



2010

Þjóðarspegilinn

Fimm ár sem grunnskólakennari

Fagmennska og starfsþroski

María SteingrÍmsdóttir

Félags- og mannvísindadeild
Ritstjórar: Helga Ólafs og Hulda Proppé

Rannsóknir í félagsvísindum XI. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2010

Ritstýrð grein

Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands

ISBN 978-9935-424-02-0



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Fimm ár sem grunnskólakennari

Fagmennska og starfsþroski

María Steingrímisdóttir

Mikil umræða hefur löngum farið fram um kennarastarfið og hlutverk skóla og má vísast rekja hana til þess að flestir hafa nokkra reynslu af skólastarfi annað hvort sem nemendur eða foreldrar. Af þessu leiðir að margir hafa skoðanir á því hvert hlutverk skólans á að vera og um leið hlutverk kennara og hvernig þeir eiga að sinna starfi sínu. Segja má að þetta geri kennarastarfið frábrugðið mörgum öðrum störfum. En hverjar sem skoðanir fólks eru á starfinu er kennsla vinna sem krefur þann sem innir hana af hendi um ákveðna færni og sérfræði (Erla Kristjánsdóttir, 1987; Hatch, 1999; Weinstein, 1990).

Hér er fjallað um nýlega rannsókn þar sem fylgt er eftir annarri eldri á nýbrautskráðum grunnskólakennurum frá árinu 2004. Í rannsókninni voru tekin viðtöl við sömu átta kennarana og tóku þátt í fyrri rannsókn í þeim tilgangi að varpa ljósi á hvernig þeim hefur vegnað í starfi fimm fyrstu árin eftir brautskráningu. Markmið rannsóknarinnar er að athuga hvaða áhrif kennslureynsla hafði á starfsþroska og starfshætti þessara kennara. Í greininni er leitast við að varpa ljósi á reynslu þessara grunnskólakennara af kennarastarfinu og þær breytingar sem verða á fyrstu starfsárunum í átt að fagmennsku og aukins starfsþroska.

Kennarastarfið

Aðalnámskrá grunnskóla er reglugerðarígildi og er nánari útfærsla á ákvæðum laga og reglugerða sem ráðherra setur. Aðalnámskrá á við alla nemendur, hún kveður á um uppeldis- og menntunarhlutverk grunnskólans og þar er sett fram meginstefna um kennslu og kennsluskipan í grunnskóla. Aðalnámskrá ber að endurskoða reglulega (Menntamálaráðuneytið, 2007). Flestir eru sammála um að kennarar þurfa að hafa á valdi sínu þekkingu á þeim námsgreinum sem þeir kenna auk kennslufræðilegrar þekkingar til undirbúnings kennslu, til framkvæmdar í kennslustundinni sjálfri, og til að meta starfið að kennslu lokinni. Þeir þurfa að kunna skil á aðferðum og skipulagi sem stuðla að því að námskráin mæti sem best þörfum allra nemenda í því augnamiði að efla skilning og þekkingu þeirra. Þá þurfa þeir að þekkja aðferðir við námsmat, geta skipulagt heimaverkefni og hafa færni og þekkingu til að móta hegðun nemenda á uppbyggjandi hátt (Ólafur Proppé, 1992).

Við þessa kennslutengdu þætti bætist svo að með yfirgrípsmeira og fjölþættara starfi sem skólanum er ætlað að leysa af hendi hin síðari ár, geta kennarar vart sinnt hlutverki sínu án þess að taka virkan þátt í mótun menntastefnu samfélagsins, bæði í ræðu og riti. Til þess þurfa þeir að þekkja vel til þess félagslega veruleika sem nemendur þeirra búa við og vera virkir þátttakendur í skólamálaumræðu samtímans. Kennarar þurfa því að gera sér grein fyrir „félagslegu og pólitísku samhengi skólans í þjóðfélaginu“ (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 1987, bls. 7).

