



## **Íslenskukennarinn**

Starfshættir hans, hlutverk, vandi  
og fagleg ígrundun

Ingibjörg Kjartansdóttir

**Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu  
Háskóli Íslands  
Menntavísindasvið**

**Íslenskukennarinn**  
*Starfshættir hans, hlutverk, vandi*  
*og fagleg ígrundun*

Ingibjörg Kjartansdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í náms- og kennslufræði

Leiðbeinandi: Dr. Ragnar Ingi Aðalsteinsson

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Febrúar 2011

Íslenskukennarinn  
Starfshættir hans, hlutverk, vandi  
og fagleg ígrundun.

Lokaverkefni til meistaraþrófs við kennaradeild,  
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2011 Ingibjörg Kjartansdóttir  
Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent ehf  
Reykjavík, 2011

## Formáli

Ritgerð þessi er lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í náms- og kennslufræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Vægi ritgerðarinnar er 20 ECTS einingar. Hún byggist á eigindlegri rannsókn á íslenskukennslu á unglíngastigi.

Vil ég þakka leiðbeinanda mínum dr. Ragnari Inga Aðalsteinssyni, aðjunkt í íslensku við Háskóla Íslands, fyrir dygga aðstoð og góða leiðsögn í öllu ritunarferlinu. Þá vil ég einnig þakka honum sérstaklega fyrir vandaðan yfirlestur ritgerðarinnar. Sérfræðilega ráðgjöf veitti dr. Sigurlína Davíðsdóttir, prófessor í uppeldis og menntunarfræðum við Háskóla Íslands. Vil ég þakka henni fyrir góðar og gagnlegar ábendingar ekki síst er snúa að rannsókninni sjálfri sem og yfirlestur og stuðning við ensku ágripin. Þátttakendunum vil ég færa góðar þakkir fyrir þeirra framlag, því án þeirra hefði þessi ritgerð ekki orðið að veruleika.

Að lokum vil ég þakka fjölskyldu minni veittan stuðning sem og endalausa þolinmæði meðan á ritgerðarvinnunni stóð. Sérstakar þakkir fær þó eiginmaður minn, Aðalsteinn Snorrason, fyrir óbilandi trú á mér og ríkulega hvatningu í öllu meistaranámi mínu.

Reykjavík, í desember 2010

Ingibjörg Kjartansdóttir



## Ágrip

Markmið þessarar rannsóknar er að afla upplýsinga sem gagnast í umræðu um starfshætti, faglega kennslu og vanda íslenskukennarans. Er vandinn hugsanlega fólgin í því hversu margþætt námsgrein íslenskan er og hversu málumhverfi nemenda hefur breyst eða er það sú staðreynd að móðurmálskennarar grunnskólans hafa aðeins fimm til sex kennslustundir á viku samkvæmt viðmiðunarstundaskrá til að kenna hverjum bekk? Þá er einnig ætlunin að beina athyglinni að mikilvægi faglegs bakgrunns í íslensku hjá íslenskukennurum og kanna hversu mikil áhrif faglegt sjálfstraust hefur á starfshætti þeirra.

Rannsóknin var gerð á vorönn 2010 og var eigindleg aðferðafræði notuð bæði við öflun og úrvinnslu gagna. Vettvangsathuganir og viðtöl voru tekin við þrjá kennara sem allir kenna íslensku í 8.-10. bekk grunnskóla. Rannsóknarspurningar lutu að kennsluháttum og samstarfi kennaranna ásamt ýmsum bakgrunnsupplýsingum er þá varðar.

Helstu niðurstöður eru þær að kennararnir telja að öll samvinna og samábyrgð styrki þá í starfi og efli án efa fagmennsku þeirra. Þá kemur einnig fram að kennarar ígrunda starf sitt og kennsluaðferðir þegar þeir undirbúa kennslu og telja sig sífellt þurfa að vera vakandi til að koma til móts við þær breyttu áherslur sem eiga sér stað í faginu sem og málumhverfi nemenda.



# **Abstract**

## **The Icelandic teacher**

The purpose of this study is to provide information which can be used in a dialogue about procedure, professional teaching, and dilemmas that the Icelandic language teachers face. Are the dilemmas possibly because of the complexity of the subject Icelandic language and the changes in the student language environment? Or is it the fact that teachers who teach the mother tongue in secondary schools have only five to six lessons for each class per week to teach according to the national curriculum? Icelandic teachers' professional background in their mother tongue will be looked at, as well as their perceived self-efficacy in teaching and how it affects their procedure.

The study was done during the spring term 2010 as a qualitative study. Field observations and interviews were used with three teachers as participants. All of them teach Icelandic in secondary schools. The research questions focus on their teaching methods and teamwork as well as some background information.

The main results are that the teachers believe that all teamwork and collective responsibility enhances their teaching skills as well as their professionalism in teaching. The teachers reflect on their work and teaching methods when they prepare for teaching and they believe that they need to be constantly aware of changing emphasis in their subject as well as in the student language environment.





## Efnisyfirlit

Formáli .....	3
Ágrip .....	5
Abstract .....	7
Efnisyfirlit .....	9
1 Inngangur .....	11
2 Fræðilegur bakgrunnur .....	13
2.1 Hugsmiðahyggja.....	13
2.2 Starfshættir í skólum .....	16
2.2.1 Kennslufræðileg hugtök.....	16
2.2.2 Nýlegar rannsóknir á kennsluháttum í íslenskum grunnskólum.....	17
2.3 Staða íslenskukennslu í gunnskólum.....	18
2.3.1 Ábyrgð íslenskukennarans.....	18
2.3.2 Hlutverk íslenskukennarans.....	19
2.3.3 Vandir íslenskukennarans .....	22
2.3.4 Bakgrunnur íslenskukennarans.....	23
2.3.5 Góði kennarinn .....	25
2.4 Fagmennska kennara .....	26
2.5 Faglegt sjálfstraust.....	28
2.5.1 Að efla faglegt sjálfstraust og viðhalda því.....	28
2.5.2 Rannsóknir hérlendis á faglegu sjálfstrausti kennara ..	28
3 Rannsóknin.....	31
3.1 Rannsóknaraðferð.....	31
3.2 Þátttakendur.....	31
3.3 Gagnaöflun og úrvinnsla .....	32
3.4 Siðferðileg álitamál .....	33
3.5 Takmarkanir rannsóknarinnar .....	33
4 Niðurstöður.....	35
4.1 Starfshættir .....	35

4.1.1	Kennsluaðferðir og skipulag.....	35
4.1.2	Kennsluhættir .....	37
4.2	Fagþekking, reynsla og vandi íslenskukennarans.....	39
4.2.1	Bakgrunnur kennaranna í íslensku og kennslureynsla	39
4.2.2	Hugsanlegur „vandi“ íslenskukennara .....	40
4.3	Faglegt sjálfstraust og fagmennska kennara.....	43
4.3.1	Faglegt sjálfstraust.....	43
4.3.2	Fagmennska kennara .....	45
5	Umræða .....	47
6	Lokaorð .....	53
	Heimildaskrá .....	55
	Viðauki I.....	59
	Viðauki II .....	61

# 1 Inngangur

Tilgangur meistaraverkefnisins er að skoða hvort og þá hvernig fagþekking íslenskukennara birtist í starfsháttum þeirra. Er kennari sem fagmaður í sífelldri leit, skoðar hann sjálfan sig og metur hann vinnu sína með það í huga að efla sjálfan sig í starfi? Einnig er ætlunin að afla upplýsinga um bakgrunn íslenskukennaranna, hvaða menntun og reynslu þeir hafa að baki í faginu og hvaða áhrif bakgrunnur þeirra hafi á viðhorf þeirra til þess hversu vel þeir valda kennslunni. Höfundur mun kanna hvort rétt sé að kennarar sem hafa gott faglegt sjálfstraust séu líklegri til að hafa háleitari markmið í kennslunni, hvort ótti þeirra við mistök verður minni og hvort faglegt sjálfstraust hefur áhrif á kennslu þeirra. Jafnframt munu kennsluhættir þeirra vera skoðaðir, það er hvaða aðferðir þeir nota við kennsluna og hvernig skipulagi þeirra er almennt háttað.

Rannsókninni er ætlað að auka þá þekkingu sem til er á íslenskukennslu hér á landi. Staðreyndin er sú að ekki er mikið til af rannsóknargreinum um íslenskukennslu, ekki síst skortir rannsóknir á starfi kennara í skólastofu. Rannsókn þessari er ætlað að bæta við rannsóknir á skólustarfi, bæði rannsóknir á vettvangi og einnig opnu viðtölin sem tekin verða við íslenskukennarana um bakgrunn þeirra og starfshætti. Hér verður sérstaklega litið til kennsluáðferða og kennsluhátta íslenskukennara á unglingsstigi með það í huga hvort kennarar telja sig nota hefðbundna kennsluhætti eða sveigjanlega. Einnig er hugað að samstarfi þeirra og faglegri samvinnu. Þessi rannsókn er hluti af stærra rannsóknarverkefni sem ber heitið *Starfshættir í grunnskólum*. Það er þverfaglegt samstarfsverkefni sem unnið verður á tímabilinu 2009-2011 af stórum hópi fagaðila úr ýmsum stéttum undir stjórn Gerðar G. Óskarsdóttur.

Markmiðið er að afla upplýsinga sem gagnast í umræðu um faglega kennslu og vanda íslenskukennarans. Er vandinn hugsanlega fólgin í því hversu margþætt námsgrein íslenskan er og hversu málumhverfi nemenda hefur breyst eða sú staðreynd að móðurmálskennarar grunnskólans hafa aðeins fimm til sex kennslustundir á viku samkvæmt viðmiðunarstundaskrá? Þá er einnig ætlunin að beina athyglinni að mikilvægi faglegs bakgrunns í íslensku hjá íslenskukennurum og kanna hversu mikil áhrif faglegt sjálfstraust hefur á starfshætti þeirra, í þeirri von að rannsókn þessi muni bæði efla og auka þá umræðu meðal starfandi íslenskukennara.

Ástæða þess að þetta verkefni varð fyrir valinu er sú að höfundur hefur lengst af kennt íslensku í grunnskóla og oftár en ekki haft á tilfinningunni að sig skorti ýmsa þá þekkingu er íslenskukennarar þurfa að hafa samkvæmt þeim markmiðum sem sett eru fram í *Aðalnámskrá grunnskóla-íslenskuhluta* þrátt fyrir að vera útskrifuð af íslenskukjörsviði.

Síðan þegar hugað er að öllum þeim breytingum sem orðið hafa á málumhverfi nemenda er augljóslega nauðsynlegt að horft sé á nám og kennslu með öðrum „gleraugum“ en gert hefur verið. Þá telur höfundur mjög mikilvægt að við kennarar hugum að kennsluháttum okkar og skoðum vel hvernig við teljum að nám nemenda fari fram og hugum að því hvernig við nálgumst kennsluna nemendum okkar til hagsbóta.

Menntarannsóknir eru til þess fallnar að örva umræður og skapa þekkingu á skólaumhverfinu. Rannsóknarverkefni sem þetta gefur íslenskukennurum vonandi tækifæri á að ígrunda starfshætti sína sem og öðlast innsýn í það góða starf sem unnið er af kennurum í grunnskólunum.

Rannsóknarspurningin sem leitast er við að svara hljóðar svo: *Á hvaða hátt birtist fagþekking og fagmennska íslenskukennara í starfsháttum þeirra?*

## 2 Fræðilegur bakgrunnur

Í þessum kafla verður fræðilegur bakgrunnur rannsóknarinnar rakinn. Í upphafi hans verður fjallað um kenningar sem fræðimennirnir Piaget, Dewey og Vygotsky hafa sett fram um nám. Því næst eru nokkur kennslufræðileg hugtök sem fjallað er um í ritgerðinni skilgreind. Þá er litið til starfshátta í skólum og fjallað um nýlegar rannsóknir á kennsluháttum í íslenskum grunnskólum. Einnig er starf íslenskukennarans ígrundað með tilliti til stöðu hans, þeirrar ábyrgðar sem á honum hvílir, hvert hlutverk hans er og hver er helsti vandi hans þegar hugað er að íslenskukennslu í grunnskólanum. Að lokum er fjallað um kenningar og rannsóknir á fagmennsku og faglegu sjálfstrausti kennara sem og hugmyndafræði sem því tengist.

### 2.1 Hugsmíðahyggja

Í þessu kafla verður kenningum fræðimannanna Jean Piaget, John Dewey og Lev Vygotsky gerð nokkur skil og hvernig tengja má kenningar þeirra við nám og kennslu. Hugsmíðahyggjan (*constructivism*) í anda Jean Piaget og félagsleg hugsmíðahyggja (*social constructivism*) sem þróaðist út frá henni eru meðal annars kenningar sem eiga sér rætur í kenningum John Dewey og Lev Vygotsky.

Samkvæmt kenningum hugsmíðahyggjunnar á námsumhverfi í anda hennar að stuðla að virkari uppbyggingu þekkingar hjá hverjum nemanda. Ný þekking verður til í samspili við fyrri þekkingu, skilning og reynslu. Eins segir að nemandinn taki virkari þátt í námi sínu miðað við eigin getu og þroska. Kennsla og menntun ætti að örva þróun sem er enn ekki komin hjá nemandanum en er engu að síður undirliggjandi. Með stuðningi og samvinnu fullorðinna eða færrari jafningja gæti nemandinn farið skrefi lengra í átt að frekari þroska (Þuríður Jóhannsdóttir, 2001).

Jean Piaget (1896–1980) var svissneskur líffræðingur sem lagði stund á þroskasálfræði. Rannsóknir hans hafa haft mikil áhrif á endurskoðun kennsluhátta á Vesturlöndum, meðal annars á Íslandi (Charles, 1989:11-2). Hann rannsakaði meðal annars hvernig nemandinn lærir og hvað gerist innra með honum þegar nám á sér stað. Hann sagði þetta vera tvo meðfædda eiginleika sem hann kallar samlöggun (*assimilation*) og aðhæfingu (*accomodation*). Fyrst náir nemandinn að nýta sér og skilja einfaldar athafnir með því að tala um þær, horfa á og koma við. Þá fyrst

geti nemandinn samlagað og gert að sínu. Síðan getur hann staðið frammi fyrir því að skilja hvorki né þekkja aðstæður. Hann vill og reynir að skilja, endurskoðar og hugsar upp á nýtt; við áreynsluna breytist hugsunin og aðhæfist. Við aðhæfingu getur nemandanum reynst nauðsynlegt að brjóta niður hugarmynstur sem áður hafði mótast með honum til að hægt sé að byggja upp nýja gerð hugsunar (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993:79-82).

