</b>	<b>77</b>
6.1	Lokaniðurstaða .....	78
	<b>Heimildaskrá .....</b>	<b>79</b>
	<b>Viðauki A: Viðtalsrammi .....</b>	<b>85</b>
	<b>Viðauki B: Beiðni um viðtal – Facebook hópasíða .....</b>	<b>87</b>
	<b>Viðauki C: Beiðni um viðtal – tölvupóstur .....</b>	<b>88</b>

# Myndaskrá

Mynd 1 Skipurit Háskóla Íslands eftir sameiningu við KHÍ

30

## Töfluskrá

Tafla 1: Meginviðfangsefni rannsóknarinnar. Gögn: Skráð viðtöl við nemendur. 12

Tafla 2: Frumþættir andlags þeirrar reynslu af námi sínu sem nemendur skýra frá, þess náms sem fyrir þá var lagt, og hugmyndafræðilegur bakgrunnur þeirra. Gögn: Ýmis opinber gögn. 12

Tafla 3: Fræðileg sjónarmið og rannsóknir um viðfangsefni rannsóknarinnar. Gögn: Ritrýndar greinar og fræðilegar bækur eftir viðurkennda fræðimenn. 12

Tafla 4: Kannanir og rannsóknir um empírískt viðfangsefni rannsóknarinnar. Gögn: Birtar greinar og skýrslur. (Úr mjög takmörkuðum gögnum var að velja). 12

# 1 Inngangur

Eftirfarandi ritgerð er ætlað að koma til skila niðurstöðum empírískrar rannsóknar sem ég gerði í lok náms míns í Háskóla Íslands til kennararéttinda í bóklegum greinum í grunnskóla. Sú rannsókn laut að reynslu kennaranema af náminu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands, mati þeirra á þeirri reynslu sinni og þeim ályktunum sem þeir kynnu að draga af henni um breytingar á náminu. Ég aflaði gagna með viðtölum við nemendur sem lærðu til kennslu í bóklegum greinum í grunnskólum (með tveim undantekningum), höfðu nýlokið námi eða voru á síðari hluta þess. Niðurstöður úr viðtölunum reyndust nokkuð afgerandi og tala, að mínu mati, sínu máli. Þær ættu því að vera áhugasömum um kennaramenntun til gagns eins og þær koma fyrir. Ég reyni þó að auka á þekkingarildi þessara niðurstaðna á eftirfarandi hátt:

Í fyrsta lagi með því að stilla upp með eins skýrum hætti og mér er unnt þeim andstæðum sem í rannsóknarefninu felast og ég orða svo að séu á milli, annars vegar, þess náms sem lagt er fyrir grunnskólakennaranema á Menntavísindasviði Háskóla Íslands, þá sem menntast til kennslu í bóklegum greinum, og hins vegar reynslu þeirra af því námi, þess mats sem þeir leggja á þá reynslu sína og þeirra ályktana sem þeir kunna að draga af henni um breytingar á náminu.

Í öðru lagi með því að kynna lesendum baksvið rannsóknarinnar eins og hún er hugsuð og til orðin frá minni hendi: Viðfangsefni hennar, tilefni, tilgang, þekkingarmarkmið, ætlað gildi, fræðilegt sjónarhorn og aðferðafræði.

Í þriðja lagi með því að kynna lesendum helstu áhrifaþættina sem mótað hafa það nám sem lagt er fyrir kennaranemendur. Þar er ekki að vænta einhvers línulegs orsakasamhengis, t.d. frá Bologna yfirlýsingunni 1999 og ferlinu sem á því byggir til lengingar kennaranámsins um tvö ár á meistarastigi. Samt eru þarna tengsl á milli og háskólavæðing kennaranámsins á Íslandi er ekki einangrað fyrirbæri. Það á sér þó stoð í þróun íslenska skólakerfisins, íslenskri samfélagsþróun almennt og meðal annarra áhrifaþátta má greina í náminu áhrif frá þeirri hagsmunabaráttu aðila sem mest koma við sögu, kennara á skólastigum leik-, grunn- og framhaldsskóla, annars vegar, og háskólasamfélagsins, hins vegar. Ég er þó ekki fær um eða er það yfirhöfuð mögulegt í ritgerð af þessu tagi að gera skil af einhverri nákvæmni eða áreiðanleika þeim margvíslegu áhrifaþáttum sem endanlega raungerast í náminu sem lagt er fyrir grunnskólakennaranema. Þungamiðja rannsóknarinnar er reynsla viðmælenda minna af náminu. Frásögn þeirra myndar frumgögn rannsóknarinnar eins og þau liggja fyrir í umritun á viðtölum við nemendur og skrifuðum „nótum“ mínum. Ég hef á hinn bóginn ekki gert vettvangsathuganir í kennslustundum, greint upptökur af fyrirlestrum, skoðað

framlögð verkefni né hef ég tekið mið af persónulegri reynslu minni sem nemanda í grunnskólakennaranáminu. Ég reyni samt að draga upp mynd af þeim áhrifaþáttum sem ég tel að séu að verki í námi þeirra en geri mér þó ekki vonir um að geta nema í grófum dráttum gert sjálfstæð og óháð skil andlagi þeirrar reynslu sem viðmælendur mínir sega frá og tilurð þess, náminu sem fyrir þá var lagt. Þannig rek ég helstu atriðin í sögu Bologna ferlisins og hvernig þess sér stað í skipulagi kennaranámsins og hvernig það hefur gefið hugmyndinni um getu háskóla til að mennta kennara til starfs síns bæði trúverðugleika og skýra leiðsögn. Áhrif þeirra leiðsagnar má sjá í meðal annars skilgreiningu *hæfniviðmiða* fyrir grunn- og meistaranám grunnskólakennaranema og viðleitni til að beita þeirri aðferðafræði á einstök námskeið. Almenn séð má þess utan sjá í gögnum um stefnumótun og áform um kennaranámið allt frá Flensburg til Menntavísindasviðs Háskóla Íslands hvernig háskólavæðing þess hefur verið hugsuð og henni undið fram. Þar gætir ríkulega hugmynda um samband fræða og starfs í kennaranáminu, en ef marka má ályktanir viðmælenda minna af reynslu sinni af náminu og einfaldlega núverandi hlut vettvangsnáms í kennaranáminu þá má segja að það samband sé ekki náíð.

Í fjórða lagi kynni ég lesendum til sögunnar nokkrar af þeim helstu kenningum sem komið hafa fram meðal fræðimanna um rannsóknarefni mitt. Ég tel að vegna þeirra ályktana um vettvangsnám sem viðmælendur draga af reynslu sinni af náminu (að einum undanskildum) sé þekkingarlega mest upplýsandi að skoða þær í ljósi kenninga um samband fræða og starfs í kennaranámi. Ég mun reyna að heimfæra þær kenningar upp á þær aðstæður sem rannsóknarefni mitt gerist í. Þar er mikilvægast, tel ég, að halda aðskildu því sem viðmælendur mínir kunna að hafa að athuga við framkvæmd námsins sem fyrir þá er lagt og þess meira grundvallaratriðis sem er eðli þess starfs sem bíður kennaranemanna og þeirra mögulegu takmarkana sem því eru samfara að mennta til þess á forsendum háskóla. Nánar má segja að spurning vakni um skynsemi þess að styrkja þá tilvísun eða mið á komandi starf nemendanna, sem eðli málsins samkvæmt fylgir kennaranáminu, með kándíatsári á fyrsta ári námsins á meistarastigi. Með því gæfist tækifæri til að vinna úr þeirri reynslu á fimmta og síðasta námsárinu, eins og viðmælendur mínir hafa eindregið lagt til (að einum undanskildum).

Í fimmta lagi tel ég að sé upplýsandi um rannsókn mína að greina þær kannanir og rannsóknir sem beinlínis hafa verið gerðar á rannsóknarefni mínu, reynslu nemenda af kennaranáminu í Háskóla Íslands og mati þeirra á því. Þær eru ekki margar eða ítarlegar en við nánari greiningu á forsendum fyrir yfirlýstum niðurstöðum sumra þeirra má sjá að frásagnir viðmælenda minna af náminu eru ekki í ósamræmi við það sem áður hefur komið fram.

## 1.1 Yfirlit yfir viðfangsefni rannsóknarinnar:

Tafla 1: Meginviðfangsefni rannsóknarinnar. Gögn: Skráð viðtöl við nemendur.

Reynsla þeirra nemenda af kennaranáminu sem stefna á kennslu í bóklegum greinum í grunnskóla	Mat þessara nemenda á reynslu sinni af kennaranáminu	Þær ályktanir sem þessir nemendur kunna að draga af reynslu sinni um breytt nám.
--	--	--

Tafla 2: Frumpættir andlags þeirrar reynslu af námi sínu sem nemendur skýra frá, þess náms sem fyrir þá var lagt, og hugmyndafræðilegur bakgrunnur þeirra. Gögn: Ýmis opinber gögn.

Háskólavæðing starfsmenntunar	Bologna samþykktin	Lög og reglugerðir um kennaramenntun á Íslandi	Skipurit fyrir kennaranám á MVS HÍ	Kennsluskrár	Hæfni- viðmið	Nám- skeiðs- lýsingar
-------------------------------	--------------------	--	------------------------------------	--------------	---------------	-----------------------

Tafla 3: Fræðileg sjónarmið og rannsóknir um viðfangsefni rannsóknarinnar. Gögn:

Ritryndar greinar og fræðilegar bækur eftir viðurkennda fræðimenn.

Að vera fagstétt eða starfstétt	Tengsl fræða og starfs: „Yfirfærslu-vandinn“	Tengsl fræða og starfs: „Umskipta-áfallið“	Tengsl fræða og starfs: Félagslegt nám með þáttöku í starfi kunnáttufólks
---------------------------------	--	--	---

Tafla 4: Kannanir og rannsóknir um empírískt viðfangsefni rannsóknarinnar. Gögn:

Birtar greinar og skýrslur. (Úr mjög takmörkuðum gögnum var að velja).

Könnun á mati nýútskrifaðra nemenda á gagnsemi námsins í starfi	Könnun á reynslu nemenda af vettvangsnámi
---	---

## 1.2 Ástæður, gildi og þekkingarmarkmið rannsóknarinnar

Ástæður þess að ég valdi þetta rannsóknarefni eru persónulegar í þeim skilningi að það er mér sjálfum mjög hugleikið. Ég hef auðvitað haft mína persónulegu reynslu af náminu og ég hef, eins og hver annar nemandi, mínar persónulegu skoðanir á því. Nú, undir lok námsins, vildi ég skoða þessa reynslu mína í víðara samhengi og ekki bara mín vegna heldur vegna annarra nemenda sem líka kynnu að vilja skoða nánar sína reynslu af náminu og eins vegna allra þeirra sem láta sig kennaranám í Háskóla Íslands varða. Þetta víðara samhengi taldi ég að fengist með því að grennslast fyrir um reynslu

annarra nemenda af kennaranáminu, reyna að skilja hvaða ytri veruleika hún lýsir og hvað hún skilur eftir sig í hugarheimi þeirra sem hana upplifa og með því að reyna að skoða niðurstöður þeirrar athugunar með hliðsjón af því sem aðrir hafa lagt til málanna um efnið, beint eða óbeint, hugmyndafræðilega, fræðilega og í rannsóknum. Vegna þess að ég er sjálfur í hópi kennaranema sem stefna að kennslu í bóklegum greinum í grunnskóla og til að afmarka rannsóknarefnið hæfilega þá valdi ég viðmælendur úr þeim hópi (með tveimur undantekningum þó). Ég vona að aðrir taki sér fyrir hendur að rannsaka reynslu annarra hópa í kennaranáminu, þar með einkum reynslu leikskólakennaranema og list- og verkgreinakennaranema.

Fyrir mér er það einfaldlega forvitnilegt að vita hver er reynsla nemenda af námi þeirra til grunnskólakennararéttinda við HÍ, en í ljósi þeirra breytinga sem gerðar hafa verið á náminu nýverið og minnkandi aðsóknar í námið hlýtur þess utan að teljast beinlínis brýnt að afla þekkingar um þessa reynslu þeirra. Brýnt fyrir þá sem eru ábyrgir fyrir skipulagi, mótun og framkvæmd námsins. Þeir þurfa mjög á því að halda að vita hvernig nemendur taka því námi sem fyrir þá er lagt, að hvaða marki væntingar þessara ábyrgðaraðila um viðtökur nemenda við náminu standast. Þeir þurfa mjög á því að halda til þess að geta brugðist við í skipulagi og framkvæmd ef þeir sjá ástæðu til. Í *Skýrslu Ríkisendurskoðunar til Alþingis 2017: Kostnaður og skilvirkni kennaramenntunar: Háskóli Íslands og Háskólinn á Akureyri*, velta höfundar meðal annars fyrir sér ástæðum fyrir örari námsframvindu kennaranema við HA en í HÍ. Að því tilefni telja skýrsluhöfundar „að rannsóknir háskólanna á upplifun og viðhorfi kennaranema til námsins gætu hugsanlega leitt þær betur í ljós“. Þeir telja sömuleiðis að niðurstöður slíkra rannsókna „gætu um leið nýst til að bæta endurkomu- og brautskráningarhlutföll í kennaranámi skólanna sem aftur gæti dregið úr kennaraskorti og stuðlað að betri nýtingu ríkisfjár“ (Ríkisendurskoðun, 2017). Það væri mér ljúft ef þessi rannsókn mín, þótt takmörkuð sé, myndi nýtast í þessum tilgangi sem Ríkisendurskoðun þarna nefnir.

Almennt myndi ég ætla að sú þekking á upplifun nemenda, sem þessi rannsókn skapaði, gefi okkur sem kalla mætti *innsýn* í þann veruleika sem við er að fást. Með því hugtaki á ég við þekkingu sem nær dýpra en staðreyndalegar, almennar eða sértækar upplýsingar um efnið gera. Samlíkingin er viðeigandi vegna þess að með innsýn í tiltekinn veruleika segja staðreyndalegar upplýsingar um hann manni meira en ella og styrkja dómgreind manns um hann. Hafi maður slíka innsýn og viti maður t.d. að nemandi í fyrirlestri notar tímann til að sinna erindum og áhugamálum sínum á netinu og leitar þar beinlínis afþreyingar þá þarf maður ekki að afla sérstakra upplýsinga um ástæður þess ef maður skilur hvað þessi fyrirlestur er nemandanum, og það skilur

maður því betur sem maður þekkir betur hvernig nemandinn tekur náminu sem fyrir hann er lagt í skólanum almennt: Hvaða hugmyndir hann hefur um það, hvaða mat hann leggur á það og hvaða hætti hann viðhefur andspænis því. Þá þarf maður ekki að spyrja sérstaklega um þessi viðbrögð hans við fyrirlestrinum heldur skilur þau einfaldlega.

Með þessu á ég við að ekki sé nægilegt að fara fram með tiltölulega einfaldri könnun, til dæmis með spurningalista eða -listum, heldur verði að afla nánari skilnings á því sem þar kæmi e.t.v. í ljós. Ég tel að það sé bæði forvitnilegt og gagnlegt að vita hvernig nemendur taka t.d. einhverju tilteknu verkefni í einhverju tilfallandi námskeiði, hugarfarslega og í verki, og hvaða mat þeir leggja á námslegt gildi verkefnisins, frammistöðu sína og gildi þess, endanlega, að hafa gert verkefnið en láta sér ekki nægja svör þeirra við stöðluðum spurningum um álit þeirra, skoðanir og mat án þess að geta spurt þá nánar. Geta komið úr mismunandi áttum að efninu, vakið máls á því eða kallað það fram af mismunandi tilefni eða í mismunandi samhengi.

Gildi þess að vita um reynslu nemenda af tilfallandi einu verkefni í einhverju námskeiði liggur þannig ekki einungis í þeim upplýsingum um slíkt stakt námskeið heldur um leið og ekki síður í þeim skilningi á reynsluheimi nemendanna sem sú vitneskja veitir. Með fleiri persónulegum reynslusögum af fleiri verkefnum og fleiri námskeiðum gæti, ef vel er á haldið, opnast innsýn í það sem kalla mætti þær *viðtökur* sem kennslan og allt sem henni tilheyrir fær hjá nemendum og um leið þau *viðtökuskilyrði* sem eru fyrir hendi fyrir því áformi um menntun nemenda sem öll starfsemi hlutaðeigandi kennara og annars starfsfólks helgast af.

Andspænis öllu því sem er „kennslu-megin“ í námi til kennsluréttinda í grunnskólum á Menntavísindasviði Háskóla Íslands, andspænis lögum og reglugerðum um háskólann, skipurítum, stefnuskrám, kennsluskrám, hæfniviðmiðum, námskeiðslýsingum, verklýsingum, glærum og töluðum orðum kennara, eru nemendur og það hlýtur að vera mikilvægt að fá sem besta innsýn, þekkingu og skilning á því hvernig þeir taka öllu þessu í þeim snertiflötum sem þeim eru gefnir við þennan ytri veruleika sem námið mótast af. Hvernig þeir taka námskeiðslýsingu, glærusýningu, verklýsingu verkefna og leslistum. Kennarar vita það, eftir atvikum, um sína nemendur en hafa ekki yfirsýn til að geta metið hvort hugmyndir þeirra um viðtökuskilyrðin fyrir kennslu þeirra séu raunhæfar; hvort nemendur veiti kennslunni þær viðtökur sem kennarinn gerir ráð fyrir; hvort þeir hugsi þátt sinn í þessu samspili náms og kennslu með sama hætti og kennarinn gerir ráð fyrir.

Að þessu sögðu geri ég mér ljóst að margnefndri þeirri innsýn í reynsluheim kennaranema sem ég vonast til að rannsóknin hafi veitt mér sjálfum verður ekki



auðveldlega miðlað til annarra. Það er eitt að eiga orðastað við nemendur um reynslu þeirra af náminu, geta innt þá nánar eftir einstökum atriðum, tekið eftir blæbrigðum í tali þeirra og annarri tjáningu. Annað er að koma því til skila í texta. Það kann að virðast einfalt og gott ráð að horfa fram hjá þessum blæbrigðum einfaldlega og láta textann tala sínu máli eingöngu. Leggja ekki aðra merkingu í hann en þá sem dregin verði beinlínis af orðum hans. Draga síðan ályktanir einungis af textanum eins og hann liggur fyrir sem umritun á hljóðupptökum af viðtölum mínum við viðmælendur mína. Ég held þó að með því móti verði mikils misst og hef því reynt að ná fram í tali viðmælenda minna þessum „blæbrigðum“, með því að inna þá nánar eftir hvað þeir meintu og eftir atriðum sem þeir tæptu lauslega á. Eftir stendur tiltekinn skilningur minn á náminu í reynsluheimi viðmælenda minna. Hann gæti ég einfaldlega tjáð í tiltölulega stuttu máli sem niðurstöðu af rannsókn minni, rökstuddu mati mínu á því sem ég hef orðið áskynja í viðtölum við viðmælendur mína, og það mun ég reyna að gera sem lokaályktun mína í þessari greinargerð. Allt þar á undan er tilraun mín til útskýringar fyrir lesandanum á því hvernig sú ályktun er fengin. Þá útskýringu vona að ég geti sett þannig fram að lesandinn verði mér samferða í ferlinu en verði um leið í aðstöðu til að meta réttmæti ályktana minna. Hann verður þó að sætta sig við að ég er í dálítið annarri aðstöðu að lokinni sjálfri rannsókninni en hann eftir lestur greinargerðarinnar um hana. Ég mun gera mitt besta til að lágmarka þennan aðstöðumun og draga sem minnstar ályktanir á duldu forsendum þess skilnings sem ég tel mig hafa öðlast um efnið heldur reyna að gera þær sem ljósastar.

Í ofansögðu felast þannig þekkingarmarkmið rannsóknarinnar, að skerpa skilning minn á rannsóknarefninu, reynslu nemenda í réttindanámi í HÍ til grunnskólakennslu í bóklegum greinum, og auka með greinargerð hennar öllum áhugasömum innsýn í reynsluheim þessara nemenda með sérstöku tilliti til þeirra viðtökuskilyrða sem hjá þeim hafa skapast eftir lengingu námsins á meistarastigi.

## 2 Rannsóknin í víðara samhengi

### 2.1 Háskólavæðing kennaranámsins

Segja má að formlegt kennaranám hafi byrjað á Íslandi með vikulegum fyrirlestrum Jóhannesar Sigfússonar um uppeldi og kennslu barna sem hann flutti í Flensborgarskóla veturinn 1891 (Lýður Björnsson, 1981). Að nokkrum árum liðnum verður til eins vetrar kennaranám við skólann, þriðji bekkur Flensborgarskóla, með kunnuglegri námskrá enn í dag: Þar er sagt fyrir um kennslu í námsgreinum í barnaskólum, en líka um uppeldisfræði og kennsluæfingar. Þetta þríeyki námsins á eftir að fylgja kennaranáminu allar götur síðan, faggreinar, menntunar- og kennslufræði og vettvangsnám. Uppeldisfræðin verður uppeldis- og kennslufræði við stofnum Kennaraskóla Íslands 1908 en kennsluæfingar eru undir óbreyttu nafni. Hann er færður upp á háskólastig árið 1971, þriggja ára nám með stúdentspróf eða sambærilega menntun að inntökuskilyrði (Lýður Björnsson, 1981). Árið 2008 er hann sameinaður Háskóla Íslands og það ár koma til framkvæmda lög um (5 ára) meistaranám til kennsluréttinda. Það er sá kafli í háskólavæðingu kennaranámsins sem viðmælendur mínir (flestir) hafa reynslu af sem nemendur. Þess vegna tel ég upplýsandi að skoða þær hugmyndir og sjónarmið sem birtast meðal þeirra sem standa að þessari breytingu í aðdraganda hennar.

#### 2.1.1 Hugmyndafræðin að baki lengingar námsins

Nokkuð er til af birtu efni um hina fyrirhuguðu framkvæmd, lengingu námsins með innleiðingu meistarastigsins. Í grein sinni í Netlu, „Stefnumótun í kennaranámi: Áhersla á rannsóknir – Áhersla á vettvang“, fjallar Ragnhildur Bjarnadóttur (2012) um tiltekin atriði í stefnumótun Kennaraháskóla Íslands og síðan Menntavísindasviðs Háskóla Íslands frá árunum 2004 til 2011. Þar ber á góma áformin um lengingu kennaranámsins um tvö ár á meistarastigi, aðdragandi þeirra og þær hugmyndir sem í þeim fólust um meðal annars að „efla starfsmenntun við skólann, bæði með því að lengja námið og auka gæði þess, í samræmi við ákvæði Bologna-samþykktarinnar“. Stefnan hafi auk þess falið í sér „að efla tengsl kennaranáms við rannsóknir og við vettvang“. Ragnhildur rekur þá hugmyndavinnu sem fram fór um þessi efni innan Kennaraháskólans og síðar Menntavísindasviðs Háskóla Íslands en að vonum ekki reynsluna af þeim áformum sem upp af henni spruttu, fyrsti árgangur nýnema sem gengu inn í þetta breytta skipulag innritaðist haustið 2010. Hún rekur sérstaklega þær vonir sem í þessari hugmyndavinnu voru bundnar við aukið vettvangsnám: „Nýjar hugmyndir um vettvangsnám, sem byggjast á samábyrgð og samvinnu milli háskólans og starfsvettvangsins um

kennaramenntun“. Áform um „tengsl við vettvang“ hafi orðið „viðtæk og metnaðarfull“. Þau lúti ekki lengur einungis að æfingakennslu heldur eigi nemendur „að tengjast skólasamfélaginu öllu og fá að taka þátt í þróun þess, t.d. með þátttöku í þróunarverkefnum“. Þetta rími við það meginþema í kennaramenntun á þessum tíma að kennsla kennaranema skuli byggjast á rannsóknarvinnu kennaranna sem miðli henni ekki aðeins til nemenda sinna heldur til annarra skólastiga í gegnum þróunarverkefni innan þeirra með þátttöku kennaranema. Með þessu móti, meðal annars, verði mótuð „fagleg námssamfélög í þeim tilgangi að efla hæfni allra þátttakenda og þróun stofnana“ eins og segi í skýrslu starfshópsins frá því í apríl 2008 (Anna Kristín Sigurðardóttir o.fl. 2008, Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2011).

Rökin sem höfð voru uppi fyrir lengingu námsins voru þannig meðal annars þau að með henni væri hægt að auka verklega starfsmenntun við skólann með auknu vettvangsnámi auk þess að með henni gæfist færi á að auka gæði námsins, útskrifa faglega hæfari kennara sem við það yrðu eftirsóttur starfskraftur. Einnig höfðu þau rök verið viðruð, að nágrannaþjóðir okkar höfðu lengt kennaranámið um 2 ár á meistarastigi og að við yrðum að fylgja þeim, en það tók mið af Bologna ferlinu sem Íslendingar gerðust aðilar að frá upphafi þess með Bologna yfirlýsingunni 19.júní 1999 (Evrópuvefur, 20.12.2013). (samþykkt (hefur líka verið kallað Bologna ferlið) um háskólanám og samræmingu á háskólanámi innan Evrópu, oft verið túlkað sem reglan 3+2+2 (bakkalárnám, meistaranám og doktorsnám). Ragnhildur telur að hugmyndavinnan sem bæði leiddi til og leiddi af lengingu kennaranámsins hafi þannig ekki verið staðbundin heldur hafi hún mótast af stefnum og straumum í þessum efnunum í útlöndum.

### **2.1.2 Stefnumörkun um rannsóknartengt kennaranám**

Í áfangaskýrslu sem skilað var um efnið í febrúar 2009 er áréttað að námið skuli (áfram) vera rannsóknartengt og tengt starfi á vettvangi (Anna Kristín Sigurðardóttir, Guðrún Geirsdóttir og Ingvar Sigurgeirsson, 2009). Í eins konar stefnuyfirlýsingu segir í skýrslunni að Menntavísindasvið líti á það sem meginhlutverk sitt að vera í forsvari fyrir vandaða kennaramenntun og að vera í góðu samstarfi við aðila innan Háskóla Íslands og utan hans. Kennarar eiga að vera í góðum tengslum við starfsvettvang í gegnum rannsóknir og/eða þróunarstarf.

Skýrslan er afrakstur 13 manna starfshóps sem fékk það verkefni að uppfæra og setja í farveg til framkvæmdar meðal annars hugmyndir fyrri starfshóps sem skilaði tillögum til stjórnar sviðsins í febrúar 2009 um kennaramenntun á Menntavísindasviði. Afraksturinn er fimm sviðsmyndir eða tillögur um skipan kennaranáms í framtíðinni.

þær sem helst varða þetta efni eru tillaga að „kennaramenntun á Menntavísindasviði – hlutverk og stefna“, tillaga um „hæfniviðmið fyrir kennara (á öllum skólastigum)“ og tillaga um vettvangsnám.

Fyrsta tillagan, „Kennaramenntun á Menntavísindasviði“, felur það í sér að Menntavísindasvið HÍ verði miðstöð uppeldis- og menntavísinda innan Háskóla Íslands og veiti nemendum sínum menntun til að starfa við kennslu, uppeldi og þjálfun ásamt því að sinna fræðilegum rannsóknum á sviði menntavísinda. Til að ná þessum markmiðum eigi kennaranám að vera starfsnám sem þjóni íslensku menntakerfi og taki mið af þörfum íslensks menntakerfis í nútíð og til framtíðar og samfélagslegu hlutverki skóla. Í þessu skyni sé nauðsynlegt að gott samstarf og náíð sé við væntanlegan starfsvettvang, að kennaranemar hafi náin tengsl við komandi starfsvettvang sinn. Mikil áhersla er lögð á rannsóknartengingu í kennaranáminu og að kennaranemar öðlist þekkingu og færni til að nýta sér og skilja rannsóknir og líka að þeir geti framkvæmt rannsóknir á eigin starfi til að þróa starfshætti og gera starfið betra og árangursríkara. Kennaramenntun sé ekki eyland heldur þverfaglegt nám sem sækir þekkingargrunn í margar fræðigreinar, m.a. þær sem tengjast uppeldis- og menntunarfræðum ásamt kunnáttu í kennslugreinum á viðkomandi skólastigi. Þessi áhersla kalli á gott samstarf við aðrar deildir innan Háskóla Íslands og líka við aðra háskóla. Menntavísindasvið þurfi að eiga og hafa gott samstarf við erlenda háskóla, því þótt Ísland sé eyja þá séum við hluti af vestrænni menningu og þurfum að eiga í góðum samskiptum og samstarfi við nágranna okkar.

Skýrsluhöfundar rökstyðja í sérstökum kafla þessa fyrstu sviðsmynd m.a. með skipulagsrökum og, sem kalla má, pólitískum rökum, sú stefna sem í þeim sé tekin „gæti verið framlag inn í vinnu við endurskoðun á stefnu sviðsins í heild“ og „[n]auðsynlegt sé að orða hlutverk okkar og markmið m.a. gagnvart öðrum sviðum háskólans og öðrum aðilum í samfélaginu“. Þess utan eða kannski þar með sé stefnunni ætlað að „skapa heild í náminu og styrkja vitund allra um framtíðarsýn.“ „Markmið og megin hlutverk segja m.a. til um þau sjónarmið sem eiga að vera leiðandi við ákvarðanatöku og er liður í því að móta sjálfsmynd sviðsins.“ Rökkin eru almenns eðlis en sagt að tekið hafi verið tillit til fyrri mótaðrar stefnu um m.a. tengsl við rannsóknir.