Ekki er nóg með að kennarastarfið sé svo fjölþætt sem raun ber vitni heldur er það einnig síbreytilegt og þar með einnig þær kröfur sem gerðar eru til kennara. Á síðustu áratugum hefur samfélagsþróunin verið á þann veg að útvinna beggja foreldra hefur aukist og skólatími nemenda lengst. Kröfur hafa aukist um að kennarar taki að sér æ

stærri hluta af því uppeldishlutverki sem heimilin gegndu áður. Þeir þurfa að hafa, sem einstaklingar og sem faghópur, þekkingu og færni sem gerir þeim kleift að bregðast við ýmsum uppeldis- og menntunarlegum viðfangsefnum í starfi sínu með hagsmuni nemendanna að leiðarljósi. Rannsóknir, bæði hér á landi og erlendis, benda til að kennsla sé nú í upphafi nýrrar aldar flóknara starf en áður (Esteve, 2000; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 1999, 2004).

Esteve (2000) segir að töluverður munur sé á kennarastarfinu nú og fyrir tuttugu árum síðan. Hann bendir á að kennarar þurfi nú að sinna öllum nemendum óháð námslegri eða félagslegri hæfni þeirra. Áður hafi nemendahópurinn verið mun einsleitari. Enn fremur telur hann að kennarar þurfi, frekar en áður, að takast á við marga hluti utan kennslunnar sjálfar sem hafa áhrif á starf þeirra og nefnir þar m.a. tækniframfarir, fjölmennningarleg þjóðfélög, stanslausa dóma almennings um störf kennara, kröfur um sveigjanlega kennsluhætti og skort á fullnægjandi kennslugögnum í skólunum til að mæta breyttum kennsluháttum. Hann telur að alltaf sé verið að krefja kennara um meiri ábyrgð í starfi sem ekki beinist eingöngu að því að efla vitsmunafroska nemenda.

Framangreint styður staðhæfingar Hargreaves og Fullan (2000) sem segja þann tíma liðinn að nægjanlegt sé fyrir kennara að vera áhugasama og þekkja vel efnið sem þeir kenni, kennarinn sem handverksmaður dugi ekki lengur til að fullnægja þeim kröfum sem nú séu gerðar til stéttarinnar. Mikinn samhljóm má finna með skoðunum Hargreaves og Fullan (2000) og Esteve (2000) þegar þeir segja að skólarnir eigi nú í mikilli samkeppni um athygli nemenda vegna síukinnar fjölbreytni í afþreyingu og fræðslu í gegnum ýmsa miðla sem voru ekki fyrir hendi fyrir örfáum árum. Kennarar þurfa nú að vinna í fjölmennningarlegu samfélagi nemenda með ólíkar skoðanir og þarfir. Ný tækni, s.s. tölvutækni þar sem Vefurinn hefur mikil áhrif, veldur því að kennarar þurfa að kynna sér og læra að beita margvíslegum nýjum kennsluáðferðum. Þessi nýja tækni verður einnig til þess að takmörk skólastofunnar breytast og hún einskordast ekki lengur við hina fjóra veggja hennar.

Kennarar sem fagmenn

Í skrifum fræðimanna má finna margvíslegar skilgreiningar á fagmennsku og fagstéttum en samt sem áður telja flestir fræðimenn það grundvallaratriði að fagstétt búi yfir mikilvægri þekkingu og færni. Þessarar þekkingar hefur fagmaðurinn aflað sér með háskólanámi eða öðru sambærilegu langskólanámi (Trausti Þorsteinsson, 2001).

Í umfjöllun sinni um hvað einkenni fagstétt talar Collins (1990) um að hún haldi saman og myndi hóp sem hefur sameiginlega sýn, sameiginlega hætti og táknræn einkenni í athöfnum sínum gagnvart skjólstæðingum sínum, oft með siðferðilegum undirtón sem rekja má til menntunar stéttarinnar.