Piaget taldi að þekkingaröflun og nám ætti sér stað í gegnum víxlverkun við það umhverfi sem nemandinn er í hverju sinni. Þroskastig hans myndaði þannig grundvöll fyrir nám og námsumhverfi. Piaget lagði meðal annars mikla áherslu á félagsleg samskipti og sagði þau vera eina af forsendum vitsmunarþroskans. Einnig hélt hann því fram að nemendur þyrftu að hafa eitthvað fyrir stafni. Að ætla þeim að sitja stillt og hljóð á skólabekk brýtur í bága við það sem þeim er eðlilegt og skapar óhjákvæmilega togstreitu milli kennara og nemenda. Því ættu kennarar fremur að nýta sér þessa eiginleika nemenda og sjá þeim fyrir gögnum til að snerta, handleika og vinna með áþreifanleg verkefni. Sam- og hópavinna hvers konar er nemendum eðlislæg, eins taldi hann leikinn vera mikilvægan þátt í vitsmunalegum þroska þeirra (Charles, 1989:26-32).

John Dewey (1859-1952) var bandarískur prófessor í heimspeki, sálarfræði og uppeldisfræði. Hann var einnig virtur rithöfundur. Hugsun hans á námi barna var langt á undan samtíð hans. Hann vildi sjá nám og hugsun sem heild. Hann sagði að nám ætti ekki að vera bútað niður í einangraða hluta af þekkingu, heldur að reynsla nemandans, tilraunir og hæfileikinn til að meta myndi styrkja og efla nemandann í leit sinni að niðurstöðu. Dewey lagði mikla áherslu á framsækni í skólamállum. Hann vildi skapa lifandi tengsl milli skóla og samfélags. Skólinn skyldi vera samfélag í smækkaðri mynd, þar sem nemandinn væri virkur þátttakandi. Nemandinn væri aðalatriðið, þó ekki einn heldur í félagahópi til að þroska sjálfsvitund sína og skilning. Félagahópurinn ynni síðan að sameiginlegum markmiðum undir handleiðslu kennara (Dewey, 2000:11-16).

Rússinn Lev Vygotsky (1896-1934) var sálfræðingur að mennt en jafnframt hafði hann lagt stund á sögu og heimspeki. Kenningar hans hafa haft mikil áhrif á kennslufræði í vestrænum skólum síðastliðin tuttugu ár, því að eitt af hlutverkum skóla er að styðja alla menntun og kenna börnum til aukins skilning og þroska. Hann leit svo á að þróun

einstaklinga ætti sér rætur í samfélagi og menningu. Einstaklingurinn hafi stjórn á eigin örlögum og með hjálp verkfæra og tákna (*tools and signs*) hefur hann sig yfir takmarkanir sínar. Vygotsky sagði tungumálið vera áhrifamesta táknerfi mannsins. Börn noti tungumálið til að hjálpa sér að leysa erfið vandamál, þau tala við sjálf sig og gera áætlanir í stað þess að framkvæma, það er þau skipuleggja með orðum áður en þau aðhafast, nota þannig tungumálið til þess að stýra eigin gerðum. Vygotsky lagði einnig áherslu á að félagsleg samskipti hefðu mikil áhrif á nám og vitsmunapróska barna. Hann skilgreindi nám meðal annars þannig að hæfnin breytist og getan til að takast á við viðfangsefni eflist. Nemandinn tileinkar sér (*internalize*), það er gerir að sínu ákveðna þekkingu og er fær um að deila henni og/eða nýta sér (*externalize*) hana til að hafa áhrif á umhverfi sitt (Vygotsky, 1978:57)

Rannsóknir Vygotskys beindust einnig að þroskasvæðinu (*zone of proximal development*). Hann sagði að það væri mikill munur á hvað barn gæti gert eitt eða með hjálp fullorðinna eða færarí jafningja, með stuðningi og samvinnu gæti barnið farið skrefi lengra í átt að frekari þroska. Þetta svæði kallaði hann þroskasvæði. Rannsóknir hans efldu skilning á þróunarmöguleikum til náms, það er þáttum sem hægt væri að þróa með barninu og hvernig laga ætti umhverfisþættina þannig að þeir styddu við þann þroska. Í bók sinni *Mind in society* segir uppeldisfrömuðurinn Vygotsky að börn hafi hæfileika og getu til að herma eftir ýmsu sem er langt fyrir ofan raunverulega þroska þeirra. Í samvinnu við jafnaldra og með aðstoð frá fullorðnum geta börn gert meira en þau ráða við ein (Vygotsky, 1978:84-88).

Reynslunám (*learning by doing*) í anda Dewey er það nám sem á sér stað við raunverulegar aðstæður og upplifun nemandans sjálfs. Nemandinn tekst á við áskoranir og upplifanir við aðstæður sem eru skapaðar af kennarans hálfu. Hann kemur með mögulegar lausnir og prófar þær. Að þessu tilskildu verður vonandi til mikilvægasta viðhorfið hjá nemandanum sjálfum, það er löngunin til að halda áfram að læra (Dewey, 2000:35-41). Þá verður kennarinn með starfsháttum sínum að hafa í huga að nemendur læra á mismunandi hátt og gott er að skapa þeim umhverfi sem höfðar hvað mest til þeirra.



## 2.2 Starfshættir í skólum

Mikil umræða hefur átt sér stað um starfshætti í skólum á Íslandi auk þess sem rannsóknir hafa verið gerðar og fræðigreinar skrifaðar. Þrátt fyrir það er skilningur fagfólks innan skólanna ekki alltaf sá sami.

### 2.2.1 Kennslufræðileg hugtök

Fjöl margar mismunandi útfærslur eru til á þeim hugtökum sem talin verða hér á eftir, en stuðst verður við eftirfarandi skilgreiningar.

*Hugtakið kennsluhættir felur í sér:* Á hvaða hátt kennarar reyna að koma námsefni til skila til nemenda og jafnvel viðfangsefnið sem nemendur eru að fást við hverju sinni.

*Hefðbundnir kennsluhættir:* Kennslan er frá töflu í formi innlagna. Oftast sitja tveir til þrír nemendur saman við borð og þeir snúa að töflu. Viðfangsefnið sem fengist er við er tengt námsbókum, æfingar í verkefnabók eða á fjölrítuð blöð, einnig er skrifað niður eftir fyrirmælum kennara.

*Sveigjanlegir kennsluhættir:* Þá vinna nemendur jafnvel á mismunandi stöðum í skólastofunni, þeir velja oft námsefni og hraða yfirferðar eftir getu, það er ráða ferðinni að einhverju leyti og fá að velja sér viðfangsefni upp að vissu marki.

Hliðstæðar skilgreiningarnar á hefðbundnum og sveigjanlegum kennsluháttum er að finna í rannsóknaritgerð þeirri er Hafsteinn Karlsson vann að (2007).

*Kennsluaðferð:* Felur í sér það skipulag sem kennarar hafa á allri kennslu sinni sem og þeim samskiptum sem þeir eiga við nemendur, viðfangsefni er þeir fá nemendum og því námsefni sem þeir nota í því skyni að nemandinn læri það sem stefnt er að. Þá segir einnig að kennari beiti oft nokkrum kennsluáðferðum í einni kennslustund, því sumum áðferðum er hægt að beita í stutta stund í senn, jafnvel nokkrar mínútur. Hér er til dæmis átt við stutta innlögn eða kennsluleik (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:9).

*Samstarf og samvinna kennara:* Byggist á því að kennarar ræði saman um starf sitt og gefi sér til þess tíma. Þeir þurfa að fá tækifæri til að ræða á faglegan hátt um starf sitt og styrkja þann hugtaka- og orðaforða sem þeir þurfa að hafa á takteinum til að efla sig í starfi og meta vinnu sína (Jón Baldvin Hannesson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson,

2002:89), hvort heldur þeir eru að skiptast á daglegum undirbúningi og skipulagi eða faglegri ígrundun á starfi sínu. Skipulag skóla þarf að gera ráð fyrir þessari vinnu kennara (Sigrún Aðalbjarnadóttir, 2002).

### **2.2.2 Nýlegar rannsóknir á kennsluháttum í íslenskum grunnskólum**

Í rannsókn þeirri sem Kristín Jónsdóttir framkvæmdi og vann árið 2002 kemur fram að kennarar eru eindregið fylgjandi því að nám og kennsla í unglingadeildum verði einstaklingsmiðaðri þó að almennt séu rótgrónar hópkennsluaðferðir ríkjandi. Þá lögðu kennararnir áherslu á að þeir þyrftu bæði aukinn tíma til undirbúnings kennslu og meira svigrúm til breytinga á kennsluháttum sínum. Slíkar breytingar þarfnast aukinna umræðna, samvinnu og nýrra kennslugagna (Kristín Jónsdóttir, 2005:33-51).

Kristrún Lind Birgisdóttir (2004) gerði rannsókn á einstaklingsmiðuðu námi og kennslu á öllum stigum grunnskólans. Þar kemur fram að kennarar telja sig að mestu beita hefðbundnum kennsluaðferðum en þeir beiti sveigjanlegum kennsluháttum í tæplega þriðjung kennslustunda. Um helmingur kennaranna telur að kennsla þeirra sé einstaklingsmiðuð (Kristrún Lind Birgisdóttir, 2004:2).

Þá gerði Hafsteinn Karlsson (2007) eiginlega rannsókn á því hvað einkenndi helst kennsluhætti í íslenskum og finnskum grunnskólum. Þar kom fram að hefðbundnir kennsluhættir eru ríkjandi bæði hjá finnsku kennurunum og þeim íslensku. Hér á landi hafi þó kennarar stigið skref í átt að breyttum kennsluháttum en þeir finnsku beita fjölbreyttari kennsluaðferðum. Einnig lögðu íslensku kennararnir miklu meiri áherslu á samstarf og samvinnu í starfi en þeir finnsku (Hafsteinn Karlsson, 2007:2).

Í doktorsverkefni sínu *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats* sem er eiginleg rannsókn í fjórum íslenskum grunnskólum skoðar Rúnar Sigþórsson (2008) samræmd próf í 7. og 10. bekk, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í íslensku og náttúrufræði. Hann gekk út frá þeirri tilgátu að prófin væru ekki hlutlaus mælitæki heldur hefðu áhrif á tilhögun kennslunnar, kennsluhugmyndir sem kennararnir höfðu og nám nemendanna. Í niðurstöðum segir meðal annars að prófin hafi lítil áhrif á íslenskukennsluna í 6. bekk en kennarar verji talsverðum tíma í að undirbúa nemendur undir prófið þegar í 7. bekk er komið. Aftur á móti valdi þau umtalsverðri faglegri togstreitu í unglingadeild því kennarar séu

þar mjög meðvitaðir um mikilvægi þeirra. Kennarar telja að samræmdu prófin samræmist ekki markmiðum og efnisþáttum aðalnámskráanna, en til að undirbúa nemendur sem best fyrir prófin forgangsraða þeir efnisþáttum og kennslu með tilliti til prófanna fremur en eigin kennsluhugmynda og *Aðalnámskrár grunnskóla*. Þá var sú hugmynd algeng hjá kennurum unglingadeilda að samræmdu prófin væru nauðsynlegt aðhald fyrir nemendur (Rúnar Sigþórsson, 2008:iii).

## 2.3 Staða íslenskukennslu í grunnskólum

*Aðalnámskrá grunnskóla-almenni hlutinn* (2006:10) segir alla kennara vera íslenskukennara, hvaða grein sem þeir kenni. Kennurum beri því að leggja áherslu á þjálfun í notkun íslensku því hún sé í raun lykillinn að árangri í öllu námi. Þá segir í íslenskuhluta *Aðalnámskrár grunnskóla* (2007:4) „Íslenskunám er stór þáttur í námi allra grunnskólanemenda, óháð því hvert móðurmál þeirra er, og námsgreinin íslenska varðar þá alla“, einnig segir þar „traust kunnátta í móðurmáli er meginundirstaða haldgóðrar menntunar.“ En hver er í raun staða íslenskunnar þrátt fyrir þessar ríku áherslur námskrárinnar á mikilvægi hennar fyrir allt nám nemenda í grunnskólanum?

Samkvæmt rannsókn Lilju Guðnýjar Jóhannesdóttur (2010:91) hefur vægi íslenskunnar í grunnskólanum dregist umtalsvert mikið saman frá því á síðasta fjórðungi 20. aldar, allt frá því að vera fjórðungur kennslustunda í það að vera um sjötti hluti þess tíma sem varið er til náms og kennslu í grunnskólanum. Þá segir í *Íslenska til alls–Íslensk málstefna* (2009) það skjóta skökku við að á undanförunum árum hafi dregið úr móðurmálskennslu í grunnskólanum á sama tíma og íslenskt samfélag hafi breyst mjög hratt. Mikilvægi grunnskólans hvað vöxt og viðgang íslenskrar tungu varðar er án efa ótvírætt, því þarf að tryggja stöðu hennar í skólakerfinu.

### 2.3.1 Ábyrgð íslenskukennarans

Alþjóðavæðing, samfélagsbreytingar og tölvuvæðing undanfarinna ára hefur breytt mörgu í málumhverfi barna og unglinga. Hvernig er skólinn og kennararnir sem þar starfa í stakk búnir til að taka á þessum breytingum í málumhverfi nemenda sinna og efla máltilfinningu þeirra og lesskilning?

Móðurmálskennarar grunnskólans þurfa að huga að mörgu, en til þess hafa þeir fimm kennslustundir á viku samkvæmt viðmiðunarstundaskrá sem er mun minna en aðrar Norðurlandabjóðir. Þá hafa nýlegar Písarannsóknir leitt í ljós að íslenskir unglingar, sér í lagi drengir, hafa mun lakari lesskilning en ungmenni í þeim nágrannalöndum sem við berum okkur saman við, sem eru lönd Vestur-Evrópu og Norðurlöndin (Íslenska til alls-Íslensk málstefna, 2009:33-34).

Með ofangreint í huga þurfa kennarar að skoða vel markmið námskrárinnar þegar þeir skipuleggja íslenskukennsluna, því samkvæmt nýrri námskrá í íslensku skiptist móðurmálskennslan í efri bekkjum grunnskólans í talað mál og hlustun, lestur og bókmenntir, ritun og málfræði. Innan flokkanna eru mörg markmið sem skarast eða fléttast saman. Sterk tengsl eru á milli náms í lestri og ritun og er nauðsynlegt að taka mið af því í kennslu. Bókmenntamarkmiðin flokkast með lestrarmarkmiðunum meðal annars til að vekja athygli á mikilvægi þess að nemendur verði læsir á eigin menningu og annarra. Markviss öflun og miðlun upplýsinga er vaxandi þáttur í nútímasamfélagi, því gerir traust undirstaða í íslensku nemendur hæfari en ella til þess að vega og meta upplýsingar úr margvíslegum miðlum. Þekking nemenda á móðurmálinu og trú á eigin málnotkun gefur þeim færi á að beita íslenskunni á áhrifaríkan hátt. Þá fæst góð þekking og aukið sjálfstraust með æfingu og glímu við margvísleg viðfangsefni (Aðalnámskrá grunnskóla, 2007:8-9).