Þess verður að gæta að þessar tillögur eru afrakstur hópvinna og meira eins og safn laustengdra hugmynda en ávöxtur heildrænnar hugsunar, að því er best verður séð. Þannig er áhugavert að sjá að sá útgangspunktur sem greina má að tillögurnar mótist af er ekki tekinn til gagnrýnnar skoðunar, sá að nám kennaranema skuli endurspegla, vera líkt og smækkuð mynd af starfi kennara þeirra. Engin eða lítil tilraun er gerð til að greina mögulegan eðlismun á starfi háskólakennarans og starfi leik- grunn- eða

framhaldsskólakennara. Gengið er út frá því að háskólakennarinn styðjist í sjálfu kennarastarfi sínu við eigin rannsóknir sem þar af leiðandi lúti nauðsynlega að kennsluefninu, hann miðli þeim eða efni þeirra til kennaranemanna og kenni þeim um leið að höndla slíkt rannsóknartengt efni og að gerast rannsakendur sjálfir í námi sínu og komandi starfi.

Það er að skilja á skýrsluhöfundum að þetta ferli gangi hnökralaust fyrir sig, að rannsóknir háskólakennarans lúti alltaf að því efni sem hann kennir og eigi þar að auki erindi inn í námsefni nemandans. Vel má þó hugsa sér að jafn sjálfsagt sem það kann að vera að háskólakennarar stundi rannsóknir þá sé ekki gefið að þeir miðli þeim til nemenda sinna í kennslu. Nema auðvitað að rannsóknarhugtakið sé stórlega útvíkkað og með því meint að háskólakennarinn sé vel lesinn í efninu, hafi það á valdi sínu sem kallað er, fylgist með þróun þess og miðli því með þeim hætti sem skilar mestum námslegum árangri.

Með öðrum orðum er í tillögum starfshópsins ekki gerð nein tilraun til gagnrýnnar skoðunar á tengslum þess hlutverks háskólakennara að rannsaka og þess hlutverks hans að kenna, einungis gert ráð fyrir að þau fari vel saman og það fyrra sé ótvírætt stuðningur og reyndar forsenda þess síðara. „Tengsl við rannsóknir“ eru í þessum tillögum einfaldlega órökstuddur útgangspunktur sem auðvitað á sér rætur í þeirri stefnu að setja kennaranámið á háskólastig allt til meistaraþráðu. Spyrja má hvort sú ráðstöfun sé sprottin af ótvíræðri nauðsyn þess að kennaranemar stundi rannsóknartengt nám eða hvort gert sé ráð fyrir slíkri tengingu úr því að námið sé komið á svo hátt akademískt plan hvort eð er.

Frá öðru sjónarmiði má segja að eitt sé að kennaranemar njóti kennslu þeirra sem færir eru til að stunda rannsóknir (þótt jafnvel mætti líka skoða þá forsendu nánar), annað mál sé hvort rannsóknir kennaranna eigi sjálfkrafa erindi inn í nám kennaranemanna. Ef þessi tenging er véfengd þá stendur auðvitað eftir möguleg skynsemi í því að hafa kennaranámið þó ríkulega rannsóknartengt. Þar kæmu til skjalanna hverjar þær rannsóknir sem skynsamlegt þætti að nemendur skoðuðu og lærðu um. Þar af er sprottin áherslan á að kennaranemar læri um aðferðafræði rannsókna. Hugmyndin er þá sú að með því móti geti þeir metið þekkingargildi rannsókna, þar með talið að geta skoðað rannsóknir með gagnrýnum hætti þannig að þeir t.d. taki því með fyrirvara að eitthvað sé rökstutt með þeirri annars fleygu setningu í námi þeirra að „rannsóknir hafi sýnt“.

Auðvitað dirfist maður ekki að véfengja gildi rannsókna í námi kennaranema en hlutverk þeirra í því er ekki jafn sjálfgefið og skýrsluhöfundar virðast gera ráð fyrir. Og auðvitað er það svo að menntunargildi þeirra rannsókna sem nemendum eru kynntar

fer mjög eftir þeirri gagnrýnu skoðun sem nemendur eru leiddir í gegnum eða eru færir um andspænis rannsókn. Af því má draga þá ályktun að menntunargildi þeirra felist ekki síst í þjálfun nemenda í að umgangast rannsóknir með gagnrýnum hætti, í þeim skilningi að verða færir um að meta þekkingarlegar og aðferðafræðilegar forsendur þeirra. Þá stendur eftir sú spurning hvort rannsóknir séu eina eða besta viðfangsefni slíkrar gagnrýninnar skoðunar. Hvort þjálfun í almennt séð gagnrýninni hugsun sé ekki aðalatriðið í námi þeirra, að geta skoðað, skilið, fjallað um og lagt mat á gildi þess sem tekið er til athugunar, hvort sem það er dæmigert eða sérstakt tilvik í starfi kennara, til dæmis, eða tiltekin kenning hugsuðar eða sýn hans á veruleika menntunar.

Áherslan á tengsl við rannsóknir er þess vegna alls ekki vandalaus sem hugmynd. Ekki er hægt að gera ráð fyrir að hægt sé að leiða allt sem viðkemur menntun barna til lykta með rannsóknum eða að rannsóknir séu sjálfgefið meginuppspretta farsældar í starfi kennara. Mörgum spurningum sem vakna í starfi kennara og í lífi manna yfirleitt verður ekki svarað með rannsóknum. Það er ekki spurning um „hvort rannsóknir hafi sýnt“ að ekki skuli mismuna börnum eða níðast á dýrum heldur spurning um siðferðileg gildi. Það er heldur ekki spurning um rannsóknir að gera að gamni sínu við nemanda eða sýna honum hluttekningu eða leysa úr deilumáli á leikvælinum. Það er spurning mannlega reisu og heilbrigða dómgreind.

Það þarf skýra hugsun til að geta metið þekkingargildi rannsókna og það krefst siðvits og dómgreindar að geta umgengist börn farsællega. Þetta má kalla augljós sannindi og því mætti með þeim rökum gera að tillögu sinni að í kennaranáminu skuli leggja áherslu á skýra hugsun, siðvit og dómgreind nemenda. Spurningin er hins vegar sú hvernig koma megi við kennslu í þeim efnum. Eða öðru því til uppbyggingar persónuleika þeirra sem augljóslega yrði þeim styrkur í starfi.

Háskólakennarar eru sérfræðingar í rannsóknum og því má halda því fram að vegna þess sé tíma þeirra með nemendum og atorku best varið með því að miðla þeim öllu því sem þeim kemur vel í starfi sínu gegnum þessa sérfræði þeirra, rannsóknir. Og eins og þeir efla sig að þekkingu og fræðilegri getu með eigin rannsóknum þá má álykta að verðandi kennurum sé farsælast að gera það líka, í námi sínu og komandi starfi. Eða hvað annað er í boði af hálfu akademíunnar ef hún á að standa undir þeirri ábyrgð sem hún hefur axlað, að mennta kennara? Hún getur auðvitað ekki gert það nema á eigin forsendum, á grundvelli þess sem hún kann. Það sem hún kann eru rannsóknir.

Í hugmyndum starfshópsins er þó ekki allt traust sett á tengslin við rannsóknir. Þar er líka lögð áhersla á gildi þeirra kennsluhátta sem kennaranemarnir verði aðnjótandi. „Vandaðir kennsluhættir í kennaranámi eru fyrirmynd árangursríkra kennsluhátta á öðrum skólástigum“, segir þar í þriðja undirkafla fyrsta kafla skýrslunnar. Auðvitað er

hafið yfir gagnrýni að mæla fyrir um vandaða kennsluhætti í háskóla. Hitt er ekki síður vanda undirorpið en tengslin við rannsóknir hver tengslin milli kennsluhátta í háskóla sem slíkra og kennsluhátta í leik-, grunn- og framhaldsskólum eru. Þau gildi sem háskólakennarar geta sýnt að þeir hafi í heiðri við sína kennslu eru vissulega eftirbreytniverð fyrir leikskólakennara og það virðist ekki vera ástæða til að tortryggja þá tilætlun að „[í öllum námskeiðum [séu] viðhafðir kennsluhættir og aðferðir sem [séu] leiðarsljós vandaðra kennsluhátta á öðrum skólastigum. Kennsluhættir [taki] mið af margbreytileika samfélagsins og nemendahópsins. Stöðugt mat [sé] á gæðum náms og kennslu.“ Sjálfsgagt mál en eftir stendur að það kann að vera, og augljóslega er, reginmunur á að kenna barni að reima skóna sína, draga til stafs, læra óreglulegar enskar sagnir eða að kenna fullorðinni manneskju um kenningar Vigotsky um „svæði mögulegs þroska“ (e. *zone of proximal development*). Eða í styttra máli, yfirhöfuð að kenna barni eða fullorðinni manneskju.

Útgangspunktur starfshópsins og þeirra hugmyndasmiða sem áður höfðu komið við sögu í stefnumótun kennaranámsins á háskólastigi, og hann studdist við að eigin sögn, er í þessum tveim atriðum, tengslum við rannsóknir og tengslum við kennsluhætti háskólakennaranna, sá að verðandi leik-, grunn- og framhaldsskólakennarar í starfi sínu geti neytt þess sama og (háskóla)kennarar þeirra neyta í þeirra starfi og þurfi ekki annars með.

En auðvitað fallast höfundar skýrslunnar þó á að allt fái ekki með háskólanáminu og auk hugmynda um námsdvöl í öðrum háskólum og nám í öðrum deildum háskólans þá binda þeir vonir við vettvangsnám kennaranema undir yfirskriftinni „tengsl við vettvang“ sem rekja má til stefnumótunar Kennaraháskólans fyrir tímabilið 2005-2010 (Kennaraháskóli Íslands, 2005). Þar segir: „Litið er á námið sem rannsóknartengt starfsnám og ætlast til að þrír samtvinnaðir þræðir gangi í gegnum öll námskeið: a) tengsl við rannsóknir, b) tengsl við vettvang og c) áhersla á sköpun og miðlun“ (Kennaraháskóli Íslands, 2005). Um tengslin við vettvang segir nánar:

Mikilvægt er að í menntun hvers og eins tvinnist saman fræðilegt nám og nám á væntanlegum starfsvettvangi. Þessir tveir meginþættir skulu styðja hvorn annan [sic] og hvor um sig skal eflast af hinum. Í fræðilegu námi er þetta gert með skírskotun til starfsvettvangs og á vettvangi er mikilvægt að leiðsögn byggist á þeim fræðilega grunni sem nemandi hefur öðlast.

Að segja „með skírskotun til vettvangs“ virðist vandalaust. Vandinn er þó sá að sá vettvangur er mörgum nemendum ókunnur sem starfsmönnum á þeim vettvangi svo ekki er sjálfgefið að slík „skírskotun“ hafi skýra merkingu, miðað við það, til dæmis, að

nemendur ynnu beinlínis úr sameiginlegri eða einstaklingsbundinni starfsreynslu sinni af vettvangi. Þess vegna er og efnt til vettvangsnáms kennaranema en þá bregður svo við, að þeim er ætlað, á þeim takmarkaða tíma sem því námi er helgað, að njóta leiðsagnar sem „byggist á þeim fræðilega grunni sem nemandi hefur öðlast“. Með þessu er traustið enn sett á að námið dugi til starfsins, sem auðvitað er eðlileg krafa. Vandinn er þó sá að í fyrstu kynnum af starfinu kemur hið gagnstæða næstum af sjálfu sér fram. Að standa í fyrsta skipti frammi fyrir hópi fjögurra, sjö, tólf eða fimmtán ára barna er ekki nákvæmlega staður og stund til að fara að rifja upp og vinna eftir eða á „þeim fræðilega grunni sem nemandinn hefur öðlast“. Ef einhverra vitna þarf við til að styðja þau annars einföldu sannindi mannlegrar reynslu þá má vitna í niðurstöður úr rannsókn Sigríðar Pétursdóttur (2007) og könnun Bryndísar Garðarsdóttur og Hrannar Pálmadóttur á viðhorfum nemenda til vettvangsnáms af fenginni reynslu af því í Kennaraháskóla Íslands eins og þeim er lýst í greinargerð starfshóps um vettvangsnám (Kennaraháskóli Íslands, 2008). Niðurstöður úr rannsókn Sigríðar og könnun Bryndísar og Hrannar benda til þess að þegar nemarnir séu á vettvangi vilji þeir einbeita sér að því sem gerist þar en séu ekki mikið með það í huga sem snýr að bóknáminu í KHÍ. Æfingakennarar í leikskólunum segjast verða varir við togstreitu hjá nemunum milli þess að taka þátt í starfi leikskólans og að vinna ýmis skólaverkefni sem þeim eru sett fyrir. Einnig sést að kennaranemum á grunnskólabraut finnst heimsóknir leiðsagnarkennara KHÍ meðan á vettvangsnámi stendur ekki skipta miklu máli. Þá finnst nemunum samræður við viðtökukennara á tímabilinu mun mikilvægari en samræður við leiðsagnarkennara og samnemendur í KHÍ. Það bendir til þess að kennaranemar vilji glíma við eigin aðstæður á vettvangi án þess að tengja þær fræðum sem þeir hafa verið að læra í bóknáminu og/eða bera sig saman við aðra kennaranema. Þeir vilja helst ræða við viðtökukennarann um praktísk mál sem upp koma í vettvangsnáminu.

Önnur tillaga starfshópsins, „Hæfniviðmið fyrir kennara (á öllum skólastigum)“, leggur áherslu á að skilgreind verði hæfniviðmið sem litið verði á sem leiðarljós í kennaramenntun. Hugmyndin er sú að þessi almennu hæfniviðmið verði höfð til hliðsjónar við mótun námsbrauta, námsleiða og námskeiða og líka við mat á kennaramenntun. Þau hæfniviðmið sem fjallað er um í þessari tillögu varða þekkingu og færni, rannsóknir á sviði uppeldis og menntunar, samskipti og samvinnu og að lokum viðhorf og gildi. Til að geta verið kennari sé nauðsynlegt að viðkomandi einstaklingur hafi þekkingu og færni í því að koma þekkingu sinni á framfæri á þann hátt að nemendur skilji og læri. Nauðsynlegur partur af kennarastarfinu sé að fylgjast með rannsóknum og stefnumótun í starfi til að nýta þær nemendum sínum til hagsbóta. Kennarinn sé fyrirmynd nemenda sinna í samskiptum og þurfi að búa yfir



hæfni til að styrkja félags- og samskiptafærni þeirra. Leggja þurfi ríka áherslu á siðferðisleg og félagsleg gildi meðal nemenda og einnig þurfi kennarinn að vera gagnrýninn og fær um að meta gildi menntunar.

„Hæfniviðmið“ er tilraun til íslenskuþýðingar á enska hugtakinu *learning outcomes* sem leikur stórt hlutverk í hugmyndafræði Bologna ferlisins. Hugmyndin er sú að með setningu þeirra verði komist nær því en ella hvað námið í einstaka námskeiði, hluta þess eða í stærri heild námsbrauta eigi að skilja eftir sig hjá nemandanum. Með greiningu þeirra í undirflokk,

*þekkingu,*

*leikni og*

*hæfni,*

er stefnt að því að forðast einhæfa skilgreiningu á hugtakinu að „læra“, í merkingunni að gera það sem gera þarf eða það sem gagnast til að vita eða kunna það sem fyrir var lagt. Þannig er hæfniviðmiðum á námsbrautinni „Grunnskólakennarafræði (GSS264), B.Ed. 180 einingar“ skipt upp í þrjá undirflokk, „þekkingu“, „leikni“ og „hæfni“ (Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, 2017a). Undir „þekkingu“ er talið upp það sem „[gert er ráð fyrir] að nemandinn „þekki og skilji“ að loknu grunnnámi í grunnskólakennarafræðum, svo sem „meginþætti helstu fræðasviða sem menntavísindi byggja á, þ.e. skólasögu, félagsvísinda, heimspeki, fjölmenningarfræða og náms- og þroskasálfræði“ og „það námsefni sem notað er á því námssviði eða námsgrein sem nemandi hefur sérhæft sig í og þær hugmyndir um nám og kennslu sem liggja þar að baki“. Undir „leikni“ er tíundað hvað nemendur eigi að vera „færir um“, svo sem að „skipuleggja fjölbreytt nám við hæfi hvers og eins með beitingu margvíslegra kennsluhátta og öruggri stjórnun“ og „eiga samstarf við foreldra nemenda, starfsfélaga, og aðra fagaðila innan og utan skólakerfisins“. Undir flokknum „hæfni“ er tilgreind sú „hæfni“ sem gert er ráð fyrir að nemendur hafi „þróað með sér“, svo sem „hæfni“ til að „takast á við félagslegt og skólapolítískt samhengi kennarastarfsins“, „deila með nemendum áhuga á samfélaginu utan veggja skólans, þjóðmálaumræðu, menningu, listum og öðrum viðburðum í þjóðlífinu, jafnt innan lands sem utan“ og „horfa gagnrýnið á stöðu sína sem ábyrgrar fagmanneskju, jafnt innan skólakerfisins sem og samfélagsins í heild“.

Hugmyndin er sú að megi greina það sem nemendum í 180 eininga grunnnámi í grunnskólakennarafræðum í 3 undirflokk, „hæfniviðmiða“, „þekkingu“, „leikni“ og „hæfni“ og með sundurliðun þessara undirflokka í 10, 12 og 9 greinar eða samtals 31 grein. Það sé þannig hægt að gera mun á námsárangrinum eftir þeirri virkni sem námið hefur í hugarheimi nemandans, hvaða breytingu það veldur fyrir „hjarta, höfuð og

hönd“, eins og Pestalozzi orðaði það forðum (Soëtard, 1994). Að hægt sé að kenna, í fyrsta lagi til vits og skilnings, þá getu til að gera, og loks til þess sem styrkir eða mótar dómgreind og siðvit. Að „höfuðið“ komi fyrst, þá „höndin“ og svo „hjartað“. Nú segir ekki beinlínis í lýsingum á námsbrautum, kjörsviðum eða einstaka námskeiðum í hvaða röð þessir meintu eðlisþættir náms skuli virkjaðir í kennslunni. Afstaðan til vettvangsnámsins sem þarna kemur fram er þó þessi, að fyrst komi þekking og eftir atvikum skilningur sem henni fylgi, þá getan til athafna „á grundvelli“ þekkingarinnar og svo verði að vona hið besta með „hjartað“, því til dæmis er varla hægt að ætlast til að námsárangur verðandi grunnskólakennara sé metinn eftir því viðmiði að geta ætíð þótt vænt um nemendur sína eða öðrum ámóta viðmiðum um þann innri mann sem hann hefur að geyma.

Sú tilvísun höfunda áfangaskýrslunnar 2009 (Anna Kristín Sigurðardóttir, Guðrún Geirsdóttir og Ingvar Sigurgeirsson, 2009) til *vettvangs*, undir yfirskriftinni „tengsl við vettvang“ sem rekja má, eins og áður segir, til stefnumótunar Kennaraháskólans fyrir tímabilið 2005-2010 (Kennaraháskóli Íslands, 2005), birtist ekki með sannfærandi hætti í hæfniviðmiðum grunnnámsins í grunnskólakennarafræðum. Að „þekkja og skilja“ „hugmyndastefnur, kenningar, líkön og rannsóknir á sviði námskráfræða, námsmats og mats á skólastarfi“ „vísar“ auðvitað til vettvangs, er eðli málsins samkvæmt um það sem kann að bíða kennarans í starfi hans, en er þó óháð reynslu hans af þeim sama vettvangi. Það er enginn áfellsdómur yfir kennaranáminu að setja sér slík kennslu- og námsmarkmið fyrir hönd kennaranemanna og kennara þeirra. Hitt er ekki augljóst hvernig háskólinn hugsar sér að standa við þau fyrirheit sem í flokki tvö í hæfniviðmiðunum felast, að við lok grunnnámsins verði nemendur færir um að „taka virkan þátt í skipulagi og mótun skólastarfs, kennslu og vali námsgagna“, „greina þroska og þarfir nemenda sinna og velja þeim viðfangsefni við hæfi“ eða „rannsaka og meta eigið starf með viðurkenndum aðferðum menntarannsóknna“ nema að treysta á að sú þekking og sá skilningur sem þeir öðluðust eftir námsmarkmiðum fyrsta hluta hæfniviðmiðanna skili þeim þeirri getu sem skilgreind er í þeim næsta. Það er kannski ekki ástæða til að efast neitt um það en þá væri nærtækara að taka það einfaldlega fram, að með því að „þekkja og skilja“ „uppbyggingu og inntak þeirra námssviða eða námsgreina sem nemandi hefur sérhæft sig í og aðferðir við nám og kennslu“ þá verði nemandinn t.d. „fær um að setja starfi sínu markmið á grundvelli aðalnámskrár og vinna skipulega samkvæmt þeim“ og „skipuleggja fjölbreytt nám við hæfi hvers og eins með beitingu margvíslegra kennsluhátta og öruggri stjórnun“.

Tengslin á milli þessara undirflokka hæfniviðmiðanna er með öðrum orðum óljós, einkum í ljósi þeirra náms- og kennsluhátta sem ríkjandi eru í háskóla. Í fljótu bragði

séð mætti álíta að á bak við skilgreind „leiknimarkmið“ í kennaranáminu væri mjög ríkulegt vettvangsnám, en svo er þó ekki, vettvangsnám í grunnnámi grunnskólakennaranema er 15 einingar af 180 og 24 einingar af 120 í meistaranámi eða samtals 39 einingar af 300 við lok grunnskólakennaranámsins. .

Ef ekki liggur í augum uppi hvaða stoð „leiknimarkmið“ hæfniviðmiðanna fyrir grunnnámið í grunnskólakennaranáminu eiga sér í þeim yfirgnæfandi bóklega praxis náms og kennslu sem stundaður er í reynd þá eru tengsl „hæfniviðmiða“ við þann praxis hreinlega ósýnileg, eða hvernig verður því komið við að nemendur í lok námsins hafi þróað með sér hæfni til að takast á við félagslegt og skólapolítískt samhengi kennarastarfsins, til að taka þátt í margþættum samskiptum og samstarfi á vinnustað, jafnt um skipulag skólustarfs og kennslu sem og um eigin afstöðu og hugarfar, starfskenningu og fagvitund, að tengja saman þekkingu, leikni, reynslu og siðferðileg viðhorf í starfi sem kennari, vinna sjálfstætt og skipulega, setja sér markmið, gera starfsáætlanir/verkáætlanir og fylgja þeim, deila með nemendum áhuga á samfélaginu utan veggja skólans, þjóðmálaumræðu, menningu, listum og öðrum viðburðum í þjóðlífinu, jafnt innan lands sem utan, rækta með nemendum virðingu fyrir sjálfum sér, öðrum og umhverfi sínu, rækta og ræða um þau gildi sem viðurkennd eru í samfélaginu sbr. markmiðsgrein laga um grunnskóla, stunda frekara nám á sínu sviði, túlka og kynna fræðilegt efni tengt starfinu og rannsóknaniðurstöður, horfa gagnrýnið á stöðu sína sem ábyrgrar fagmanneskju, jafnt innan skólakerfisins sem og samfélagsins í heild?

Sama gildir auðvitað um sömu viðmið í meistaranáminu. Ekki þarf þó að fjölyrða um gildi þeirra dyggða sem þarna eru undir, spurningin er einungis hver séu tengsl þeirra við þá námskrá sem skólinn hefur sett sér og framkvæmd hennar í reynd. Í námskeiðslýsingum einstakra námskeiða sést að þessi a.m.k. formlega flokkaskipting hæfniviðmiða er ekki notuð til að skilgreina námsmarkmið þeirra. Í námskeiðslýsingu „GLF001M Jafningjaráðgjöf og fræðileg skrif (5e)“ eru hæfniviðmiðin að vísu kaflaskipt, í lok námskeiðsins eiga nemendur, í fyrsta lagi, að „þekkja“, í öðru lagi að „þekkja, geta útskýrt og leiðbeint“ og í þriðja lagi að „geta leiðbeint“. Stígandinn er semsagt að „þekkja“, „þekkja og geta“ og „geta“. Í öðrum námskeiðum er að því er best verður séð er engin slík kaflaskipting.

Í „GSS004F Þátttaka í rannsóknum kennara (5e)“ eru hæfniviðmiðin óflokkuð: „Við lok námskeiðs geti nemandi: beitt vísindalegum vinnubrögðum við rannsóknir á afmörkuðu sviði, tekið þátt í undirbúningi, framkvæmd og úrvinnslu rannsóknar, gert grein fyrir fræðilegu bakgrunni rannsóknar sem hann tók þátt í, fjallað um gildi menntarannsóknar fyrir kennarastarfið“.

Í „GSS005F Kynjajafnrétti í skólustarfi (5e)“ eru hæfniviðmiðin sömuleiðis óflokkuð:

Að loknu námskeiðinu á nemandi að geta: beitt kynjafræðalegum hugtökum og þekkingu til að skilja og skipuleggja skólastarf í leik-, grunn- eða framhaldsskóla, borið saman stöðu karla og kvenna, drengja og stúlkna í samfélagi og í skólum, með hliðsjón af atvinnuvali, launum, námsvali og námsgengi, metið námsumhverfi og vinnuaðferðir (kennsluaðferðir) í leik-, grunn- og framhaldsskólum frá kynjasjónarhorni, valið eða lagfært námsefni með hliðsjón af því hvernig það nýtist til kynjajafnréttisfræðslu í leik-, grunn- eða framhaldsskóla, útbúið áætlanir um skólastarfið þar sem tekið er tillit til kynjajafnréttis.

Sama í „GSS069M Framtíðin og menntun (5e)“, „GSS071M Fata- og textílhönnun (10e)“, „GSS072M Hugmynda- og hönnunarvinna (5e)“, „GSS073M Fata- og textílsaga (5e)“ og að því er best verður séð í öllum þeim námskeiðum sem skráð eru í grunnnámi grunnskólakennaramenntunar. Þar með er ekki sagt að þar gæti ekki viðleitni til að gera greinarmun á námsmarkmiðum eftir því flokkunarlíkani sem notað er fyrir hæfniviðmið grunnnámsins í heild. Eins kemur fram í lýsingu á inntaki og verklagi í námskeiðunum viðleitni til að gera námið verkefnaðið og þess gætir samsvarandi í hæfniviðmiðum þeirra.

Námskeiðið „GSS121F Nám og kennsla: Að mæta sérþörfum (10e)“ er að ýmsu leyti áhugavert í þessu sambandi. Fyrst er lýst „meginviðfangsefni“ námskeiðsins sem helgast af hugmyndafræði „skóla án aðgreiningar“. Þá er rakið það sem „fjallað er um“ í námskeiðinu og á hvað lögð sé í því „sérstök áhersla“. „Samhliða“ því sé „rætt um“ það sem mikilvægt sé að „hafa í forgrunni“. Svo sé „einnig [...] fjallað um“, „kynntar“ séu og enn „fjallað um“. Með öðrum orðum, þá er sagt ítarlega frá því námsefni sem býður nemenda í námskeiðinu. Gerð er grein fyrir hæfniviðmiðum námskeiðsins í 15 liðum. Þar gætir mest þess sem nemendur eiga að vita og geta að loknu námskeiðinu, en á tveim stöðum má finna sjaldséða beina kröfu um tengsl við rannsóknir og á öðrum stað gætir atriðis sem flokka má í þriðja undirflokk hæfniviðmiða fyrir grunnnámið, „hæfni“: Nemandi eigi að „geta rökstutt val á kennslufyrirkomulagi með vísan í rannsóknir, kunna skil á gagnreyndum aðferðum (sem rannsóknir hafa sýnt að eru árangursríkar) við að fást við náms-, hegðunar- og samskiptavanda barna“ og „geta fjallað um nemendur með sérþarfir af virðingu með hliðsjón af hæfileikum þeirra og styrkleikum“.

## 2.2 Jóhannes Sigfússon og upphafið

Frá því Jóhannes Sigfússon kenndi einu sinni í viku nemendum sínum í gagnfræðaskóla um kennslu barna fyrir tæpum 130 árum (Lýður Björnsson, 1981) hefur

kennaramenntun á Íslandi vaxið fiskur um hrygg, kannski svo mjög að ekki finni fyrir hryggjarliðunum lengur, svo leikið sé með myndlíkinguna. Þeir eru þó þarna undir og eru í aðalatriðum þeir sömu og var í tíð Jóhannesar: Akademíunni sem fengið hefur það hlutverk að mennta kennara til starfa á þrem fyrstu skólastigunum er hugleikið það sama og var kjarninn í kennaramenntuninni í öndverðu, kunnátta í námsgreinum skólanna, kunnátta í uppeldisfræðum, sem nú hefur þróast í kennslu- og menntunarfræði, og getan til að kenna í reynd, starfshæfnin. Á dögum Jóhannesar Sigfússonar var tvönnu því fyrsta sinnt með fyrirlestrum kennara og ritgerðarsmíð nemenda þegar framtak hans hafði þróast í reglubundin námskeið og síðan heils vetrar nám til viðbótar tveggja vetra gagnfræðanámi. Því þriðja var sinnt með æfingarkennslu, eftir hádegi kenndu nemendurnir börnum nokkra tíma á viku.

Það má gera sér að leik að skoða hlutföllin á milli þessara námsþátta kennaranáminu í Flensburg og bera saman við þau sem greina má í núverandi kennaranámi til meistaraþráðu. Þau sýna okkur í hnotskurn þá eðlisbreytingu sem orðið hefur á náminu. Það sem áður var kennt fyrir hádegi í Flensburg skyldi reynt og æft eftir hádegi, sem væntanlega kom svo til umræðu fyrir hádegi daginn eftir. Nú er vettvangsnám um 40 einingar á móti 260 bóklegum og líða mánuðir og í rauninni ár án þess að nemendur fái reynslu af því í æfingum eða raunaðstæðum starfs hvað þeir voru að læra. Akademían hefur þannig axlað mikla ábyrgð og sett mikið traust á getu sína til að kenna til þess starfs sem bíður nemendanna. Hún leggur traust sitt á það sem hún kann best, rannsóknir og miðlun þekkingar en í stefnuyfirlýsingum sínum og áformum reiðir hún sig ríkan þátt starfsvettvangsins sjálfs sem bíður nemendanna. Þær hugsjónir, sem réttlætjanlegt er að kalla svo, hafa ekki gengið eftir.