Breyttir tímar, breytt samfélag, breyttar kröfur og ný viðmið hafa kallað á nýjar nálganir í umræðunni um fagmennsku. Schön (1996) telur hina nýju birtingarmynd fagmennsku vera hinn íhugula fagmann. Hann á að hafa þarfir skjólstæðingsins í huga og vera meðvitaður um faglegan áreiðanleika sinn. Hann þarf að vera hæfur bæði tæknilega og persónulega og einnig að geta sýnt fram á sérþekkingu sína í samskiptum við skjólstæðinginn. Hinn íhuguli fagmaður kys að beita ekki faglegu valdi sínu og hann telur sig mega sýna ófullkomleika sinn og þekkingarleysi, sem er mikil breyting frá fyrri hugmyndum um fagmennsku. Íhugull fagmaður skýrir mál sitt fyrir skjólstæðingi sínum og upplýsir hann, en áður var það fagmaðurinn einn sem bjó yfir þekkingunni og ýtti með því undir sérhæft vald sitt. Hin íhuguli fagmaður lítur gagnrýnum augum á sjálfan sig og fagmennsku sína, rannsakar hana og lætur mistök vera tilefni til úrbóta. Hann endurmenntar sig sífellt í viðleitni sinni til að verða æ betri og meiri fagmaður og hann sækist eftir nálægð við skjólstæðinginn í stað þess að halda

honum í fjarlægð. Fagmaðurinn gerir ráð fyrir að skjólstæðingurinn hafi sitthvað fram að færa. Schön (1996) leggur enn fremur áherslu á að íhugull fagmaður eigi að ígrunda, hann segir að í starfi fagmanna megi kenning og starf ekki vera tveir aðskildir heimar heldur verði fagmaðurinn að hafa það á valdi sínu að aðlaga fræðikenningar að starfi sínu.

Hargreaves (1994) álitur að hin nýja fagmennska feli í sér nýja tegund samskipta kennara, nemenda og foreldra þar sem hið viðtekna faglega vald og sjálfstæði kennara minnkar. Meiri áhersla sé nú á heildarskipulag skólastarfs, samræmingu milli kennara og að áhersla sé lögð á að hagsmunir nemenda séu hafðir í hávegum. Enn fremur að kennarar igrundi starfið saman og vinni sem eitt lið að því að bæta það.

Sigrún Aðalbjarnardóttir (1999) talar um „uppeldissýn“ kennara, sem samanstendur af gildum hans og þekkingu sem speglast í starfi hans með nemendum. Hún telur að „uppeldissýn“ breytist og þróist og mögulegt sé að hafa áhrif á fagvitund kennara og fagmennsku með því að sýn þeirra á starfið breytist og þannig þróist fagvitund þeirra og fagmennska. Hún telur að mikilvægur hluti þess að þroskast í starfi sé að leitast við að skoða sjálfan sig sífellt, meta það sem fram fer í kennslunni með það í huga að bæta sig sem kennari til hagsbóta fyrir nemendur. Framsækinn kennari telur sig aldrei fullnuma í starfi (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Svipaðar skoðanir koma fram hjá Darling-Hammond og Richardson (2009) sem leggja áherslu á að nám og starfsþroski kennara sé samofinn starfi þeirra á vettvangi. Í því skyni sé mikilvægt fyrir kennara að takast á við nýja þekkingu og reyna nýjar leiðir. Kennarar þurfa að fá tækifæri til að framkvæma hluti sjálfir og rýna í hvernig til tókst. Samvinna, félagastuðningur og traust milli kennara er talið mikilvægt fyrir starfsþroskaferli og aukna fagmennsku. Í samstarfi við aðra fá þeir tækifæri til að lýsa því sem fram fer, ræða um og ígrunda. Þannig verða meiri líkur á að kennarar öðlist kjark til að þora að mistakast, læra af reynslunni og reyna aftur. Talið er að slík vinnubrögð kennara styrki fagmennsku og sjálfsöryggi þeirra.