Með þetta í huga er greinilegt að mikil ábyrgð er lögð á herðar móðurmálskennarans. Áherslur Íslenskrar málnefndar í *Íslenska til alls – Íslensk málstefna* (2009) og *Aðalnámskrá grunnskóla* (2007) í íslensku eru skýrar þegar kemur að málrækt og málvernd, þær vilja veg tungunnar sem mestan - en við hvaða aðstæður? Er móðurmálskennurum ætlaður nægur tími miðað við núgildandi viðmiðunarstundaskrá?

Ljóst er að móðurmálskennarar þurfa með einhverjum ráðum að efla áhuga nemenda á lestri og auka lesskilning þeirra. Og einnig hefur dregið úr áherslunni á málfræðinni og undirgreinum hennar samkvæmt nýju námskránni, en eftir stendur samt spurning kennara um það hvert hlutverk þeirra er og hvernig eigi að kenna íslenskuna til skilnings, svo vel fari.

### **2.3.2 Hlutverk íslenskukennarans**

Ef litið er til bókmennta í grunnskóla sem er viðamikil námsgrein og getur spannað vítt svið, þá er hægt að nálgast kennslu þeirrar námsgreinar

á marga ólíka vegu. Nemendur hafa misjafnan bakgrunn og ólík áhugasvið og kennarar hafa mikið frelsi til þess að velja námsefni. Kennarar með nokkra kennslureynslu vita að ef næst að tengja bókmenntirnar við reynsluheim eða áhugasvið nemenda þá er líklegra að þeir verði virkir og árangurinn því meiri. Í sundurleitum hópi nemenda á barns- eða unglingsaldri kann að vera erfitt að finna bókmenntaefni sem höfðar til allra og það er því áskorun fyrir kennara að nálgast bókmenntakennslu með það í huga að allir geti samsamað sig efninu.

Eitt af hlutverkum kennarans er að færa bókmenntirnar nær nemandanum og eins og segir í *Aðalnámskrá grunnskóla-íslenskuhluta* (2007) þá er íslenski menningararfurinn að verulegu leyti bundinn bókum og því kynnast nemendur honum best með lestri bókmennta. Góð lestrarkunnátta er undirstaða almennrar menntunar hjá nemendum og jafnframt forsenda lestraráhuga, að nemendur njóti bókmennta bæði sér til skemmtunar og afþreyingar. Í bókmenntum leita lesendur að fyrirmyndum og lifa sig inn í aðstæður skáldsagnapersóna. Þannig getur bókmenntakennsla í skólum stuðlað að sterkari sjálfsmynd beggja kynja, aukið skilning hvors kyns á sérstöðu hins og búið nemendur undir virka þátttöku í síbreytilegu samfélagi (*Aðalnámskrá grunnskóla*, 2007:9-10).

Hverjum einstaklingi er mjög mikilvægt að hafa jákvæða og heilbrigða sjálfsmynd, ekki síst barni sem er farið að nálgast unglingsárin. Þá fer sjálfsmyndin að skipta meira máli og sá unglingur sem er sáttur við sjálfan sig á auðveldara með að takast á við erfiðleika og standast óæskilegar freistingar og hópprýsting. Unglingur með neikvæða og lélega sjálfsmynd á erfiðara með að takast á við áskoranir og ögranir frá umhverfinu (Guðrún Ragnarsdóttir og Margrét Guðmundsdóttir, 2006:44-50). Þarna getur kennarinn komið inn með les- eða ritunarefni til að styrka nemendur sína og hjálpa þeim að skilja tilfinningar sínar og styrkja sjálfsmyndina, ásamt því að efla lífsleikni þeirra með því að þjálfa þá í rökræðum og færni í að tjá skoðanir sínar.

Þá þarf að kenna nemendum að tjá sig fyrir framan aðra, hvernig þeir eiga að bera sig að, hvernig beita á röddinni og hversu miklu máli líkamsstaða skiptir sem og hraði þess sem talar eða les. Ásamt því að efla framsögn og umræður hjá nemendum þurfa kennarar einnig að þjálfa þá í ritun, örva þá til skapandi skrifa og fá þá til að glíma við textann frá eigin brjósti sem og kenna þeim að skrifa ritgerðir þar sem farið er eftir þeim

ritreglum sem ætlast er til hverju sinni (Aðalnámskrá grunnskóla, 2007:9-10).

„Kennslufræðileg markmið góðra umræðna í skólum eru margþætt“ segir Ingvar Sigurgeirsson (1998) í bók sinni *Listin að spyrja*. Hann segir góða umræðu vera þá sem fari fram milli jafningja. Þeir sem taka þátt í umræðunni þurfa að hlusta, rökræða, styðja hver annan og bera virðingu hver fyrir öðrum. Umræður þjálfa tjáningarhæfni og félagsleg samskipti og þær móta viðhorf. „Síðast en ekki síst efla góðar umræður hugsun. Með markvissum hætti er verið að þjálfa nemendur í að rökstyðja, bera saman, skoða mál frá ólíkum sjónarhornum, draga ályktanir, vega og meta mismunandi leiðir eða lausnir, endurmeta hugmyndir eða komast að niðurstöðu“ (Ingvar Sigurgeirsson, 1998:10).

Samkvæmt nýrri *Aðalnámskrá grunnskóla-íslenskuhluta* (2007) er heldur dregið úr kennslu málfræðinnar. Markmiðið er þó að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málnotkun og jafnframt reyna að glæða áhuga þeirra á móturmálinu. Þá eru kennarar hvattir til að grípa tækifæri þar sem þau gefast og nota málfræðihugtök til nánari útskýringa svo sem í málfarsumræðum, við ritun texta og þegar fjallað er um bókmenntir (sama rit bls. 10-11). En hvernig á að kenna málfræðina, hvað skiptir máli fyrir kennarann og nemendurna? Þegar málfræðina ber á góma þá sýnist sitt hverjum. Kennarar hafa skipst í fylkingar með og á móti þessari eða hinn kennsluáðferðinni sem og því efni sem notað hefur verið til að kenna hana. Einnig hefur borið á kvíða kennara fyrir málfræðikennslunni sem slíkri, hvernig og hvort þeim takist að koma efninu til skila til nemenda sinna og hvaða aðferð þeir eigi að nota (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2002:9; Sigurður Konráðsson, 1996:123).

Í bókarkafla sínum *Hvað á að kenna í málfræði í skólum og hver á að kenna það?* segir Höskuldur Þráinsson að eitt af markmiðum málfræðikennslu í skólum sé að kynna málfræðileg hugtök og gera nemendur læs á þau. Hann gerði könnun og listaði upp þau hugtök sem notuð eru í orða- og uppflettibókum um íslenskt mál og notaðar eru í skólum. Þá tengir hann kunnáttu nemenda og skilning á málfræðihugtökunum einnig við tungumálakennslu og segir að nemendur þurfi að vera læsir á þau svo þeir geti tileinkað sér erlend tungumál. Síðan veltir hann upp spurningu sem lengi hefur verið álitamál og kennarar hafa deilt um, en það er spurningin hver eigi að kenna málfræðina og hvar eigi að gera það. Eiga tungumálakennarar að sjá um málfræðihugtökin eða

íslenskukennarar? Hans skoðun er sú að það sé auðveldara fyrir nemendur að læra hugtök þegar þeir geti tengt þau við eitthvað sem þeir kunna, það er móðurmál sitt, en erfiðara sé að tileinka sér hugtökin í tengslum við nám í erlendu tungumáli. Það séu því íslenskukennarar sem eigi að kenna hugtökin að mestu leyti. Þá er niðurstaða Höskuldar einnig sú að nauðsynlegt sé fyrir nemendur að læra málfræði og best sé að tengja það íslenskukennslunni, mikilvægt sé þó að skipta námsefninu á milli grunn- og framhaldsskólans. Það eru og verða alltaf til nemendur sem eigi í erfiðleikum með málfræðina og þá sé það kennarans að leysa þau mál. Kennarar eigi að nota það sem hvatningu í sínu fagi frekar en átyllu til að draga úr málfræðikennslunni eða eins og segir í málshættinum „*því veldur hver á heldur*“ (Höskuldur Þráinsson, 1998:131-158).

En eitt helsta markmið íslenskukennarans er án efa að gera nemendur sína að góðum málnotendum og að þeir öðlist jákvætt viðhorf til móðurmálsins en vandi hans er talsverður því hann þarf að taka tillit til mismunandi þarfa, getu og áhuga nemenda. Í næsta kafla verður því fjallað um vanda íslenskukennarans.

### 2.3.3 Vandi íslenskukennarans

„Móðurmálið er hluti þjóðarsálar og einn sterkasti þátturinn í því sem gerir þjóð að þjóð“ (Guðmundur B. Kristmundsson, 1998:121) og við þetta bætir Indriði Gíslason (1987) og segir: „allir þeir sem á annað borð kenna á íslensku eru móðurmálkennarar“, því þurfa allir kennarar að vera góðar málfyrirmyndir nemenda sinna. En geta allir kennarar í grunnskólanum verið móðurmálkennarar og er vandi móðurmálkennara annar en vandi kennara almennt?

Í hverju er vandinn fólgin? Er það hvernig kenna á móðurmálið og hvað skiptir þá máli fyrir kennara og nemendur? Þegar kennslu tungunnar ber á góma sýnist sitt hverjum. Eins og fyrr er nefnt hafa kennarar skipast í fylkingar með og á móti þessari eða hinni kennsluáðferðinni. Sífellt er verið að anda ofan í hálsból þeirra varðandi nýja strauma og stefnur, að þetta sé betra en hitt. Einnig hefur borið á kvíða kennara fyrir móðurmálkennslunni sem slíkri, hvernig og hvort þeim takist að koma efninu til skila til nemenda sinna og hvaða aðferð þeir eigi að nota svo nám eigi sér stað, því það er jú undirstaða menntunar.

Um þetta fjallar Hafþór Guðjónsson (2005) meðal annars í grein sinni (*Einstaklingsmiðað*) NÁM sem og mikilvægi þess að kenna til skilnings.

Hann telur að nauðsynlegt sé að horfa á nám og kennslu með öðrum augum en gert hefur verið. Kennarar þurfi að huga að kennsluháttum sínum, hvernig þeir telji að nám fari fram hjá nemendum og huga að því hvernig þeir nálgist kennsluna. Þá telur hann að kennarar geti mátað viðhorf sín til kennslunnar við sjónarhornin fjögur sem bandaríski sálfræðingurinn Jeromes Bruner tilgreinir um það hvernig nám fari fram hjá börnum.

Í fyrsta lagi talar Bruner um barnið sem hermi (*imitative learner*), þá er sýnikennsla mikið notuð og barnið lærir utan að. Hann segir að ekki megi ofnota þessa aðferð, því hann telur hana slæva hugsun barna. Í öðru lagi er það barnið sem þekkingarþegi (*didactic exposure*). Kennari kennir og barnið tekur niður og glósar, það er viðtakandi. Barnið veit að það sem kennarinn segir skiptir máli og tengir þekkingu sína saman á ýmsan hátt. Þá telur Bruner að sú hætta skapist að barnið læri ekki til skilnings. Í þriðja lagi er barnið sem hugsuður. Það er sinn eigin þekkingarsmiður. Barnið er í sífellu að bæta við sig, yfirfæra og ná bæði fram dýpri skilningi og þekkingu. Í fjórða lagi er barnið sem arftaka hugmynda. Að mati Bruners skiptir þá aðalmáli að barnið skilji og geri greinarmun á því sem það veit og þeirri þekkingu sem áður var til staðar (Bruner, 1996:53-61).

Þá segir Bruner (1996) enn fremur í bók sinni *The culture of education* að ekki sé endilega eitt sjónarhorn ráðandi hjá kennurum, heldur noti þeir þau á misjafnan hátt og á mismunandi vegu. Með kenningar Bruners í huga hvetur Hafþór Guðjónsson (2005) kennara engu að síður til að huga að skilningi nemenda, hjálpa nemandanum að efla þekkingarheim sinn í athöfnum með öðrum, því þá fari fram „*alvörunám*“ og nemandinn læri til skilnings og heimfæri nýja þekkingu sína yfir á þá sem fyrir var.

Ekki er einhugur um það í hverju vandi íslenskukennarans er fólgin en engu að síður hvílir á honum sú ábyrgð að glæða kennsluna lífi og að kenna móðurmálið til skilnings nemendum til ánægju.

### **2.3.4 Bakgrunnur íslenskukennarans**

Margir kennarar eru í þessu starfi af hugsjón og áhuga á að miðla af þekkingu sinni yfir til næstu kynslóðar. Móðurmálið er undirstöðufag í grunnskólanum og því mjög mikilvægt að því sé vel sinnt. Til að svo megi verða þarf íslenskukennslan að standa undir nafni og allir grunnskólakennarar þurfa að hafa trausta kunnáttu á íslenskri tungu svo



vel fari. Það veldur því óneitanlega áhyggjum þegar litið er til þeirrar áherslu sem íslenskan fær í þriggja ára námi hjá kennaranemum við Háskóla Íslands.

Guðmundur B. Kristmundson (1985) segir í grein í *Skímu* að kennurum beri að framfylgja fyrirmælum námskrár þegar þeir skipuleggi kennslu sína. Menntun kennara og viðhorf til móðurmálsins hafi ómæld áhrif á máluppeldi í skólum og þar með málstefnuna. Það sé því ráðlegt að efla menntun kennara, bæði í grunn- og framhaldsnámi sem og allri endurmenntun.

En hvaða kröfur þarf að gera til móðurmálskennara? Í samnefndri grein segir Indriði Gíslason að íslenskukennarar þurfi að vera vel máli farnir bæði í ræðu og riti. Þá þurfi þeir að kunna skil á hljóðkerfi, setningagerð og beygingu íslenskunnar og gefa gaum að notkun hennar í samfélaginu. Kennararnir þurfa að þekkja vel til íslenskrar málstefnu og í tengslum við hana þurfa þeir að vera vel að sér í bókmenntum, því varðveisla tungunnar tengist bókmenntaarfinum. Hann átelur einnig þá menntun sem kennaraefni fá í íslensku í kjarna og segir að kennaramenntun þurfi að bæta (Indriði Gíslason, 1987:57-61).