Bologna yfirlýsingin og -ferlið eiga mikinn hlut í háskólavæðingu kennaranámsins og við höfum séð hvernig einn meginþátturinn í því ferli birtist í skipulagningu kennaranámsins, sú greining hins vænta náms í samræmd viðmið um námsárangur (e. learning outcomes) sem valið hefur verið að kalla *hæfniviðmið*, sínum þrem undirflokkum „þekkingar“- „leikni“- og „hæfni“-viðmiða. Það verður að telja réttmætt að álíta, út frá þeim erfiðleikum sem birtast í námskrám við að heimfæra þessa flokkun upp á einstaka námskeið, að kannski sé í eðli sínu mjög vandasamt að kenna með bóklegum hætti það sem leiðir til þess námsárangurs sem hugsaður er í undirflokknum „hæfni“. Í rauninni er ekki skrýtið að höfundar námskeiðslýsinga einstakra námskeiða hiki við að lýsa yfir að þau leiði til tiltekinnar „hæfni“ í því sem kennt er. Vandinn er auðvitað sá að sé verið að kenna bókfærslu þá felur námið eðlilega í sér hæfni í bókfærslu ef vel er á haldið, svo einfalt dæmi sé tekið (með dálítilli einföldun þess að auki). Námskeið eða tiltekinn námsþáttur í bekkjarstjórnun er annars eðlis og þótt

vænta megi þess að *learning outcomes* í undirflokknum „þekking“ náist ágætlega með náminu þá er mun meiri vanda undirorpið að ná viðmiðum um „leikni“ og „hæfni“, í stuttu máli sagt viðmiðum um getuna til að hafa stjórn á framvindunni í einum eða öðrum aðstæðum í kennslu barna eða unglinga.

### 2.3 Bologna ferlið

Á vef Stjórnarráðs Íslands (15.maí, 2015) eru eftirfarandi upplýsingar um Bologna ferlið:

Megintilgangur Bologna ferlisins er að mynda samevrópskt háskólasvæði þar sem hreyfanleiki nemenda og háskólakennara er auðveldaður. Auk þess á að vinna að því að gera evrópska menntun áhugaverða fyrir stúdenta utan álfunnar. Til að auðvelda gagnkvæma viðurkenningu á námi og samburð á námi milli landa komu menntamálaráðherrar þátttökulandanna sér saman um að stefna að því að nám á háskólastigi sé skipulagt í grunnám og framhaldsnám, þar sem grunnám er að lágmarki 3 ár, meistaranám 2 ár og loks doktorsnám, 2 ár. Áhersla er lögð á skilvirkt innra eftirlit og mat á öllu námi til að stuðla að sem mestu samræmi milli skóla og landa. Mikið er lagt upp úr skýrri framsetningu á hæfniviðmiðum, þ.e. að sú þekking, leikni og hæfni sé tilgreind sem nemandi á að búa yfir að námi loknu. Þetta á við jafnt um nám á fræðasviðum sem og einstökum námskeiðum. Þá eru prófskírteini gerð aðgengileg með stöðluðum skíreinisviðauka (e. Diploma Supplement (DS)) við hefðbundin prófskírteini. Þar er gefin lýsing á því námi sem lokið hefur verið auk almennra upplýsinga um háskólanám í viðkomandi landi.

Á Íslandi er innleiðing Bologna ferlisins að mestu lokið og má rekja aukna áherslu á innra og ytra gæðaeftirlit háskóla til þess. Þá má sjá í lögum um háskóla frá 2006 beina tilvísun í Bologna ferlið en íslensk viðmið um æðri menntun og prófgráður, sem fyrst voru gefin út af menntamálaráðuneytinu í febrúar 2007 og uppfærð í maí 2011, voru bein afleiðing Bologna ferlisins og standast allar kröfur þess. Þá hafa allir háskólar á Íslandi tekið upp skírteinisviðauka.

Bologna ferlið er skipulagt kringum ráðherrafundi sem nú eru haldnir þriðja hvert ár. Þar er farið yfir framvindu ferlisins og gefin út ný markmið og áherslur (e. Ministerial Declarations and Communiqués). Þetta eru stefnumótandi ákvarðanir sem löndin reyna síðan að vinna eftir fram að næsta fundi. Samhliða fundunum fer fram Bologna Policy Forum, þar sem ráðherrar ríkja utan Bologna ferlisins fræðast um EHEA og skiptast á skoðunum við ráðherra Bologna ríkjanna.

## 2.4 Kennaranám á Meistarastigi - Lagastoðin

Nám til kennsluréttinda í grunnskólum var með lögum númer 87 frá 12. júní 2008 um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla lengt um 2 ár á meistarastigi (Alþingi, 2018a). Þau hafa tekið nokkrum breytingum síðan en meginefni þeirra um starfsréttindi grunnskólakennara er óbreytt. Þar segir í 4. grein:

Leyfi til þess að nota starfsheitið grunnskólakennari má aðeins veita þeim sem lokið hefur:

1. meistaraprófi frá háskóla sem hlotið hefur viðurkenningu ráðherra á grundvelli laga um háskóla, nr. 63/2006, á fræðasviði sem ráðherra viðurkennir til kennslu á grunnskólastigi; eða
2. öðru námi sem jafngildir meistaraprófi skv. 1. tölul. og ráðherra viðurkennir til kennslu á grunnskólastigi; [...].

Í 8. grein laganna segir um „inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara“ að ráðherra setji um það reglugerð, „þar sem inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara er nánar skilgreint með tilliti til lágmarkskrafna um vægi kennslu- og uppeldisfræða og vægi faggreina“.

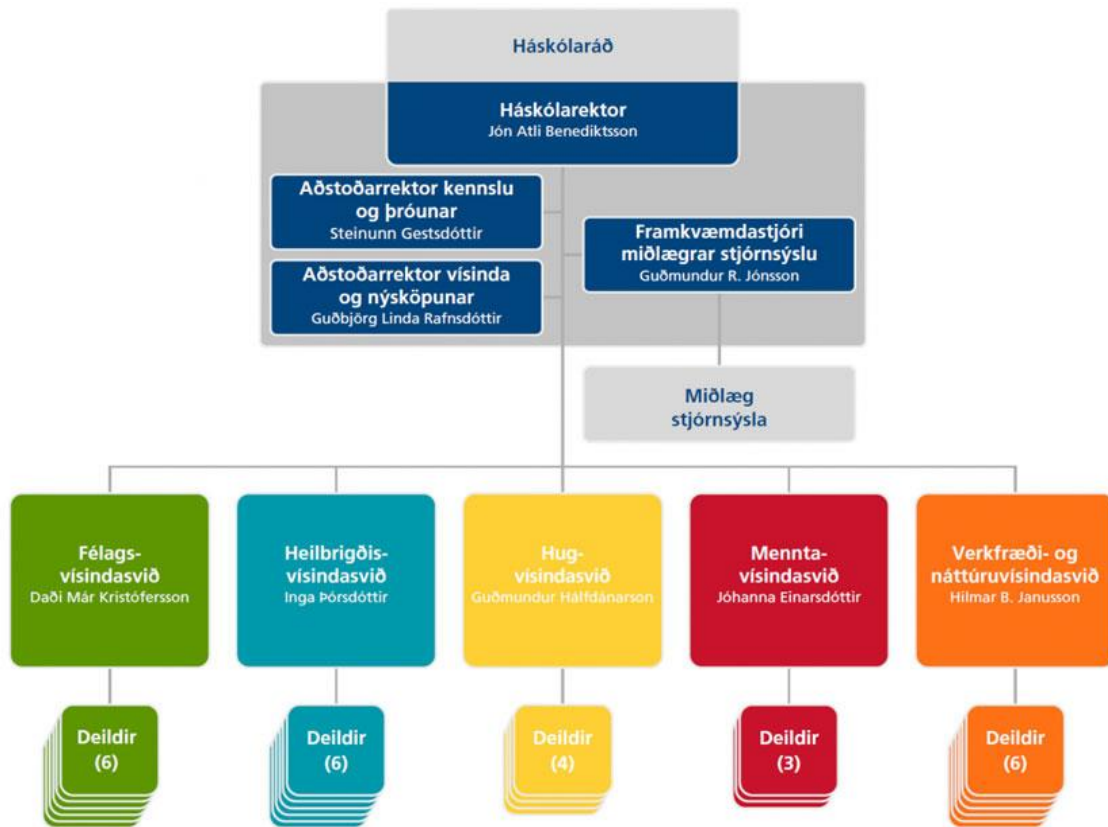
Í reglugerðinni segir um þetta inntak að það taki til „þeirra lágmarkskrafna sem gerðar eru til vægis uppeldis- og kennslufræða og vægis faggreina í námi er veitir rétt til þess að nota starfsheitið kennari á mismunandi skólastigum“ (Reglugerðarsafn, e.d.). Í orðskýringum í 2. grein segir að faggrein merki „kennslugrein eða námssvið, sbr. aðalnámskrár ólíkra skólastiga“. Í sömu grein segir að uppeldis- og kennslufræði merki „það námssvið sem snýst um aðferðafræði kennslu námssviða og/eða ólíkra námsgreina eða faggreina“

Í 5. grein reglugerðarinnar er kveðið á um hvert inntak í menntun grunnskólakennara skuli vera að lágmarki til að uppfylla skilyrði um menntun þeirra:

Í meistaraprófi frá háskóla skal uppeldis- og kennslufræði eigi vera minna en 120 staðlaðar námseiningar og faggrein eigi vera minna en 120 staðlaðar námseiningar.

## 2.5 Kennaramenntun í skipuriti HÍ eftir sameiningu KHÍ og HÍ

Kennaraháskóli Íslands var sameinaður Háskóla Íslands með „lögum um sameiningu Kennaraháskóla Íslands og Háskóla Íslands“ (Alþingi, 2018b) sem komu til framkvæmda 1. júlí 2008 „klukkan 10.30“ (Morgunblaðið, 1.7.2008. Sameining HÍ og KHÍ tekur gildi). Nokkrar tilfæringar urðu á skipuriti HÍ af þessu tilefni en að þeim loknum starfaði hann



## Mynd 2 Skipurit Háskóla Íslands eftir sameiningu við KHÍ

á 5 sviðum sem aftur skiptust í deildir. Menntavísindasvið tók að mestu við hlutverki Kennaraháskóla Íslands með kennaradeild sem langstærstu deildina af þremur. Hinar voru Íþróttá-, tólmstunda- og þroskaþjálfadeild og Uppeldis- og menntunarfræðideild. Sú skipan gildi á námstíma viðmælenda minna í rannsókninni.

### 2.5.1 Ýmsar greinar og kannanir um lengt kennaranám

Til er B.Ed. ritgerð eftir Erlu Björgvinsdóttur (2013) sem ber nafnið „Lenging grunnskólakennaramenntunar á Íslandi: Hvers vegna var þörf á því að lengja grunnskólakennaranám í fimm ár?“ Ritgerðin er um breytinguna á kennaranáminu og er að megninu til viðtöl við þá Ólaf Jóhann Proppé, fyrrverandi rektor við Kennaraháskólann, og Ingvar Sigurgeirsson, prófessor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún fjallar, tímasetningarinnar vegna, sem fyrrnefndar greinar og rannsóknir um komandi breytingar á náminu en ekki reynsluna af því. Í henni koma fram þessi sömu hugmyndafræðilegu þemu sem hér hafa verið rakin, um gildi þess að efla kennaramenntunina forsendum akademíunnar.

Í greininni „Ungt og efnilegt mun flykkjast í kennaranám ef...“, sem birtist í Skólavörðunni 2013 viðrar Guðlaug Guðmundsdóttir þá björtu framtíðarsýn að með lengra kennaranámi, bættum kjörum og aukinni virðingu fyrir kennurum sem af því



leiði, muni ungt fólk flykkjast í kennaranámið. Þar er þó viðurkennt að eftir lengingu námsins hafi aðsókn að því dregist saman en greinarhöfundur telur að lengingin ein eigi ekki sök á því, heldur hafi sú þróun hafist allmörgum árum áður.

Í grein í *Netlu, veftímariti um uppeldi og menntun*, lýsir Lilja M. Jónsdóttir (2012) niðurstöðum úr rannsókn sinni á „viðhorfum fimm ungra grunnskólakennara til kennaranáms síns“ að fenginni fimm ára reynslu þeirra af kennslu að loknu námi til B.Ed.-gráðu frá Kennaraháskóla Íslands árið 2002. Í yfirliti greinar innar segir: Helstu niðurstöður voru m.a. þær að kennaranámið þótti að mestu leyti góður undirbúningur undir kennarastarfið og að í langflestum tilvikum hefði það nýst vel. Engu að síður höfðu kennararnir mjög ákveðnar skoðanir á því hvað þyrfti að bæta í kennaranáminu. Lögðu þeir mesta áherslu á lengingu námsins, aukið vettvangsnám, meiri hagnýta kennslufræði, aukna fræðslu um námsefni grunnskólans, aga og bekkjarstjórnun, hvernig best verður komið til móts við nemendur með sérþarfir og foreldrasamstarf. Brýnt er að þeir sem vinna að þróun kennaramenntunar séu í virku samstarfi við kennara á vettvangi um mótun námsins.

Hér vekur athygli að þeirri lengingu námsins sem þessir viðmælendur greinarhöfundar leggja til er ætlað að bæta upp allt það sem þeim finnst sárast vanta í þáverandi þriggja ára kennaranám. Þegar skoðuð eru þau brot úr máli viðmælendanna sem birt eru í greininni virðist villandi að láta að því liggja að fyrsta ósk þeirra um breytingar sé lenging kennaranámsins. Tveir tala um að þær breytingar sem þau mæla með megi „jafnvel“ kosta lengingu námsins en enginn nefnir þó meistaraþrófgráðu í því sambandi. Áherslan hjá þeim öllum er aukið vettvangsnám og nám sem lýtur með skýrari eða beinni hætti að kennslu en þeim virðist raunin hafa verið í þeirra kennaranámi. Það er í rauninni fremur túlkun greinarhöfundar en bein tilmæli viðmælenda hennar að gefa í skyn að þau hafi sett lengingu námsins í fyrsta sæti um breytingar á náminu. Slík lenging kæmi sem möguleg afleiðing af öðrum breytingum þar sem lengt vettvangsnám er aðalatriðið.

Þegar grein Lilju er skoðuð koma í ljós mótsagnir í frásögnum viðmælenda hennar eins og þær birtast orðréttar í textanum eða í samantekt greinarhöfundar. Sagt er frá því að í „hringborðsumræðu“ með öllum fimm viðmælendunum hafi verið lögð fyrir þá sú spurning hvort þeim hafi fundist, þegar þau líti til baka til fyrsta ársins í starfi sínu sem kennarar, að kennaranámið hafi verið „góður almennur undirbúningur fyrir kennarastarfið“. („Hringborðsumræðan“ var ekki raunveruleg heldur framsetning höfundar á einstaklingsviðtölum sem höfundur tók við viðmælendur sína á 5 ára tímabili). Öll fimm svara því játandi. Nú er ekki ljóst af samhenginu hvenær á tímabilinu sem rannsóknin stóð yfir þessi spurning var rædd, en svo er að skilja að þarna hafi átt

sér stað eins konar opnun á frekari umræður um efnið, sem er mat kennaranna á námi þeirra í ljósi reynslu þeirra í starfi. Þau nefna tiltekin námskeið sem þau telji að hafi gagnast þeim sérstaklega vel og eiga það sameiginlegt að fjalla beinlínis um starf kennarans. Höfundur tekur fram að staða hennar gagnvart umræðuefninu og tengsl við viðmælendur geri hana trúlega ekki alveg óhlutdræga:

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

Við þessar aðstæður kann það að vera nokkuð bratt fyrir viðmælendur greinarhöfundar að svara þessari spurningu neitandi og jafnvel að námið hafi verið slæmur almennur undirbúningur fyrir starfið. Þegar lengra er lesið í greininni kemur í ljós að þessir kennarar eru mun gagnrýnni á kennaranámið en þessi fyrstu svör þeirra gefa til kynna. Spyrillinn gefur hins vegar í fyrstu dálítið þröngan kost á þeirri gagnrýni með því að spyrja hvað þau telji að „helst hafi vantað í kennaranámið á sínum tíma“. Þar telja þau fram ýmislegt sem greinarhöfundur flokkar undir „hagnýta kennslufræði“ en nemendur tilgreina með sértækari hætti: „Hvernig tekst ég á við svona vandamál og hinsegin vandamál. Ef einhver er bitinn, hvernig á maður að bregðast við svoleiðis?“ „Ég hafði t.d. aldrei séð skólabækurnar sem eru núna. [...] Ég hefði viljað læra meira um agastjórnun og eitthvað um kerfi sem hægt er að prófa í sambandi við aga, að hafa áhrif á svona skapklökkun“. „Já, og viðtalstækni. Hvernig þú kemur því á framfæri við foreldra, t.d. það sem er erfitt án þess þó að það líti illa út. Tæknin að tala við fólk, að láta því líða vel, vera traustvekjandi og allt þetta.“ „Jú, ég hefði viljað fá meira um krakka með greiningu, með námserfiðleika. Ekki bara einhverjir þrír fyrirlestrar – rétt að hlusta og svo bara búið“. Þegar þau síðan eru spurð hverju þau myndu „vilja breyta í kennaranáminu í ljósi reynslu [þeirra] þessi þrjú fyrstu ár í grunnskólakennslu“ nefna þau „að maður kynnist starfinu betur á meðan maður er í skólanum. Mér finnst líka vanta umræðu um kennsluna. Við í rauninni ræddum voðalega lítið um kennslu þegar við vorum í skólanum“. „Ég hefði viljað fara yfir allt námsefni grunnskólans á kjörsviðinu mínu, enskunni“. Meiri „hagnýt verkefni sem tengdust nemendum beint“. „Mér finnst þurfa að leggja miklu meira upp úr því að stúdera það námsefni sem við komum til með að kenna [...]. Og fara oftari í skólaheimsóknir, skoða hvað kennarar eru að gera, skoða skólastofur, bara allt sem snýr að þessu praktíska“.

Í samantekt um þessi svör nemenda vekur greinarhöfundur athygli á því tilsvári eins þeirra að þurfi „að fá þessa faglegu umræðu inn í nemendahópinn í Kennó“.

Greinarhöfundur leggur út af þessu á þann veg að þarna sé ábending sem „vekur spurningar um það hvort nóg sé gert af því í kennaranáminu að ræða skipulega og markvisst um skóla-og menntamál, um það sem efst er á baugi og brennur á kennurum á hverjum tíma og það síðan tengt við fræði og framkvæmd“. Hér tekur greinarhöfundur kannski dálítið fram úr sér. Viðmælandinn hafði látið þau orð falla að honum fyndist „vanta umræðu um kennsluna. Við í rauninni ræddum voðalega lítið um kennslu þegar við vorum í skólanum“. Viðmælandinn var semsagt að tala um *kennslu*, að voðalega lítið væri rætt um kennslu í náminu. Með „kennslu“ má af samhenginu skilja að hann hafi hana í huga beinlínis, sem framkvæmd, atburðarás sem kennaranum er ætlað að koma í kring í starfi sínu. Ef hann væri spurður hvort hann með því meinti að ekki sé „nóg“ [gert] af því í kennaranáminu að ræða skipulega og markvisst um skóla-og menntamál, um það sem efst er á baugi og brennur á kennurum á hverjum tíma og það síðan tengt við fræði og framkvæmd“, þá er ekki augljóst að hann gæti svarað því játandi.

Ég hef áður nefnt þá túlkun greinarhöfundar að nemendur vilji lengja kennaranámið. Þar tekur greinarhöfundur dálítið fram úr sér líka því enginn gerir lengingu í sjálfu sér að umtalsefni eða nefnir hana sem áriðandi breytingu á náminu. Öll hugsa þau kennaranámið innan ramma B.Ed.-gráðunnar en komast lengst í hugmyndum um lengingu í tilefni af spurningunni um hvað vanti að þeirra áliti í kennaranámið, þá mætti að þeirra áliti „jafnvel“ lengja námið til að koma því efni að sem vantar. Einn viðmælenda setur fram hugmynd um launaða aðstoðarkennarastöðu á fjórða ári en innan B.Ed.-gráðunnar, en annar vill lengja bakkalárnámið og „alveg hiklaust upp í fjögur ár, myndi ég halda, því ég veit ekki hvort það sé hægt að raða öllu þessu sem þarf að vera betur á þessi þrjú ár“. Þetta er það lengsta sem þau komast um lengingu námsins.

Einn viðmælenda telur ekki útilokað að megi raða viðfangsefnunum betur á þessi þrjú ár:

[É]g hefði viljað fá meira af þessum valáföngum, t.d. umsjónarkennarinn og agastjórnun og minna af þessu Íslensk menning og samfélag og Inngangi að uppeldisvísindum. [...]. [É]g hefði frekar viljað læra meiri ensku til þess að hafa minni áhyggjur af henni og geta einbeitt mér að kennsluaðferðum eða stjórnuninni.

Annar tekur undir það sem sagt hefur verið um gagnsleysi ýmissa faga „sem skiluðu engu en sem maður eyddi miklum tíma í“. Tímanum er að mati eins viðmælanda eytt í endurtekningar. Honum hafði stundum fundist þau vera „að gera það sama tvisvar sinnum. Það var helst á fyrsta ári. Þar voru þrjú námskeið“ þar sem verið var að tala alltaf eins um sömu mennina, t.d. Dewey, á mörgum námskeiðum [...]. Mér fannst þetta ekki vera þannig að verið væri t.d. að nálgast sömu hlutina frá tveimur sjónarhornum, heldur var verið að tala um sama hlutinn tvisvar.

Það vekur athygli mína að í þeim brotum sem greinarhöfundur birtir af tilsvörum viðmælanda sinna þá nefna þeir að hafi reynt þeim vel nám þeirra í faggreinum og samsvarandi vildu þeir meira af slíku. Hefði viljað læra meira í ensku, einn þeirra, og annar telur viðfangsefnið á kjörsviði sínu hafa verið góðan undirbúning fyrir starfið. Greinarhöfundur lítur fram hjá þessu í samantekt sinni, það sem þeim finnst að helst hafi nýst þeim vel sé ýmislegt sem tengist hagnýtri kennslufræði; í kjarna, á kjörsviði og á valnámskeiðum, að læra að vinna í hópi og síðast en ekki síst allt sem tengist vettvangsnámi þeirra. Vettvangsnámið er yfirleitt sá hluti námsins sem kennaranemar telja hvað gagnlegastan, en það var einnig ein af niðurstöðum rannsóknar Sigríðar Pétursdóttur (2007) og því kemur ekki á óvart að þau skuli nefna það sérstaklega“, skrifar greinarhöfundur. Hér vottar fyrir dálítilli orðafleytingu, „allt sem tengist vettvangsnáminu.

Í reynd verður ekki betur séð en það sé vettvangsnámið sjálft sem viðmælendur eru að tala um, fyrst og fremst reynsla þeirra af vettvangi. Áður tilvitnuð rannsókn Sigríðar Pétursdóttur styður einmitt þann skilning á afstöðu viðmælanda en hún ásamt könnun Bryndísar Garðarsdóttur og Hrannar Pálmadóttur (Kennaraháskóli Íslands, 2008) á viðhorfum nemenda til vettvangsnáms af fenginni reynslu af því í Kennaraháskóla Íslands benda til þess að þegar nemarnir eru á vettvangi vilji þeir einbeita sér að því sem gerist þar en séu ekki mikið með það í huga sem snýr að bóknáminu í KHÍ.

Þuríður Jóhannsdóttir (2012) birtir grein í *Netlu, veftímariti um uppeldi og menntun*, frásögn af rannsókn sinni á reynslu þriggja kennaranema í fjarnámi af því að starfa samhliða náminu sem leiðbeinendur í grunnskóla, hvernig þeir „lærðu að starfa sem kennarar þegar þeir unnu sem leiðbeinendur í skólum jafnframt því að stunda kennaranám í fjarnámi sem skipulagt var með reglubundnum staðlotum“. Í rannsókninni var „byggt á menningarsögulegri starfsemiskenningu“ sem felur í sér margliða líkan fyrir rannsókn á þróun einstaklinga, stofnana og samfélaga. Til þess að átta sig á þeirri greiningu þarf að setja sig vel inn í nefnda „menningarsögulega starfskenningu“ sem ekki er ráðrúm til að gera hér en í almennara yfirliti um niðurstöðurnar rekur greinarhöfundur þær í fimm „megintilgátum“ „um hvaða

lykilatriði það eru sem mestu máli skipta í því ferli að læra til starfa sem kennari á vettvangi skólastarfs“. Í samhengi þeirrar rannsóknar sem ég geri grein fyrir í þessum texta er vert að halda sérstaklega til haga þeirri tilgátu að „[r]eynsla sem fæst með innlifun í raunverulegt skólastarf gegnir lykilhlutverki við mótun ímyndar af starfsháttum sem mikilvægt er að hafa að leiðarljósi í kennslu og skólaþróun“. Ef reynt er horfa í gegnum þær myndhverfingar sem bera uppi þessa tilgátu má trúlega orða hana svo að rannsóknin gefi tilefni til að ætla að þessir þrír kennaranemar hafi átt mikið undir því í starfsþróun sinni, „því ferli að læra til starfa sem kennari“, að geta sinnt raunverulegri kennslu með öllu því sem því fylgir í „raunverulegu skólastarfi“, ekki sérhannaðri æfingarkennslu,.

Í grein sinni, „Að styrkja „haldreipi skólastarfsins“: Menntun grunnskólakennara á Íslandi í 100 ár“, rekur Kristín Aðalsteinsdóttir (2007) nokkrar athyglisverðar rannsóknir á reynslu og viðhorfum hlutaðeigandi til kennaramenntunar á Íslandi. Hún vitnar í Jónas Pálsson, fyrrum rektor Kennaraháskóla Íslands, þar sem hann skrifar: „Tengsl nemenda og kennara eru líftaug uppeldisstarfsins - af þeim tekur daglegt starf skólans svip og einkenni“ (Jónas Pálsson, 1978). Þessi orð gamalreynds skólamanns eru umhugsunarverð í ljósi viðfangsefnis rannsóknar minnar á reynslu kennaranema af námi sínu, hvort námið, að þeirra mati, færi þeim í hendur þessa „líftaug“ í komandi starfi þeirra, þeir verði færir um að mynda lífsnauðsynleg tengsl við nemendur sína í komandi starfi sínu. Hér er áhugavert að sjá að í þeirri opinberu umræðu um kennaramenntun á Íslandi sem Kristín rekur í grein sinni er tilfinningaþátturinn í þessari „líftaug“ Jónasar Pálssonar, sjálf tilfinningatengsl kennara og nemenda, ekki meginviðfangsefnið. Það er ekki bara áhugavert í ljósi þess sem lífsreynsla mín og væntanlega margra annarra kennir mér um það sem kennarar og nemendur þeirra miðla í daglegu lífi sínu af einmitt þeim tengslum, hvað nemendur almennt eða einstaka þeirra eru þeim tilfinningalega, og hvað þessi eða hinn kennari er nemendum sínum tilfinningalega sömuleiðis. Það er líka athyglisvert í ljósi þeirra kenninga, rannsókna og margvíslegra fræða sem Kristín rekur í grein sinni með tilvísun í meðal annarra Hargreaves, [Hester og Mellor] (1975), Alexander, (1992), Hart (1996, 2000), Nias (1989), Nias, Southworth og Campbell (1992), Mead (1934), Pollard og Tann, (1993), Blumer, (1969) og Bruner (1977). Þessi síðastnefndi hafi sýnt fram á „að kennarar [séu] persónulegar fyrirmyndir sem nemendur [hafi] til hliðsjónar í hugsun sinni og hegðun“. Kristín tekur þessa umfjöllun saman með þeim orðum að „[v]iðhorf kennara [komi] fram í viðmóti þeirra og ýmsir eiginleikar í fari þeirra [segi] til um lífssýn þeirra og gildismat. Þessir eiginleikar [kunni] að vera fólgnir í hæfni til að hlusta, setja sig í annarra spor; að sjá og heyra frá sjónarhóli annarra. Þetta [geti] einnig átt við um

hæfnina til að stjórna skapi sínu, skipuleggja daglegt líf eða leysa ágreining svo fleira sé nefnt. Kristín hefur að lokum Hirst og Peters (1970/1991) fyrir því að slík samskipti hafi „bein áhrif á námsferlið“.

Trúlega má segja að þarna séum við komin að einhverjum mörkum veruleika sem opinber, fræðileg og fagleg umræða stígur ekki beinlínis inn fyrir. Kristín dregur markalínuna við „lífsýn“ kennara, „viðhorf“ þeirra og „gildismat“ sem aftur „komi fram“ í „viðmóti“ og „ýmsum eiginleikum“ á borð við „hæfni til að hlusta, setja sig í spor annarra, að sjá og heyra frá sjónarhóli annarra“. Eins „hæfninni til að stjórna skapi sínu, skipuleggja daglegt líf eða leysa ágreining, svo fleira sér nefnt“. Lengra inn á tilfinningasvið kennaranna er ekki stigið. Maður spyr sig hvernig myndi virka í faglegri eða fræðilegri umræðu að einhver héldi því fram að forsenda alls þessa væri að þykja innilega vænt um börnin, elska þau beinlínis!

Kristín telur þó að í kjölfar laga um Kennaraskóla Íslands árið 1963 (nr. 23/1963) hafi kveðið við „nýjan tón“. „Persónulegir eiginleikar nemenda skuli íhugaðir en um þessar mundir [sýni] rannsóknir að mikilvægt sé að kennaranemar fái stuðning við mótun eigin sjálfsvitundar (Kristín Aðalsteinsdóttir, 2000 og 2002; Bjarnadóttir, 2005a)“.