Aðferð

Rannsóknin sem hér er greint frá er viðtalsrannsókn þar sem talað var við grunnskólakennara sem starfað hafa í fimm ár eftir brautskráningu. Markmiðið var að leita svara við því, hver reynsla þeirra er af starfinu eftir fimm ár, að leita eftir sýn þeirra á það hvernig þeir hafa þroskast sem kennarar og í hverju sá þroski er fólgin. Viðtölin voru tekin síðla vors 2008. Þátttakendur voru átta grunnskólakennarar sem brautskráðust með B.Ed.-gráðu frá Kennaraháskóla Íslands og kennaradeild Háskólans á Akureyri vorið 2003, sömu kennarar og tóku þátt í rannsókn höfundar á kennurum á fyrsta starfsfári skólaárið 2003–2004 (María Steingrimsdóttir, 2005, 2007). Þátttakendur voru hinir sömu og áður til þess að mögulegt væri að fylgja eftir þeim vísbendingum um reynslu og líðan við upphaf starfsferils sem fram komu í fyrri rannsókn og varpa ljósi á áframhaldandi þróun í starfi.

Um það bil klukkustundarlangt viðtal var tekið við hvern þátttakanda. Viðtölin voru öll hljóðrituð, afrituð og þemagreind með hliðsjón af viðtalsramma. Í viðtalinu var lagt upp með spurningaramma þar sem kennararnir voru beðnir um eigið álit á því hvort þeir teldu sig hafa breyst sem kennarar og í hverju sú breyting væri fólgin. Hér á eftir verður leitast við að draga fram sýn kennaranna sem fram kom í viðtölunum um starfsþroska og aukna fagmennsku. Til að gæta nafnleyndar eru rétt nöfn þátttakenda ekki notuð heldur hafa þeim öllum verið gefin kvenmannsnöfn úr fyrri hluta stafrófsins, þau sömu og notuð voru í fyrri rannsókn.

Niðurstöður

Hér eru dregnar saman helstu niðurstöður af reynslu og mati viðmælenda á framförum í átt að meiri fagmennsku og starfsþroska þau fimm ár sem þeir hafa starfað á vettvangi.

Það fyrsta sem allir viðmælendur nefndu þegar þeir voru inntir eftir breytingum á eigin framförum var að þeir væru „orðnir miklu öruggari“. Til að skilgreina betur hvað þeir ættu við með öryggi nefndu þeir aukið öryggi í samskiptum við nemendur, foreldra, samkennara og stjórnendur. Þeir töldu að þeir hefðu náð meira valdi á bekkjarstjórnun og séu óhræddari við að brjóta upp og reyna leiðir til að halda betri aga. Þeir sögðust nú kunna fleiri leiðir til að „setja mörk“ varðandi umgengni og hegðun nemenda. Hins vegar sögðu þeir nemendahópa mjög misjafna og alltaf kæmu upp atvik í kringum einstaka nemendur sem þeir þyrftu að glíma við. Bára sagði: „Þú lærir inn á starfið og með hverju árinu vex maður sem kennari og er tilbúinn að prófa eitthvað nýtt“.

Viðmælendurnir töldu sig nú eftir fimm ár í kennarastarfi sjá mun betur en áður hvað hentar hverjum nemanda og bekknum í heild og fram kom að yfirsýnin yfir bæði nemendahópin og námsefnið er orðin miklu meiri en fyrstu árin og Guðrún hugsaði til fyrsta ársins og sagði:

...fyrst var ég eins og dönsku hestarnir með leppana, sá bara einn og einn nemanda í einu og skipti mér ekkert af því hvað hinir voru að gera á meðan. Nú finnst mér ég kannski geta sinnt mörgum og jafnvel líka kunna leiðir til að skipuleggja námið þannig að auðveldara sé að sinna öllu.

Enn fremur kom fram að um leið og þekking þeirra á námsefni og leiðum til að miðla því hefði aukist hefði undirbúningur orðið markvissari, Anna sagði: Það er ekki bara að ég undirbúi mig markvissar fyrir tímana, ég sé nú betur tilganginn með samhenginu gagnvart námi nemenda og markvissum undirbúningi“.