Þrátt fyrir þetta er ljóst, að á undanförunum árum hefur stórlega verið dregið úr íslenskukennslu í kjarna í B.Ed.-námi kennara við Háskóla Íslands og er það ákveðið áhyggjuefni. Með fyrirhugaðri lengingu kennaranámsins í fimm ár þarf að huga að aukinni menntun kennaranema í íslensku, svo grunnskólinn geti axlað ábyrgð sína og eflt vöxt og viðgang íslenskunnar. Þetta er margþætt námsgrein sem felur í sér sérfræðiþekkingu á ýmsum sviðum svo sem bókmenntum, lestri, framsögn, ritun og málfræði. Því þurfa móðurmálskennarar að hafa víðtæka þekkingu á þeim greinum íslenskunnar sem hér um ræðir (Íslensk málstefna–Íslenska til alls, 2009:34-35).

Bakgrunnur íslenskukennara skiptir þó trúlega meira máli nú á dögum en áður vegna þeirra breytinga sem orðið hafa á samfélagi okkar undanfarna áratugi. Í raun ætti hver kennari að fara í gegnum það nám sem háskólanemar á íslenskukjörsviði gera hvort sem hann ætlar sér að verða íslenskukennari eða ekki, því allir kennarar þurfa að vera góðar málfyrirmyndir nemenda sinna. Þá þarf grunnskólinn einnig að koma tungumáli okkar og menningu til nemenda sinna, ekki síst í ljósi þess að samskipti barna og unglunga við fullorðna eru nú mun minni en áður. Við lifum í alþjóðlegu umhverfi, netvæðingin á ekki eftir að ganga til baka og

nánast allt afþreyingarefni er á ensku. Það er ekki síst af þessum ástæðum sem samfélagið þarf að spyrna við fótum og hlúa að móðurmálinu. Yfirvöld þurfa að styðja við bakið bæði á skólum og kennurum. Þá er nauðsyn að styrkja bakgrunn kennaranema í íslensku, auka fjármagn sem fer í endurmenntun kennara og efla vitund almennings fyrir mikilvægi tungunnar.

### 2.3.5 Góði kennarinn

Mannlegir eiginleikar eins og faglegt sjálfstraust og samskiptahæfni góða kennarans eru án efa eitthvað sem kennarar vilja hafa til að bera svo þeir geti með góðu móti innt af hendi þau störf sem þeim ber, bæði af alúð og kunnáttu. Þessir eiginleikar hafa áhrif á kennslu og trúlega skipta þeir sköpum fyrir farsælt skólastarf og ekki síður þegar um það er að ræða að bæta samskipti sem og námsárangur.

Hér á landi hafa verið gerðar nokkrar eigindlegar rannsóknir á viðhorfum og væntingum nemenda til kennara. Rannsóknarniðurstöðurnar eiga það flestar sameiginlegt að í þeim kemur fram að nemendur telja kennara hafa einna mest að segja um líðan þeirra í námi, áhuga þeirra og árangur. Nemendur nefna léttleika kennara, sveigjanleika og sanngirni ásamt gagnkvæmri virðingu sem dæmi um mikilvæga þætti í fari kennara og þeir vilja aga sem er hæfilega blandaður af gleði og festu til þess að skólastarfið verði gott og árangursríkt. Þetta er sú mynd sem nemendur hafa af góða kennaranum (Ásdís H. Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2008(2):36).

Í bók sinni „*Den autentiske lærer*“ fjallar fræðimaðurinn Per Fibæk Laursen um rannsókn þar sem hann athugaði meðal annars hvaða þættir það eru sem einkenna góðan kennara. Hann notar hugtakið „*autentitet*“ sem heiti yfir þá eiginleika sem þurfa að prýða góðan kennara. Þetta hugtak felur í sér einlægan áhuga, virðingu fyrir börnum og eigin gildum og getu til að láta þessi gildi hafa áhrif á eigið starf. Það sem kennurunum í rannsókn hans fannst mikilvægast var meðal annars einlægur ásetningur til að vilja vera kennari og finnast það vera mikilvægt starf sem og hafa fulla trú á mikilvægi þess fags eða efnis sem verið er að miðla til nemenda og bera virðingu fyrir nemendum sínum og jafnframt hafa áhuga á því sem nemendur eru að fást við (Laursen, 2004:24-25). Þegar rannsókn fræðimannsins er skoðuð, er hann sannfærður um að það að

vera góður kennari sé ekki meðfæddur eiginleiki heldur eitthvað sem hægt er að læra eða temja sér (Laursen, 2004:156-157).

Í grein Ragnhildar Bjarnadóttur (2008) þar sem fjallað er um eiginlega rannsókn á starfshæfni kennara út frá sjónarhóli norrænna kennaranema er því haldið fram að hagnýt og fagleg hæfni, bæði í uppeldis- og námsgreinum grunnskóla, hafi verið kjarninn í starfshæfni grunnskólakennara en að nauðsynlegt sé að bæta við enn einni víddinni, þeirri persónulegu. Persónuleg sannfæring, siðræn gildi, lífsreynsla og persónulegir eiginleikar virðast hafa áhrif á það hvers konar kennarar við verðum. Sjálfsmynd kennara og sjálfsskilningur er einnig talinn tengjast hæfni þeirra í starfi. Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós að auk agavandamála og foreldrasamstarfs höfðu kennaranemar áhyggjur af því hvort persónulegir eiginleikar þeirra yrðu þeim fjötur um fót í starfinu (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008:68).

Mikilvægt er að skólafólk og fræðslufirvöld séu almennt meðvituð um vægi góðra samskipta við nemendur og að þau geti skipt sköpum þegar efla á góðan skólabrag. Ekki er síður þýðingarmikið fyrir kennara að hafa í huga góð og gefandi samskipti nemenda og kennara sem geta haft mikið að segja um líðan nemenda og námsárangur. Niðurstöður úr rannsókn Ásdísar Hrefnu og Sigrúnar sem áður var minnst á bentu til þess að nemendur horfi fremur á persónulega þætti hjá góða kennaranum er snúa að skapgerð, viðmóti og persónu hans en hvernig hann kennir eða hvernig verklag hans er. Það er nemendum greinilega mikils virði að eiga góð samskipti við kennara. Með það í huga ættu kennarar fremur að stíga fram og hlusta á raddir nemenda og styrkja jákvæð samskipti þeirra í milli ekki síst í þágu skólasamfélagsins alls (Ásdís H. Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2008(2):51).

## **2.4 Fagmennska kennara**

Um fagmennsku kennara segir Sigrún Aðalbjarnardóttir (2002) að kennari sem fagmaður sé í sífelldri leit, hann skoði sjálfan sig, meti vinnu sína með það í huga að efla sjálfan sig í starfi. Kennarinn telur sig aldrei fullnuma, því hann sé sífellt að rannsaka sjálfan sig, hann safnar gögnum sem hann síðan greinir og metur. Þessir þættir eru kennaranum mikilvægir til að hann nái að þróa fagmennsku sína og árangur í starfi. Í þessum efnum telur hún samvinnu kennara jafnframt mjög mikilvæga, að þeir hafi vettvang til að ræða sín á milli hugsjónir sínar og sýn á kennslu,

deila reynslu sinni, ræða veikar og sterkar hliðar sínar og skipuleggja starf sitt. Einnig styrki öll samvinna og samábyrgð kennara í starfi og eflir án efa fagmennsku þeirra, að þeir nái að ígrunda starf sitt, hvort sem það er með sjálfum sér eða í samvinnu með öðrum. Þá eykur það styrk kennara og eflir þá sem fagmenn. Þó telur hún að tóm til slíkrar ígrundunar sé langt frá því að vera fyrir hendi í skólum í dag þótt margt horfi til betri vegar.

Þá er mikilvægt fyrir kennara að styrkja faglegan orðaforða sinn, því hann er sameign kennara og hefur myndast og þróast þegar þeir fjalla um nám og kennslu. Þeir þurfa að geta beitt faglegum orðaforða og hafa á honum kunnáttu og skilning, til að efla fagvitund sína, víðsýni og sjálfstæði í starfi (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993:86-88). Einnig efla þeir faglegan orðaforði sinn með því að skipuleggja sig, rannsaka, undirbúa og meta kennsluna. Á þann hátt læra þeir hver af öðrum og stuðla hver að annars starfsþroska (Jón Baldvin Hannesson o.fl., 2002:89).

Kennarar eru eins og áður sagði fagmenn sem ígrunda starf sitt. Þeir bæta eigin færni bæði með símenntun og endurskoðun á starfi sínu. Sem fagmenn eru þeir þátttakendur í skólaþróun, semja námskrár og námsefni, ásamt því að taka faglegar ákvarðanir varðandi starf sitt. Þá eru þeir rannsakendur að þróa nám og mat á mismunandi skólastigum. Það er því mikilvægt fyrir kennara sem fagmenn að sameina krafta sína og skapa umhverfi sem byggir á trausti og sérfræðilegri þekkingu þeirra (Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir, 2005:59-60).

Í störfum eins og kennslu, þar sem unnið er með og fyrir fólk, þarf fagmaðurinn að gefa mikið af sjálfum sér og nota samskiptahæfni sína og manneskjulega eiginleika. Þannig verða skilin milli einkalífs og starfs oft óljós og kennaranum hættir til að skynja gagnrýni á störf sín sem persónulega árás og er vegna þessara nánú tengsla viðkvæmari fyrir slíku. En gott faglegt sjálfstraust styrkir hann og bætir líðan hans í starfi (Anna Þóra Baldursdóttir, 2002:176).

Fagmennska og faglegt sjálfstraust eru nátengd, en það skiptir miklu máli fyrir kennara að hafa gott faglegt sjálfstraust í kennslu og um það verður fjallað í næsta kafla.

## 2.5 Faglegt sjálfstraust

Samkvæmt rannsóknum sálfræðingsins Alberts Bandura hefur trú fólks á eigin getu meiri áhrif á það heldur en raunveruleg geta þess eða hæfni segir til um. Hugtakið „*Perceived self-efficacy*“ fjallar um trúna á eigin getu og áhrif hennar á áhugahvöt og atferli einstaklingsins. Bandura segir að einstaklingur geti haft mismikla trú á eigin getu á mismunandi sviðum. Þar þurfi að fara saman fagkunnátta og trú á eigin getu svo einstaklingurinn öðlist faglegt sjálfstraust (Bandura, 1986:391; 1997:3-13).

Bandura (1997) fjallar um faglegt sjálfstraust kennarans, hvernig það hefur áhrif á atferli hans, meðal annars val hans á kennsluáðferðum, áhugahvöt og starfsárangur. Faglegt sjálfstraust getur haft áhrif á það hversu mikið kennarinn leggur sig fram í starfi og hversu lengi hann þraukar við að leysa erfið verkefni. Ef kennari hefur ekki faglegt sjálfstraust er lítil von til þess að honum takist að miðla þekkingu sinni (Bandura, 1997:240-243).

### 2.5.1 Að efla faglegt sjálfstraust og viðhalda því

Áhugi og faglegt sjálfstraust kennara er sá grunnur sem starf hans hvílir að miklu leyti á. Í fyrsta lagi er talað um reynslu kennarans, það að æfingin skapi leikni hans. Góður árangur skapi jákvæða reynslu og miklu máli skipti að þyngd verkefna sé stigvaxandi á meðan gott faglegt sjálfstraust er að byggjast upp. Í öðru lagi skiptir góð samsömun kennarans við góðar fyrirmyndir í kennslu miklu máli til að efla hann í starfi. Þá er í þriðja lagi talið mjög mikilvægt fyrir kennarann að fá hvatningu og hrós sem borið er fram af einlægni og á trúverðugan hátt. Í fjórða lagi er talað um að faglegt sjálfstraust byggist upp af innri líkamlegum og tilfinningalegum upplýsingum, sem meðal annars koma fram þegar kennarinn fæst við ögrandi verkefni. Að lokum er líklegra að kennari velji sér kennslu á þeim vettvangi þar sem hann telur sig faglegra sterkan og forðist að takast á við þá þætti kennslunnar þar sem hann er óöruggur á meðan hann er að byggja upp faglegt sjálfstraust (Valgerður Magnúsdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir, 2008:71; Bandura, 1997:79-86:240-243).

### 2.5.2 Rannsóknir hérlendis á faglegu sjálfstrausti kennara

Rannsókn Valgerðar Magnúsdóttur og Önnu Þóru Baldursdóttur (2008) fjallar um það hvernig faglegt sjálfstraust kennara hefur áhrif á starf og

starfsþróun þeirra? Þar er unnið með niðurstöður í framhaldi af rannsókn þeirra sem gerð var árið 2005 og athyglinni er beint að faglegu sjálfstrausti kennara og áhrifum þess á störf þeirra og starfsþróun.

Niðurstöður rannsóknar þeirra sýna meðal annars að kennari sem hefur til að bera faglegt sjálfstraust lendir síður í vanda þegar á reynir. Þá sýna þær einnig að þeir kennarar sem hafa gott faglegt sjálfstraust eru líklegri til að hafa háleitari markmið í kennslunni, ótti þeirra við mistök verður minni og þeir finna nýjar leiðir til að koma námsefninu til skila ef þeim finnst þær eldri ekki vera árangursríkar (Valgerður Magnúsdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir, 2008:81-84).

Rannsókn Áslaugar Harðardóttur (2010) fjallar meðal annars um það hvernig faglegt sjálfstraust hefur áhrif á nýliða í kennslu. Í niðurstöðum hennar segir meðal annars að allir þátttakendur telji að faglegt sjálfstraust hafi áhrif á líðan þeirra í starfi sem og að það hafi mikið að segja um það hvernig þeir skipuleggi sig og hvort þeir nái árangri í kennslu.



### 3 Rannsóknin

Hér verður gerð grein fyrir rannsókninni og henni lýst. Fjallað verður um val á þátttakendum, gagnaöflun og úrvinnslu þeirra ásamt siðferðilegum álitamálum er hana snerta.

Eins og áður hefur komið fram er þetta er hluti af stærra rannsóknarverkefni sem ber heitið *Starfshættir í grunnskólum*. Það er þverfaglegt samstarfsverkefni sem unnið verður á tímabilinu 2009 – 2011 af stórum hópi fagaðila úr ýmsum stéttum undir stjórn Gerðar G. Óskarsdóttur. Öll tilskilin leyfi eru til staðar, þar sem þessi rannsókn er hluti af ofangreindri rannsókn.

Markmiðið með þeirri rannsókn sem hér er fjallað um var að afla upplýsinga sem gagnast í umræðu um faglega kennslu og „vanda“ íslenskukennarans. Þá er einnig ætlunin að fá innsýn í kennsluhætti þeirra og bakgrunn og kanna hversu mikil áhrif faglegt sjálfstraust hefur á starfshætti þeirra.