Sú mótun, og þar með væntanlega hæfileikinn til að mynda tilfinningalega jákvæð tengsl við aðra, gerist varla í tilfinningalegu tómarúmi og að því leyti sem aðstandendur kennaramenntunar á Íslandi hafa látið sig tilfinningaþroska kennaranema varða þá má ætla að það sem annað sem ekki verður auðveldlega greint og skilgreint í starfi kennarans sé talið að komi með reynslunni, lífsreynslu og starfsreynslu. Það er trúlega af þeim sökum líka en ekki einungis af skilgreindum faglegum ástæðum, sem vettvangsnám í ýmsu skipulagi hefur verið fastur liður í kennaramenntuninni og þó mun meira í stefnuyfirlýsingum og áformum en það hefur orðið í verki. Þannig rekur Kristín (2007) að allt frá stofnun Kennaraskóla Íslands árið 1908 hafi aðstandendur hans litið svo á að kennaranámið væri öðrum þræði verklegt nám, að verkleg reynsla af kennslu væri nauðsynlegur hluti kennaranámsins (sama gildir reyndar um forgengil Kennaraskólans í Flensborg þar sem kennsla barna var stærsti hluti námsins (Lýður Björnsson, 1981)). Ennfremur að ný lög um Kennaraskóla Íslands sem tóku gildi árið 1971 og færðu hann upp á háskólastig með ákvæði um stúdentspróf sem inntökuskilyrði, hafi haft að geyma það ákvæði líka að „verkleg þjálfun, sérhæfing og valfrelsi skyldi aukið“. Árið 1988 hafi síðan verið samþykkt lög um fjögurra ára kennaranám (til B.Ed.-gráðu þó, en komu aldrei til framkvæmda) „með það sérstaklega í huga að auka vægi kjörsviða og vettvangsnáms og þar með efla fagþekkingu kennara og hagnýtan undirbúning á vettvangi. Kristín rekur að æfingakennsla hafi þannig verið

hluti af námskrá kennaraskólans frá upphafi, sem 60 árum eftir stofnun hans hafi getið af sér *Æfinga- og tilraunaskóla Kennaraskóla Íslands* og síðar Kennaraháskóla Íslands. Árið 1968 var hann jafnframt gerður að hverfisskóla í Reykjavík, Háteigsskóla, en árið 1998 voru þessi sérstöku tengsl við Kennaraháskólann rofin.

Hafdís Ingvarsdóttir (2002) skrifar ákall í *Netlu, veftímarit um uppeldi og menntun*, eða öllu heldur sendir út neyðarkall til kennarastéttarinnar að koma kennaranáminu í HÍ til bjargar, eða því námi sem í þann tíð var yfirleitt kallað „kennsluréttindanam“ og ætlað þeim sem höfðu fagmenntun í þeim greinum sem kenndar voru í grunn- eða framhaldsskólum. Hún bendir á að í kennaranáminu sé æfingartíminn í kennslu 45 kennslustundir, „styttri en nokkurs staðar þekkist í löndum sem við berum okkur saman við og miklu styttri en hann var við upphaf þessa náms“. Hún leggur málið upp með tilliti til hæfnismats nemendanna: „Fulltrúum háskólans og æfingakennaranum er ætlað að úrskurða um hæfni nema til kennslu að lokinni 45 tíma æfingakennslu“. Það sé „vanvirðing við kennarastéttina sem hún [eigi] ekki að líða, algert virðingarleysi fyrir kennaranemanum, Háskólanum og æfingakennaranum“. „Það er liðin tíð“, skrifar Hafdís, „að hægt sé að undirbúa kennara undir ævistarf með því að kenna þeim einungis tiltekna hugmyndafræði, kenningar og kennslutækni, hafi það þá nokkurn tímann dugað.“

Ragnhildur Bjarnadóttir (2008b) skrifar um þróun hæfnishugtaksins í grein sinni í tímaritinu *Menntarannsóknir*. „Greininni er ætlað að vera framlag til umræðu um það hvernig beri að skilgreina þá starfshæfni sem æskilegt er að verðandi kennarar öðlist“, skrifar Ragnhildur. Hún dregur umfjöllun sína saman í lok greinarinnar með tilvísun í meginniðurstöður sínar í hennar eigin rannsóknum á starfshæfni kennara „frá sjónarhóli kennaranema (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004, 2005a, 2005b, 2008a)“. Þannig hafi rannsóknir hennar á „persónulegri hlið starfshæfninnar, þar sem þátttakendur eru kennaranemar í fjórum norrænum kennaraháskólum, [sýnt] að kennaranemarnir upplifa kröfur um að sem verðandi kennarar vinni þeir með eigin tilfinningar, viðhorf og tengsl við aðra (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008a)“. Niðurstöður bendi til þess að „kennaranemar telji sig þurfa að ná tökum á persónulegri hæfni ekki síður en faglegri og hagnýtri hæfni sem tengist kennarastarfinu“. Nemarnir virðist vilja ná tökum á „hæfni í samskiptum sem er samþætt úr félagslegri færni, stjórnunarfærni og sjálfstjórn“. Niðurstöður hennar „og annarra rannsækenda [bendi] til þess að kennaranemar og kennarar telji sig þurfa að ná tökum á persónulegri hæfni ekki síður en faglegri og hagnýtri hæfni sem tengist kennarastarfinu“. Þó sé „mörgum spurningum um það með hvaða hætti best sé að stuðla að slíkri hæfni [...] ósvarað“.

Í grein Erlu Sifjar Magnúsdóttur og Lilju M. Jónsdóttur (2016) um starf umsjónarkennara í grunnskólum sem þær kynna sér með viðtölum við fjóra reynda umsjónarkennara segir í ágripi að „[n]iðurstöður rannsóknarinnar [gefi] til kynna að umhyggjuþátturinn skipti þessa kennara mestu máli, ásamt því að skapa andrúmsloft í skólastofunni þar sem nemendum líður vel“. Tilgangur rannsóknarinnar var að „öðlast innsýn í viðhorf umsjónarkennara til hlutverks síns og hvernig þeir bera sig að við störf sín“. Sérstaklega þótti „forvitnilegt“ „að sjá hvort og þá hversu mikinn sess umhyggjan skipaði í viðhorfum umsjónarkennaranna í rannsókninni til hlutverk síns“, skrifa greinarhöfundar. Þeir vitna af því tilefni í Nel Noddings (2005) „[e]inn [helsta talsmann] áherslu á umhyggjuna [...], en hún tekur svo djúpt í árinna að segja að líklegt sé að persónuleg umhyggja og hlýja sé mikilvægari börnum en námskrá og námsefni hverju sinni“. Nemendur verði hins vegar að finna umhyggjuna og það telji Noddings að næmir kennarar fyrir líðan nemenda sinna geti greint að nemendur hafi gert með því að fylgjast með viðbrögðum þeirra. Greinarhöfundar sjá samsvörun við þessar hugmyndir Noddings í Aðalnámskrá grunnskóla frá 2011, „en þar [sé] það á ábyrgð umsjónarkennara að sinna líðan og velferð nemenda í umsjónarhópi sínum“.

Þetta yfirlit gefur að vonum ekki miklar upplýsingar um rannsóknarefni mitt beinlínis, reynslu nemenda af kennaranáminu eins og það reynist þeim í hinu nýja skipulagi þess í 5 ára námi til meistaraprófs, svo skammt sem líðið er frá þeim breytingum. Það er hins vegar, að mínu mati, upplýsandi um þann vanda sem því fylgir aukinni háskólavæðingu kennaranámsins. Alls ekki svo að skilja að enginn væri vandinn ef námið hefði ekki verið sett á háskólastig í upphafi og síðan enn hærra nýverið. Auðvitað hafa aðilar séð í því tækifæri til framfara í skólastarfi á fyrstu þrem stigum skólakerfisins. Án þess að hér sé svigrúm til að setja þá þróun í almennt þjóðfélagslegt samhengi, þá má líka líta til þróunar í menntun annarra starfsstétta, hún liggur upp menntunarstigann og stigagangurinn er í háskólunum.

### **2.5.2 Kennaranám í ljósi/skugga tengslanna á milli fræða og starfs á erlendum vettvangi**

Augljóslega, eins og komið hefur fram, þá er lenging kennaranámsins ekki einangrað íslenskt fyrirbrigði. Það hefur verið áformað og það hefur verið framkvæmt víðar og almennt hefur þróunin verið sú að kennarar í leik- grunn- og framhaldsskólum skuli menntast til starfsins í háskólum og eftir því líkani sem Bologna ferlið kveður á um. Sú akademíska leið til menntunar kennara hefur aftur á móti vakið upp spurningar um gildi rannsóknar- og fræðilega miðaðs þess starfsnáms sem kennaranámið hljóti að vera. Um tengslin á milli fræða og starfs. Þannig fjallar Hafþór Guðjónsson (2012) um þessi tengsl í grein sinni, „Kennaramenntun og skólastarf í ljósi ólíkra viðhorfa til náms“



og vitnar af því tilefni í *Stefnu Kennaraháskóla Íslands 2005 til 2010* (Kennaraháskóli Íslands, 2005) þar sem segi í kafla sem beri yfirskriftina „Innihald náms – gæðakröfur“:

Öll námskeið verða að tengjast ákveðnu fræðasviði og rannsóknum á því sviði. Stefnt er að því að nemendur geti *hagnýtt sér niðurstöður rannsókna og fræðilega þekkingu á viðkomandi sviði til að takast á við starf sitt á fagmannlegan hátt.* (Leturbreyting er Hafþórs).

Þetta fær Hafþór til að vitna í Fred A.J. Korthagen og Jos Kessels (1999) með þeim orðum að þeir gagnrýni það sem einmitt í þessari stefnuýfirlýsingu felist, „beitingarlíkanið“ eins og þeir kjósi að kalla það (e. application-of-theory-model) þegar þeir fjalli um kennaramenntun:

Kennaraskólar, segja þeir, virðast í flestum tilvikum líta svo á það sé meginhlutverk þeirra að koma á framfæri við kennaranema niðurstöðum rannsókna og fræðilegum hugmyndum um skólastarf og jafnframt að þessu verði best við komið með því að upplýsa kennaranema um þessa hluti og þá í þeirri vonauðvitað að kennaranemarnir tileinki sér þá og beiti þeim í kennslu enda sé það forsenda fagmannlegra vinnubragða.

Í fyrsta lagi verði að hafa í huga, skrifar Hafþór, að kennaranemi er ekki óskrifað blað (l. tabula rasa) þegar hann byrji formlegt kennaranám. Þvert á móti hafi hann langa reynslu af skólastarfi og þessi reynsla búi með honum og hafi markað hugmyndir hans um skólastarf og virki jafnvel sem vörn eða einangrun gegn kenningum fræðimanna. Í öðru lagi beri að hafa í huga að þau fræði sem haldið sé að kennaranemum í kennaranámi séu oft þess eðlis að þau komi að takmörkuðu haldi í kennslustofunni.

Í greininni sem Hafþór meðal annars vitnar í gera Korthagen og Kessels (1999) sérstaklega að umræðuefni það sem þeir kalla „yfirfærsluvandann“ (e. transfer problem). Margvíslegar rannsóknir hafi verið gerðar á áhrifum þeirra snöggu umskipta sem verði á afstöðu kennaranemans til kennarastarfsins á fyrsta starfsári hans (Bullough, 1989). „Umskiptaáfallið“, hafi það verið kallað (e. transition shock) og verið rannsakað mjög rækilega í víðfeðmri rannsókn á vegum háskólans í Konstanz í Þýskalandi á seinni hluta 8. áratugarins en ekki vakið athygli í enskumælandi rannsóknarsamfélögum. Þar komi fram að nýútskrifaðir kennarar falli í starfsháttum sínum í það far sem markast hefur í skólanum en vinni ekki eftir þeim hugmyndum sem þeir kynntust í náminu. Á grundvelli rannsókna Konstanz-hópsins hafi C.N. Brouwer (1989) komist að þeirri niðurstöðu í víðtækum rannsóknum sínum um „yfirfærsluvandann“ í námi og starfi nýútskrifaðra hollenskra kennara, að fræðileg

yfirfærsla í starfi nýútskrifaðra kennara færi eftir því í hvaða mæli kenning og reynsla á vettvangi voru látin skiptast á og felld hvort inn í annað.

Korthagen greinir, út frá sjónarmiði *hugfræði*, þrjár meginástæður fyrir yfirfærsluvandanum. Af reynslu sinni af námi hafi kennaranemar sínar eigin hugmyndir um nám og kennslu sem iðulega stangist á við það sem þeim er kynnt í kennaranáminu. Slíkar reynslumótaðar hugmyndir hafi mikið mótstöðuafli gagnvart hefðbundninni viðleitni við að breyta þeim. Önnur og mikilvægari ástæða sé sú að nemendur séu ekki opnir fyrir nýjum kenningum þegar þeim séu kynntar þær en kvarti síðan yfir því í starfi að hafa ekki notið nægrar kennslu í þeim. Þetta segir Korthagen að samsvari því að kennaranemar verði að láta sig kennslu persónulega varða eða hafa rekist á raunverulegan vanda og fyrir þeim sé lausn hans að finna í þeim kenningum sem þeim séu kynntar. Korthagen hefur síðan B.R. Joyce og B. Showers (1988) fyrir því að jafnvel slík persónuleg áhugahvöt fyrir kenningum nægi ekki ef hún er ekki studd þjálfun í beitingu þeirra í raunaðstæðum. Um þriðju ástæðuna vitnar Korthagen í C.M. Clark og M. Lampert (1986) sem skrifa að vandinn liggir í eðli þeirrar þekkingar sem felst í þeim kenningum sem kennaranemum séu kynntar. Eðli kenninga sé að vera almennar og alhæfandi. Í kennarastarfinu standi kennarinn hins vegar frammi fyrir flóknum og iðulega mótsagnakenndum úrlausnarefnum þar sem fyrirfram þekking þeirra á niðurstöðum rannsókna um áhrif ákvarðana kennarans og athafna komi að litlum notum.

Korthagen kemur nánar að þessu atriði síðar (2010) þar sem hann tekur upp þráðinn í verkum félagsmannfræðingsins Jean Lave og menntunarfræðingsins Étienne Wenger. Í „hugsunar-ögrandi“ (e.: thought-provoking) bók sinni, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991) hafi þau kynnt til sögunnar sérstaka sýn á nám sem þau hafi fangað í hugtök á borð við „réttmæta jaðarþátttöku“ (e. legitimate peripheral participation) og það sem kalla mætti „aðstæðubundið nám“ (e. situated learning). Í ágrípi bókar þeirra eru þessar hugmyndir kynntar sem róttæk og mikilvæg endurhugsun og ný framsetning á skilningi fólks á námi. Með því að leggja áherslu á óskipta persónu nemandans og með því að skoða geranda, athafnir og heiminn sem samverkandi áhrifaþætti námsins gefi þau okkur tækifæri til að „losna undan harðstjórn þess viðtekna að nám sé móttaka staðreyndalegrar þekkingar eða upplýsinga“. Yfirleitt hafi í umfjöllun um nám verið litið fram hjá því að það er félagslegt í eðli sínu. Höfundar leggi þess vegna til að litið sé á nám sem ferli þátttöku í samfélögum um framkvæmd (e. communities of practice). Slík þátttaka sé í fyrstu „af réttmætum ástæðum á jaðrinum“ (e. legitimately peripheral) en hún þróist smám saman að vaxandi fjölbreytileika og aukinni skuldbindingu nemandans.

William F. Hanks (1991) greinir þessa flóttaleið nánar í formála bókarinnar þar sem hann segir að bókin taki mið á sambandið á milli náms og þeirra félagslegu aðstæðna sem námið fari fram í. Frekar en að spyrja hvers konar vitræn eða skilvitsleg ferli og hugtakalegar formgerðir séu að verki í náminu þá spyrji höfundar bókarinnar hvaða skilyrði til félagslegrar þátttöku myndi réttu aðstæðurnar til að nám eigi sér stað (bls. 14). Hanks telur að af þessu megi draga tvær ályktanir:

Annars vegar, að séu slík skilyrði fyrir hendi (skilyrði til félagslegrar þátttöku sem mynda réttu aðstæðurnar til að nám eigi sér stað), öðlist þátttakandinn hæfileika sem mótist af eðli þess að taka þátt. Hæfileikana öðlist nemandinn við gagnvirk og skapandi samskipti og hann öðlist þar af leiðandi (aukna) hæfileika til gagnvirkra og skapandi samskipta. Hann öðlist ekki eitthvert hulið safn óhlutbundinnar þekkingar sem hann svo beri með sér og beiti við síðari tækifæri. Þess í stað öðlist hann, með því að taka þátt í ferlinu, hæfileikann til að framkvæma, með því að taka þátt undir skilyrðum „réttmætrar jaðarþátttöku“, sem þýði þetta sérstaka form skuldbindingar nemandans sem þannig taki þátt í raunverulegri iðju kunnáttumanna, en einungis að vissu marki og af takmarkaðri ábyrgð á endanlegri útkomunni í heild sinni. Þetta þýði hins vegar alls ekki nauðsynlega að við þetta sitji eitthvað eftir hjá nemandanum sem hugræn, óbreytanleg samsvörun þess sem hann hafði þannig gengið í gegnum eða að „námsfnið“ sem kennt hafi verið samanstandi af safni óhlutbundinna staðgengla (e. representation) þess. Þvert á móti virðist Lave og Wenger ögra okkur til að endurskoða hvað það merkir að læra og sérstaklega hvað það merkir að skilja.

Hins vegar breyti hugmyndir höfunda bókarinnar sjálfri staðsetningu náms, hvar námið gerist. Í hefðbundinni vitsmunalegri kenningu þá er það hugur einstaklingsins sem verður meistarinn í rökrænum ferlum og lýsingum, með því að innhverfa og meðhöndla formgerðir. Hugsun og nám sem þannig verði til eigi sér stað með einstaklingnum. Tvær manneskjur gætu auðvitað lært það sama, rétt eins og þær kynnu að öðlast á öllu sem hefur hagnýta þýðingu sama skilning. Það væri þó tilviljun, ekki afurð samvinnu.

Þessi lýsing Hanks á efni bókarinnar er upplýsandi en skilur lesandann þó eftir með þá tilfinningu að þarna sé um líkt og útilokandi greiningu á eðli náms að ræða, þarna sé mörkuð eina mögulega leiðin til náms, og haldi einhver að nám hafi farið öðru vísi fram þá sé það misskilningur. Haldi einhver að einhver hafi lært sér til gagns á lesa sér til í eðlisfræði og geti beitt þeirri kunnáttu sinni ásamt álíka fenginni stærðfræðikunnáttu til að reikna út burðarþol í fyrirhugaðri brú, þá sé það misskilningur. Það sem verkfræðingurinn kunnir til þessara verka hafi hann öðlast í félagslegu námsferli, ekki einkanámi sínu og þess utan geti hann ekki notið kunnáttu sinnar nema í félagslegu

samhengi. Við lestur bókarinnar verður hins vegar ljóst að það væri misskilningur að skilja Hanks á þennan hátt. Verk höfunda bókarinna fela ekki í sér alhæfingu um eðli náms heldur gefur hún innsýn í hvers væri farið á mis, ekki bara í skilningi, heldur líka í hugsanlegri framkvæmd náms, ef ekki væri neytt þeirra möguleika sem í félagslegu námsferli felast og höfundar hafa reynt að gera almenn skil með hugmyndinni um *félagsleg námsferli, félagslega skuldbindingu* í námi og nánar með hugtökunum *réttmæt jaðarþátttaka* (e. legitimate peripheral participation) og *aðstæðubundið nám* (e. situated learning).

Það er að mínu viti nauðsynlegt að skyggjast vel inn í þann reynsluheim sem þessar kenningar um *félagslegt eðli náms* eru sprotnar upp úr til að átta sig á mismunandi sjónarmiðum þeirra sem halda fram möguleikum hefðbundins fræðilegs náms kennaranema og hinna sem telja að námið þurfi að færast nær vettvangi, ekki bara til að nemendur öðlist reynslu af viðfangsefni náms þeirra í framkvæmd, heldur til að verða aðnjótandi þátttöku í samfélagi þeirra sem stunda kennslu í reynd. Eitt er nefnilega að öðlast reynslu af því að kenna börnum í grunnskóla og deila henni með háskólakennurum sínum, annað er að taka þátt ásamt jafningjum og kunnáttufólki í kennslunni og eiga í samskiptum við þau um viðfangsefnið. Það þýðir ekki að annað sé rétt hærra hinu, einungis að aðilar skilji muninn og dragi af honum rökréttar ályktanir. Ekki bara um skiptinguna milli vettvangsnáms og háskólanáms heldur um tilhögun hvors um sig og samspil.

Í grein sinni „The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers“ rekur Joakim Caspersen (2013) svör norskra háskólakennara kennaranema, nýrra grunnskólakennara og reyndra grunnskólakennara við spurningum sem ætlað var að sjá hvort stoð sé meðal þeirra fyrir því sem höfundur segir að iðulega sé talað um sem *epistemic clash* og þýða mætti sem „þekkingarárekstur“. Það hugtak vísar til þess að aðskilnaður, en ekki bara munur, sé gerður á milli hagnýtrar þekkingar og færni annars vegar og akademískrar þekkingar og færni hins vegar: Grunnskólakennarar haldi því fram að mikilvægast sé fyrir þá að öðlast hagnýta kunnáttu og háskólakennarar kennaranema séu gagnrýndir fyrir að leggja áherslu á heimulega, óhlutbundna þekkingu sem sé óviðkomandi því viðfangsefni að kenna.

Skemmst er frá því að segja að ekki er, að kalla, marktækur munur á svörum þessara hópa, allir álíka sammála um að jafnt hagnýt þekking og færni sem akademísk þekking og færni séu mikilvægir hæfileikar í starfi grunnskólakennarans. Einungis ein spurning um þessa hluti (spurningalistinn hefur líka að geyma spurningar um afstöðu til barna með sérþarfir) sker sig úr í skori á skalanum 1-6 um mikilvægi viðkomandi

þekkingar: „Að hafa góða þekkingu á námskrárgreiningu“ (e. curriculum analyses). Þar eru meðaltöl nýrra í starfi, reyndra og háskólakennaranna í sömu röð 3.9, 4.1 og 4.4, á meðan meðaltöl við spurningum um mikilvægi þess að hafa góða þekkingu á kennsluefninu (námsefni barnanna), þroska barna, námi barna, hópferlum og félagslegum samskiptum og tengslum og að geta gefið ástæður fyrir vali og forgangsroðun skoruðu engin minna en 5 og flest nálægt 6. Ástæðan gæti verið sú að „curriculum analyses“ er eina þekkingaratriðið sem ótvírætt ber með sér að krefjist akademískrar kunnáttu. Hin eru þess eðlis að vel mætti taka undir mikilvægi þeirra, burt séð frá afstöðunni til akademískrar menntunar kennara. Með því fullyrði ég vissulega ekkert um þá afstöðu, einungis að þessi könnun með 49% svörum og spurningum sínum getur varla talist áreiðanlegur vitnisburður um tilvist eða fjarveru þess „þekkingaráreksturs“ milli akademískrar þekkingar og hagnýtrar sem henni var ætlað.

Þessi grein Caspersen er sem margar slíkar sem ég hef kynnt mér í tilefni af rannsókn minni að forminu til rannsóknarskýrsla en í aðalatriðum greinargerð um aðrar rannsóknir og fræðaskrif um rannsóknarefnið með ívafi eða afmörkuðum kafla um eigin empíríska rannsókn sem, að því er best verður séð af þeim gögnum sem birt eru, er ekki mikið til að byggja á ein og sér. Þannig verður því varla haldið fram að niðurstöður rannsóknarinnar sjálfar í grein Caspersen séu ábyggilegar, bókstaflega talað, en á hinn bóginn er greinin upplýsandi um þær kenningar og viðhorf sem setja mark sitt á umræðuna um kennaramenntun. Þannig hefur höfundur Berit Karseth (2006) fyrir því, í grein hennar „Curriculum restructuring in higher education after the bolognaprocess: a new pedagogic regime?“, að greina meggi á milli tvenns konar hefðbundinnar orðræðu um námskrá í háskólastigi menntunar, og þar með talið menntunar kennara: Atvinnu-/fagmannlegu orðræðuna (e. vocational/professional discourse) og vísinda- eða fræðigreina-miðuðu orðræðuna (e. discipline-oriented discourse). Í þeirri síðari sé menntunin skoðuð sem læri (e. apprenticeship) í nánari og öflugri þekkingarleiðum þar sem kennararnir setji náminu sjálfir markmið og námskrár. Hreyfiaflið í námi og kennslu sé þekkingarsköpunin sjálf. Hins vegar sé í atvinnu/fagmannlegu orðræðunni litið á menntunina sem læri í sértækum og fyrirfarm mótuðum sviðum þekkingar með það fyrir augum að þróa hjá nemandanum hæfileika sem lúta að sértæku faglegu starfi. Nemendur sem hafi öðlast þekkingargrunn og tilheyrandi tæknilega hæfileika séu þannig tilbúnir til að starfa sem fagmenn. Caspersen vísar síðan í William M. Sullivan, (2005) sem í bók sinni, *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America*, færði rök fyrir því að í allri fagmenntun (e. professional education) á Vesturlöndum ríki samkeppni á milli þess

sem helgast af sérfræði fagsins sem menntunin miðast við og hins vegar þess sem skólarnir kjósa að leggja til, „competition between practitioner-controlled and school-based forms” (p. 27).

Viðmælendur mínir í kennaranámi á Menntavísindasviði HÍ kunna að dragast inn í þessa samkeppni eða þessi átök. Annars vegar við það að í náminu sem fyrir þá er lagt er reynt að opna þeim leiðir inn á nánari og öflugri þekkingarsvið um komandi starf þeirra svo þeir verði þekkingarlega færir um að setja komandi nemendum sínum, grunnskólabörnunum, markmið og finna þeim leiðir til að ná þeim markmiðum, leiðir sem þeir marka þeim með kennslu sinni. Hins vegar vekur vaxandi nálægðin við komandi starf þeirra (sem grunnskólakennarar í bóklegum greinum) hjá þeim áhyggjur af því sem þeim virðist þeir ekki vera að læra beinlínis til starfsins.

Ég hef valið að fjalla um fræðileg erlend skrif um kennaramenntun þar sem höfundar taka meðal annars eða sérstaklega til athugunar þetta samband fræða og starfs sem eðlilega er undirliggjandi í þeirri empírísku rannsókn sem er tilefni þessarar ritgerðar. Þetta samband er vissulega vandabundið, torráðið, mætti segja, en með skrifum sínum hafa þó Fred A.J. Korthagen og Jos Kessels (1999), R.V. Bullough Jr. (1989), C.N. Brouwer (1989), B.R. Joyce og B. Showers (1988), Jean Lave og Étienne Wenger (1991), William F. Hanks (1991), Joakim Caspersen (2013), Berit Karseth (2006), William M. Sullivan, (2005), að ógleymdum Hafþóri Guðjónssyni sjálfum (2012), að mínu mati upplýst mikið um eðli þess.

## **2.6 Samantekt á kaflanum um víðara samhengi rannsóknarefnisins**

Í þessum kafla um víða hef ég reynt að gera grein fyrir þeim ytri áhrifaþáttum sem eru mótandi fyrir það nám sem lagt var fyrir viðmælendur mína. Helstu atriðin í greinargerðinni eru :

- gildandi löggjöf og reglugerð um menntun og starfsréttindi grunnskólakennara;
- hugmyndavinna og stefnumörkun í kennaramenntun í KHÍ og síðan á Menntavísindasviði Háskóla Íslands;
- hlutverk Bologna ferlisins í þróun kennaramenntunarinnar;
- útfærsla Bologna ferlisins í námskrá fyrir grunnskólakennaranám á MVS HÍ;
- kannanir og rannsóknir á mati nemenda á kennaranáminu á MVS HÍ;
- kenningar um samband fræða og starfs í kennaramenntun.

### 3 Aðferðafræði rannsóknarinnar

Ég afmarka rannsóknarefnið, skilgreini það út frá því sem það er sem þekkjanlegur veruleiki, og skoða það með kerfisbundnum samanburði á þeim gögnum sem ég safna um það með frásögn nemenda í viðtölum við mig. Ég geri niðurstöðum þessa samanburðar skil með hugtökum sem þar með skilja á milli þeirra atriða sem falla undir þau og þeirra sem falla utan þeirra en undir önnur hugtök uns öllum frumgögnum er þannig hugtakalega haldið til haga. Síðan felli ég þessi hugtök inn í enn önnur sem þar af leiðandi eru á hærra óhlutstæðu stigi og stefni að meginkenningu um rannsóknarefnið sem tekur til þeirra eiginleika þess sem hafa verið að birtast á öllum stigum ferlisins. Þessi hugtök sem um ræðir eru þau sem koma fram í þeim viðtölum sem þessi rannsókn byggist á.

Þetta ferli gerist ekki vélrænt og sú „meginkenning“ sem verður til mun eiga þekkingargildi sitt undir viðstöðulausri kennilegri spurn minni um þennan veruleika sem gögnin vitna um og jafn viðstöðulausri leit að svörum við henni í gögnum um hann. Vegna þessarar kennilegu leitar þá tæki endanleg meginkenning ekki nauðsynlega til alls þess sem gögnin bæru með sér. Í fyrstu mætti segja að samanburðinn sé tæmandi en í framhaldinu leita ég *kenningar* um rannsóknarefnið, þess rökræna samhengis sem best gerir skil þeim ferlum sem mynda það, reynslu nemenda á Menntavísindasviði Háskóla Íslands af námi þeirra til grunnskólakennararéttinda.

Með þessari nálgun fylgdi ég klassískri útgáfu „grundaðrar kenningar“ þeirra Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss (1967), þó að teknu tilliti til þeirra sjónarmiða Kathy Charmaz að „fólk, þar á meðal vísindamenn, búa til þann raunveruleika sem þeir taka þátt í.“ Rannsókn, frá þessu sjónarmiði, byrji á reynslu fólks og leiti svara við spurningunni um hvernig það geri þá reynslu merkingarbæra (Charmaz, 2006, bls. 187).