Hagur og velferð nemenda var viðmælendum ofarlega í huga, þeir töluðu um mikilvægi þess að nemendum liði vel í skólanum en einnig bar samskipti nemenda innbyrðis og félagslega stöðu þeirra oft á góma í tengslum við líðan nemenda. Viðmælendur úr stærri skólunum töldu mikinn tíma fara í að ná góðum árangri hvað félagslega þáttinn varðar og töldu góð tengsl við foreldra og forráðamenn mikilvæg í þeirri vinnu. Þeir veltu einnig mikið fyrir sér ábyrgð sinni sem kennarar og hvernig þeir gætu gert sem mest fyrir nemendur sína til að tryggja að þeir næðu árangri námslega. Halla sagði:

Mér finnst eiginlega bara kennslan sjálf vera orðin afskaplega lítill hluti af þessu starfi. ... bara smá hluti og bara einfaldasti og auðveldasti hlutinn. Mér finnst ... sko foreldrasamstarfið og að vinna að alla vega málum sem að börn eru að glíma við í dag. Ég meina bæði fatlanir og svona vandamál, kvíði, þunglyndi ... já bara félagslegt, tilfinningalegt og bara styðja persónuna og einstaklingana.

Allir viðmælendur leggja áherslu á mikilvægi góðra tengsla við foreldra og forráðamenn nemenda. Þeir telja samskiptin við þá vera gefandi og afar nauðsynleg vegna framvindu í námi nemenda, en ekki síður hvað varðar líðan þeirra. Með meiri reynslu og sjálfstrausti sögðust þeir nú kunna fleiri og fjölbreyttari leiðir til samskipta við foreldra. Dóra sagði: „...samskipti við foreldra gefa mér orðið miklu meira en á fyrstu tveimur árunum“. Skoðun hennar er að hún eigi nú auðveldara með að færa rök fyrir því sem hún er að fást við með nemendum sínum og oft fái hún sérlega góða og gagnlega endurgjöf frá foreldrum.

Samstarf, vinátta og stuðningur samkennara í árgangi eða á aldurstigi skiptu alla viðmælendur miklu máli. Eftir þessi fimm ár litu þeir á þá sem samherja og féлага sem

þeir geta sótt stuðning og fræðslu til. Frá þeim kæmi endurgjöf, hvatning eða hrós varðandi starfið. „Samkennari minn er duglegur að hvetja mig áfram og slíkt kveikir í manni og veitir manni aukið sjálfstraust og öryggi,“ sagði Inga.

Sama var að segja hvort heldur um vandamál eða nýbreytni var að ræða. Allir kváðust fyrst leita til samkennara, þeir virtust alltaf vera tilbúnir að hlusta og ræða málin. Mikilvægi samstarfs kemur vel fram í orðum Báru:

Þegar ég á í vanda leita ég yfirleitt alltaf til samkennara míns og hann leitar oft til mín. Við spjöllum oft saman eftir kennslu og það finnst mér mjög mikilvægt og mikill gæðatími. Við gefum hvort öðru ráð og hlustum á það sem hinn hefur fram að færa.

Með aukinni reynslu og vaxandi sjálfsöryggi segjast kennararnir eiga auðveldara með að leita með erindi sín til stjórnenda sem þeir telja annars vera fjarlæga starfinu í skólaföndunum. Þeir segjast vera komnir betur inn í verkaskiptingu og boðleiðir innan skólanna. Skoðun Önnu er: „... það tók mig alveg tvö ár að komast inn í skólann, maður þarf nefnilega sko að átta sig á því hvernig skólinn vinnur“. Dóru var einnig tíðrætt um hvernig faglegt sjálfsöryggið hefur aukist með árunum og sagði:

Með hverju árinu vex maður sem kennari og er tilbúinn að gera eitthvað nýtt. ...Á fyrsta ári sagði ég fátt á fundum og gerði mikið til það sama og hinir. Í dag er ég óhrædd við að segja skoðanir mínar og standa við þær.