#### 3.1 Rannsóknaraðferð

Til að ná fram markmiðum sínum taldi rannsakandi best að beita eigindlegri rannsóknaraðferð (*qualitative research*). Í slíkum rannsóknum er reynt að skilja þá merkingu sem fólk er rannsóknin beinist að, leggur í líf sitt og aðstæður. Öll sjónarhorn eru jafn mikilvæg og enginn einn sannleikur til. Eigindlegar rannsóknir eru sveigjanlegar og beina sjónum sínum að hinu mannlega. Í þeim rannsóknum eru gögnin lýsandi og mun rannsakandinn leitast við að setja sínar eigin skoðanir, viðhorf og fyrirframhugmyndir til hliðar (Lichtman, 2009:12). Eigindleg rannsóknarhefð leggur ekki áherslu á alhæfingu og talað er um réttmæti í stað áreiðanleika (Helga Jónsdóttir, 2003:80).

#### 3.2 Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru þrír íslenskukennarar sem kenna í 8.-10. bekk í grunnskóla. Þeir voru valdir eftir hentugleika og þar sem þeirra skólar eru aðilar að rannsókninni um *Starfshætti í grunnskólum*.

Kennararnir sem rætt var við voru allt konur sem eiga að baki mislangan kennsluferil og einnig eru þær með mismunandi menntun í faginu. Tvær þeirra eru með B.Ed.- próf af íslenskukjörsviði frá KHÍ og



sú þriðja er með B.S.-próf frá HÍ ásamt kennsluréttindanámi og íslenskunámskeiðum í HÍ. Kennsluferill þeirra í íslensku á unglingsstigi er mislangur. Ein hefur kennt í tvö ár, önnur í fimm ár og sú þriðja í nær þrjú áratugi.

Upplýst leyfi var fengið hjá þátttakendum og þeim heitið fullum trúnaði. Kennararnir verða því ekki nefndir sínu réttu nöfnum.

### 3.3 Gagnaöflun og úrvinnsla

Eins og fyrr kom fram byggðist rannsóknaraðferðin á einstaklingsviðtölum (Viðauki I) og vettvangsathugunum (Viðauki II) við þrjú íslenskukennara. Markmiðið var að kynna þvi hvaða þættir það eru, sem þeir telja að hafi áhrif á starfshætti þeirra, fagmennsku og faglegt sjálfstraust í starfi.

Farið var á vettvang og athugun gerð í þremur grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Rannsakandi fylgdist með kennslu hjá áður nefndum kennurum og einnig voru tekin opin viðtöl við þá á vinnustað þeirra. Í vettvangsathugunum var ætlunin að vera eingöngu rannsakandi, það er gera áhorfsathugun án þátttöku (*nonparticipant observation*), en með því er frekar forðast að hafa áhrif á rannsóknarefnið og einnig er rannsakanda gefið færi á að skoða „í friði“ með þessari aðferð.

Þá voru viðmælendum veittar nauðsynlegar upplýsingar um tilgang og eðli rannsóknarinnar áður en viðtölin fóru fram. Þau voru hljóðrituð og sett þannig fram að einungis sá sem tók viðtalið veit hver viðmælandinn er og notuð voru gervinöfn til að ekki verði hægt að rekja svör þeirra. Viðtölin voru opin og fóru fram á tímabilinu 24. mars - 27. apríl 2010 og var lengd þeirra frá 45-60 mínútur.

Opin viðtöl einkennast af því að rannsakandi hefur tiltekin markmið með viðtalinu. Hann hefur í huga ákveðin þemu eða spurningar en viðmælandinn ræður miklu um hvernig viðtalið þróast. Aðalmarkmið rannsakanda er að setja sig í spor viðmælanda og hlusta eftir hvernig hann skilur og skilgreinir hlutina. Viðmælandi segir sögu sína með eigin orðum með sem minnstri stjórnun, ekki er spurning um stóra sannleikann heldur sjónarmið þess sem talað er við (Lichtman, 2009:143).

Strax að viðtölum loknum voru þau afrituð og jafnhliða því skráði rannsakandi niður athugasemdir sínar um viðtalið, viðmælandann og vettvanginn. Að því loknu voru gögnin marglesin og rannsakandi reyndi að komast að kjarnanum, með því að skrifa hugmyndir sínar og búa til

flokkanir sem síðan þróuðust í þemu og mynstur. Með þessu móti reyndi rannsakandinn að finna „rauða þráðinn“ og komast að niðurstöðu og fá svar við rannsóknarspurningunni sem lagt var af stað með, það er „Á hvaða hátt birtist fagþekking og fagmennska íslenskukennara í starfsháttum þeirra?“

### **3.4 Siðferðileg álitamál**

Í rannsókn sem þessari þarf rannsakandi að uppfylla siðferðilegar kröfur sem gerðar eru til rannsókna. Þátttakendur í rannsókn eiga rétt á að vita í hverju þátttaka þeirra felst, hvornig unnið verður með upplýsingarnar og hvar þær verða birtar. Þá hefur rannsakandi trúnaðarskyldu við þátttakendur sína og honum ber skylda til að sýna varkárni í meðferð persónuupplýsinga (Sigurður Kristinsson, 2003:171-172).

Þá gerði rannsakandi þátttakendum grein fyrir því að þeir gætu hvenær sem er hætt við þátttöku og að nöfnum þeirra yrði breytt og skólarnir yrðu ekki nefndir, þannig að á engan hátt væri hægt að rekja upplýsingar beint eða óbeint til þeirra.

Af virðingu við þátttakendur í þessari rannsókn mun þeim siðferðilegu kröfum sem gerðar eru til rannsakanda vera fylgt til hins ýtrasta.

### **3.5 Takmarkanir rannsóknarinnar**

Eins og áður hefur komið fram er tveggja áratuga kennslureynsla rannsakandans ekki síst kveikjan að verkefni þessu. Sú staða kann að hafa áhrif á rannsóknina og niðurstöður hennar þrátt fyrir góðan ásetning um að leggja allar skoðanir sínar til hliðar við gagnaöflun og úrvinnslu. Einnig er hugsanlegt að vitneskja þátttakenda um innsæi rannsakanda á vettvangi haft áhrif á svör þeirra og áherslur. Þá má telja það til takmörkunar að þátttakendur í rannsókninni voru aðeins þrír og því ástæða til frekari rannsókna á viðfangsefninu hvort heldur til að styðja niðurstöður rannsóknarinnar enn frekar eða hrekja.



## 4 Niðurstöður

Hér á eftir verða kynnt þau tvö lykilþemu sem leitað var eftir, það er starfshættir kennara og fagþekking, sem síðan greinast í fleiri undirþemu. Kaflinn byggist bæði á opnum viðtölum við kennarana og vettvangsathugunum í 18 kennslustundum.

Til að gæta fyllsta trúnaðar við þátttakendur er nöfnum þeirra breytt og fá þær nöfnin, Anna, Gunnur og Ólöf.

### 4.1 Starfshættir

Í þessum kafla verður greint frá þeim niðurstöðum rannsóknarinnar sem snúa að starfsháttum kennaranna, kennslunni sjálfri og þeim aðferðum sem kennararnir beita, undirbúningi þeirra og kennsluháttum.

#### 4.1.1 Kennsluáðferðir og skipulag

##### Anna

Skólinn sem Anna kennir í er tveggja hliðstæðna skóli. Íslenskukennararnir í unglingsdeildinni hafa tvær samliggjandi stofur og eru alltaf með sama árgang og fag á sama tíma.

Í vettvangsathuguninni sátu nemendur yfirleitt tveir og tveir saman, þó voru á einum stað þrír í röð. Öll borðin sneru að töflunni og kennaraborðið var innst í stofunni og taflan fyrir aftan það. Á hægri hönd var kennaratölva og á vinstri hönd hillur með ýmiss konar hand- og uppflöttibókum. Þá voru verk eftir nemendur á veggjum. Þetta var björt og rúmgóð stofa og á veggnum á móti töflunni voru dyr sem liggja að hinni íslenskustofunni.

Þegar Anna er spurð að því hvaða kennsluáðferðir hún noti helst og hvernig hún nálgist nemendur sína, þá lýsir hún því svo:

...ég er vinsamleg við nemendur, er sú sem ræður en vil að þeim líði vel, þetta er þeirra vinnustaður en ég ræð.

Anna notar oftast eina grunnbók en finnst mikilvægt að hafa nokkrar verkefnabækur í gangi í einu. Hún notar mikið uppflöttibækur í kennslustundum í stað þess að binda sig við ákveðnar verkefnabækur sem

fylgja námsefninu, þá byggir hún kennsluna upp með heildstæðum verkefnum:

...ég reyni að finna þá aðferð sem hentar hópnum, ég er ekki að segja að mér takist það alltaf eða jafnvel skipta hópnum upp í minni einingar eða einstaklingsmiðað með því að láta þau hafa viðfangsefni við sitt hæfi.

Þá segir hún það vera mikilvægt að hafa íslenskukennsluna heildstæða. Hún gerir með því að kenna bókmenntirnar þannig að nemendur lesa ákveðna bók, þá tala þau saman um efnið og vinna ýmist hópverkefni eða þemaverkefni tengt lestrinum. Þá útbýr hún einnig málfræði- og stafsetningaverkefni úr bókmenntatextanum.

## **Gunnur**

Hún kennir við lítinn skóla, nemendur eru innan við eitt hundrad í allri unglिंगadeildinni og þar er um samkenndu allra árganga að ræða. Svæðið sem unglिंगadeildin hefur er þrjú misstór námsrými.

Í vettvangsathuguninni sátu nemendur við hópborð, ýmist fjórir eða sex saman. Hillur voru á þrjú vegu bæði með kenndu-, hand- og uppflöttibókum. Þá var einnig lítill færanlegur vagn með handbókum þar sem nemendur gátu nálgast bækur ef þurfti. Ekkert kennaraborð var í stofunni, aðeins hringborð þar sem kennari gat lagt frá sér gögn eða aðra hluti.

Þegar Gunnur var spurð að því hvaða kennduáðferðir hún notaði helst þá segist hún búa til ákveðinn námspakka fyrir nemendur. Þar kemur fram hvaða verkefni þau eiga að vinna og skiladagar, einnig hvert námsmatið er hverju sinni. Hún segir:

...markmiðið með verkefnunum og þarna reyni ég að hafa blöndu af þessu öllu saman, málfræðinni, stafsetningunni, málnotkun, ritun, lestri, bókmenntum [...] veist ég reyni að grauta þessu öllu saman og búa til hentugar einingar.

Hún segir kennduáðferðirnar sínar vera dálítið mismunandi en námið byggist talsvert upp á því að nemendur séu að leita sér sjálfir að svörum.

Mikið sé um samvinnu hjá nemendum, bæði tvenndarvinna og einnig nokkrir saman í hóp.

Þessi lýsing hennar kemur heim og saman við vettvangsathuganirnar.

## **Ólöf**

Skólinn sem hún kennir við er tveggja hliðstæðna skóli og um teymiskennslu er að ræða í unglingsdeildinni. Kennslustofurnar þar sem íslenskukennslan fer fram eru samliggjandi og með litlu lokuðu rými á milli þar sem hægt er að vera með innlagnir í fámennum hópum ef vill. Ólöf hefur aðra stofuna til umráða. Þetta er stór og björt stofa með krók þar sem er lítill sófi og borð fyrir nemendur. Þá eru nokkur hópborð fremst í stofunni en þar inn af eru borðin höfð í -u- fyrir framan kennaraborðið og töfluna. Hillur með uppflettibókum eru á móti kennaraborðinu sem og rúmgóð geymsla þar sem kennari getur geymt námsgögn, vinnuþögg nemenda og fleira tengt faginu.

Í vettvangsathuguninni sátu nemendur yfirleitt í u-inu fyrir framan kennarann, þó aðeins misjafnt eftir verkefnum. Ólöf svaraði spurningunni um kennsluaðferðir sínar og skipulag svo:

...ég er yfirleitt búin að setja niður einhvers konar áætlun með því sem maður vill að þau læri [í hverjum námsþætti] þar sjá þau alveg hvaða markmiðum þau eiga að ná [...] og eiga að sjá það mjög skýrt til hvers er ætlast af þeim og hver maður vill í raun að afraksturinn verði.

## **Samantekt**

Kennslurými og skipulag þess var ýmist hefðbundið eða óhefðbundið. Í einni stofunni var um hvor tveggja að ræða. Alls staðar voru aðgengilegar handbækur þar sem nemendur gátu leitað svara. Allir kennararnir unnu eftir fyrirfram ákveðnum áætlunum sem ýmist voru byggðar með heildstæða kennslu í huga eða lotuskipta.

### **4.1.2 Kennsluhættir**

#### **Anna**

Hún lýsir kennsluháttum sínum sem fremur hefðbundnum. Hún byrji yfirleitt hverja stund með smá innlögn, síðan fari hún yfir það námsefni

sem nemendur þurfi að kunna og þá fái nemendur verkefni sem þeir eigi að vinna. Hún hafi þó farið yfir í sveigjanlegri kennsluhætti nú í seinni tíð og þá sérstaklega í allri bókmenntavinnu. Hún segir:

...ég er náttúrulega gömul í hettunni sem kennari og tel að það eigi ekki að breyta bara breytinganna vegna, en kennsla er samt starf sem aldrei má staðna. Maður þarf sífellt að vera vakandi og koma til móts við bæði nýja tíma og breytta og síðan bara einstaklingsmun á nemendum og hópum.

Lýsing hennar á kennsluháttum kemur heim og saman við það sem rannsakandi sá í vettvangsathugun sinni. Almennt voru notaðir fremur hefðbundnir kennsluhættir en jafnfram unnið með ýmis verkefni á sveigjanlegan hátt.

## **Gunnur**

Námshópnum er skipt í þrennt og hún hittir hvern hóp einu sinni í viku og í tvöföldum tíma. Þeir tímar eru notaðir til að fara yfir ákveðna þætti í íslensku. Þetta eru einu fag tímarnir á viku, í öðrum tímum er blönduð kennsla þvert á árganga og námsgreinar. Hún lýsir kennsluháttum sínum á þennan veg:

...ég myndi lýsa kennsluháttum mínum þannig að ég er verkstjórinn, ég set upp leiðina sem þau eiga að fara og þau vinna samkvæmt því og ég aðstoða þau með það ef þau þurfa á að halda. Ég reyni að hafa innlagnir að minnsta kosti einu sinni í viku en að mestu leyti byggir þetta á því að þau vinni sjálf út frá fyrirframgefnum áætlunum.