Margvísleg þekkingar- og aðferðafræðileg deilumál hafa risið um aðferðafræði „grundaðrar kenningar“. Ég hugsa að sé upplýsandi vegna rannsóknar minnar að staldra við eitt atriði þeirrar gagnrýni sem dunið hefur á upprunalegri framsetningu Glaser og Strauss (1967) á kenningunni, að hún haldi raunhyggjulegum, hluthyggjulegum kúrs, að með henni sé gengið út frá því að hægt sé að rannsaka, skilja og uppgötva þennan raunveruleika. Að veruleikinn, frá þessu sjónarhorni, sé „óskiptur, þekkjanlegur og bíði þess að vera uppgötvaður“ (Bryant og Kathy, 2007, bls. 34).

Ég held að þessi gagnrýni sé að mörgu leyti byggð á misskilningi og án þess að ég telji að hér sé tilefni til að fella um hana dóm þá held ég að megi koma til móts við

hana með því að skoða það sérstaka hlutverk sem hugtökum er ætlað að gegna eða geta gegnt í rannsóknarferli „grundaðrar kenningar“. Ég hef dregið upp mynd af því hlutverki hér að ofan en tel rétt að skoða það nánar með skýrari tilvísun til „grundaðrar kenningar“ þeirra Glaser og Strauss (1967).

Þegar rannsakandinn ákveður að eitthvað í frásögn eins nemanda sé það sama og eitthvað í frásögn annars nemanda og eitthvað þvert á móti frábrugðið þá gerir hann það á grundvelli merkingar þeirra orða sem þeir nota. Þessari samsemð eða ósamsemð gerir hann skil með þeirra eigin orðum eða sínum eftir atvikum. Í fyrstu eru þau að jafnaði nafngjefandi og lýsandi fyrir þann veruleika sem nemendurnir segja frá. Þau eru það ekki endilega vegna þess að þau geti ekki staðið fyrir óhlutstæðari hugtök heldur vegna þess að þau eru á þessu stigi notuð í hlutstæðri merkingu. Á þessu stigi gagnagreiningar fer fram það sem í framhaldi af brautryðjendaverki Glaser og Strauss (1967) hefur verið kallað „opin kóðun“ (Strauss og Corbin, 1998). Við tekur síðan, þó langt í frá með línulegum hætti, „áslæg kóðun“ (Strauss og Corbin, 1998) sem felur í sér að leitað er kerfisbundið þeirra hugtaka sem fyrri hugtök geta fallið undir sem aftur þýðir að greiningin kemst á hærra stig óhlutstæðni sem síðan er reynt að fanga með þeirri kenningu, þeirri stutturðu greinargerð, sem best tekur til þessa veruleika með óhlutstæðum orðum. Það er sú umtalaða „grundaða kenning“. Það þarf svo væntanlega ekki að taka það fram að þetta ferli er hvorki línulegt eða varðað stærðfræðilega skilgreindum hugtökum. Niðurstaðan er heldur ekki stærðfræðileg eða töluleg yfirhöfuð heldur sú sem best lýsir fengnum skilningi rannsakandans á rannsóknarefninu og vonandi vekur aukinn skilning lesandans á rannsóknarefninu.

### **3.1 Greinargerð um gagnaöflun**

Frásögn nemenda í samræðum þeirra við mig eru gögn rannsóknarinnar. Ég áformaði að eiga samtalið við nógu marga nemendur einstaklingsbundið til þess að færi að gæta í frásögn þeirra þeirrar „mettunar“ sem gefur til kynna að ekki sé að vænta nýrra atriða í þá „mynd“ sem við samanburðargreiningu er orðin til af rannsóknarefninu (Glaser og Strauss, 1967). Af reynslu minni af eigin námi og kynnum mínum af og nemendum á mismunandi námsbrautum ákvað ég að takmarka rannsóknina við þýði þeirra grunnskólakennaranema sem stefna að bóklegri kennslu. Ég tel að sé talsverður munur á aðstæðum nemenda eftir þeim skólastigum sem þeir stefna á í starfi og þeim greinum sem þeir helga sér. Þannig tel ég að kennaranemar sem læra til starfsréttinda kennara á leikskólum séu á margan hátt í ólíkum aðstæðum og verðandi grunnskólakennarar, og grunnskólakennaranemar sem leggja fyrir sig verk- og listgreinar í enn öðrum. Fyrir þessu mati mínu liggur ekki nein rannsókn mín. En sé



Þetta rétt metið þá kallar það á mun viðameiri rannsókn og aðferðafræðilega annars konar rannsókn en þá sem ég er að gera grein fyrir hér. Sé þetta rangt metið þá missir mín rannsókn þar fyrir ekki gildi sitt sem helgast af þeirri þekkingu um rannsóknarefnið sem með henni er aflað en ekki þeirri sem óskandi væri að aflaðist. Það verður að vera viðfangsefni og verður vonandi viðfangsefni annarra að bæta þar um.

Ég lét því berast meðal þeirra skólafélaga sem ég hef kynnst í náminu að mig langaði að eiga orðastað við nemendur í meistaranámi til kennsluréttinda í bóklegum greinum í grunnskóla. Ég fékk ágæt viðbrögð, sumir sem ég þekkti gáfu sig fram en vísuðu síðan á aðra sem stóðu gjarnan utan þess hóps sem ég þekkti sérstaklega. Það kom mér á óvart hversu mikill samhljómur virtist vera á milli viðmælenda minna strax í upphafi. Að fengnum sex viðtölum virtist þannig komin sú „mettun“ að ekki væri ástæða til að hafa þau fleiri. Ég ákvað því að leita á önnur mið ef vera skyldi að einhvers konar einsleitni gætti í vali á viðmælendum og bætti til að byrja með við tveimur sem ég valdi tilviljunarkennt úr dálítið öðru þýði, einum sem stefnir að íþróttakennslu í grunnskólum og öðrum, starfandi kennara, sem útskrifaðist til grunnskólakennararéttinda með B.Ed.-gráðu fyrir nokkrum árum. Reynsla þessara tveggja er að vísu nokkuð önnur en hinna, þeirra sem voru að útskrifast, nýútskrifaðir eða langt komnir í náminu, en sjónarmið þeirra voru þó mjög áþekk mati hinna á sinni reynslu. Til greina kom að þennan samhljóm mætti rekja til of stífs viðtalsramma af minni hálfu. Ég taldi þó að það ætti ekki við, taldi mig ekki leiðandi í spurningum en til vara hafði ég aftur samband við tvo þeirra sem ég hafði þegar talað við, eins og þeir höfðu gefið góðfúslegt leyfi sitt til, og ræddi nánar tiltekin atriði í fyrri frásögn þeirra, reyndi að koma að þeim atriðum úr nýrri átt ef vera skyldi að frásögnin breyttist efnislega. Það gerði hún ekki en varð hins vegar fyllri og skýrari, má segja, og það notaði ég sem veganesti þegar ég svo bætti við fjórum viðmælendum til að leiðrétta fyrir mögulegri einsleitni í úrtakinu. Svo vildi til að áður hafði ég rætt við sex karla og tvær konur í meistaranáminu og nú bættust ég fjórar konur í hópinn. Við það kom ekki það fram að breytti þeirri meginniðurstöðu sem fékkst af fyrri viðtölum. Frásögn þeirra var mjög áþekk frásögn hinna en gaf vissulega fyllri innsýn í efnið og dýpri, má segja. Með öðrum orðum þá tel ég að endurtekin viðtöl mín við þá sem ég talaði við fyrst og þeir sem síðan bættust við í viðmælendahópinn hafi aukið skilning minn á efninu og vonandi getu mína til að koma efninu til skila við aðra, þar með talið í þessari ritgerð.

Ég hljóðritaði viðtölin og skrifaði upp. Eftir aðferðafræði „grundaðrar kenningar“ (Glaser og Strauss, 1967) gerist sú útskrift jafn harðan þannig að greining á fyrstu viðtölum skapaði grunn að öðrum og, eftir atvikum, endurteknum viðtölum. Hér er vert að halda til haga hlutverki minnispunkta í úrvinnslu gagna. Það sem einkennir

upprunalega hugmyndasmíð um „grundaða kenningu“ og Strauss talar sérstaklega fyrir í framhaldinu (Strauss og Corbin, 1978), er hlutverk minnispunkta í þeirri kenningasmíð sem „grunduð kenning“ stefnir að. Að loknu hverju viðtali er afar brýnt að skoða afraksturinn í ljósi þeirra minnispunkta sem rannsakandinn hefur tekið þegar á því stóð og að því loknu. Í greiningarferlinu er líka hægt að nota teiknaðar skýringarmyndir ásamt notkun á minnismiðum sem örva skapandi og gagnrýna hugsun (Unnur Guðrún Óttarsdóttir, 2013). Þekkingarlegt markmið rannsóknarinnar er heildræn kenning um rannsóknarefnið, kenning sem verður til sem svar við þeim spurningum sem frásagnir nemendanna, viðmælenda minna, vekja. Þær spurningar vakna í ótal tilbrigðum á öllum stigum rannsóknarinnar og minnispunktar eru skilvirkt tæki rannsakandans til að halda þeim til haga. Þær voru síðan ekki aðeins til leiðsagnar fyrir greiningu mína á viðtölunum í rannsókn minni heldur fyrir ný viðtöl eða endurtekin við nemendur.

Það liggur í eðli „grundaðrar kenningar“ að sækja sér aukin eða ný gögn ef tilefni er til. Það liggur sömuleiðis í eðli kenningarinnar að gagnaöflun og úrvinnsla eiga sér stað í óslitnu ferli. Þannig leitaði ég eftir vilyrði viðmælenda minna til að mega hafa samband við þá á ný til að fylgja eftir þeim atriðum sem ég teldi að þjónaði tilgangi að fá nánari frásögn þeirra um.

Í viðtölunum ríður mest á að nemendur tali út frá reynslu sinni beinlínis, sínum upplifunum, sínu álit, sínu mati, sínum skoðunum, sínum ástæðum, sinni afstöðu, sinni þekkingu, með sínum orðum út frá sínum sjónarhól. Hlutverk mitt í viðtölunum var með öðrum orðum að styrkja viðmælendur mína í frásögn sinni og tjáningu. Í hverju viðtali studdist ég við viðtalsramma, sem má sjá í viðauka, en hann var einungis til stuðnings þar sem markmið mitt var að hvert viðtal ætti að vera í meira frásagnarformi viðmælendans heldur en beint viðtal með spurningum og svörum. Eftir hvert viðtal átti sér stað yfirlega og íhugun um það sem fram kom í hverju viðtali.

Af þessum tólf viðmælendum voru þrír sem voru að klára grunnnámið, þ.e. B.Ed.-gráðuna, einn kennari með átta ára kennslureynslu og þriggja ára nám að baki, þrír sem voru búnir með eitt ár í meistaranáminu og tveir af þeim starfa sem leiðbeinendur með námi og restin, eða fimm viðmælendur voru komnir með M.Ed.-gráðuna og þar af var einn sem var búinn að kenna í eitt ár.

Í leit minni að aðferðafræði til að styðjast við í rannsókn minni kom ég að vonum víða við. Ég hef hér nefnt „grundaða kenningu“ en þess má líka geta að margt í fyrirbærafræðilegri nálgun við mannlegan veruleika á borð við þann sem ég er að rýna í á vel við, bæði rannsóknarefnið og „grundaða kenningu“. Þannig er fyrirbærafræðileg nálgun talin góð aðferð til að öðlast skilning á mannlegum fyrirbærum í þeim tilgangi t.d. að bæta þjónustu í heilbrigðisgeiranum og í menntakerfinu. Með þessari aðferð er

safnað gögnum frá einstaklingum sem hafa upplifað atburðinn eða fyrirbærið og svo er þróuð samsett lýsing af kjarna þessarar reynslu. Rannsakandi reynir eftir bestu getu að skýra frá því hvað þessir einstaklingar eiga sameiginlegt, hvernig þeir hafa upplifað fyrirbærið eða þann atburð eða veruleika sem þeir hafa sameiginlega reynslu af. Hver einstaklingur sér heiminn með sínum augum og sýn hans mótast af fyrri reynslu og eigin túlkun á þeirri reynslu (Sigríður Halldórsdóttir 2013, bls. 244; Lichtman 2013, bls. 83).

Gagnasöfnun fyrirbærafræðilegra rannsókna fer oftast fram með viðtölum þó að aðrar aðferðir séu einnig þekktar líkt og þátttökuathuganir, dagbækur og fleira. Gagnagreining viðtala í fyrirbærafræði er svo oftast á þann veg að farið er yfir afrit af þeim og mikilvægar staðhæfingar um hvernig einstaklingarnir upplifðu fyrirbærið eru undirstrikaðar. Staðhæfingum er safnað saman og búin eru til þemu. Þessar staðhæfingar og þemu eru svo notuð til að skrifa upp lýsingu á reynslu þátttakenda (Creswell, 2007). Þessi, í rauninni, samhæfða nálgun „grundaðara kenningar“ og fyrirbærafræði reyndist passa vel við rannsóknarefnið þar sem skoðuð var reynsla, upplifun, álit, skoðanir, afstaða og þekking kennaranema sem hafa farið í gegnum bæði grunnnámið og meistaranámið, þeir kennaranemar sem höfðu annan bakgrunn, þ.e. höfðu tekið grunnnámið í annarri grein gátu ekki tekið þátt í þessari rannsókn. Hún gaf mér kost á að efla hjá mér dýpri skilning á því sem einkennir reynslu, upplifun, álit, skoðanir, afstöðu og þekkingu kennaranema á námi sínu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Að skilja og þekkja hinn sameiginlega reynsluheim kennaranema getur þannig verið gagnlegt fyrir þá sem koma að því að skipuleggja kennaranámið í framtíðinni. Fyrirbærafræðilega nálgunin snýst fyrst og fremst um það hvernig best sé að nálgast viðfangsefnið og safna gögnum um það. „Grunduð kenning“ fjallar meira um hvað gert skuli við þau gögn sem safnað hefur verið, en í framkvæmd minni að minnsta kosti var alger samfella milli þeirra.

Það er góð aðferð í svona rannsókn að búa til gervinöfn á viðmælendum. Ég ákvað þó að fara aðra leið og búa til hópa viðmælanda, tvo að tölu. Það gerði ég í fyrsta lagi í varúðarskyni gagnvart trúnaði við viðmælendum mína, að ekki væri hætt á að drægist upp af þeim jafnvel skýr prófíll þannig að lesendur þekktu þá. Eins til að þyngja ekki ritgerðina með endurteknum nöfnum og á annan hátt til að einfalda alla framsetningu. Hóparnir voru tveir og réðust af því hvar í námi og starfi viðmælendum mínir voru staddir. Í fyrsta hópnunum, sem fékk nafnið hópur 1, voru þeir sem voru nýbúnir með B.Ed.-gráðuna ásamt þeim sem voru komnir vel áleiðis í M.Ed.-náminu. Þeir höfðu tilfallandi reynslu sem leiðbeinendur í grunnskóla eða höfðu enga kennslureynslu. Í þessum hópi voru sex viðmælendum og voru viðtölin tekin við þá á mismunandi tíma,

Það er að segja með viðtölum við aðra þess á milli. Í hópi 2 voru 5 viðmælendur. Þeir höfðu lokið 5 ára kennaranámi og komnir með kennsluréttindi, þar á meðal einn með eins árs kennslureynslu eftir námslok. Í þessum hópi var sá sem stefndi á íþróttakennslu. Utan hópa var einn viðmælandi. Hann hafði sérstöðu að því leyti að hafa átta ára kennslureynslu og var í síðasta árganginum sem útskrifaðist til kennsluréttinda í grunnskóla með B.Ed.-gráðu eftir þriggja ára nám.

Alls voru viðmælendur mínir tólf að tölu, sex karlar og sex konur. Það kann að þykja skakkt hlutfall í úrtaki miðað við þýðið því þar eru konur í miklum meirihluta, sem kunnugt er. Því er til að svara að tilviljun réði í fyrstu að ég talaði við tvær konur og fjóra karla. Þar gat ég ekki greint mun eftir kyni viðmælanda. Bætti tilviljunarkennt tveim viðmælendum við úr öðru þýði án þess að merkja breytingar á sérstaklega mati þeirra á reynslu sinni af náminu. Valdi þá tilviljunarkennt fjóra viðmælendur en úr hópi kvenna án þess að „heildarmyndin“ tæki breytingum. Til að jafna kynjamuninn í úrtakinu miðað við þýðið hefði ég getað bætt fleiri konum í viðmælendahópinn en þá verður að gæta þess að aðferðafræði rannsóknarinnar er eigindleg og staða hennar því metin á öllum stigum hennar, sem þýðir að þegar ég taldi að með sex konum og jafn mörgum körlum blasti við áður nefnd „mettun“, þá var ekki efnisleg ástæða til að bæta fleirum við. Eigindleg rannsókn miðar ekki að tölulegum niðurstöðum sem í tilfelli meginlegrar rannsóknar hefðu getað gefið villandi upplýsingar vegna kynbundinnar skekkju í úrtaki. Slík skekkja átti sér ekki stað í minni rannsókn vegna þess að við greiningu gagnanna kom ekki fram kynbundinn munur á frásögn viðmælanda minna, um, vel að merkja, það umræðuefni sem lagt var upp með..

### **3.2 Siðferðileg atriði**

Þessi rannsókn beinist að lögráða fólki. Skýrasti siðferðilegur flötur á rannsókninni snýr að spurningunni um hversu upplýst samþykki aðila skuli vera og hvaða siðferðis skuli gætt varðandi þátttöku þeirra í rannsókninni.

Rannsókn mín er þess eðlis að um tilgang hennar, meðferð gagna, rannsóknarmarkmið og úrvinnslu á niðurstöðum er ekkert sem þjónar tilgangi að dylja fyrir þátttakendum í henni. Þegar ég hafði fengið samþykki viðkomandi til að taka þátt í rannsókninni hóf ég hljóðupptöku af viðtalinu. Þar byrjaði ég á að geta dagsetningar og spyrja viðmælanda nafns. Síðan lýsti ég þeirri rannsókn sem hann hafði góðfúslega fallist á að taka þátt í með þessu viðtali við mig, tilgangi hennar, rannsóknarmarkmiðum, meðferð gagna, þessarar hljóðupptöku sem nú var hafin, hún yrði varðveitt á læstum tölvudiski og eytt í síðasta lagi ári eftir lok rannsóknarinnar en umritunin yrði varðveitt um ótiltekinn tíma með dulnefnum viðmælanda. Spurði síðan

hvort nokkuð væri óljóst og hvort viðmælandi gæfi góðfúslegt samþykki sitt fyrir þátttöku sinni á þessum forsendum. Að því fengnu hélt viðtalið áfram. Allir viðmælendur mínir eru lögráða og rannsóknin þess eðlis og þannig í framkvæmd að ég sá ekki ástæðu til að tilkynna hana persónuvernd formlega en hafði samband og fékk þau svör að þessi tegund af rannsókn myndi ekki þurfa leyfis hennar við. Ég mun enda ekki gera neitt í þessari rannsókn sem ég tel að skaði þá sem rannsóknin beinist að eða valdi þeim óþægindum sem þeir eru ekki fúsir að undirgangast vegna stuðnings þeirra við rannsóknina. Eins mun ég ekki reyna að afla neinna þeirra upplýsinga sem viðmælendur eru ekki fúsir að veita, verandi fyllilega upplýstir um tilgang þess að þeirra er aflað og meðhöndlun þeirra í rannsókninni. Þessi afstaða helgast af því að ég vil ekki undir yfirskini vísinda eða af meintri vísindalegri nauðsyn eiga óheilbrigð samskipti við aðrar manneskjur. Raunar allra síst á vettvangi vísinda. Ég tel að ég muni ekki á lífsleiðinni afla það merkilegra upplýsinga í vísindalegum rannsóknum að þær réttlæti þjáningu eða skaða þeirra sem þær beinast að né þann skaða á tilveru minni og annarra sem óheilbrigð samskipti fela í sér. Með óheilbrigðum samskiptum á ég einfaldlega við samskipti sem ekki miða að því að auka samstöðu aðila. Satt að segja er ég á þeirri skoðun að vísindalegt gildi eða árangur rannsókna réttlæti ekki skaða sem þær valda viðfangi þeirra. Ég sé ekki eðlismun á að afla vísindalegra upplýsinga með þjáningu annarra en að valda þjáningu að gamni sínu eða af hagkvæmnisástæðum, t.d. til að leysa úr fjármálalegum vanda sínum. Frægt dæmi um rannsókn sem hafði í raun engan tilgang annan en þann að valda þátttakendum óþarfa þjáningu og niðurlægingu var rannsókn bandarískra heilbrigðisyfirvalda á sárásótt í bænum Tuskegee í Alabama, rannsóknin var framkvæmd á árunum 1932-1972, eða um 40 ára skeið. Í þessari rannsókn var þátttakendum vísitandi neitað um rétta meðferð á sárásátt (Sigurður Kristinsson, 2013). Með þessa tilteknu rannsókn og aðrar á móta í huga þá hvarflar það ekki að mér að valda mínum viðmælendum neinn skaða.

### **3.3 Samantekt á markmiðum rannsóknar**

Þessi rannsókn er ekki um framkvæmdina á lengingu kennaranámsins. Það er ekki markmið þessarar rannsóknar að fara yfir ferlið og gefa því einkunn. Það er áhugavert að skoða ástæður þess að þessi breyting var gerð og ég hef fjallað í inngangi um vissa hugmyndafræðilega þætti þess. Þeir eru ekki bundnir við lengingu námsins einvörðungu, heldur þá hugmyndafræðilegu og vissulega margvíslega þjóðfélagslegu þróun sem leiddi til áforma hér sem víða um heim að fela háskólum með rannsóknarmiðaðri námskrá menntun kennara. Ég tel þessa umfjöllun gera empírískt rannsóknarefni mitt, reynslu nemenda af lengdu kennaranámi til M.Ed.-gráðu,

áhugaverðara. Það gefi því aukið þekkingarlegt gildi að skoða hana í ljósi þeirra hugmynda sem rannsóknarmiðaður háskóli gerir sér um starf grunnskólakennara og hlutverk sitt í menntun þeirra og þeirra fræðilegu sjónarmiða og rannsóknarniðurstaðna sem fyrir liggja erlendis um, í stórum dráttum, tengslin á milli teóríu og praxis í faglega miðaðri starfsmenntun. Rannsóknarmarkmið mitt er því að laða fram þessa reynslu nemenda, frásögn þeirra af því námi sem þeir hafa stundað og mat þeirra á þeirri reynslu til að fá svarað þeirri spurningu hver sé staða námsins í reynsluheimi nemenda í grunnskólakennaranámi á Menntavísindasviði.

## 4 Niðurstöður

Með fyrirbærafræðilegri nálgun og „grundaðri kenningu“ er leitað að meginþemum sem koma fram í þeim gögnum sem er unnið með í hverju rannsóknarefni. Gögnin í þessu rannsóknarefni voru útprentuð viðtöl við grunnskólakennaranema og starfandi kennara og nótur sem ég tók á meðan á þeim stóð og strax að þeim loknum. Eftir að hafa greint þessi gögn með „opinni kóðun“ og „áslægri kóðun“ (sbr. 3. kaflaum, Aðferðafræði rannsóknarinnar) hafa eftirfarandi meginþemu komið sterkt fram:

- Bóklegt og fræðilegt nám
- Endurtekning
- Skipulag og samstarf milli kennara
- Vettvangsnám og verklegt nám
- Kandídatár

Þessi meginþemu komu vissulega mismikið fram eftir viðmælendum, sum þeirra voru meginþáttur í viðtölum við þá, hjá öðrum lágu þau þeim ekki eins þungt á hjarta. Þau koma þó skýrt fram í öllum viðtölum og bendir til að hugmyndir og afstaða kennaranema séu mjög svipaðar gagnvart námi þeirra til kennsluréttinda í grunnskólum á Íslandi.

### 4.1 Námið of fræðilegt

Námið er alltof *fræðilegt*. Ekki svo að fræðileg umfjöllun eigi ekki að vera í náminu, Enginn viðmælenda minna heldur því fram. Í máli viðmælenda minna kemur fram að þeir álíta vissulega nauðsynlegt að vera með góðan *fræðilegan grunn* til að geta kennt og gera það vel, en þeim finnst vera ójafnvægi í náminu, of mikið vera farið í kenningar eða hugmyndafræði hinna ýmsu hugsuða, hugmyndir eins bornar saman við hugmyndir annarra, hugmyndasöguleg tímabil borin saman án þess að leiða til niðurstöðu um sjálft viðfangsefnið sem bíði þeirra í starfi þeirra. Þetta taki of mikinn tíma á kostnað umfjöllunar um sjálfa kennslu barna sem framkvæmd. Þeim virtist, auk þess, að áherslan liggi meira á fræðingunum sjálfum en á fræðunum um kennslu beinlínis.

Afleiðingin, segja viðmælendur mínir, sé sú að þrátt fyrir allt þetta fræðilega nám og þá fræðilegu kennslu sem þau voru aðnjótandi þá séu þau ekki tilbúin, ekki fyllilega undirbúin fyrir starfið, t.d. fyrir umsjónarkennslu og foreldrasamskipti. Það vanti meiri verklega kennslu. Þau leggja til að verði tekin upp verkleg kennsla og æfingakennsla í foreldrasamskiptum þar sem þau yrðu beinlínis æfð, t.d. með því að fara í hlutverkaleiki um þennan þátt starfsins, að sum fari í hlutverk foreldra og önnur í spor

kennara og öfugt. Þau gagnrýna staðlotur í þessu samhengi, þær séu óskipulegar og ekki notaðar til þess sem þær þó hentuðu best, verkmiðaða kennslu. Nokkur þeirra taka sem dæmi til samanburðar MBA námið í HÍ, sem þau hafa greinilega kynnt sér og rætt sín í milli. Viðfangsefni þess, segja þau, og tímasetningar taki sérstaklega tillit til meistaranámsnema sem beini athygli sinni að komandi starfi og þeim sé valinn tími utan hefðbundins vinnutíma með tilliti til þeirra sem stundi vinnu með náminu, en það sé gert ráð fyrir því í MBA náminu að það sé stundað ásamt vinnu.

Eru viðmælendur mínir tilbúnir í kennarastarfið? Ekki samkvæmt eftirfarandi tilvitnun í viðmælenda minn í hópi 1 sem í voru þeir sem voru nýbúnir með B.Ed.-gráðuna ásamt þeim sem voru komnir vel áleiðis í M.Ed.-náminu. Hann hafði lokið langa vettvangsnáminu á 9. misseri, þ.e. námskeiðinu Nám og kennsla: Fagmennska í starfi, þegar viðtalið var tekið.

Nei, eiginlega ekki, mér finnst allir þessi þessir fræðilegu áfangar ekki fara nógu djúpt í þetta. Kannski er það vegna þess að maður er ekki á vettvangi þegar maður er í mörgum af þessum áföngum. Þá nær maður ekkert að tengja við vettvanginn. Og svo gleymist þetta svo fljótt. Mér fannst það einmitt núna þegar ég var að byrja sem leiðbeinandi, en samt eiginlega sem umsjónarkennari, mér finnst ég læra bara jafnóðum þegar ég er á vettvangi. Mér finnst margt eiginlega bara tilgangslaust sem ég er búin(n) að læra. Ég get sagt það, margir áfangar, þótt að það sé alltaf eitthvað sem maður getur dregið tilbaka. Það er kannski vegna þess að maður náði ekki að fara eins mikið á vettvang og hefði þurft til.

Eftir allt að 5 ára bóklegt nám með nokkrum vettvangsvikum telja viðmælendur mínir sig ekki vera tilbúna í kennslu. Námið sé of bóklegt en samt í vissum atriðum ekki nógu fræðilegt, vanti „djúpt“ eða einhvern „dýpri“ skilning sem þau þó vænti af fræðilegu námi. En fyrst og fremst vanti meiri hagnýta nálgun í náminu sem vissulega geti verið bókleg líka. Þeim finnst of miklu púðri eytt í kenningar ýmissa fræðimanna á sviði menntavísinda og gagnrýni einna á kenningar annarra án skýrrar niðurstöðu um hvaða þýðingu það hefur fyrir kennarann í starfi sínu. Þetta sé allt gott og gilt í sjálfu sér en þessi þekking komi ekki að miklum notum í kennslustundum í grunnskóla. Þessi skoðun sem viðmælendi í hópi 2 varpar fram, en í þeim hópi voru þeir valdir sem höfðu lokið 5 ára kennaranámi og komnir með kennsluréttindi, kom oft fram hjá viðmælendum mínum með mismunandi orðalagi þó.

Á meðan þetta er svona ofsalega fræðilegt eins og í grunnnáminu, þá þyrfti þetta að vera miklu praktískara í meistaranáminu. Það er lítið af praktískum



kennsluhugmyndum í meistaranum. Þetta var aðallega að halda áfram að tala um hvað fræðimennirnir hafa að segja. Fjölgreindarkenning Gardners var kynnt í grunnnáminu og sagt frá kostum og göllum, mjög gott, en svo var það sama í meistaranáminu, ég kann þetta allt saman og hef heyrt áður.

Viðmælendur mínir blása ekki á gildi slíkra kenninga, þær séu ekki ómerkilegar eða lítilsgildar í sjálfu sér, enginn þeirra heldur því fram, en finnst tímanum rangt varið, of mikill tími í „fræðilegan grunn“ sem ekki tekst að vinna úr eða tengja hagnýtri þekkingu beinlínis og þau nefna dæmi úr reynsluheimi kennara í starfi og þeirra eigin reynslu í grunnskólanámi, t.d. hjálparmeðul til að muna svo sem eins og dagafjölda mánaðanna. Þetta er skoðun viðmælenda úr hópi 2.