Fram kom hjá viðmælendum að fyrstu tvö árin hefðu verið eins konar tilraunaár meðan þeir voru að mæta sig við starfið.

Þegar kennararnir voru spurðir um aðstæður sem geta dregið úr faglegum framförum kalla þeir eftir meiri endurgjöf á vinnu sína. Þeir segjast upplifa eins og á fyrsta ári eftirlitsleysi frá hendi stjórnenda. Fram komu skoðanir um að eflaust megi túlka þetta sem sjálfstæði og faglegt traust sem þeim sé sýnt. Guðrún sagði: „...kannski treysta þeir okkur mjög vel og þess vegna er þetta líklega svona“. Viðmælendur nefna allir að æskilegt sé að stjórnendur séu sýnilegri í skólaföndun, komi meira inn í kennslustofur og fylgist betur með því sem þar fer fram, þannig geti þeir veitt kennurum endurgjöf á starfið og séu betur í stakk búnir til þess að svara fyrir starfið utan sem innan skólans. Endurgjöf og ígrundun þurfi alltaf að vera til staðar þó svo starfsreynsla aukist.

Kennararnir voru að lokum beðnir að gefa nýliðum góð ráð og má segja að skilaboð þeirra allra séu mjög skýr og endurspeglast í orðum Elínar: „...bara ekki gefast upp, reyna að finna einhvern sem nennir að tala við þig um málin“.

Umræða og lokaorð

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um að fagmennska og starfsþroski viðmælendanna hafi aukist töluvert á þeim fimm árum sem þeir hafa starfað. Álit þeirra er að fyrstu tvö árin þurfi til að læra hvað felst í kennarastarfinu og aðlagast starfsvettvangnum. Skoðun þeirra á auknu öryggi í samskiptum við skjólstæðinga og samstarfsfólk stafi af meiri þekkingu á leiðum til samskipta og færni til að beita þeim. Í þessari rannsókn miða kennararnir sig við reynslu sína af fyrsta starfsári (María Steingrímisdóttir, 2005, 2007).

Skýrt kemur fram að kennararnir hafa nú meiri þekkingu á og yfirsýn yfir það námsefni sem þeim er ætlað að kenna og þeir eru færari um að beita fjölbreyttari kennsluáferðum en áður. Undirbúningur er markvissari og hentar betur þeim markmiðum sem þeir setja kennslu sinni, sem leiðir til þess að þeir telja sig mæta betur þörfum nemenda en á fyrsta starfsári. Hér fellur færni þeirra og þekking vel að álit

Ólafs Proppé (1992), þar sem hann telur kennara þurfa vera færa um að efla þekkingu og skilning allra nemenda sinna með því að kunna skil á aðferðum og skipulagi kennslunnar.

Öll umgjörð kennslunnar og starfið utan kennslustofunnar er viðmælendum ofarlega í huga og telja þeir mikilvægt að geta sinnt fleiru en námslegum þörfum nemendanna. Líðan þeirra skiptir þá miklu máli og telja þeir að góð samvinna við foreldra og forráðamenn sé mikill stuðningur við þá hlið starfsins. Augljóst er að kennararnir leggja mikið upp úr samstarfi og samvinnu við samkennara. Til þeirra sækja þeir ráð, endurgjöf og hvatningu sem er mikils virði í starfsþroskaferli þeirra. Hér samræmast vísbendingar hugmyndum fræðimanna um hina nýju fagmennsku og íhugulan fagmann, þar sem kennarinn á að hafa þarfir skjólstaðinga sinna í huga og heildarskipulag skólstarfsins með samvinnu kennara og foreldra að leiðarljósi (Hargreaves, 1994; Schön, 1996). Enn fremur gefa niðurstöðurnar til kynna að kennararnir hafi þá fagvitund að námsefnisþekkingin ein dugi ekki til í starfi kennarans heldur þurfi þeir að vera færir um að sinna fjölbreyttum nemendahópi námslega sem félagslega eins og fram kemur hjá Esteve (2000) og Hargreaves og Fullan (2000).