Í vettvangsathuguninni sá rannsakandi ofangreindum kennsluháttum beitt. Til að mynda voru í eitt skiptið þrjár faggreinakennarar á svæðinu þegar nemendur voru að vinna í áætlun. Þeir gengu á milli og aðstoðuðu nemendur eftir þörfum. Nemendur voru að vinna á mismunandi stöðum í námsefninu og réðu ferð sinni að nokkru leyti sjálfir þvert á námsgreinar. Öðru sinni var Gunnur ein með hóp og rifjaði upp orðmyndunarfræði með nemendum. Hún tók nokkur dæmi en síðan spreyttu nemendur sig sjálfir á verkefninu.

## Ólöf

Hún segir kennsluhætti sína vera mjög mismunandi eftir því hvaða viðfangsefni eru í gangi og einnig eftir þeim hópum sem hún er að kenna í það sinnið. Stundum er um að ræða hópavinnu þar sem nemendur mega velja sig í hópa, þá eru kennararnir á sveimi og aðstoða nemendur eftir föngum. Í annan tíma er um hefðbundnar innlagnir að ræða frá töflu og nemendur vinna verkefni í tengslum við það eða jafnvel er verið að fara yfir verkefni.

...það er svona kannski málfræðin sem mér finnst vera frekar hefðbundnari hjá okkur, en bókmenntirnar höfum við reynt að hafa þannig að þau séu í raun bara svolítið virk, líka í tímum, jafnvel að þau semji spurningarnar eða séu svolítið inni efninu [...] það er minna um það að ég sé svona upp á töflu með beina kennslu í bókmenntum.

Lýsing hennar fer heim og saman við þá kennsluhætti sem voru viðhafðir þegar vettvangsathugunin var gerð.

## Samantekt

Allir kennararnir voru sammála um að þeir væru stjórnendur og leiddu nemendur sína áfram með vökulum augum. Bæði var um hefðbundna og sveigjanlega kennsluhætti að ræða hjá kennurunum, þó í mismiklum mæli hjá hverjum kennara fyrir sig.

## 4.2 Fagþekking, reynsla og vandi íslenskukennarans

Hér á eftir verður greint frá þeim niðurstöðum rannsóknarinnar sem snúa að fagþekkingu kennaranna. Þá er litið til bakgrunns þeirra og kennslureynslu og hvað þeir hugsanlega telja að sé vandi íslenskukennarans.

### 4.2.1 Bakgrunnur kennaranna í íslensku og kennslureynsla

Eins og áður hefur komið fram er bakgrunnur kennaranna og reynsla í faginu mismunandi og verður því gerð nánari skil hér á eftir.



## **Anna**

Hún er með stúdentspróf í íslensku og Uppeldis- og kennslufræði frá Háskóla Íslands ásamt B.S.-prófi úr öðru fagi. Þá hefur hún tekið stöku áfanga í íslensku við Háskólann en ekki lokið gráðu í faginu. Hún hefur kennt íslensku í unglingadeild í rúm þrjátíu ár þannig að hennar kennslureynsla er mikil. Að hennar sögn hefur áhugi hennar á íslenskunni alltaf verið mikill og hefur síst dalað með aldri og reynslu.

## **Gunnur**

Hún er að ljúka þriðja ári sínu í kennslu, útskrifaðist fyrir tveimur árum af íslenskukjörsviði frá Kennaraháskóla Íslands. Gunnur byrjaði að kenna í unglingadeildinni við skólann sinn áður en hún hafði lokið náminu og hefur starfað þar síðan. Hún segist alla tíð hafa haft mikið dálæti á íslensku og finnst starfið bæði lifandi og skemmtilegt.

## **Ólöf**

Hún hefur kennt í fimm ár og er líkt og Gunnur útskrifuð af íslenskukjörsviði Kennaraháskóla Íslands. Þá hefur hún einvörðungu kennt íslensku í unglingadeild þessi ár. Hún segir starf sitt tengjast fyrst og fremst áhuga sínum á íslensku og þá sérstaklega bókmenntum og lestri.

## **Samantekt**

Kennararnir hafa mismikla reynslu, tveir þeirra eru þó fremur ungir í starfi. Bakgrunnur þeirra í íslensku er mismunandi en allir eiga þeir það sameiginlegt að hafa mikið dálæti á móðurmálinu og kennslu þess.

### **4.2.2 Hugsanlegur „vandi“ íslenskukennara**

Hvað telja kennararnir að sé „vandi“ þeirra er þeir huga að kennslu íslenskunnar?

## **Anna**

Hún telur vanda íslenskukennara vera margslunginn. Ber þar fyrst að nefna að málkennd nemenda finnst henni að hafi hrakað jafnt og þétt, eins sé orðaförði þeirra smám saman að minnka og jafnframt telur hún að

virðing þeirra fyrir móðurmálinu sé minni nú en áður. Að hennar mati eru ástæðurnar margþættar:

...það er náttúrulega sú enska sem þau eru umkringd alla daga í sínum tölvu- og netheimum. [Ég tel] málfar barna og unglinga helgast að einhverju leyti af þessu, þau læra ekki af þeim sem eru eldri og miðla minna til þeirra sem yngri eru heldur en var hér áður.

Hún telur að hvorki skólakerfið né samfélagið hafi brugðist við þessu sem skyldi. Umræðan í samfélaginu, námsefni nemenda og kennsluaðferðir í skólum taki ekki nóg mið af þessum breytingum og heldur áfram:

...við erum til dæmis með alltof fáa tíma í móðurmálinu. Það er skelfilegt til þess að hugsa að við séum með færri tíma í grunnskólanum í móðurmáli okkar, miklu færri tíma en nágrannaþjóðir okkar. [Við] erum lítil þjóð með lítið tungumál og því meiri hætta búin, ég held að það sé helsti vandi okkar.

Henni var mikið niðri fyrir þegar hún mælti þessi orð um vanda íslenskukennarans og móðurmálsins. Hún hefur líka mestu kennslureynsluna og samanburð á nemendum til þriggja áratuga.

## **Gunnur**

Henni finnst vandi íslenskukennarans felast helst í vankunnáttu nemenda í lestri og lesskilningi. Þá finnst henni ekki rétt að gera ráð fyrir því íslenskukennarar á unglíngastigi sinni lestrarþjálfun. Hennar skoðun er sú að lestur sé grundvöllur alls náms og eigi því að vera sér námsgrein alla grunnskólagönguna. Hvað ensku áhrifin varðar sagði hún:

...það er ekki hægt að berjast við þessi ensku áhrif, þau eru þarna og ég reyni frekar að efla virðingu gagnvart móðurmálinu og *peppa* þau svolítið upp að þau fái svona föðurlandsástina, [því] þau þurfi að vera þínu stolt af því hvernig þau tala og hvernig þau skrifa og hvaðan tungumálið okkar kemur og þess háttar.

Þá telur hún líkt og Anna að nemendur skilji oft ekki orðin sem hún notar. Málkennd og orðaforði þeirra séu ekki eins rík og áður. Það þurfi að kenna nemendum orðmyndunarfræði og merkingarfræði og auðga á þann hátt mál þeirra.

## Ólöf

Hún telur líkt og Anna að vandinn felist helst í of fáum kennslustundum í móðurmálinu. Hún þurfi í sífellu að vera að keppast við tímann til að koma öllu námsefninu til skila og það verði til þess að kennslan verði oft þurrari en hún þurfi að vera. Þá sé til dæmis auðvelt að falla í þá gryfju að verið sé að *fórna* heilli viku í hópavinnu. Ef um meiri tíma væri að ræða væri hægt að glæða kennsluna meira lífi og nemendur yrðu þá virkari. Síðan heldur hún áfram:

...mér finnst þau líka vera áhugalaus mörg, þannig að mér finnst það heilmikil áskorun að halda þeim áhugasömum og glöðum.

Þá finnst henni námsefnið misáhugavert og að sárlega vanti heildstætt námsefni fyrir unglingsstigið og segir:

...mér finnst ég vera dálítið týnd, það finnst mér vera í raun ópolandi við móðurmálskennslu að þú getir ekki gengið að góðu námsefni og valið úr. Annað hvort ertu með tuttugu ára gamalt efni eða með eitthvað sem hentar ekki nema hluta nemenda finnst manni og það fer heilmikill tími í að finna til og ljósrita þessa pakka sem ég útbý.

Að lokum fjallar hún um lestur og læsi nemenda. Það þurfi að efla lestrarkunnáttu nemenda og áhuga þeirra á lestri almennt. En þá komi hún aftur að tímanum sem hún hafi fyrir fagið eða öllu heldur tímaleysinu eins og hún nefnir það.

## Samantekt

Kennararnir töldu „vanda“ sinn margslunginn. Hann felist meðal annars í því að of fáar kennslustundir séu í faginu í viku hverri. Þá fari málkennd og orðaforða nemenda hrakandi sem og lestri og lesskilningi; einnig að

málumhverfi nemenda sé breytt og efla þurfi því virðingu þeirra fyrir móðurmálinu.

### **4.3 Faglegt sjálfstraust og fagmennska kennara**

Í viðtölunum voru kennararnir spurðir hvort þeir teldu sig hafa faglegt sjálfstraust og lítið til þess hvernig þeir sem fagmenn þróuðu sig í starfi.

#### **4.3.1 Faglegt sjálfstraust**

Á hvaða hátt upplifa kennararnir faglegt sjálfstraust og hvað telja þeir að geti haft áhrif á það bæði á jákvæðan og neikvæðan hátt?

#### **Anna**

Hún telur sig vera faglega mjög sterka þrátt fyrir að hún hefði viljað að bakgrunnur hennar væri annar. Hún er mjög örugg í faginu og hefur oft tekið við nemum úr Kennaraháskólanum og Háskóla Íslands. Hún segir enn fremur:

...ég hef nóg sjálfstraust [og] tel mig faglega sterka og hvað agamál varðar þá er ég ekki strangasti kennarinn [...] ég næ yfirleitt góðum tókum á krökkum, ég vil ekki negla þau föst í sætin, skólinn er fyrir nemendur [...] mér finnst okkar skylda vera fyrst og fremst að allur hópurinn fái að njóta sín.

Af orðum hennar er ljóst að hún telur sér hafa vegnað vel sem kennara.

#### **Gunnur**

Þegar hún er spurð um hvernig hún upplifi faglegt sjálfstraust sitt þá nefnir hún að samvinna og samræður við sér reyndari kennara og jákvæð endurgjöf þeirra á vinnu hennar hafi eft faglega sjálfstraustið. Varðandi bakgrunn sinn í faginu segir hún:

...mér finnst ég ekki nógu vel undirbúin, finnst alltof lítið um hagnýta íslenskukennslu í Kennaraháskólanum [...] en það eru bara allir í kringum mig að stappa í mig stálinu og ég held að þetta gangi bara ágætlega.

Hún segist enn fá þá tilfinningu að hún kunni ekki og geti ekki en það sé þó kannski ekki svo slæmt því það geri hana jafnvel að betri kennara því hún geti sett sig í spor nemenda sinna sem séu að ganga í gegnum þetta á hverjum einasta degi. Hún segist þó vera að skólast til og styrkjast sem kennari.

Þá hefur henni veist erfitt í byrjun að vera eini kennarinn í faginu í skólanum. Hún þurfi að bera heila unglingsdeild á bakinu, bæði þar sem hún er fremur ný í starfi og hóparnir sem hún kennir eru aldursblandaðir að mestu. Hana skorti reynslu til að finna snertiflöt hjá öllum.

Þó telur hún sig vera ört vaxandi kennara þar sem hún sé mjög dugleg að leita að efni og fá nýjar hugmyndir, það efli faglegt sjálfstraust hennar.

## **Ólöf**

Þegar hún var spurð um það hvort hún hafi faglegt sjálfstraust sagði hún svo vera en fannst þó helst pottur brotinn í þyngstu málfræðinni. Að öðru leyti telur hún sig hafa ágætis faglegt sjálfstraust.

Þó finnst henni Kennaraháskólinn hefði mátt vera með meiri faglega kennslu og vera raunsærri á kennarastarfið og kennsluna sem slíka. Það hefði styrkt hana meira sem kennara. Hún hefði einnig kosið að hafa eitthvað bakland að leita til:

...þegar ég var að byrja hérna [hefði ég kosið] að ég hefði mátt leita til einhverra með gögn, ráðgjöf eða bara í hverju sem væri [tengt kennslunni]. Fólk er að fara í alls konar skóla, til dæmis litla þar sem kannski enginn annar kennir fagið þitt og hvað þá?

Hún lýsir samvinnu kennaranna í skólanum sem mjög gefandi og styrkjandi fyrir hana og hennar faglega sjálfstraust.

## **Samantekt**

Allir kennararnir telja sig hafa gott faglegt sjálfstraust. Bæði Gunni og Ólöfu finnst sem það hafi aukist til muna og sé meira nú en þegar þær hófu kennslu. Þá sé jákvæð endurgjöf á vinnu þeirra af hálfu samstarfsaðila styrkjandi sem og öll endurmenntun.

### 4.3.2 Fagmennska kennara

Hvernig upplifa kennararnir sig sem fagmenn og á hvaða hátt efla þeir fagmennsku sína?

#### Anna

Hún telur sig þurfa í sífellu að skoða starf sitt og á hvaða hátt hún komi námsefninu sem best til nemenda með það að markmiði að gera þá að betri málnotendum. En hún segir sig skorta faglega þekkingu þegar kemur að tvítýngdum nemendum.

Þá telur hún samstarfið skipta máli, fá inn nýja strauma og ferska með nýjum kennurum.

#### Gunnur

Hún segir það efla sig sem fagmann að viðá að sér þekkingu sem og samræðan við vinnufélagana. Þeir eru allir með meiri kennslureynslu og veita henni faglega aðstoð og styrk. Hún segir:

...eftir því sem þú ert tilbúnari að efla kunnáttuna þína betur, eftir því sem þú ferð oftari í gegnum ákveðið efni, eftir því sem þú sækir fleiri fyrirlestra [...] þá verður maður alltaf betri og betri. Auðvitað mislukkast alveg fullt en maður lærir líka af því alveg klárlega.

#### Ólöf

Hún telur það efla sig sem fagmann að vera stöðugt að lesa sér til. Þá styrki þær miklu breytingar sem átt hafa sér stað í skólanum fagmennsku hennar í ljósi þess að hún hefur þurft að vera í stöðugri *naflaskoðun*:

...við höfum heilmikið verið að prófa okkur áfram, rekið okkur á og bakkað útúr og erum í raun ennþá svolítið að leita [...] svo höfum við verið alsælar með annað og haldið því inni.

Um faglega samvinnu hefur hún þetta að segja:

...ef þú ert með samstarfsaðila sem þú getur rætt við á faglegum grunni, getur *diskuterað* svolítið við og [hann]

hefur kannski aðra sýn en þið náði þessari faglegu umræðu og [hann] gengur dálítið í takt við þig, þá finnst þér það alveg ómetanlegt en að sama skapi dálítið erfitt ef það er ekki.