Já, í raun og veru, ég áttaði mig ekkert á því fyrr en ég var búin(n) með grunnnámið. Þar sem ég er bara búin(n) að velja enskueiningar, kjörsvið ensku og allt þetta. Ég hef farið í miklar hugmyndafræðilegar þælingar á því hvort maður eigi að kenna með þessum hætti eða viðmóti eða hinu. Það eru margar misjafnar hugmyndir sem er hægt að nota í tungumálakennslu. Hvað aðhyllist hver kennari og svona. Svo, svona eftir á, þá hugsaði ég að [mér hefur] aldrei verið kennt neitt sem tengist enskri málfræði (grammar). Manstu ekki eftir því þegar þú varst yngri og varst að reyna að læra einhverja reglu og þá sagði kennarinn einhverja sniðuga línu, „witty“, sem er þægilegt að muna, t.d. eins og „ap, jún, sept og nóv, 30 hver...“, svona einhverja þumalputtareglu. Svona fullt af „svindlleiðum“. Ég hélt að maður myndi læra eitthvað meira þannig. Ég man ekki og ég er ekki fastur á öllum atriðum sem ég þarf að kenna. Og það var miklu meira farið í það hvað þessi fræðimaður sagði og andmælti næsta fræðimanns. Tímabil borin saman í kennslufræðum. Okei, þetta er allt flott en þegar þú ert kominn í bekk þá hjálpar þetta ekkert.

Þessi fókus allra viðmælenda á starfið litar afstöðuna til námsins og þau eru ekki sannfærð um að það fræðilega nám sem þau tala um sé í raunverulegum tengslum við starfið, að þau sækji hagnýta þekkingu í það nám í komandi starfi sínu. Kennslan sé of hugmyndafræðileg fyrir starf sem sé mjög verklegt. Einn viðmælenda minna úr hópi 1 telur að svona nám henti vel í stjórn málafræði og lögfræði, sem hann hafði prófað áður en kennarinn var valinn sem framtíðarstarf, en ekki fyrir kennarastarfið.

[...] mér finnst í mörgum áföngum búið að brjóta þetta vel upp. Þannig að ég myndi ekki segja það [að námið sé of fræðilegt]. Allavega miðað við, ég

prófaði að vera í stjórn málafræði og lögfræði, það er töluvert meira akademískt þar. Enda kannski svolítið öðruvísi starfsvið.

Allir viðmælendur velta fyrir sér þessari eindregnu bóklegu og fræðilegu áherslu í náminu. Það er skýrt þema hjá þeim öllum. Sum telja að það tengist e.t.v. því að Háskóli Íslands leggi mikið upp úr því að vera á lista yfir 300 bestu háskóla í heimi, það sé kannski mikill hvati til þess að hafa nám nemenda mjög fræðilegt. Það geti verið ástæðan fyrir því að það sé ekki meiri vettvangskennsla í kennaranáminu en raunin er, að það dragi úr möguleikum Háskólans á að vera inni á þessum lista. Þessi afstaða er ekki orðin til hjá þeim í einrúmi heldur eitthvað sem þau ræða sín í milli eða við aðra.

Þeim finnst vera of mikil tilhneiging í kennaranáminu að búa til úr þeim fræðimenn og sumum námskeiðum væru beinlínis bara ætlað að gera þau að fræðimönnum, á því sé hamrað að þau sem framtíðarkennarar ættu að skrifa fræðilegar greinar í Krítina, Netlu og fleiri fræðileg rit. Langstærsti hluti kennaranema sé hins vegar að stefna að því að kenna, að verða kennarar „á gólfinu“ í grunnskólum landsins. Það sé alveg fullt starf og vel það, að vera kennari á Íslandi, og það gefist ekki mikill tími til fræðistarfa þar sem kennarar hafa ekki orku til að stunda kennslu sem svarar til 26 kennslustunda á viku og að stunda fræðimennsku á sama tíma. Næstu tvær tilvitnanir eru frá viðmælendum úr hópi 2.

Kennaradeildin við HÍ miðar svolítið stórum hluta nemanda sinna í átt að verða fræðimenn á sviði menntavísinda. Sem er gott og vel, við þurfum sem samfélag að vera með virka fræðimenn á sviðinu, en stærsti hluti hópsins verður „bara“ kennarar, munu „bara“ starfa sem kennarar.

Auðvitað stefni þó einhverjir á fræðimennsku í menntavísindum, en það væri hægt að búa til námsleið fyrir þá.

Er markmiðið á Menntavísindadeild að gera deildina háttsetta innan stofnunar sem er háttsett í heiminum eða ertu að reyna að mennta góða kennara? Þetta er svona spurning sem vaknar hjá mér. Það er yfirdrifið meira [gert í] því fræðilega og minna snert á praktísku hlutunum.

Þrátt fyrir mikla fræðilega áherslu í náminu vanti þó þessa fyrirheitnu „dýpt“, of miklum tíma þeirra sé varið í atriði sem séu kannski aukaatriði og fái of mikla athygli en skili þeim litlu fyrir komandi starf á vettvangi. Þau nefna að sum í rauninni áhugaverð íhugunarefni séu afgreidd léttilega með stöðluðu orðalagi sem verði líkt og klifun. Nefna orð eins og „ígrundun“ og að „ígrunda“. Viðmælandi í hópi 1 lýsir því svo:

Já, að ákveðnu leyti held ég þetta nýtist vel í starfi, en [mér] finnst að kennsluáferðirnar sem er beitt í þessum áföngum alltaf vera þær sömu. Lítil tilbreyting og áfangarnir byggjast alltaf á því sama, ég er alltaf að „ígrunda“ sama hlutinn. Ekkert farið neitt lengra eða dýpra og alltaf það sama sem er „ígrundað“. Ég er orðin(n) ansi hreint leið(ur) á þessu hugtaki. En kannski að helsta notagildið sé að „ígrunda“ eigin kennslu, svona fyrir og eftir kennsluna og hvað get ég gert betur og öðruvísi og þannig? Helsta notagildið er í því, að maður sé gagnrýnin(n) og skoði sjálfa(n) sig og eigin kennslu. Áherslan á leiðarbók og dagbók er líka dálítið þreytt, ég er ekki þessi dagbókartýpa. Að „ígrunda“ er kannski að punkta hjá sér. Orðið að „ígrunda“ er kannski svolítið gildishlaðið, nóg að nota orðið eða hugtakið að punkta hjá sér, að taka niður punkta. Stórt og mikið orð sem maður veit ekki alveg hvað stendur fyrir. Bara talað um hvað það sé svo frábært!

## 4.2 Endurtekning

Áberandi í tali viðmælenda minna af reynslu þeirra af náminu er *endurtekningin*. Þeir segja sögur af endurteknu efni innan sama námskeiðs og milli námskeiða. Helst eru það kennslufræðileg námskeið sem séu þessu marki brennd, sérgreinanámskeiðin síður. Þeim finnst kennslufræðin gegnum námið vera mikið til sú sama og viðmælendur mínir í í meistaranáminu segja sérstaklega sé áberandi lítið eiginlegt framhald af grunnnáminu. Þau setja fram tilgátur um orsakir þessa, það geti verið að endurtekningin í meistaranáminu eigi sér stað vegna þess að í meistaranáminu sé tekið tillit til nema sem ekki hafi þennan sama grunn og hinir sem koma upp úr grunnnáminu. Eins sögðu þau af því að endurtekningar væru áberandi í vettvangstengdum námskeiðum, mikið væri t.d. talað endurtekið um „teymiskennslu“ og „teymisvinnu“ kennara án þess að væri hægt að greina neinn stíganda í því tali, að í raun væri ekki farið neitt djúpt í þau fræði. Síðan voru dæmi um skipulagsleg mistök beinlínis sem leiddu af sér endurtekningu og versta dæmið sem viðmælandi í hópi 2 sagði frá, var að tiltekið námskeið var kennt í grunnnáminu og síðan var það endurtekið í meistaranáminu fyrir sömu nemendur, að mestum hluta til að minnsta kosti, sami kennari, sömu verkefni og næstum því sömu lausnir!

[...] ég lenti í einum áfanga í meistaranámi sem var sami áfangi og í grunnnáminu. Sömu verkefni og ég var að gera, t.d. heimasíða með þessu forriti og heimasíðu með hinu forritinu. Þetta var upplýsingatækniáfangi sem hjakkaðist nákvæmlega í því sama. Ég fékk 5 meistarastigs einingar fyrir hann og ég fékk 5 grunnámseiningar fyrir hann. Hann var eiginlega bara léttari í

meistaránáminu þar ég þurfti ekki að læra neitt nýtt og það var ekkert neitt nýtt. Ekkert farið dýpra í fræðin og þetta voru 5 sömu einingarnar. Það var kannski 1 verkefni sem var ekki að sama.

Endurtekningin varð þannig einn helsti ljóðurinn á meistaránáminu að mati þeirra viðmælenda minna sem höfðu reynslu af því. Það færi í taugarnar á þeim að vera að hlusta á það sama og þau hefðu talið að væri búið að afgreiða áður eða í öðrum samhliða námskeiðum og það ýtti ekki undir námsáhugann eða hreinlega tiltrú þeirra á gagnsemi námsins eins og kemur fram hjá viðmælenda í hópi 2.

Ég held að það sé að mörgu leyti byggt á því að meistaránámið er ekki nógu vel skipulagt í takt við grunnnámið. Ég held að það hafi verið alveg hárrétt ákvörðun að lengja námið. Og þrátt fyrir að ákvörðunin sé rétt þá er ég ekki viss um að framkvæmdin hafi verið eins rétt. Það er svolítið mikið af sömu hlutunum, töluvert um endurtekningar og ef til vill bara af hlutum sem er búið að tækla áður. [...] Sérstaklega í þessum kennslufræðiáföngum.

Endurtekning er að þeirra mati þó mest áberandi í kennslufræðinámskeiðum sem séu skylda svo það sé ekki við val þeirra að sakast.

En hins vegar fannst mér í kennslufræðinámskeiðum og mörgum þessum námskeiðum sem tengjast vettvangsnáminu, þ.e. fræðilegi hlutinn allur sá sami. Það er verið að tala um starfsþróun, jú mikilvægt, og fagmennsku kennara og þannig fram eftir götunum, teymiskennsla og allt þetta aftur og aftur. Í staðinn fyrir að eyða þeirri orku að vera lengur á vettvangi eða að skoða aðrar hliðar skólstarfsins.

Þeir virðast ekki greina stíganda í endurtekningunni en fallast á að endurtekning þurfi ekki að vera neikvæð en það sé þreytandi og lýjandi að fara aldrei dýpra í það hugtak eða kenningu, hugmynd eða sjónarmið sem bryddað sé upp á endurtekið í stað þess að tekin séu alltaf sömu dæmin og sömu sögurnar, eins og kemur fram hjá viðmælenda úr hópi 2.

Eins og núna í áfanganum sem við vorum saman í, þ.e. 25 eininga áfanganum. Þá upplifði ég svo margt, t.d. nú tölum við um „teymiskennslu“ aftur! Ég var bara búi(n) að fara í heilan áfanga sem tók þetta bara fyrir. Margt af því var „nýtt“ en svo var margt sem þú heyrir endalaust aftur. Sum verkefni og umræðukaflar voru sömu verkefni og ég var að gera í grunnnáminu.

### 4.3 Betra skipulag og samstarf milli kennara

Viðmælendum mínum er tíðrætt um skipulagið í kennslunni, sérstaklega hvernig staðið sé að vettvangsnámi. Oft sé mikið óskipulag á því og t.d. séu nemar í tvennu vettvangsnámi á sama tíma, og erfitt að greina á milli í hvoru vettvangsnáminu sé verið á hverjum tíma. Endurtekningin sé í raun hluti af þessum skipulagsvanda, stöðugt talað um sömu hlutina eins og „teymiskennslu“ og „teymisvinnu“ hjá starfandi kennurum. Þau upplifa það sem eins konar tískubema í kennaranáminu. En gagnrýni þeirra beinist ekki bara að skólanum andspænis nemendum hans heldur nemendum líka eða hlut þeirra í vandanum. Einum viðmælanda minna var tíðrætt um að of mikið beri t.d. á því að frestanir og slugs viðgangist og taldi það ekki gott til afspurnar fyrir stéttina, orðspor kennarastéttarinnar, að nám þeirra væri með þessum hætti.

Þeim er hugleikið hvernig skólinn tekur á námi þeirra sem koma inn í kennaranámið með B.A. eða B.S.-gráðu úr öðru námi. Það sé líkt og eigi að bæta þeim upp skort á menntunarfræðum með námskeiðunum í meistaranáminu sem kannski af þeim sökum séu endurtekning frá grunnnáminu.

Þeim finnst að oft sé lítið samstarf og skipulagi áfátt á milli kennara um áherslur í vettvangsnáminu sem leiði til þess að vanti bæði dýpt og breidd og framvindu. Fræðilegi grunnurinn sé alltaf sá sami og aldrei farið dýpra í hugtökin í hvert skipti. Mikið sé fjallað um hugtökin „teymiskennslu“ og „teymisvinnu“ meðal kennara og eiga kennaranemar að fylgjast með og læra hvernig þessi hugtök eiga við á vettvangi en í reynd sé sá veruleiki sem mætir þeim á vettvangi mun flóknari en að skili árangri að þau læri eitthvað á því að skoða hann gegnum slík stök „tískuhugtök“. Í staðinn fyrir að leggja svona mikla áherslu á „tískuhugtök“ mætti reyna skipuleggja námið á þann hátt að það verði nytsamlegra eins og viðmælandi í hópi 2 kemst að orði.

Maður var að læra það sama í mismunandi kúrsum. Það mætti gera skipulagið betra og hafa meira svona nytsamlegri áfanga. Maður var alltaf að læra það sama aftur og aftur í staðinn að fara í einn áfanga um t.d. bekkjarstjórnnum. Það væri hægt að nota öll þau viðfangsefni sem voru í stóra vettvangsnáminu og búa til einn áfanga um hvert þeirra. Er að ræða um foreldrasamskipti og erfiða nemendur, fatlaða o.s.frv. Fyrir hvert sumarnámskeið var lögð mikil áhersla á það að fara á „Verndum þau“ námskeið, þar sem fjallað er um allt þetta og hvernig eigi að bregðast við og mér fannst mjög skrýtið að fara í gegnum 5 ára háskólanám og fá ekkert um svoleiðis efni, þ.e. foreldrasamskipti og viðbrögð í öðrum samskiptum. Í þessu stóra námskeiði var einu sinni talað um ofbeldi á börnum. Allt sem ég

veit um það er út af því að ég hef verið að vinna í sumarbúðum. Það ætti að vera kúrs um þetta strax í náminu, á fyrsta ári eða á fyrsta misseri.

Sum námskeið eru ekki að skila miklu, telja viðmælendur mínir, og hafa á tilfinningunni að þau séu á námskrá þeirra til að fylla upp í eyður, til að halda uppi einingafjölda. Einstaka dæmi er t.d. námssálfræðinámskeið þar sem fjallaði um þroska barns frá getnaði upp að 6 ára aldri. Mjög gott námskeið fyrir nema í leikskólafræðum, töldu þau, enda nokkrir nemar þaðan í námskeiðinu, en væri mjög ómarkvisst námskeið fyrir verðandi grunnskólakennara sem kenna munu börnum frá 6 ára aldri. Nemendur kunna þó að meta nám sitt og reynsla þeirra af einstaka námskeiðum er oft á tíðum góð. Sem lokaniðurstaða af samtali við viðmælanda í hópi 2, hvort námið hafi staðist væntingar:

Að mörgu leyti já. Það er faglegt nám í kennaradeildinni, þar sem það eru metnaðarfullir kennarar. Námið mitt stóðst væntingar hvað það varðar. En skipulagsleysi, skortur á meira vettvangsnámi olli mér svolitlum vonbrigðum. Svoleiðis að einhverju leyti hvað faglega hlutann varðar, já. En hvað skipulagshliðina varðar, nei.

Fyrirlestrar í stóru kennslufræðiáföngunum sem eru skylda valda viðmælendum mínum áhyggjum, að þeir séu ekki að skila árangri. Nemendur sýni þeim heldur ekki mikinn áhuga og séu jafnvel að gera eitthvað annað en að hlusta á það sem kennarinn hefur fram að færa. Einn úr hópi 1 orðar það svo.

Ég mundi ekki hafa þessu stóru fyrirlestra, ég veit að það er búið að troða fræðilegum greinum í alla áfanga sem eru kenndir í Háskólanum. Draumurinn væri að hafa þetta svona nánara. Að þetta væru minni og persónulegri bekkir, smærri og þéttari hópar. Að utanumhald væri meira. Kjörsviðin eru svo mörg að maður er bara einn á báti, dreifast of mikið. Fyrirlestrar eru ekki að virka, það eru margir sem nenna ekki að mæta í þá. Eru voða tilgangslausir og ekki margir sem ég veit um sem nenna að hlusta á þá heima. En ég geri það. Ég hlusta frekar á þá heima á meðan ég er að sinna heimilisverkum.

#### **4.4 Meira vettvangsnám og meiri verklega kennslu**

Viðmælendur mínir vilja allir fá meiri kennslureynslu inn í námið, lengra vettvangsnám og/eða fleiri kennslustundir þann tíma sem því er nú helgaður. Þannig telja sumir alls

ekki nóg að kenna bara 10 tíma á viku í langa vettvangsnáminu á 9. misseri, það hefði alveg mátt vera miklu meira. Ein viðmælandi minn úr hópi 2 orðar það svo:

Ég hefði sko, þessar áherslur sem voru í stóra námskeiðinu í haust. Ég hefði viljað láta skylda okkur að kenna meira. Við máttum kenna bara 10 tíma á viku. Held að við höfum ekki mátt kenna meira en það, að það hafi verið hámark. Svo áttum við að fylgjast með og skoða gögn og svoleiðis. Ég hefði viljað kenna meira í haust.

Þeir telja að vettvangsnámið líða fyrir bóklega áherslu skólans. Bóknámið sé á kostnað verknámsins og þau telja að reynslan af því að kenna sé ekki bara æfing eða staðfesting á því sem þau hafi lært í fræðunum heldur sé hún menntandi út af fyrir sig, sem þessi viðmælandi í hópi 2 komst að í sínu langa vettvangsnámi.

Ég lenti í fyrsta skipti í vandræðum með bekk, þau voru svo óþekk. Ég var búin að nota öll verkfærin úr kistunni, búin að reyna allt og reyna að ígrunda hvað væri í gangi. Skildi ekki neitt og reyndi að tala við þau og þau voru ekkert að slá af. Svo einn daginn hækkaði ég röddina og hafði ekki gert það áður og var búin(n) að vera með þau í 3 mánuði. Þetta var í nóvember, ég bara stoppaði kennslustundina og spurði hvað er í gangi og hækkaði röddina. „Hvað gengur hér á?“ Ég ræddi bara við þau og þau steinþögðu og ég hafði aldrei nýtt þetta verkfæri. Og ég sagði: „Mér þykir svo vænt um ykkur og hvað er í gangi?, þið eruð einn af uppáhaldsbekkjunum mínum.“ Og þá kom frá þeim, nei við erum sko óþekkasti bekkurinn í skólanum. Og ég trúði því ekki, getur ekki verið, þið eruð alltaf svo skemmtileg og skapandi. En sögðu að allir segðu að þau væru óþekkust. Þá kveikti ég á þerunni. Auðvitað, þau eru bara að lifa eftir einhverjum stimpli. Og ég þurfti bara þetta að segja þeim að mér þætti vænt um þau og kynni ekki við að þau hegðuðu sér svona. Mér þætti óþægilegt að við ætluðum að eiga í svona samskiptum og þau snérust við. Þetta eru bara englar. Bara á einum tíma þar sem ég hækkaði röddina. Ég held oft að þótt að maður sé búinn að ígrunda og hugsa eitthvað og prófa þetta þá bara virkar það ekki. Svo kannski bara á augnablikinu þá grípurðu eitthvað óvart kannski sem leiðir til þess að þú verðir betri og manst það næst að stundum er ekki þetta að sem þú hélst í byrjun. Þarft eiginlega að lesa, eða bara spyrja nemendur, því þau vita best hvað er í gangi hjá sér.

Vissulega var þessi viðmælandi minn búinn að kynnast *stimplun* sem fræðilegu hugtaki og telur að það kunni að hafa gagnast honum en það sé þó, eftir á að hyggja, meira

eins og eftiráskýring á því sem gerðist. Honum hefði verið lítið gagn af því að vita það eitt og sér að börnin væru undir áhrifum „stimplunar“, það sem réði úrslitum voru þau tengsl sem höfðu myndast milli hans og barnanna í bekknum. Á tilteknu augnabliki tókst honum að komast inn fyrir þann hóp sem þau höfðu myndað, komast inn fyrir hópkennd þeirra og að þeim persónulega sjálfum, má segja. Það gerðist þegar hann „hækkaði röddina“, en sú aðgerð hefði auðvitað mátt sín lítils út af fyrir sig, að „garga“ á hópinn. Spurningin er ekki bara að vita hvaða „verkfæri“ er hægt að nota heldur hvað maður má sín mikils, hvers maður er megnugur í augnablikinu. Það lesi maður ekki á bók heldur kenni reynslan manni það. Það sé auðvitað hægt að lesa svona klípusögur og greina þær, t.d. með því að bjóða upp á þrjár sviðsmyndir um hvernig viðbrögðin ættu að vera en sú kennsla jafnast ekki á við reynsluna á vettvangi.

Viðmælendur mínir líta á fyrsta árið í kennslu í raun sem 6. árið í náminu, nema hvað það nám fer fram eftir að Háskólanum lýkur og án þess að hann komi nokkuð að því. Þar sem vettvangseiningar eru einungis 40 af 300 einingum sem þarf að klára til að fá kennsluréttindin finnst þeim alveg hægt að halda því fram að fyrsta árið eftir útskrift sé í raun 6. árið í náminu, að það sé eins og kandídatsár ætti að vera á sjálfum námstímanum. Að lesa um fræðin í bók sé ekki nóg, heldur kenni reynslan á vettvangi á við margar bækur og fyrirlestra. Það er reynsla þess reynslumesta af viðmælendum mínum af reynslu sinni af vettvangi.

Frekar að [...] fá kennarana sem hafa verið að kenna í 1-7 ár inn í stofuna og fá þá til að segja frá og miðla sinni þekkingu. En auðvitað er nauðsynlegt að hafa einhvern fræðilegan grunn, ég er ekki að segja að fræðilegi grunnurinn sé ónauðsynlegur. En að nýta meira þekkingu af gólfinu. Mér finnst það og hefur alltaf fundist það. Það sem maður lærir eða lærði mest af er ekki að lesa úr einhverri bók sem segir að þú eigir að gera þetta svona því að nemendahópurinn er svona. Bókin segir ekkert hvernig nemendahópurinn þinn í skólanum er, þá þarftu að bregðast við því, þessi fjöldi, þessi einstaklingur er svona. Frekar að auka við vettvangsnámið og gefa ennþá meiri tíma í beinni handleiðslu kennara sem eru bara í vinnunni frá 8-5 alla daga og minnka þessi fræðilegu námskeið sem nýtist þér svo ekkert í daglegu vinnunni.

Með verklegri kennslu hafa viðmælendur mínir ekki bara vettvangskennslu í huga. Þeir álíta mögulegt að kenna verklega kennslu inni í kennslustofum í Háskólanum. Í staðlotum væri hægt að vera með nokkurs konar leikrænar æfingar eða leikrit þar sem kennaranemar æfa sig í hinum ýmsu aðstæðum og hlutverkum sem geta komið upp á



hverjum degi í grunnskóla. Svo í framhaldinu sé hægt að skrifa greinargerð um hvernig til hefur tekist og bera saman við rannsóknir og kenningar, sameina þannig fræðilega og verklega kennslu. Það sé einnig góð hugmynd að nýta staðlotur til þess að fá starfandi kennara og sérstaklega þá sem hafa þurft að takast á við óvenjulegar aðstæður eins og áföll í sínum nemandahópi. Oft sé mjög lærdómríkt að hlusta á sögur frá fyrstu hendi og svo í framhaldinu væri hægt að ræða um viðbrögðin og hvernig hægt hefði verið að bregðast öðruvísi við og hvernig kennaranemar hefðu brugðist við. Svona verklegri kennsla sé erfitt að koma við í fjarnámi og því ætti að vera skyldumæting í staðlotur sem byðu upp á kennslu með þessum hætti. Að mæta í staðlotu til þess eins að hlusta á fyrirlestur og sjá glærusýningu sé ekki góð nýting á tíma kennaranema. Það sem kennaranemar vilja er því meiri verkleg og praktísk kennsla, t.d. einfaldlega að læra á Mentor, sem er mikið notað samskipta- og skipulagstæki í grunnskólum Íslands.

Öll kennslureynsla á námstímanum telja viðmælendur mínir að sé af hinu góða. Þau sem áttu kost á því að kenna í afleysingum mæla eindregið með því samhliða kennaranáminu. Þau telja sig hafa grætt mikið á afleysingakennslunni, hún hafi hjálpað þeim að nýta sér þá reynslu sem þau höfðu fengið á vettvangi. Úr hópi 2:

Ég held að þetta megji alls ekki vera minna [vettvangsnámið]. Má alveg hugsanlega vera meira. Ég tók svolítið afleysingar þegar ég var í náminu og mér fannst ég alltaf græða dálítið mikið af því. Svona að vera bara á vettvangi. Maður lærir gríðarlega mikið af því. En ég myndi allavega segja að það mætti ekki vera minna og náttúrulega mjög góð þessi heila önn sem er svo mikið í vettvangsnámi.

Og annar úr hópi 2:

Jú, ég mæli með fyrir alla kennaranema að kenna með náminu, það er frábært að vera kennari á meðan þú ert að læra að verða kennari, nema í maí og desember. Þá er rosalega mikið að gera hjá þér. En það var alveg ómetanleg reynsla sem ég fékk þarna í framhaldsskólanum.

#### **4.4.1 Foreldrasamskipti**

Í tali viðmælenda minna um vettvangsnám og aðra verklega reynslu af kennslu kemur í ljós að þeim eru samskipti kennara og foreldra einkar hugstæð. Þau hafa áhyggjur af þessum þætti starfsins og óttast hann beinlínis sum. Þetta kemur fram hjá viðmælenda í hópi 2.

En öll þessi foreldrasamskipti í vettvangsnáminu þá fékkstu svona smjörþefinn af þeim. Hittir þau í einu foreldraviðtali og varst með að skrifa föstudagspóst eða eitthvað svoleiðis. Ég myndi segja að það væri það sem maður væri mest stressaður yfir í starfinu. Það eru samskipti við foreldra og vera með umsjón yfir krökkum frekar en að kenna [einfaldlega].

Þarna sjá þau brýnt viðfangsefni fyrir bóklegt nám líka og leggja beinlínis til sérstakt námskeið um efnið eins og kemur fram hjá viðmælenda í hópi 1 sem var að klára B.Ed. gráðuna.

Ég myndi vilja og skil ekki af hverju það er ekki kúrs sem heitir Foreldrasamskipti, 5 einingar. Þar sem maður er bara að æfa sig að skrifa tölvupóst til foreldra, að tala við þá í síma og æfa sig í hvað má segja og hvað ekki. Hvort það séu einhver bannorð og hvernig megi betur fara að þessu og æfa mann í foreldraviðtölum og eitthvað svoleiðis. Það væri ekkert galið því það er stór partur af starfinu. Það mætti alveg æfa kennaranema í þessu, hafa nokkra tíma í samskiptum af milljón kennslutímum í Kennó.

Í slíku námskeiði ætti að vera lögð áhersla á verklega kennslu og þá kæmu staðloturnar inn og ættu að nýtast vel til æfinga í samtölum við foreldra, ekki síst símtölum, til undirbúnings foreldraviðtala þar sem kennaranemar myndu skiptast á að fara í hlutverk kennara og foreldra. Jafnvel væri hægt að æfa nemendaviðtöl. En í raun væri þó aldrei hægt að kenna mannleg samskipti til hlítar, segja viðmælendur, en það sé þó hægt að sérhæfa sig eða undirbúa sig fyrir þessi sértöku samskipti sem eru samskipti við foreldra um börnin þeirra. Þau séu sérstök, þau snúist um hag og velferð barnanna þeirra. Ef ekki takist vel til um þessi samskipti geti það leitt til þess að barnið þrífist ekki í skólanum, tilfinningar þess og afstaða til skólans verði ekki jákvæð. Foreldrar verði að finna það hjá sér að kennarar séu að hugsa um hag barnsins þeirra, að því líði vel í skólanum og að allir séu að hugsa um velferð þess.

Þau telja flest að eftir 5 ára nám sé í raun enginn tilbúinn til þess að stökkva beint í hlutverk umsjónarkennarans, þótt margir nýútskrifaðir kennaranemar þurfi að gera það og verði að læra af reynslunni að bjarga sér í starfinu. Eitt ár í kennslu sé lágmarks undirbúningur. Sum hafa reynslu af þessu, hafa haft umsjón með bekk eða eru að því komin og helst hefðu þau kosið að fá að kenna í eitt ár til þess að læra á skólann og læra það að kenna án þessa utanaðkomandi áreitis sem sérstaklega foreldrasamskipti umsjónarkennara geta verið.

Langa vettvangsnámið átti að kenna viðmælendum mínum það meðal annars að vera umsjónarkennarar en var í raun bara kynning á því hlutverki, að þeirra mati. Sem betur fer höfðu nemarnir þó tækifæri til þess „utan dagskrár“ og voru hvattir til þess að fá að fylgjast með og jafnvel taka þátt í nemenda- og foreldraviðtölum. Þetta var að þeirra mati mjög góður skóli, það væri allt annar hlutur að taka þátt í foreldraviðtali sem kennaranemi en sem foreldri sem sum þeirra höfðu reynslu af.

Einn viðmælenda minna hefur, eins og fram hefur komið, 8 ára reynslu af grunnskólakennslu eftir að hafa lokið þriggja ára B.Ed.-námi til kennsluréttinda. Hann er auðvitað ekki til frásagnar um reynslu sína af meistaranáminu sérstaklega en deilir þeirri skoðun með hinum að sérstaklega hefði hann þurft betri undirbúning fyrir foreldrasamskipti.