Kennararnir finna þörf fyrir íhugun og að fá endurgjöf í störfum sínum til að gera betur. Í þessu samhengi kalla þeir eftir fleiri tækifærum til samráðs við stjórnendur en telja samstarf við samkennara og jafnvel foreldra gefandi hvað þetta varðar. Sýn þeirra á nauðsyn endurgjafar og íhugunar er áhugaverð og samræmist vel hugmyndum um hinn íhugula fagmann sem rannsakar eigið starf og lætur mistök vera tilefni til úrbóta (Darling-Hammond og Richardson, 2009; Hargreave, 1994; Schön, 1996).

Hér hefur verið rýnt í sýn og reynslu kennaranna sjálfra og vísbendingar gefa til kynna að eftir fimm ára kennslureynslu hafi fagmennska og starfsþroski aukist hvað varðar undirbúning, framkvæmd og skipulag kennslustunda. Með aukinni faglegru færni vex öryggi og sjálfstraust þeirra í samskiptum við nemendur, samkennara og foreldra. Þeir sýna vilja og skilning á því að koma til móts við nemendur, bæði námslega og félagslega, og eru tilbúnir að leita nýrra leiða til að auka við þekkingu sína og gera betur. Þeir leita í samstarf og samvinnu og í því samhengi virðist samstarf við samkennara hvað mikilvægast þegar þeir líta til stuðnings og lærdóms. Frá þeim fái þeir hvatningu og hrós, við þá geti þeir talað um fagleg sem hagnýt mál, í samstarfi við þá þroskist þeir í starfi. Kennararnir kalla eftir meiri endurgjöf og virkara samstarfi við stjórnendur, en fáskipti þeirra í þessum efnum geti haft áhrif á starfsþroska þeirra.

Heimildir

- Collins, R. (1990). Market closure and conflict theory of the professions. Í M. Burrage og R. Thorstendahl (ritstjórar), *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions* (bls. 24–43). London: Sage.
- Darling-Hammond, L. og Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Erla Kristjánsdóttir. (1987). Vangaveltur um starf kennara. Í Þuríður Kristjánsdóttir (ritstjóri), *Gefið og þegið: Afmálsrit til heiðurs Brodda Jóhannessyni sjötugum* (bls. 123–141). Reykjavík: Iðunn.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52, 197–207.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 423–438.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39, 51–52.
- Hatch, J. A. (1999). What preservice teachers can learn from studies of teacher's work. *Teaching and Teacher Education*, 15, 229–242.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (1987). *Að vera kennari*. Reykjavík: Höfundur.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (1999). Sérhæfð þekking kennara. *Uppeldi og menntun – Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 8, 71–89.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004, apríl). *Icelandic teachers reflect on changes in their work*. Fyrirlestur fluttur á Annual convention of the American educational research association, San Diego, California. [Óútgefin gögn].
- María Steingrimsdóttir. (2005). *Margt er að læra og mörgu að sinna: Nýbrautskeráðir grunnskólakennarar á fyrsta starfsári; reynsla þeirra og líðan*. Óbirt meistaraþrófsritgerð: Háskólinn á Akureyri, kennaradeild.
- María Steingrimsdóttir. (2007). „Ofsalega erfitt og rosalega gaman“: Reynsla nýbrautskráðra kennara af fyrsta starfsári. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 9–27.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Ólafur Proppé. (1992). Kennarafræði, fagmennska og skólastarf. *Uppeldi og menntun – Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1, 223–231.
- Schön, D. A. (1996). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (4. útgáfa). Aldershot: Arena.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1999). Þróun fagvitundar kennara: Að efla félagsþroska og samskipti nemenda. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur J. Proppé (ritstjórar), *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 247–270). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla – Háskólaforlag Máls og menningar.
- Trausti Þorsteinsson. (2001). *Fagmennska kennara: Könnun á einkennum á fagmennsku grunnskólakennara á Norðurlandi eystra*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6, 279–290.