Hún segist upplifa sig sem fagmann, hún taki starf sitt alvarlega, hafi mikinn metnað bæði fyrir starfinu og nemendum sínum og vilji jafnframt standa sig vel.

### **Samantekt**

Kennararnir eru sammála um að þeir séu fagmenn í starfi. Þá telja þeir allir að það efli þá sem fagmenn að ígrunda starf sitt og starfshætti. Einnig að fagleg samvinna styrki þá sem og kennslureynslan.

Í þessum kafla höfum við heyrt raddir kennaranna og í þeim næsta munu niðurstöður vera skoðaðar í fræðilegu samhengi.

## 5 Umræða

Markmiðið með þessari rannsókn var að afla upplýsinga sem gagnast í umræðu um starfshætti, faglega kennslu, hlutverk og vanda íslenskukennarans. Þá var einnig ætlunin að beina athyglinni að mikilvægi faglegs bakgrunns í íslensku hjá íslenskukennurum og kanna hversu mikil áhrif faglegt sjálfstraust hefur á starfshætti þeirra. Í þessum kafla verður rýnt í svör viðmælendanna þriggja í ljósi fræða og rannsókna sem áður var gerð grein fyrir í 3. kafla ritgerðarinnar og niðurstöður túlkaðar út frá því sem fram kom bæði í vettvangsathugunum og viðtölunum.

### *Starfshættir kennaranna: Kennsluaðferðir, skipulag og kennsluhættir*

Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós að kennararnir beita að nokkru leyti mismunandi starfsháttum. Kennsluaðferðir Önnu og Ólafar virtust frekar bera keim af hefðbundnum kennsluháttum, þó brjóta þær einna helst tímana upp í bókmenntum. Anna segist þó alltaf hugsa um hópinn og reyna að koma til móts við nemendur með því að einstaklingsmiða námsefnið en geri sér jafnframt grein fyrir því að slíkt tekst ekki alltaf. Þetta kemur heim og saman við nýlegar íslenskar rannsóknir á kennsluháttum í íslenskum grunnskólum. Kennarar vilja einstaklingsmiða kennslu sína en engu að síður bera kennsluaðferðir þeirra frekar keim af hefðbundnum kennsluháttum en sveigjanlegum (Kristín Jónsdóttir, 2005; Krístrún Lind Birgisdóttir, 2004; Hafsteinn Karlsson, 2007).

Þá vinnur Anna með alla þætti íslenskunnar á heildrænan hátt og styðst þar við eitt af áfangamarkmiðum íslenskunnar við lok 10. bekkjar: „Leitast skal við að vinna með alla þætti móðurmálsins þannig að hver þáttur styðji annan og þeir myndi saman eina heild“ (Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska, 2007:17). Gunnur og Ólöf taka undir þessar áherslur Önnu á heildstæðri kennslu og segist útbúa námspakka fyrir nemendur þar sem tekið er á þessum fjórum þáttum íslenskunnar sem eru talað mál og hlustun, lestur og bókmenntir, ritun og málfræði.

Í skólanum þar sem Gunnur kennir eru kennsluhættir fremur sveigjanlegir þó auðvitað séu þeir einnig hefðbundnir til dæmis í formi innlagna frá töflu og í kjölfarið vinna nemendur ákveðið verkefni í vinnubækur sínar. Hún hefur aðeins tvo tíma á viku með hverjum árgangi þar sem hún getur verið með ákveðnar innlagnir eða kennarastýrða tíma.



Annars er námið skipulagt meira í formi heildstæðrar áætlunarvinnu bæði þvert á aldursþópa og fagreinar. Þar reynir á samvinnu nemenda, bæði í tvenndar- og hópvinnu. Nemendur fá að vinna á eigin hraða og áætla sér sjálfir yfirferð þess námsefnis sem ákveðið hafði verið af kennara í hverri lotu. Kennarar ganga á milli og aðstoða nemendur eftir þörfum. Sú vinna sem þarna fer fram styður við rannsóknir hugsmíðahyggjunnar þar sem *Vygotsky* taldi að þegar nemendur væru á þroskasvæðinu (*zone of proximal development*) gætu þeir unnið að ýmsum verkefnum sem væru langt fyrir ofan þroska þeirra og á þann hátt væri hægt að örva þá til frekari náms með stuðningi fullorðinna og/eða samvinnu færari jafningja (*Vygotsky, 1978:84-88*).

Á þennan hátt kennir Gunnur án efa í anda sveigjanleika og einstaklingsmiðunar. En er það á kostnað einhvers? Í rannsókn sinni á kennsluháttum segir Hafsteinn Karlsson (2007) að kennsla sem fram fari í áætlunartímum þar sem nemendur keppast við að komast áfram í bókunum sé fremur einhæf. Kennari gangi á milli og aðstoði eftir þörfum en hafi sig samt sem áður lítið í frammi því illgerlegt sé að aðstoða nemendur yfir hópinn sem alla jafna séu á mismunandi stað í námsefninu (sama rit bls. 90). Engu að síður styður þessi aðferð Gunnar viðleitni hennar til að koma til móts við nemendur sína á námslegum forsendum þeirra.

Í viðtalinu við Ólöfu kom fram að hún taldi kennsluhætti sína bæði hefðbundna og sveigjanlega. Einna erfiðast þótti henni þó að virkja nemendur sína í málfræðinni og taldi kennsluhætti sína vera hvað hefðbundnasta á þeim vettvangi. Það styður við það sem fram kemur bæði hjá Ragnari Inga Aðalsteinssyni (2002) og Sigurði Konráðssyni (1996). Málfræðin er kennurum erfið og þeir kvíða því hvort þeir nái að koma henni til skila til nemenda sinna og einnig á hvaða hátt sé best að kenna hana. Þá taldi Höskuldur Þráinsson (1998) að eitt af markmiðum málfræðikennslu í grunnskólanum sé að kynna málfræðileg hugtök og gera nemendur læsa á þau. Það styður einnig við markmið í nýrri *Aðalnámskrá grunnskóla-íslenskuhluta* (2007) en þar hefur heldur dregið úr áherslum málfræðinnar. Kennarar eru þó engu að síður hvattir til að grípa tækifærin þar sem þau gefast og nota málfræðihugtök til nánari útskýringa svo sem í málfarsumræðum, við ritun texta og þegar fjallað er um bókmenntir (sama rit bls. 10-11).

Þegar á heildina er litið er í niðurstöðum eitt alveg sammerkt hjá kennurunum. Þeir eru stjórnendurnir og bera hag nemenda sinna fyrir brjósti þegar þeir leiða þá áfram í átt til frekari náms og þroska þó svo að aðferðir þeirra og skipulag sé mismunandi. Þetta styður við þá þætti sem meðal annars komu fram í rannsókn fræðimannsins Laursens (2004) en þar notar hann hugtakið „*autentitet*“ um þá eiginleika sem prýða góða kennarann. Þar kom jafnframt fram að hugtakið felur einnig í sér einlægan áhuga kennara á nemendum sínum, mikilvægi þess fags sem verið er að miðla til þeirra og virðingu og einlægan ásetning fyrir því að vilja vera kennari og finnast það mikilvægt starf.

### *Fagþekking, ábyrgð, reynsla og vandi íslenskukennarans*

Í niðurstöðum kemur fram að kennararnir hafa mismikla reynslu í starfi og fræðilegur bakgrunnur þeirra er mismunandi. Tvær þeirra eru útskrifaðar af íslenskukjörsviði Kennaraháskóla Íslands. En allar hafa þær þó dálæti á móðurmálinu og kennslu þess, sem skiptir án efa máli því í *Aðalnámskrá grunnskóla* (2007:4) segir: „Íslenskunám er stór þáttur í námi allra grunnskólanemenda,“ einnig segir þar „traust kunnátta í móðurmáli er meginundirstaða haldgóðrar menntunar.“

Þá kemur einnig fram í niðurstöðum rannsóknarinnar að kennararnir telja að hugsanlegur vandi íslenskukennara sé margslunginn. Anna og Gunnur telja báðar að málkennnd og orðaforða nemenda hafi hrakað. Þá finnst Önnu skólinn og samfélagið ekki hafa brugðist sem skyldi við breyttum forsendum nemenda til að læra móðurmálið. Það kemur heim og saman við umvöndunarorð og tillögur Íslensku málnefndarinnar en þar segir að á undanförunum árum hafi dregið úr móðurmálskennslu í grunnskólanum á sama tíma og miklar breytingar hafi átt sér stað í þjóðfélaginu. Þessu þurfi að breyta og mikilvægi grunnskólans hvað vöxt og viðgang íslenskunnar varðar er án efa ótvírætt, því þurfi að tryggja stöðu íslenskunnar í grunnskólanum ( *Íslenska til alls – Íslensk málstefna*, 2009).

Einnig kemur fram í rannsókninni hversu miklar áhyggjur Anna hefur af þeim tíma sem kennurum er ætlaður til kennslu íslenskuna. Þar segist hún finna breytingar enda með kennslureynslu til rúmlega þrjátíu ára. Í rannsókn Lilju Guðnýjar Jóhannesdóttur (2010) kemur einmitt fram að vægi íslenskunnar í grunnskólanum hefur dregist umtalsvert mikið saman frá því á síðasta fjórðungi 20. aldar, allt frá því að vera fjórðungur

kennslustunda í það að vera um sjötti hluti þess tíma sem varið er til náms og kennslu í grunnskólanum. Svo áhyggjur Önnu eru bæði á rökum reistar og ekki ástæðulausar.

Þá hafa Písarannsóknir leitt í ljós að íslenskir unglingar, sér í lagi drengir, hafa mun lakari lesskilning en ungmenni í þeim nágrannalöndum sem við berum okkur saman við, sem eru lönd Vestur-Evrópu og Norðurlöndin (Íslenska til alls-Íslensk málstefna, 2009:33-34). Í niðurstöðunum koma fram áhyggjur bæði hjá Gunní og Ólöfu varðandi vankunnáttu nemenda í lestri og lesskilningi. Efla þurfi áhuga nemenda á lestri því hann sé undirstaða alls náms en erfiðlega gengur að koma lestrarþjálfun fyrir á þeim takmarkaða tíma sem íslenskunni er ætlaður á stundaskrá. En samkvæmt *Aðalnámskrá grunnskóla-íslenskuhluta* (2007:8-9) eru sterk tengsl milli náms í lestri og ritun. Því er kennurum nauðsynlegt að taka mið af því í kennslu. Einnig ber kennurum að líta til þess, þegar þeir skipuleggja kennslu sína, að bókmenntamarkmiðin eru í flokki með lestrarmarkmiðunum, gagnert til að nemendur verði læsir bæði á eigin menningu og annarra. Á þessu sést að móðurmálskennarar grunnskólans þurfa að huga að mörgu, en til þess hafa þeir fimm kennslustundir á viku samkvæmt viðmiðunarstundaskrá sem er mun minna en aðrar Norðurlandþjóðir (Íslenska til alls - Íslensk málstefna, 2009:33-34) sem við samt sem áður erum að bera okkur saman við.

Í niðurstöðum kemur fram að Anna telur sig skorta faglega þekkingu þegar kemur að tvítyngdum nemendum. Um það segir *Íslenska til alls - íslensk málstefna* (2009) að á undanförunum árum hafi hlutverk íslenskukennslu í skólakerfinu breyst. Íslenskukennarar þurfi nú að vera færir um að kenna íslensku sem annað mál jafnt sem móðurmál. Þessar breyttu aðstæður í samfélaginu kalli því á frekari menntun íslenskukennara. Þeir þurfi ekki eingöngu að vera fróðir um sitt eigið tungumál og undirflokk þess heldur einnig að nýta sérfræðiþekkingu sína til að til að kenna íslensku sem annað mál (sama rit: 35).

### *Faglegt sjálfstraust og fagmennska kennara*

Niðurstöður gefa til kynna að faglegt sjálfstraust allra þátttakenda sé gott, þeir hafi gott vald á kennslunni og séu faglega sterkir. Í fyrstu hafi þó Gunnur og Ólöf verið óöruggar, ekki fundist þær nægilega vel undirbúnar og verið kvíðnar fyrir því hvernig kennslan muni ganga. Þetta samrýmist kenningum Bandura (1997) um faglegt sjálfstraust og einnig niðurstöðum

úr rannsókn Valgerðar Magnúsdóttur og Önnu Þóru Baldursdóttur (2008) sem fjallaði um það hvernig faglegt sjálfstraust kennara hefur áhrif á líf þeirra og starf. Góður árangur þeirra í kennslu skapar jákvæða reynslu og eflir því faglegt sjálfstraust þeirra.

Hvað Gunni og Ólöfu áhrærir þá eru þær báðar með stuttan starfsaldur en segja að faglegt sjálfstraust þeirra hafi aukist til muna frá því þær hófu kennslu, bæði fyrir tilstilli samkennara sem séu þeim góðar fyrirmyndir og hvetji þær í starfi og einnig sé þeim mikilvægt að fá hvatningu og hrós sem borin eru fram af einlægni. Í því sambandi nefndi Gunnur það að samstarfskennarar hennar séu í sífellu að stappa í hana stálinu og hafi það eflt hana og aukið trú hennar á eigin getu. Hvað Ólöfu varðar þá segist hún hafa mismikla trú á eigin getu, það sé sérstaklega þyngsta málfræðin sem vefjist fyrir henni. Þetta samrýmist kenningum Bandura (1986; 1997) um að einstaklingur geti haft mismikla trú á eigin getu og jafnvel á mismunandi sviðum en til að öðlast faglegt sjálfstraust þá þurfi að fara saman fagkunnátta og trú á eigin getu.

Niðurstöður rannsóknar Valgerðar Magnúsdóttur og Önnu Þóru Baldursdóttur (2008) sýndu meðal annars að kennarar sem hafa gott faglegt sjálfstraust eru líklegri til að hafa háleitari markmið í kennslunni, ótti þeirra við mistök verður minni og þeir finna nýjar leiðir til að koma námsefninu til skila ef þeim finnst þær eldri ekki vera árangursríkar. Þetta á sér samhljóm í því sem Gunnur sagði um tilfinningar sínar til kennslunnar. Þó svo að hún kunni ekki skil á einhverju eða geti ekki þá sé það ekki svo slæmt því það geri hana jafnvel bara að betri kennara þar sem hún eigi á þann hátt auðveldara með að setja sig í spor nemenda sinna. Einnig sé hún dugleg að finna sér efni, fá hugmyndir og leita nýrra leiða sem efli faglegt sjálfstraust hennar.