Það þyrfti að gera miklu meira af því. Þegar ég var samhliða lokaárinu mínu í Kennó að skrifa ritgerðina þá var ég leiðbeinandi í [...]skóla og eftir eitthvert spjall við foreldra eins barnsins þá kemur það upp að þabbinn vildi formlegt viðtal við mig og ég varð alveg mjög stressaður og fór á fund með mínum deildarstjóra. Því ég vissi ekkert hvað átti að fara að gerast því ég hafði ekkert lært í Kennó hvernig ætti að tækla foreldraviðtal [...]. Og það mætti alveg leyfa kennaranemum að skrifa upp á einhvers konar trúnaðaryfirlýsingu og hafa þá inni í stofu á foreldraviðtalsdögum. Taka bara 3 mánuði í vettvangsnámi, í föstu vettvangsnámi og láta þá fylgjast með öllu nema kannski að hringja símtölin. Láta þá heyra, sjá og upplifa þessi samskipti, því þar er mesta reynslan.

#### 4.5 Kandídatsár

Viðmælendur mínir leita að vonum lausna á þeim vanda sem þau lýsa í náminu og virðast vera á því að þær geti falist í *kandídatsári*. Í því fyrirkomulagi sameinist í rauninni lausn á margvíslegum vanda í náminu, ójafnvæginu á milli bóklegs/fræðilegs náms og hagnýts, endurtekningunni og vöntun á stígananda í náminu, skorti á skýrri skírskotun og tengingu við kennarastarfið, skorti á hagnýtri starfsreynslu beinlínis, eins og kemur fram hjá viðmælenda úr hópi 2.

Mér finnst flott að vera með meistaranám og mér finnst það alveg tilvalið að gráðan sé meistaragráða til að fá kennsluréttindi. En ég myndi miklu frekar vilja að námið yrði skipulagt þannig að það væri kandídatsár eða eitthvað þannig á 4 ári. Og svo myndirðu skrifa ritgerð eða eitthvað svona út úr þessu. Kannski þannig að það yrði 1 ár í skólanum og 1 ár í kandídat. Af því að það

sem þú ert að læra í námskeiðunum er pínulítið að vera hjakkast í því sama. Kannski er það mér að kenna, kannski var ég ekki að velja nógu fjölbreytt.

Allir viðmælendur mínir nema einn voru mjög hrifnir af kandídatsári. Þessi viðmælandi úr hópi 2, hafði verið hrifinn af hugmyndinni uns hann gerði meistararitgerðina sína, taldi nú að vinnan við hana væri á við kandídatsár. Síðan yrði fyrsta árið í kennslu hans/hennar „kandídatsár“.

En ég myndi ekki vilja breyta náminu eins og ég fékk það, það er bara þannig. Mér finnst kennararnir alveg ótrúlegir og það er svo mikil nánd og hjálpsemi, áhugi og stuðningur, ég get leitað til hvaða kennara sem hefur kennt mér og það er ekkert mál og bara hvað ertu í vandræðum með og hvað skilirðu ekki. Mér finnst rosa stuðningur og ég er ekki viss um það að ég hefði lært eitthvað meira að fara á kandídatsár. Af því að svo kem ég á mitt „kandídatsár“ á næsta ári, eins og ég hugsa það. Það verður bara örugglega þannig næstu árin, ég held að hefði ekki orðið betri kennari þótt ég hefði tekið eitt ár með kennara í Háskólanum mér við hlið, heldur en bara með samstarfsfólkinu mínu.

Aðrir viðmælenda minna telja ekki að starfsreynsla að námi loknu komi alveg í staðinn fyrir kandídatsnám og það útiloki heldur ekki að þeir geri meistararitgerð. Nauðsynlegt sé að vera á vettvangi í þetta langan tíma án þess að vera að vinna að einhverjum öðrum verkefnum í náminu til að geta tileinkað sér þær kennsluaðferðir og kynnst þeim aðferðum sem er beitt í grunnskólum landsins og til að öðlast þá reynslu sem gefst í starfi og ekki verður lærd fyrirfram en þó með það í huga að læra af henni og fá til þess leiðsögn og stuðning. Ekki bara að vera þarna úti í „djúpu lauginni“ og komast kannski aldrei upp á annað sundlag en hundasund!

Þau ræða af áhuga um hugmyndina, ef tekið yrði upp kandídatsár sé alveg nauðsynlegt að verði greitt fyrir þá vinnu sem kennaranemar leysa af hendi á því ári. Það væri til dæmis hægt að miða við laun stuðningsfulltrúa í grunnskólum, enda séu þeir oft til aðstoðar í kennslustofunni, en líka sé hægt að miða við þau laun sem leiðbeinendum séu greidd. Með því að greiða laun á kandídatsárinu þurfi kennaranemar ekki að vinna einhverja aðra vinnu sem kannski ekkert tengist skólastarfi á meðan námi stendur. Eins verði ekki þörf fyrir námslán á því ári, sem sé jákvætt, þá verði skuldabaggin eftir nám ekki jafn þungur. Hér er tilvitnun í viðmælenda úr hópi 1 um kosti þess að hafa kandídatsár sem launað starfsnám.

Mér finnst það ekki vitlaust eins og er í mörgum iðngreinum þar sem þú færð borgað að vera í vettvangsnáminu og svo klárarðu. Í staðinn fyrir það að þurfa vera launalaus í þrjár vikur í vettvangsnámi. Það hentaði mér ekki. Af því að ég var að vinna á sama tíma og verknámið þá náði ég ekki að klára tímaskylduna í vettvangsnáminu. Eins og staðan er í dag þá get ég ekki verið launalaus í ár. En ef þetta væri eins og er í iðnnámi þá væri þetta ekki vitlaust. Þetta gæti verið svona einhverskonar kandiðatsár, svona launað nám á vettvangi og gæti verið seinasta árið í náminu. Það væri svona meistaraár, eins og í hárgreiðslunni. Í langa vettvangsnáminu ertu launalaus á meðan það stendur, eða nánast launalaus. Með svona fyrirkomulagi er ekki þörf á námslánum. Gætu miðast við laun stuðningsfulltrúa. Þá gætirðu fengið reynslu í skóla og gætir í framhaldinu fengið starf þar sem kennari.

Með því að vera í heilt ár á vettvangi, en ekki bara í einhvern stuttan tíma í vettvangsnámi, skapist meiri tengsl við „gólfíð“, telja viðmælendur mínir, við sjálft starfið og framtíðina. Að vera á vettvangi og kenna sé mjög góður skóli, skóli lærdómsmiðaðrar reynslu, og vitna í Dewey þeirri skoðun sinni til stuðnings. Eins og kerfið sé uppbyggt í dag, með stuttum vettvangsheimsóknum, frá hálfri viku og upp í 14 vikur sé erfitt að fá yfirsýn og til dæmis að sjá árangur af starfi sínu, af kennslunni í vettvangsskólanum. Kennaranemar komi inn í smá tíma og taki yfir kennsluna og leggi fyrir einhver verkefni en sjá ekki neinn árangur þegar til lengri tíma sé litið.

Á heilu skólaári sé hægt að fylgjast með þróun og þroska hvers og eins grunnskólanemanda og ná um leið betri tengslum við nemendahópinn og kynnast honum mikið betur og um leið æfist það hlutverk sem flestir kennaranemar komi til með að verða í framtíðinni, þ.e. starf umsjónarkennarans.

Á 3. misseri í meistaranáminu er kennt 25 eininga námskeiðið Nám og kennsla: Fagmennska í starfi, sem er vísir að kandiðatsári. Þessi áfangi felur í sér 14 vikur í vettvangsskóla. Flestir viðmælenda minna töldu sig hafa lært mest á þessum 14 vikum í vettvangsskóla og meira heldur en á öllum þeim tíma sem hafði farið í námið fram að því. Hvort undangengið bóklegt nám hafi verið forsenda þess að þau lærðu svona mikið í vettvangsnáminu? Vissulega mætti segja það, margt af því sem þau höfðu lært kom til álitu, rifjaðist upp, en fyrst og fremst var þetta þó ný og lærdómsrík reynsla sem að þeirra álitu hefði mátt standa mun lengur.

Tveir af mínum viðmælendum fengu tækifæri til að kenna á námstímanum við afleysingar og var það reynsla sem þau vildu ekki hafa misst af. Kennsla í afleysingum gefi svipaða reynslu og kandiðatsár en sé þó ekki eins örugg og stöðug sem kandiðatsár

er og væntanlega sé kandiðatsári námsmiðaðra, þau fá skipulegan stuðning og leiðsögn. Eins auðvitað að fá af því reynslu hvort þetta sé það starf sem þau vilji leggja fyrir sig. Hér kemur tilvitnun í viðmælenda úr hópi 2.

Mér finnst það flott að við séum að mennta kennara okkar vel [með 5 ára námi], en það má alveg lagfæra hvernig þeir haga meistaranáminu. Það er eins og ég segi, maður var orðin(n) pínulítið þreytt(ur) eftir 3 ár og það hefði verið fínt að breyta til og fara í 1 ár í skóla og njóta þess að upplifa starfið á heilu skólaári. Þá kannski áttarðu þig á þessu ári að þetta er ekki rétti starfsvettvangurinn.

Þau sjá ekki kandiðatsár sem andstæðu fræðilegrar vinnu, t.d. meistaraverkefni. Með kandiðatsári skapist mjög góður grundvöllur að því að skrifa um viðfangsefni sjálfs starfsins, gera starfendarannsókn sem miðuð væri við starf kennarans beinlínis en ekki fræðimenn. Einn viðmælendanna úr hópi 2 hefði gjarnan viljað gera slíka starfendarannsókn sem sitt meistaraverkefni en eins og námið sé uppbyggt hafi ekki gefist kostur á því.

Já, akkúrat að gera rannsókn. Þá geta einhverjir sem vilja gera rannsóknina sína yfir kandiðatsárið, skrifað það á haustönn og klárað svo einhverjar einingar. Þú getur gert það hvernig sem þú vildir. T.d. starfendarannsókn og ég hefði gert starfendarannsókn ef ég hefði ekki verið að gera það verkefni sem ég var að gera. Ég var ekki að fara að gera starfendarannsókn þar sem ég var ekki kominn á vettvang. Það var verkefni sem ég vildi upprunalega vilja gera.

Þau telja að kandiðatsárið leysi úr þeim vanda með tvennum hætti sem of bókleg/fræðileg miðun námsins skapar, að þeirra mati. Annars vegar minnki sá tími sem fer í bóklegt nám yfirhöfuð og hins vegar verði námið raunmiðaðra. Það gæti leyst úr endurtekningarvandnum með því að með því gæfist tækifæri til að meta í ljósi reynslunnar það sem lagt var inn bóklega áður. Endurtekning, kannski, en undir allt öðrum kringumstæðum. Hér á eftir koma tvær tilvitnanir viðmælenda úr hópi 2.:

Ég er þeirrar skoðunar að það eigi að vera kandiðatsár við kennaradeild Háskóla Íslands. [...]. En einhverju verður að fórna og ég held að það megi skera af fræðilega náminu fyrir meiri verklegt nám innan skólanna.

Ég myndi vilja hafa kandiðatsár fyrsta ár í master, þ.e. á fjórða ári. Og þá einmitt ef þessi endurtekning kemur fram á 5. árinu þá ertu miklu tengdari því sem er verið að fjalla um eftir kandiðatsárið í staðinn fyrir að fara úr einum bókakafla yfir í þann næsta milli anna. Þá verður þetta meira endurmenntun heldur en endurtekning. Þá ertu að styrkja einhverja hluti sem þú ert búinn að kynna þér og vinna með í skólanum.

#### **4.6 Samantekt á niðurstöðum**

Viðmælendur mínir voru á þeirri skoðun að mikið ójafnvægi ríkti í náminu þeirra. Fræðilega og bóklega námið hafi mikinn forgang á kostnað vettvangsnáms og verklegs náms. Þeirra lausn á þessum vanda er að taka upp kandiðatsár og hafa það á 4. ári í náminu, á fyrra árinu í meistaranáminu. En með þessu eru þau ekki að halda því fram að það sé ekki nauðsynlegt að hafa góðan fræðilega grunn, hann sé nauðsynlegur til að geta kennt og gera það vel. Með kandiðatsári sé hins vegar hægt að nýta sér það nám sem hafi farið fram árin þrjú á undan og raungera það með reynslu af kennslu og öðru skólastarfi. Viðmælendur mínir sjá þó ekki kandiðatsár sem einu leiðina til að raungera þann bóklega/fræðilega grunn sem þau efast ekki um að sé nauðsynlegur. Aðrar leiðir séu færar til að öðlast verklega reynslu af komandi starfi þeirra sem grunnskólakennarar í bóklegum greinum. Þau nefna verklegar æfingar í staðlotum, til dæmis með sviðsetningu foreldraviðtala sem þyrfti þó að undirbyggja með námskeiði um þann þátt starfsins beinlínis. Þau telja að með betra skipulagi megi bæta bóklega/fræðilega námið, forðast endurtekningar en dýpka það með eðlilegum stíganda og raunhæfri tengingu við raunveruleikann. Það verði meginverkefnið á meistarástigi námsins.

## 5 Umræður

Í upphafi þessarar rannsóknar setti ég þekkingarmarkmið hennar fram í þeirri spurningu hver sé reynsla nemenda á Menntavísindasviði Háskóla Íslands sem læra til grunnskólakennararéttinda í bóklegum greinum, hvernig þeir meti reynslu sína af náminu og hvaða ályktanir um breytingar á náminu þeir kunni að draga af henni. Svör þeirra liggja fyrir. Þeir meta það svo að nám þeirra sé ekki fullnægjandi undirbúningur undir starfið. Það vilja þeir bæta upp (að einum viðmælenda undanskildum) með kandídatsári að því meðtöldu í fimm ára meistaranámi. Kandídatsárið verði sett á fyrra árið á meistarastigi.

Andspænis þessari niðurstöðu er að mínu mati tvennt til athugunar. Annars vegar spurningin um það hvort það nám sem fyrir viðmælendur mína var lagt sé ekki nógu gott í framkvæmdinni, ekki nógu vel útfært. Viðmælendur mínir hafa lagt sitt mat á það og gera við það nokkrar athugasemdir, eins og niðurstöður rannsóknarinnar sýna. Hér vekur athygli að tillaga þeirra um endurbætur lýtur hins vegar ekki einungis að þessari framkvæmd námsins heldur binda þeir vonir sínar um bætt nám, við kandídatsár. Ekki einungis til að öðlast reynslu í starfi undir leiðsögn, án þess beinlínis að vera „hent út í djúpu laugina“. Þeir binda vonir við að sú reynsla sé ekki einungis aðlögun að komandi starfi við tiltöllega verndaðar kringumstæður heldur myndi hún nauðsynlegan grundvöll að frekari fræðilegri umfjöllun í náminu sjálfu. Meðal annars þess vegna leggja þeir áherslu á að kandídatsárið verði sett á fjórða námsár en það fimmta og síðasta notað til að vinna úr þeirri reynslu í ljósi þeirra þar með dúpkuðu fræða sem þeir hafa kynnst í grunnnáminu.

Hins vegar tel ég að niðurstöður rannsóknarinnar, það sem komið hefur fram í máli viðmælenda minna, vekir spurninguna um hvort þeir telji kennarastarfið það verklegt í eðli sínu að bóklegur/fræðilegur undirbúningur taki óhjákvæmilega ekki til þess nema að takmörkuðu leyti, óháð því hvort hann að einhverju leyti sé ekki vel útfærður.

Það væri óskandi að geta svarað þessum spurningum sitt í hvoru lagi en ég held að það verði erfitt. Afstaða þeirra til þess sem sú fyrri tekur til, mat þeirra á reynslu sinni af náminu, hefur óhjákvæmilega áhrif á afstöðu þeirra til seinni spurningarinnar. Ég held að þær athugasemdir sem þeir gera við framkvæmd þess náms sem fyrir þá er lagt hljóti að vera aðalatriðið ef bregðast á við niðurstöðum þessarar rannsóknar. Í því liggja sóknarfærin, skyldi maður halda. Það ætti síðan að vera viðfangsefni akademíunnar, Háskóla Íslands, að skoða þær takmarkanir sem kunna að vera á því að mennta til grunnskólakennarastarfsins með þeim akademíska hætti sem gert er. Það er að segja með því að (reyna að) laga námið í markmiðum þess og framkvæmd að viðmiðum um



starf háskólakennara. Ég tel að með því að skoða vandlega efni þess sem hér hefur verið rakið um þá hugmyndafræði sem birtist í áformum um lengt kennaranám og bera það saman við það nám sem fram fer í reynd þá mætti fá raunhæfari mynd af þeim veruleika sem viðmælendur mínir eru að tjá sig um. Það vekur athygli að þeir virðast ekki skynja þau tengsl við rannsóknir né þá fyrirmynd um kennsluhætti sem boðuð voru í stefnuyfirlýsingum. Það kemur e.t.v. ekki á óvart. Almennt virðast rannsóknir háskólakennara ekki mjög sýnilegur veruleiki og bein tengsl þeirra við kennslu alls ekki gefin þótt enginn efist um gildi þess að háskólakennarar stundi rannsóknir. Það segir ekki að námið sem fyrir viðmælendur mína var lagt sé ekki í tengslum við rannsóknir kennaranna eða rannsóknir yfirhöfuð eða að kennslan sé ekki til fyrirmyndar í reynd, einungis að þessir áformuðu frumpættir kennaranámsins virðast ekki sýnilegir fyrir viðmælendum mínum.

Í könnun á fyrirliggjandi þekkingu um rannsóknarvirkni kennaraháskólakennara komust Simon Borg og Yousif Alshumaimeri (2012) að því að samkvæmt fjölda tilvitnaðra rannsókna í mörgum löndum á árunum 2002-2009 þá tengdu skólakennarar í mismunandi greinum rannsóknir við „vísindaleg“ hugtök á borð við tilraunir, tilgátur, breytur og tölfræði. Þess utan sáu þeir margvíslegar hindranir vera í vegi þess að þeir gætu stundað rannsóknir yfirhöfuð, svo sem tímaskort sem er iðulega tilgreindur sem ástæða þess að þeir stunda ekki rannsóknir. Athugun höfunda á stöðu þekkingar á rannsóknarvirkni kennaraháskólakennara og viðhorfi þeirra til rannsókna leiddi í ljós að hún liggur ekki á lausu.

Þetta vekur með svipuðum hætti spurningar um sýnileika þeirra hæfniviðmiða (e. learning outcomes) sem skilgreind eru fyrir námsstigin, grunn- og meistaranám, námsbrautir og einstaka námskeið. Það kynni að koma í ljós, eins og greining mín á þessu efni gæti bent til, að í rauninni sé mikið ójafnvægi í náminu með tilliti til þessara viðmiða. Undirflokkarnir „leikni“ og „hæfni“ miðist við akademísk viðmið og sé hugað að því að hvaða marki þau séu þau sömu og gilda eða ættu að gilda með tilliti til komandi starfs. Ef það er raunin og jafnvel að því gefnu að akademísk viðmið um „leikni“ og „hæfni“ (í akademísku starfi, starfi háskólakennara) náist, þá leggst óeðlilega mikill þungi á viðmið um „þekkingu“. Akademían gæti þá farið að blekkja sjálfa sig um raunverulegan námsárangur nemenda (*learning outcomes*) með því að taka „þekkingu“ ekki aðeins sem *nauðsynlega forsendu* „leikni“ og hvort tveggja, „þekkingu“ og „leikni“ *nauðsynilega forsendu* „hæfni“ heldur að „þekking“ sé *nægileg forsenda* „leikni“ og „þekking“ og þannig fengin „leikni“ *nægilegar forsendur* „hæfni“. Með öðrum orðum að greina ekki með raunhæfum hætti mögulega bóklega slagsíðu á náminu.

Viðmælendur mínir finna fyrir slíkri „slagsíðu“ en þótt þeim sé tíðrætt um verklegt nám í kennaranáminu, vettvangsnám og kandídatsár, þá hafa þeir ekki einungis í huga verklega framkvæmd þess andspænis bóklegri eða fræðilegri þekkingu um hana. Börn eru mjög sérstakt viðfangsefni almennt og að kenna þeim er ekki síður mjög sérstakt viðfangsefni. Hér er spurningin ekki einfaldlega um bóklega kunnáttu og handlagningu við að nota hana í verki. Hér er „yfirfærsluvandinn“ (Bullough, 1989) mun flóknari en svo. Akadémían myndi svara því til að með fræðilegu námi aukist nemandanum getan til að meta og framkvæma af þeirri fræðilegu yfirsýn, þeirri dýpri þekkingu og skarpari dómgreind sem það veiti nemandanum. Við það vaxi honum sjálfstæði og athafnafrelsi í starfi (Sullivan, 2005). Málið er þó huglægara en svo að um þekkingu eina sé að tefla. Persóna kennarans kemur til leiks við persónur barnanna. Börn bregðast við persónu kennara síns en ekki bara athöfnum en hann hefur þó í meginatriðum ekki nema úr athöfnum að spila í þeim leik. Kvíði sumra viðmælenda minna fyrir t.d. foreldraviðtölum og hvernig höndla skyldi börn með sérþarfir var nærgöngullu við persónu þeirra en að væri bara spurning um þekkingu og færni. Áhyggjur þeirra af því að vera ekki tilbúnir til leiks að námi loknu tel ég að megi rekja til þessa. Þeir hafa reynslu af því að vera nemendur í grunnskóla og þekkja „örlög“ kennara sem ekki hefur tekis vel upp. Korthagen og Kessel (1999) telja „yfirfærsluvandann“ í kennarastarfi, að gera fræðilega þekkingu að hagnýtri, meðal annars stafa af því að kennaranemar og starfandi kennarar séu undir áhrifum þeirrar reynslu sem þeir hafi sem fyrrum nemendur (í grunnskóla í okkar dæmi). Sú reynsla skilar hins vegar ekki einungis því sem kallað hefur verið „hulið safn óhlutbundinnar þekkingar sem hann svo beri með sér og beiti við síðari tækifæri“ (Hanks, 1991). Hún skilar viðmælendum mínum ekki bara líkani af kennsluháttum og tengdum hugmyndum um hlutverk aðila í kennslu. Hún skilar þeim líka minningum um kvíðvænlega atburði og kvíðvænleg „örlög“ kennara sem þau rekja til persónuleika þeirra. En þau ætlast auðvitað ekki til að með kennaranáminu breytist persónuleiki þeirra sjálfra, þau hafa einfaldlega áhyggjur af því að fá ekki út úr náminu þann styrk til verka sem þau telja sig þurfa og tímanum í náminu yrði betur varið til en þeim virðist nú.

Hér er auðvitað sjálfur Dewey undir, sú hugmynd með „learning by doing“ sem að vissu leyti var ranglega hermd upp á hann, að nám ætti sér stað við það að gera einfaldlega. Dewey gaf náminu aldrei reynslunni á vald, ef svo má segja. Þvert á móti væri hægt og nauðsynlegt að auka menntunargildi reynslunnar með því að glæða hana hugsun og þar með menntunargildi þess *að gera* með því að hugsa það sem framkvæmd. Þegar reynsla væri skoðuð í ljósi kenningar um hana öðlaðist hún nýja og yfirfærana merkingu. Þegar framkvæmd einhvers væri áformuð og hugsuð skapaðist

sérstakt námslegt svigrúm við sjálfa framkvæmdina. Ekki þannig að hugsunin einfaldlega raungerist í verki en verði sjálf sem slík ósnortin af því heldur þvert á móti breytist og má segja eðlisbreytist hugsunin við þetta stefnumót hennar við framkvæmdina (Dewey, 1938/1997). Þetta varðar enn sem fyrr spurninguna um möguleg takmörk þess tíma sem bóklegt/fræðilegt nám er skilvirkt á víxlverkunar við framkvæmd eða reynslu af því sem námið fjallar um. Ég held að þælingar J. Lave og É. Wenger (1991) um möguleika náms í skuldbindandi félagslegu samstarfi jafningja og kunnáttufólks falli þess utan vel inn í hugmyndir Dewey um lýðræðislegt skólastarf. Hugmyndir Lave og Wenger lúta ekki eingöngu að fyrirkomulagi vettvangsnáms heldur hafa viðmælendur mínir nefnt að til dæmis staðlotur í námi mætti nota til að æfa tilteknar sviðsmyndir í starfi kennara. Allt eru þetta tilbrigið þess vanda sem hér er undirliggjandi, tengsla fræða og starfs í kennaranáminu.

Sá vandi eykst eða verður sýnilegri við það að þau eru ekki að læra til komandi starfs síns á vettvangi þess heldur á starfsvettvangi annarrar fagstéttar en þeirrar sem þau munu tilheyra. Óhákvæmilega taka kennarar þeirra mið af sínu eigin hlutverki í menntakerfinu í nálgun sinni við efnið, og þeir ætla þess vegna nemendum sínum sama fræðilega áhugann, sama fræðilega hugsunarháttinn, sömu fræðilegu afstöðuna til þess veruleika sem bíður grunnskólakennara í starfi þeirra og þeir sjálfir hafa. Þetta leiðir til þeirrar tilfinningar sem ég verð var við hjá viðmælendum mínum að kennarar þeirra hafi meira yndi og áhuga á kenningum en raunveruleika grunnskólans, þeim nægi vel smíðuð kenning um hann og hafi ekki áhyggjur af öllu því sem kenningin nær ekki til í grunnskólastarfinu. Þeim finnst kennarar þeirra sleppa dálítið létt frá tengingunni við raunveruleikann, noti aftur og aftur sömu stöku dæmin til að skreyta kenninguna fremur en að setja hana undir dóm reynslunnar og þegar við bætist að þeir endurtaka hver á eftir öðrum að því er viðmælendum mínum virðist sömu kenninguna án þess að það kalli á nánari skoðun á henni eða útlistun, án þess að hún verði skýrari eða taki nánar til raunveruleikans, þá finnst þeim einfaldlega að sé mál að nota tímann til hagnýtari hluta. Lausnarorðið hjá þeim verður *kandídatsár*. Að auka hlut vettvangsnámsins með heilu kandídatsári.

Hugmyndin um kandídatsár var ríkjandi í viðtölum mínum við viðmælendur mína, eins og fram hefur komið og ber þess merki að mikil umræða hafi átt sér stað innan kennaranemahópsins á námstímanum um möguleikann á og gagnsemi kandídatsárs. Hér er til dæmis skoðun viðmælanda úr hópi 2 á því málefni.

„Já, sko eftir 5 ára nám þá tel ég mig ekki tilbúinn(búna) að fara beint í kennslu, því það vantar svo mikið reynsluna. 5 ára bóklegt nám með nokkrum vikum á vettvangi gerir mann ekkert tilbúinn í þetta.“

Þeir nefna fjórða árið í náminu, fyrsta árið í meistaranáminu. Þeim finnst að þá séu þeir komnir eða ættu að vera kominn með þann grunn í bóklegri/fræðilegri þekkingu að tímabært væri að láta á hana reyna í verki en ekki síður að afla sér þeirrar reynslu sem fræði taka ekki til nema í mjög almennum vendingum. Þá sé kominn tími til að *reynslan* taki við af fræðunum. Námsmiðuð reynsla, mætti kalla það, eða lærdómsrík, og þá vaknar spurningin hver eigi að stýra námsþættinum. Eiga kandiðatarnir að vera undir eins konar fræðilegri handleiðslu háskólakennaranna eða verður grunnskólanum falið það verkefni? Hér birtist enn á ný það „epistemic clash“ sem (Joakim Caspersen (2013) fjallar um. Þetta er vissulega þýðingarmikil spurning og svarið við henni verður trúlega ekki veitt á efnislegum grundvelli málsins eingöngu heldur mun það líka ráðast af þeirri virðingarröð sem skólarnir standa í, það er jú heilt framhaldsskólastig sem skilur þá að og væntanlega ekki minna en heilt þriggja ára grunnám á háskólastigi. Sömuleiðis koma þarna inn í beinar hagrænar ástæður. Það kann að vera hagkvæmt og þess vegna freistandi að hafa kandiðatsár á síðasta námsári meistaranámsins. Með því móti gætu skólastjórar fest sér stafrskraft kandiðatana að kandiðatsnáminu loknu en þyrftu ekki að sjá á bak þeim inn í háskólann að því loknu.

Það er því ekki gefið að námslegir hagsmunir kennaranema ráði um tímasetningu kandiðatsár ef af yrði. Þeir hagsmunir virðast þó ærnir. Með kandiðatsári getur myndast grunnur að því að meistaraverkefnið verði betur tengd vettvangi sem býður því heim að nemendur geri þeirri reynslu sinni skil í starfendarannsóknum til meistaraprófs. Í núverandi skipulagi er ekki kostur á því, vettvangsnámið á 3. misseri í meistaranáminu gefur ekki möguleika á starfendarannsókn. Til þess er það of stutt, bæði í lengd og viðveru í æfingaskólanum. Með kandiðatsári gefst ekki aðeins kostur á starfendarannsóknum til meistaraprófs heldur raunhæfri vinnu eða úrvinnslu á reynslu nemenda af kennarastarfi. Það má hugsa sér að síðara árið á meistarastigi verði helgað þeirri reynslu. Það myndi leysa vanda endurtekningarinnar og þeirrar klisjulegu skírskotunar í raunveruleika sem nemendum finnst vera áberandi í fræðilegri umfjöllun kennara þeirra, að nemendur og kennarar þeirra ynnu úr fenginni reynslu hinna fyrrnefndu af kandiðatsári. Það mætti meira að segja hugsa sér að leggja af eða gera valfrjálst hefðbundið meistaraverkefni.