*Fagmennska, hvernig kennararnir upplifa sig sem fagmenn og á hvaða hátt efla þeir fagmennsku sína*

Í niðurstöðum kemur skýrt fram hjá þátttakendum rannsóknarinnar að fagleg samvinna styrki þá sem fagmenn sem og kennslureynsla þeirra. Þá bendir Ólöf ennfremur á að ef samstarfsaðilinn gangi í takt við hana og þau geti rætt saman á faglegum forsendum þá sé samstarfið að efla hana sem fagmann en aftur á móti sé erfitt ef svo sé ekki. Um faglega samvinnu segir Gunnur að samræðan við vinnufélagana veiti henni bæði stoð og styrk. Þetta má tengja við orð Ragnhildar Bjarnadóttur (1993) um

mikilvægi þess að kennarar styrki faglegan orðaförða sinn til eflingar fagvitundar, víðsýni og sjálfstæði í starfi sem og fræði Jóns Baldvins Hannessonar og fleiri (2002) um það að kennarar efli sig sem fagmenn með því að skipuleggja kennsluna, undirbúa sig, rannsaka og meta kennslu sína í samvinnu við samstarfsaðila til að efla starfsþroska sinn og fagmennsku.

Þá er einnig að finna samhljóm í þessu hjá Sigrúnu Aðalbjarnardóttur (2002) þegar hún segir að kennari sem fagmaður sé í sífelldri leit, hann skoði sjálfan sig, meti vinnu sína með það í huga að efla sjálfan sig í starfi. Hann telji sig aldrei fullnuma, því hann sé sífellt að rannsaka sjálfan sig, safna gögnum og greina þau og meta. Þessir þættir eru allir kennaranum mikilvægir til að hann nái að þróa fagmennsku sína og árangur í starfi. Í niðurstöðunum telja allir þátttakendurnir sig vera fagmenn sem ígrundi starf sitt og starfshætti, hvort heldur einir eða með öðrum. Anna horfir sérstaklega til þess hvernig hún geti komið námsefninu til skila með það að markmiði að nemendur hennar verði betri málnotendur. Hvað Ólöfu varðar upplifir hún sig sem fagmann og tekur starf sitt alvarlega. Þá hefur hún mikinn metnað bæði fyrir starfinu og nemendum sínum og mikinn vilja til að standa sig vel í starfi.

Niðurstöður um fagmennsku þátttakendanna má einnig tengja fræðilegum skrifum Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2002) þar sem fram kemur að hún telji mjög mikilvægt að kennarar hafi vettvang til að ræða sín á milli hugsjónir sínar og sýn á kennslu, deila reynslu sinni, ræða veikar og sterkar hliðar sínar og skipuleggja starf sitt. Einnig styrki öll samvinna og samábyrgð kennara í starfi og efli án efa fagmennsku þeirra, að þeir nái að ígrunda starf sitt, hvort sem það er með sjálfum sér eða í samvinnu með öðrum. Í þessu sambandi segir Ólöf að hennar samstarfsaðilar hafi í sífellu verið að prófa sig áfram, þau hafi rekið sig á og bakkað. Þau séu í raun alltaf að leita leiða, lesa sér til og séu í raun í stöðugri naflaskoðun og ef þau eru ánægð með verk sín þá haldi þau þeim inni. Við þetta bætir Gunnur að ef hún sem fagmaður ein eða með öðrum sé tilbúin að efla kunnáttu sína, fari betur og dýpra í efni, þá verði hún betri fagmaður.

Þá hafa niðurstöður rannsóknarinnar verið dregnar saman og ræddar í fræðilegu samhengi. Í lokaorðum mun vera leitast við að draga niðurstöður enn frekar saman í ljósi þess sem hér hefur verið skrifað og svara rannsóknarspurningunni: „Á hvaða hátt birtist fagþekking og fagmennska íslenskukennara í starfsháttum þeirra?“

## Lokaorð

Meginviðfangsefni þessarar ritgerðar var að skoða starfshætti íslenskukennarans, hlutverk hans, vanda og faglega ígrundun. Einnig var litið til þess hvort faglegt sjálfstraust kennaranna hefði áhrif á kennsluhætti þeirra.

Þó svo að umfang rannsóknarinnar gefi ekki tilefni til alhæfinga er engu að síður ljóst að fagmennska íslenskukennaranna er þeim hugleikin. Þeir eru í sífellu að efla sig í starfi bæði einir og með samstarfsaðilum sínum. Leið þeirra til þess er bæði endur- og símenntun, þá telja þeir sig aldrei fullnuma og eru í raun alltaf að safna að sér gögnum, styrkja þekkingu sína og meta starf sitt. Kennararnir bera hag nemenda sinna fyrir brjósti og reyna að koma námsefninu til skila á sem sveigjanlegastan hátt en hafa þó engu að síður ákveðinn kennsluramma sem þeir allir fylgja.

Í ljós kom að faglegt sjálfstraust hefur áhrif á kennsluhætti því kennarar geta haft mismikla trú á eigin getu á mismunandi sviðum fags síns. En samkvæmt Bandura (1986; 1997) þarf trúin á eigin getu að fara saman við fagkunnáttu svo kennarinn öðlist faglegt sjálfstraust. Einnig kom fram að jákvæð reynsla í starfi, gott faglegt samstarf og samvinna væru sterkir áhrifaþættir til að auka faglegt sjálfstraust kennaranna.

Bakgrunnur þeirra og reynsla er án efa mikilvægur því samkvæmt *Aðalnámskrá grunnskóla – íslensku* (2007) eiga þeir meðal annars að efla lestrarfærni, lesskilning, málskilning, orðaforða og ritfærni nemenda sinna. En til þess fá þeir aðeins fimm kennslustundir á viku samkvæmt viðmiðunarstundaskrá grunnskólans. Þá höfðu kennararnir áhyggjur af þeim breytingum sem hafa átt sér stað í samfélaginu og töldu að skólinn hefði ekki fylgt með sem skyldi og því þyrfti að styðja betur við kennslu móðurmálsins.

Lagt var af stað í þessa rannsóknarvinnu með það í huga að efla og auka þá þekkingu sem til er á íslenskukennslu hér á landi. Margt hefur komið fram um starfshætti íslenskukennara og faglega ígrundun þeirra en engu að síður er mikilvægt að halda áfram rannsóknum á íslenskukennslu og huga að mikilvægi íslenskukennara fyrir vöxt og viðgang tungunnar, því styrkja þarf stöðu móðurmálsins í grunnskólunum.



## Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti.* (2006). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Sótt 10. sept. 2010 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar/nr/3953>
- Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska.* (2007). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Sótt 10. sept. 2010 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar/nr/3953>
- Anna Þóra Baldursdóttir. (2002). Kennarar og kulnun. *Uppeldi og menntun*, 11, 171-188.
- Ásdís Hrefna Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2008). Góður kennari: Sjónarhorn grunnskólanemenda. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 31-54.
- Áslaug Harðardóttir. (2010). „Maður verður að vera með mismunandi aðferðir vegna þess að fólk er bara mismunandi.“ *Kennsluáferðir og faglegt sjálfstraust nýliða í tungumálakennslu á framhaldsskólastigi*. Óbirt meistaraþrófsritgerð: Háskóli Íslands.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman og Company.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge:Harvard University Press.
- Charles, C.M. (1989). *Litla Piaget kverið*. Jóhann S. Hannesson þýddi., Reykjavík: Námsgagnastofnun
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun*. Gunnar Ragnarsson þýddi. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Guðmundur B. Kristmundsson. (1985). Málstefna – menntastefna. *Skíma*, 8(1), 10-12.
- Guðmundur B. Kristmundsson. (1998). Grunnskólalög og móðurmálskennsla. Í Baldur Sigurðsson, Sigurður Konráðsson og Örnólfur Thorsson (ritstjórar). *Greinar af sama meiði* (bls. 121-130). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.



- Guðrún Ragnarsdóttir og Margrét Guðmundsdóttir. (2006). *Leikur að lifa. Kennslubók í lífsleikni fyrir framhaldsskóla*. Reykjavík: Mál og menning.
- Hafðís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Ásdís Ívarsdóttir. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrúmi*. Reykjavík: Háam.
- Hafsteinn Karlsson. (2007). *Kennsluhættir í íslenskum og finnskum skólum*. Óbirt meistaraprófsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Hafþór Guðjónsson. (2005). (Einstaklingsmiðað) NÁM. *Netla – Vefímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 15. ágúst 2010 af <http://netla.khi.is/greinar/2005/009/index.htm>.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.) *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67-84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri
- Höskuldur Þráinsson. (1998). Hvað á að kenna í málfræði í skólum og hver á að kenna það? Í Baldur Sigurðsson, Sigurður Konráðsson og Örnólfur Thorsson (ritstj.). *Greinar af sama meidi* (bls. 131-158). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Indriði Gíslason. (1987). Hvaða kröfur þarf að gera til móðurmálskennara. Í Ólafur Halldórsson (ritstj.) *Móðurmálið. Fjórtaán erindi um vanda íslenskrar tungu á vorum dögum* (bls. 57-61). Reykjavík: Prentsmiðjan Oddi.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1998). *Listin að spyrja*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Litróf kennsluáðferðanna*. Reykjavík: Æskan.
- Íslenska til alls - Íslensk málstefna*. (2009). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Jón Baldvin Hannesson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2002). *Aukin gæði náms. Skóli sem lærir*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Kristín Jónsdóttir. (2005). Er unglingakennsla einstaklingsmiðuð? Rannsókn á kennsluháttum og viðhorfum kennara á unglingastigi grunnskóla í Reykjavík. *Uppeldi og menntun*, 14 (2), 33-55.

- Kristrún Lind Birgisdóttir. (2004). *Einstaklingsmiðað nám og kennsla í grunnskólum. Vinna kennarar í anda menntastefnunnar sem mótuð var með gildandi lögum og námskrám?* Óbirt meistaraþrófsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil.* København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Lichtman, M. (2009). *Qualitative research in education. A user's guide.* (2. útg.). London: Sage Publications, Inc.
- Lilja Guðný Jóhannesdóttir. (2010). *Staða íslenskukennslu. Vægi íslenskukennslu í grunnskóla- og kennaranámi og viðhorf íslenskukennara til menntunar sinnar og færni í starfi, stöðu tungunnar og málræktar.* Óbirt meistaraþrófsritgerð: Háskóli Íslands.
- Ragnildur Bjarnadóttir. (1993). *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara.* Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ragnildur Bjarnadóttir (2008). Starfshæfni kennara frá sjónarhóli norræna kennaranema. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 55-74.
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson. (2002). Hugleiðingar um móðurmálskennslu í grunnskóla. *Skíma*, 2:9-11.
- Rúnar Sigþórsson. 2008. *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats. Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum.* Óbirt Doktorsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.. Sótt 06.10.10 af [http://skemman.is/stream/get/1946/1973/6400/1/RunarLokagerd\\_Skemman.pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/1973/6400/1/RunarLokagerd_Skemman.pdf)
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2002). Í eilífri leit - virðing og fagmennska kennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 4. september af <http://netla.khi.is/greinar/2002/005/03/index.htm>
- Sigurður Konráðsson. (1996). Kennslufni í máli og málfræði á unglingsstigi. *Uppeldi og menntun*, 5:123-127.
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.) *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161-179). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Valgerður Magnúsdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir. (2008). Faglegt sjálfstraust grunnskólakennara. Áhrif á starf og starfsþróun. *Uppeldi og menntun*, 17(1), 69-86.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological progresses*. London: Harvard University Press,.

Þuríður Jóhannsdóttir. (2001). *Veiðum menntun í netið. Um námskenningar og nýja miðla og áhrif þeirra á nám og kennslu*.

Óbirt meistaraþrófsritgerð: Kennaraháskóli Íslands. Sótt 06.10.10 af <http://mennta.hi.is/vefir/ust/tjona/medw.htm>

## Viðauki I

### Opið viðtal - eigindleg rannsókn

#### Ítarlegt opið viðtal: (45-60 mín)

Þakkir og óformlegt spjall, fá leyfi til að taka viðtalið upp.

1. **Hvernig myndir þú lýsa kennsluháttum þínum?** (Hefðbundnir kennsluhættir, sveigjanl. kennsluhættir)
2. **Hvaða kennsluaðferðir notar þú helst?** (Hvernig lýsir hann því...hugtök, markvisst, ákveðnar aðferðir, þ.e. skipulagi á samskiptum hans við nem. viðfangsefni nem. Og námsefni í því skyni að nem. læri það sem stefnt er að).
3. **Hvaða námsefni notar þú helst og af hverju?**
4. **Hvernig myndir þú lýsa undirbúningi kennslunnar?** (Hvaða „gleraugu“ setur upp)
5. **Hvernig er samstarfi þínu háttað við aðra kennara?** (Ertu sáttur við samstarfið-hvers vegna/ekki - er um mikið samstarf að ræða, skiptir það máli?)
6. **Hver er bakgrunnur þinn í íslensku, menntun?** (Hvaða áhrif hefur bakgrunnurinn á viðhorf kennarans til þess hvernig þeir valda íslenskukennslunni)
7. **Hvernig kennari ert þú/telur þú þig vera?**
8. **Hversu lengi hefur þú kennt og hverjum þá helst?** (Reynsla)
9. **Af hverju ákvaðstu að verða íslenskukennari?**
10. **Hver myndir þú segja að væri „vandi“ íslenskukennarans og af hverju?**
11. **Að lokum langar mig að spyrja...telur þú þig hafa faglegt sjálfstraust?** (Ef já þá hvernig hefur þú eflt það, eða hvað telur þú að k. geti gert til að efla fagl. sjálfstr. sitt?)

**12. Hvaða námshópur krefst að þínu mati mestrar faglegrar**

**þekkingar? Og þá hvernig?** (Eru það: getumiklir, meðal, getulitlir, blandaðir hópar, óháð námsgetu)

**13. Hvaða námshópur krefst að þínu mati mestrar**

**kennslufræðilegrar þekkingar? Og þá hvernig?**

**14. Hvaða námshópur krefst að þínu mati mestrar orku og**

**úthalds? Og þá hvernig?**

**Eitt lítið lokainnlegg ef tími vinnst til:** Hvert er viðhorf þitt sem íslenskukennara til stöðu íslenskunnar í grunnskólanum?



Framvinda kennslustundarinnar:

Skrá tímunn reglulega...

Hvemig hrifur kennari nemendur með sér eða ekki...

Hvemig útskýrir k. langar...stuttar...einfaldar...flókna...

Kennsluhættir: aðferð k., skipulag k., viðfangsefni nem.,

k. stýrir b.- b.stýri k. – blandaðar aðferðir – fiölbrevtni...hvemig - notkun handbóka – nem. hafa val – samvinna nem. – samskipti k. og n., o.fl.

Hvernig kennari tekur kennsluna saman í lokin/lýkur vinnunni og meginþekkingu kennslustundarinnar

Var markmiðunum náð...