Kandiðatsár er sem kunnugt er gildur þáttur í menntun lækna. Það fylgir hins vegar í kjölfar mun lengra grunnnáms en í kennaranáminu, en þar er þess að gæta að læknanámið verður innan fárra missera mjög starfstengt (Landspítali.is, 2015; Þórdís Kristinsdóttir, 2011). Þetta er ekki hugmyndin varðandi kandiðatsár hjá viðmælendum mínum (þeim, utan eins, sem fylgjandi eru kandiðatsári), það er ekki hugmynd þeirra

að lengja námið í árum, heldur að kandiðatsárið komi til sögunnar þar sem dregur að þeirra mati úr þekkingarlegri skilvirkni bóklega námsins.

Við Manchester Metropolitan University í Englandi er hefð fyrir því að námsleiðir í viðskiptafræði til B.A.-gráðu bjóði upp á vettvangsnám. Þetta eru t.d. námsleiðirnar Viðskiptafræði með áherslu á þjónustujórnun, Hospitality Business Management, og Ferðamálastjórnun, Tourism Management. Báðar námsleiðirnar eru fjögur ár og á þriðja árinu vinna nemendur á vettvangi. (Manchester Metropolitan University, 2017a; Manchester Metropolitan University 2017b). Þar eru rökin fyrir þessari tilhögun þau að með heilu ári á starfsvettvangi í lok námsins veitist nemendum tækifæri til að beita háskólafræðinginn þekkingu sinni, vissulega, en líka er lögð áhersla á ómetanlegt gildi starfsreynslunnar sem leitast er við að gera sem lærdómsríkasta með stuðningi og leiðsögn háskólans við nemandann.

Við þennan sama skóla er menntavísindasvið og tekur nám til kennsluréttinda þar þrjú ár með mikilli áherslu á vettvangsnám. Þó þar sé ekki sérstakt kandiðatsár tekur starf á vettvangi tæp 30% af þeim tíma sem nemendum er ætlað að verja í námið. (Manchester Metropolitan University, BA (Hons) Primary Education with QTS, 2017c).

Í rannsókn sinni til doktorsgráðu hafði Hilde Wågsås Afdal viðtöl við 12 nýbyrjaða grunnskólakennara í starfi, 6 í Finnlandi og aðra 6 í Noregi í því augnamiði að greina mun á reynslu þeirra úr kennaranáminu í Finnlandi og Noregi (Lagegaard, 2012). Niðurstaða hennar var sú að á meðan norskir kennaranemar einblíndu á gildi þess að njóta kennslu reynslumikilla kennara af vettvangi þá hafi finnskir kollegar þeirra lagt upp úr greinandi nálgun við viðfangsefnið sem beið þeirra í starfi. Af þessu má ætla að nálgun norskra kennaraskóla sé reynslumiðuð en finnskra fræðileg. Það eitt skýrir þó að mati Afdal ekki þann mun sem mælst hefur á námsárangri norskra og finnskra grunnskólabarna, þeim norsku mjög í óhag. Eftir virðist þó standa sú staðreynd að finnskum kennaraháskólum tekst að tengja fræðilega nálgun og hagnýta við kennarastarfið. Með þeim aðferðum sem Tryggvason lýsir en ekki einungis þeim, heldur almennt með þeirri stöðu í þjóðfélaginu sem grunnskólakennarastarfinu er búin að meðtaldri allri umgjörð menntunar grunnskólakennara. Þar er mikill munur á eða í Noregi og trúlega enn meiri á Íslandi. Hjá okkur virðist, eftir frásögn viðmælenda minna, sjálfst fræðilega námið ekki vera að gera sig að því marki að það tengist sjálfu kennarastarfinu. Það kallar á þá lausn sem nemendur sjá í stöðunni að innleiða kandiðatsár í námið í byrjun meistarastigsins. Það er trúlega skynsamleg hugmynd en sem lausn er hún auðvitað afstæð, bundin þeim vanda sem Finnar virðast komast hjá með sinni nálgun. Fræðin í kennaranámi okkar til kennslu í bóklegum greinum í

grunnskóla eru í besta falli um þá kennslu meðan finnskum kennaraháskólum virðist takast að raungera sjálf fræðin í sínum eigin kennsluháttum.

## 6 Lokaorð

Viðmælendur mínir eru nokkuð gagnrýnir á reynslu sína af náminu en eru þó jákvæðir, reyna að vera uppbyggilegir í gagnrýni sinni. Þeim er öllum mjög hugstætt hvernig skólinn gæti betur staðið að því að mennta góða kennara. Kennarinn með átta ára kennslureynslu hefur þessa skoðun um námið og starfið.

Ég held að góður kennari sé ekki endilega sá sem er með mestu fræðin á bakvið sig, þer se. Heldur held ég að góður kennari sé sá sem er heilsteyptur einstaklingur, sem veit hvað hann er að gera, er góður í mannlegum samskiptum. Er lausnamiðaður við nemendur, nokkuð jákvæð og opin persóna. Það lærirðu ekki á 3 eða 5 árum. Annað hvort eru „með þetta“ eða ekki. Jú jú, vissulega geturðu bætt einhverjum aðferðum við þig sem mögulega hjálpa þér eitthvað og brydda upp á kennslunni. En ég meina, að sá sem er lokaður, blindur í samskiptum, alveg ferkantaður í kassanum og getur ekki miðlað til annarra er sá einstaklingur ekki hentugur í kennslu. Það er mín skoðun.

Af þeim takmörkum sem þeir sjá í bóklegu eða fræðilegu námi með tilliti til komandi starfs þeirra binda þeir vonir við aukið verklegt nám. Það hefur komið fram að þeir eru ekki einir um það sjónarmið og undir það hafa tekið meðal annarra María Steingrímsdóttur í meistara ritgerð sinni (2005) Jónína Björk Stefánsdóttir í sinni meistara ritgerð (2017). Niðurstaðan hjá þeim er sú að námið þurfi að raungerast meira og tengjast betur við gólfið, kennslustofuna í grunnskólum landsins. Í sjónvarpsviðtali RÚV við Þorstein Sæberg, skólastjóra Árbæjarskóla, varpaði hann fram þeirri hugmynd að eitt ár af þessum fimm ætti að vera kándíatsár en hans tillaga var sú að fimmta árið ætti að vera kándíatsárið, en ekki það fjórða eins og viðmælendur mínir vilja helst (Ruv.is, 2017, 30. júlí). Þessi umræða er einnig byrjuð að koma fram í fræðaheiminum eins og t.d. í blaðgrein eftir Jóhönnu Einarsdóttur, forseta Menntavísindasviðs Háskóla Íslands, (Fréttablaðið 14. ágúst 2017). Greinin er skrifuð vegna umræðu um yfirvofandi kennaraskort á næstum árum og hvernig hægt að er að koma í veg fyrir hann eða minnka hann í náinni framtíð. Ein af þeim hugmyndum til að draga úr þessari yfirvofandi hættu fyrir grunnskólakerfið er að hafa kándíatsár og er Jóhanna á sömu línu og Þorsteinn Sæberg, skólastjóri Árbæjarskóla, að kándíatsárið ætti að vera á 5. ári námsins. Þetta er svipuð hugmynd og kándíatsár er hjá læknanemum, en það kemur eftir 6 ára bóklegt nám sem hefur samt verið með mikla verklega áherslu. Það er jákvætt að þessi hugmynd um kándíatsár sé að vaxa og verða meira áberandi, en

samt ber hún með sér að hún hefur ekki verið hugsuð til hlítar, sem vonlegt er, heldur er verið að varpa henni fram til að skapa umræðu um framtíð kennaranáms á Íslandi.

Allt þetta leiðir til þeirrar niðurstöðu að aðilar málsins, nemendur í kennaranámi, starfandi kennarar, fræðimenn og starfandi kennarar í kennaradeildum háskólanna, foreldrar og grunnskólabörn, þurfa að taka umræðuna, fordómalaust, án sérhagsmuna og hreinskilningslega. Viðmælendur mínir hafa komið því á framfæri að núverandi nám til kennsluréttinda í bóklegum greinum í grunnskóla er ekki skila þeim árangri sem þeir vænta, er í rauninni ekki að gera sig nógu vel í framkvæmd. Mitt mat á því, að lokinni þessari ritgerð, er, að þótt það kunnist að hljóma mótsagnakennt, þá sé um að kenna, annars vegar, vöntun á eiginlegri kennslu í fræðilegri hugsun, vegna ofuráherslu á kynningu á hugmyndum, hugmyndakerfum, ismum, kenningum og hugsuðum, og, hins vegar, vöntun á verklegri nálgun í náminu. Sú sýn sem Tryggvason dró upp af finnsku kennaranámi er vissulega lokkandi, að kennarar kennaranemanna megni að raungera fræðin í eigin kennsluháttum. Kannski er það draumsýn, en ég sé finnska kennaraháskólakennara fyrir mér eins og góðan bakara: Hann setur dálítið af matarolíu í deigið fyrir ofnbökuna. Við kynnum að halda að hann fari eftir uppskrift, og það getur líka verið að hann geri það, en hann veit þó af hverju hann setur matarolíu í deigið: Það er til þess að gera það stökkara og hann veit af hverju það verður stökkara: Það er vegna þess að glútenið í hveitinu er fituuppleysanlegt (en ekki vatns-). Með olíunni styttast sameindirnar í glúteninu og við það minnkar teygjan í deiginu og það verður stökkara. Mikil þekking, mikil leikni og mikil hæfni, jafnvel í einföldustu framkvæmd.

## 6.1 Lokaniðurstaða

*Námið myndar ekki sannfærandi heild í reynsluheimi nemenda þar sem mismunandi þættir þess myndu styðja hver annan í stíganda og markvissri framvindu. Það er nauðsynlegt að bregðast við því með því meðal annars að*

- a) þjálfar nemendur í ríkara mæli en nú virðist gert í eigin fræðilegri hugsun;*
- b) gera nám þeirra í háskólanum í ríkara mæli að verklegri æfingu fyrir starfið;*
- c) skapa þeim með kandiárári á fjórða námsári alvöru reynslu af kennarastarfinu til að vinna úr á fimmta og síðasta ári meistaranáms.*



## Heimildaskrá

- Alexander, T. (1992). Grundriss der Sozialpsychologie: Grundriß der Sozialpsychologie. Bern: Hogrefe-Verlag, Year: 1992
- Alþingi. (2018a). Lagasafn. Íslensk lög 1. janúar 2018. Útgáfa 148a. Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla. 2008 nr. 87, 12. júní. Sótt af <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2008087.html>
- Alþingi. (2018b). Lagasafn. Íslensk lög 1. janúar 2018. Útgáfa 148a. Lög um sameiningu Kennaraháskóla Íslands og Háskóla Íslands .007 nr. 37, 27. Mars. Sótt af <http://www.althingi.is/lagas/nuna/2007037.html>
- Anna Kristín Sigurðardóttir, Bryndís Garðarsdóttir, Hafþór Guðjónsson, Helga RutGuðmundsdóttir, Hrönn Pálmadóttir, Júlía Þorvaldsdóttir, Lilja M. Jónsdóttir, SigríðurPétursdóttir, Sigríður K. Stefánsdóttir, Sunna Kristín Gunnlaugsdóttir, ÞuríðurJóhannsdóttir. (2008). Vettvangsnám í kennaramenntun og samstarf við starfsvettvang.Greinargerð og tillögur frá starfshópi um vettvangsnám. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Anna Kristín Sigurðardóttir, Guðrún Geirsdóttir og Ingvar Sigurgeirsson (ritstjórar). (2009). Fimm ára kennaramenntun: Tillögur starfshóps um inntak og áherslur. Áfangaskýrsla. Óútgefin skýrsla. Sótt af [http://www.hi.is/files/skjol/menntavistasvid/\\_\\_\\_ra\\_kennaran\\_\\_\\_m\\_-\\_till\\_gur\\_starfsh\\_\\_ps\\_\\_2\\_.pdf](http://www.hi.is/files/skjol/menntavistasvid/___ra_kennaran___m_-_till_gur_starfsh__ps__2_.pdf)
- Blumer, H. (1969). Symbolic interactionism. Berkeley, Los Angeles og London: University of Californina Press.
- Borg, S. og Alshumaimeri, Y. (2012). University teacher educators' research engagement: Perspectives from Saudi Arabia. *Teaching and Teacher Education*, 28, 347-356.
- Brouwer, C. N. (1989). Geintegreerde lerarenopieiding, principes en effecten [Integrated teacher education, principles and effects]. Amsterdam: Brouwer.
- Bullough Jr., R. V. (1989). First year teacher: A case study. New York: Teachers College Press
- Bruner, J.S. (1977). The process of education. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryant, A., og Charmaz, K. (2007). Grounded theory in historical perspective: An epistemological account. Í A. Bryant & K. Charmaz (ritstj.), The SAGE handbook of grounded theory (bls. 31-57). London: Sage Publications.
- Bryndís Garðarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir. (2004). Greinargerð vegna vettvangsnáms 2003 – 2004. Óbirt handrit. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands. (Tilvísun í Kennaraháskóli Íslands. (2008). Vettvangsnám í kennaramenntun og samstarf við starfsvettvang: Greinargerð og tillögur frá starfshópi um vettvangsnám. Sótt af <https://rafhladan.is/handle/10802/6615>)

- Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 30, 109-119.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. CA: Sage Publications.
- Clark, C. M. & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.  
(Upprunalega gefið út 1938)
- Erla Björgvinsdóttir. (2013). Lenging grunnskólakennaramenntunar á Íslandi: Hvers vegna var þörf á því að lengja grunnskólakennaranám í fimm ár? Skemman. Sótt af <https://skemman.is/handle/1946/16621>
- Evrópuvefur. (2013). Bolognaferlið. Evrópuvefurinn, 10.12.2013. Sótt af <http://evropuvefur.is/svar.php?id=66480>
- Glaser, B. og Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guðlaug Guðmundsdóttir. (2013). Ungt og efnilegt mun flykkjast í kennaranám ef... Skólavarðan. Sótt af [https://issuu.com/kennarasamband/docs/skolavardan\\_2tbl\\_13arg\\_2013?e=10593660/6754023](https://issuu.com/kennarasamband/docs/skolavardan_2tbl_13arg_2013?e=10593660/6754023)
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2002). Lifandi tré fjölgar lengi greinum. Kennaramenntun í nútíð og framtíð. Netla. Veftímarit um uppeldi og menntun.
- Hafþór Guðjónsson. (2012). Kennaramenntun og skólastarf í ljósi ólíkra viðhorfa til náms. Netla. Veftímarit um uppeldi og menntun.
- Hanks, W.F. (1991). Introduction. Í Jean Lave og Étienne Wenger (höf.). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hargreaves, D.H., Hester, og Frank J. Mellor, F.J. (1975). *Deviance in classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul
- Hart, S. (2000). *Thinking through teaching: Practice framework for developing children's learning*. London: Fulton.
- Hart, S. (1996). *Beyond special needs: Enhancing children's learning through innovative thinking*. London: Paul Chapman Publishers.
- Háskóli Íslands, Menntavísindasvið. (2017b). Grunnskólakennarafræði, M.Ed., 120 einingar. Kennsluskrá 2017-2018. Sótt af

[https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=leit\\_namsleidir&kennsluar=2017&senda=senda&numer=&heiti=&deild\\_=4&deild\\_\\_=42&deild=42&namsstig=4&profgrada=24&einingar=4&prent\\_rada\\_nafn=on&prent\\_haefnisvidmid=on](https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=leit_namsleidir&kennsluar=2017&senda=senda&numer=&heiti=&deild_=4&deild__=42&deild=42&namsstig=4&profgrada=24&einingar=4&prent_rada_nafn=on&prent_haefnisvidmid=on)

- Háskóli Íslands, Menntavísindasvið. (2017a). Grunnskólakennarafræði (GSS264), B.Ed. 180 einingar. Kennsluskrá 2017-2018. Sótt af [https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=leit\\_namsleidir&kennsluar=2017&senda=senda&numer=&heiti=&deild\\_=4&deild\\_\\_=42&deild=42&namsstig=G&profgrada=4&einingar=6&prent\\_rada\\_nafn=on&prent\\_haefnisvidmid=on](https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=leit_namsleidir&kennsluar=2017&senda=senda&numer=&heiti=&deild_=4&deild__=42&deild=42&namsstig=G&profgrada=4&einingar=6&prent_rada_nafn=on&prent_haefnisvidmid=on)
- Hirst, P.H. og Peters R.S. (1991), *The logic of education*. London: Routledge and Keagan Paul. (Kom fyrst út 1970).
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. White Plains, NY: Longman.
- Jóhanna Einarsdóttir. (14. ágúst 2017). Visir.is. Sótt af <http://www.visir.is/g/2017170819476>.
- Jónas Pálsson. (1978). Borgarholtsskóli– alþýðuskóli: Drög að menntastefnu, nokkrir minningpunktar. Smárit Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar. Reykjavík: Iðunn.
- Jónína Björk Stefánsdóttir. (2017). Þú spyrð bara: Reynsla og líðan nýrra grunnskólakennara á fyrsta starfsári. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in higher education after the bolognaprocess: a new pedagogic regime? *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 255-284.
- Kennaraháskóli Íslands. (2008). Vettvangsnám í kennaramenntun og samstarf við starfsvettvang: Greinargerð og tillögur frá starfshópi um vettvangsnám. Sótt af <https://rafhladan.is/handle/10802/6615>
- Kennaraháskóli Íslands. (2005). Stefna Kennaraháskóla Íslands 2005–2010. Samþykkt á fundi háskólaráðs 21. Desember. Sótt af <http://wayback.vefsafn.is/wayback/20051101000000/http://khi.is/files/stefna0510.pdf>
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106.
- Korthagen, F.A. J. og Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17
- Kristín Aðalsteinsdóttir. (2007). Að styrkja „haldreipi skólastarfsins“. *Menntun grunnskólakennara á Íslandi í 100 ár. Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 57–82.
- Kristín Aðalsteinsdóttir (2002). Samskipti, kennsluhættir og viðmót kennara. *Uppeldi og menntun*, 11(2), 101–120.

- Kristín Aðalsteinsdóttir (2000). Small schools interaction and empathy: A study of teachers' behaviour and practices, with emphasis on effects on pupils with special needs. Óbirt doktorsritgerð: University of Bristol.
- Kristín Bjarnadóttir. (2015, 31. ágúst). Hverjar voru helstu kenningar Lev Vygotskys? Vísindavefurinn. Sótt af <http://visindavefur.is/svar.php?id=70347>
- Lagegaard, I. (2012). Big differences in Finnish and Norwegian teacher education. ScienceNordic. Sótt af <http://sciencenordic.com/big-differences-finnish-and-norwegian-teacher-education>
- Landspítali.is. (2015). Kándíatsár lækna - Landspítali. Sótt af [http://www.landspitali.is/library/Sameiginlegar-skrar/Gagnasafn/Visindi-og-menntun/Menntun/Laeknakandidatar/Um\\_kandidatsari%C3%B0\\_2015.pdf](http://www.landspitali.is/library/Sameiginlegar-skrar/Gagnasafn/Visindi-og-menntun/Menntun/Laeknakandidatar/Um_kandidatsari%C3%B0_2015.pdf).
- Lave, J., & Wenger, É. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press
- Lichtman, M. (2013). Qualitative research in education: A user's guide. Third edition. California: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lilja M. Jónsdóttir. (2012). „Það er náttúrulega ekki hægt að kenna manni allt.“ Viðhorf byrjenda í grunnskólakennslu til kennaranáms síns. Netla. Vef tímarit um uppeldi og menntun.
- Lýður Björnsson. (1981). Úr sögu kennaramenntunar á Íslandi. Reykjavík: Iðunn.
- Manchester Metropolitan University. (2017a). BA (Hons) Hospitality business mangement. Sótt af <http://www2.mmu.ac.uk/study/undergraduate/courses/2017/13919/>.
- Manchester Metropolitan University. (2017b). BA (Hons) Tourism managment. Sótt af <http://www2.mmu.ac.uk/study/undergraduate/courses/2018/15401/#indepth>.
- Manchester Metropolitan University. (2017c). BA (Hons) Primary education with QTS. Sótt af <http://www2.mmu.ac.uk/study/undergraduate/courses/2018/14975/>.
- María Steingrímisdóttir. (2005). Margt er að læra og mörgu að sinna. Nýbrautskráðir grunnskólakennarar á fyrsta starfsári; reynsla þeirra og líðan (óútgefin meistara ritgerð). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Mead, G. H. (1934). Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (E.d.). Reglugerðasafn. 872/2009. Reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara. Sótt af <https://www.reglugerd.is/reglugerdir/allar/nr/872-2009>
- Menntavísindasvið Háskóla Íslands. (2011). Vefur vettvangsnáms. Sótt af <http://vefsetur.hi.is/vettvangsnam/>.

- Nias, J., Southworth, G. og Campbell, P. (1992). Whole school curriculum development in the primary School: Development in the primary school. London: The Falmer Press.
- Nias, J. (1989). Primary teachers talking: A study of teaching as work. London og Newyourk:Routledge.
- Pollard, A og Tann, S. (1993). Reflective teaching in the primary school. (Önnur útgáfa.). London: Cassell.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (9. janúar 2012). Stefnunótun í kennaranámi: Áhersla á rannsóknir – áhersla á vettvang. Netla. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/001.pdf>.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008a). Lærararbejds udfordringer – for læreren og personen. Í R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og K. Søndena (ritstjórar), Lærarliv sett med nordiske studentøjne (bls. 18–32). Tromsø: Eureka forlag – forskningsserie.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008b). Markmið kennaranáms: Starfshæfni og fagmennska. Tímarit um menntarannsóknir, 5, 93–106.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005a). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfshæfni kennaranema? Uppeldi og menntun, 14(1), 29–48.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005b). Hvers konar hæfni á að efla með kennaranemum? Í Gretar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar), Nám í nýju samhengi (bls. 175–186). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfshæfni. Uppeldi og menntun, 13(1), 25–44.
- Reglugerðasafn. (E.d.). Mennta- og menningarmálaráðuneyti. 872/2009. Reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara. Sótt af <https://www.reglugerd.is/reglugerdir/allar/nr/872-2009>
- Ríkisendurskoðun. (2017). Skýrsla til Alþingis. Kostnaður og skilvirkni kennaramenntunar:Háskóli Íslands og Háskólinn á Akureyri. Reykjavík: Höfundur.
- Ruv.is. (30. júlí 2017). Nýliðun í kennarastétt gengur hægt - viðtal við Þorstein Sæberg, skólastjóra Árbæjarskóla. Sótt af <http://www.ruv.is/sarpurinn/klippa/nylidun-i-kennarastett-gengur-haegt>.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), Handbók í aðferðafræði rannsókna (bls. 239-249). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Pétursdóttir. (2007). Vettvangsnám á grunnskólabraut í Kennaraháskóla Íslands. Viðhorf kennaranema og viðtökukennara. itgerð til M.Ed gráðu. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands. Sótt af <https://skemman.is/handle/1946/1271>

- Sigríður Sigurjónsdóttir og Anna Kristín Sigurðardóttir. (2017). Áfangaskýrsla: Viðhorf brautskráðra leik- og grunnskólakennara til námsins og starfsins: niðurstöður úr símakönnunum. Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), Handbók í aðferðafræði rannsókna (bls. 71-88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Soëtard, M. (1994). Johann Henrich Pestalozzi (1746–1827). Prospects:the quarterly review of comparative education, 24(1-2), 297–310.
- Stjórnarráð Íslands. (15. maí 2015). Ráðherrafundur um Bologna samstarfið. *Mennta- og menningarmálaráðuneytið*.
- Strauss, A.L. og Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. California: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tryggvason, M. T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. European Journal of Teacher Education, 32,4, 369-82. Sótt af <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619760903242491?src=recsys>
- Unnur Guðrún Óttarsdóttir. (2013). Grunduð kenning og teiknaðar skýringarmyndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), Handbók í aðferðafræði rannsókna (bls. 361-375). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Þórdís Kristinsdóttir. (4. ágúst 2011). Hvað er læknisfræðinám við Háskóla Íslands langt? Vísindavefurinn. Sótt af <http://visindavefur.is/svar.php?id=51249>.
- Þuríður Jóhannsdóttir. (2012). Að læra að verða kennari í starfi á vettvangi.Netla. Vef tímarit um uppeldi og menntun.

## Viðauki A: Viðtalsrammi

Eftirfarandi eru spurningar sem nota má til að ramma inn viðtölin. Stefnan í þessum viðtölum er að láta viðmælendur segja frá og trufla þá minnst með spurningum, stefnan er sett á flæði í frásögn þeirra af upplifun af náminu og væntingum til starfsins.

1. Byrja viðtalið með því að segja að upptaka sé byrjuð, tilgreina stað og stund, spyrill kynnr sig og segir frá þeirri rannsókn sem viðtalið er þáttur í, rannsókn á reynslu nemenda af námi þeirra á Menntavísindasviði HÍ til kennsluréttinda í grunnskólum. Skýra frá því hvernig farið er með þær upplýsingar sem fram koma í viðtalinu, gætt verði nafnleyndar og þess að ekki sé hægt að rekja ummæli viðmælenda til þeirra. Þeir fái gervinafn í rannsóknarskýrslunni og þess gætt að ekki verði hægt að finna út hver það sé sem beri það nafn. Upptökurnar verði geymdar á læstum tölvudiski og þeim eytt innan tveggja ára eftir að rannsókninni lýkur.
2. Spyrja um nafn viðmælandans, hvort hann/hún fallist á að taka þátt í rannsókninni með ofangreindum skilmálum og hvort spyrillinn megi hafa samband síðar til að spyrja nánar út í einhver atriði.
3. Spyrja um aðdraganda þess að viðmælandi hóf nám á meistarastigi, hvort hann/hún hafi haldið rakkleitt áfram eftir fornám eða einhver tími hafi liðið á milli og þá hvort viðmælandi hafi kannski kennararéttindi nú þegar.
4. Spyrja um kennslureynslu viðmælanda.
5. Ræða kennaranámið. Hvað er það sem nemendum er ætlað að læra. Hvernig þeim er ætlað að læra. Hvernig þeir, og/eða viðmælandinn sérstaklega, höndla námið, inntakið í námskeiðum, hvað viðmælandi telur að sé verið að reyna að láta nemendur læra. (Hér mætti taka nánara spjall: Ef maður lærir til smíða, þá er talið eðlilegt að maður njóti leiðsagnar þess eða þeirra sem kunna að smíða, eru smiðir og að þeir kenni manni í verki. Hvað með að vera 5 ár að læra að verða grunnskólakennari en kennararnir manns séu ekki grunnskólakennarar. Hvað er maður að læra við þær aðstæður? Fræðin um grunnskólakennslu? Virkar það? Verður maður meiri og meiri fræðimaður um grunnskólakennslu með hverju námsári og betri og betri kennari? Væri kannski skynsamlegt að hafa kennaranámið 7 ár?)
6. Spyrja um reynslu viðmælandans af meistaranáminu sérstaklega: Er mikill munur á grunnnáminu og meistaranáminu? Er maður að læra eitthvað verulega nýtt í meistaranáminu? Er maður að læra eitthvað til hlítar? Er það í

meistaránáminu sem maður endanlega lærir það sem til þarf til að geta verið (góður) kennari.

7. Spyrja um hugmyndir viðmælanda um tengsl náms og starfs: Telurðu að þú eigir eitthvað eftir ólært til að geta starfað sem grunnskólakennari?
8. Telurðu þig vera tilbúin/n í kennslustarfið eftir fimm ára nám?
9. Ertu tilbúin/n að taka að þér umsjónarþekki?
10. Ertu tilbúin/n að eiga í samskiptum við foreldra?
11. Ertu tilbúin/n að takast á við erfiða nemendur og reyna um leið að halda stjórn á bekknum?
12. Telurðu að verklegt nám hafi verið nægilegt þessi fimm ár? Eða var námið of akademískt?
13. Stóðst námið þær væntingar sem þú hafðir til þess í byrjun námsins?
14. Heldurðu að þú sért búin/n með allt nám varðandi kennslu?
15. Er eitthvað sem þér finnst að mætti kenna og undirbúa betur fyrir starfið?
16. Hvernig myndir þú vilja hafa/skipuleggja kennaranámið?



## **Viðauki B: Beiðni um viðtal – Facebook hópasiða**

Kæru samnemendur,

Nú þarf ég ykkar aðstoð!

M.Ed. verkefnið mitt verður rannsókn á kostum og göllum þess að lengja kennaranámið í fimm ár, að breyta því í meistaranám til að fá kennsluréttindi. Ég þarf nokkra viðmælendur úr okkar hópi og helst þá sem hafa tekið öll fimm árin.

Það sem ég er að leita eftir, er upplifun nemenda af meistaranáminu og hvernig þeim finnst það hafa tekist til. Ef þið hafið skoðanir og áhuga á því að ræða um þetta málefni endilega látið mig í einkaskilaboðum eða í gegnum tölvupóst, netfangið mitt er: [svs46@hi.is](mailto:svs46@hi.is)

Kv. Svanur Sigurðsson

## Viðauki C: Beiðni um viðtal – tölvupóstur

Sæll XX,

Ég heiti Svanur Sigurðsson, við vorum samnemendur í námskeiðinu Nám og kennsla: Fagmennska í starfi nú í haust. Við þurftum að kynna hvorn annan fyrir bekknum okkar í fyrsta verklega tímanum í haust.

Nú þarf ég þína aðstoð!

M.Ed. verkefnið mitt verður rannsókn á kostum og göllum þess að lengja kennaranámið í fimm ár, að breyta því í meistaranám til að fá kennsluréttindi. Ég þarf nokkra viðmælendur sem hafa tekið öll fimm árin. Aðferðin sem ég ætla að beita í þessu verkefni er grunduð kenning, sem gengur út á það kenningin verði til út frá samræðum við viðmælendur.

Ef þú hefur skoðun og áhuga á því að ræða um þetta málefni endilega hafðu samband við mig með einkaskilaboðum í gegnum Facebook eða með því að svara þessum pósti.

Kv. Svanur Sigurðsson