

Hugmyndafræðileg átök í mótun kennaramenntunar

Erindi í fundaröð Menntavísindasviðs um kennaramenntun¹

26. apríl 2010

Jón Torfi Jónasson

Inngangur. Ólík sjónarhorn í umræðu um kennaramenntun	2
Meginstoðir umræðu um menntun kennara.....	5
Umfang kennaramenntunar	6
Breidd verkefnisins. Hverjir eru kennarar?.....	8
Inntak kennaramenntunar.....	11
I. Hlutverk skólanna	11
II. Í hverju felst fagmennska kennara?.....	11
III. Hverjir mennta kennara?.....	15
IV. Mótun fagmanns – tengsl við vettvang	16
Samhengið og samstilling	19
Lokaorð	21
Nokkrar heimildir	22

¹ Sjá efni á vefnum um kennaramenntun í deiglu <http://vefir.hi.is/kennaramenntun>

Inngangur. Ólík sjónarhorn í umræðu um kennaramenntun

Umræða um kennaramenntun skiptir miklu máli af fjórum ástæðum. Í fyrsta lagi vegna þess hve mikilvæg menntun er í þróun hvers samfélags (og þess vegna láta margir sig hana varða), í öðru lagi vegna þess hve þýðingarmikið hlutverk kennarans er (sbr. rannsóknir á mikilvægi þess að kennarinn kunni sitt fag), í þriðja lagi vegna þess hve óvenju margslungið verkefni kennaramenntun er og í fjórða lagi vegna þess hve hugmyndir um menntun fagfólks hafa tekið miklum breytingum á undanförunum árum.

Kennaramenntun er rædd um víða veröld og á Vesturlöndum,² m.a. innan Evrópusambandsins³, hefur þessi umræða verið mjög lífleg undanfarin ár. En sennilega er hún ekki nægilega gagnrýnin, sjá þó t.d. mjög skelegga gagnrýni Labaree (2004) á kennaramenntun í BNA, sem hann telur hafa villst af braut. Þetta er gagnrýni sem ég tel að taka eigi mjög alvarlega. Norðurlöndin eru öll, nema helst Finnar,⁴ að endurskoða þessi mál frá grunni.⁵

Hér á landi hefur verið rætt um þessi mál um nokkurt skeið og mikilvæg skref hafa verið tekin til þess að endurmóta kennarastarfið. Í þessu erindi ætla ég að nota vítt sjónarhorn og ræða ekki aðeins um inntak kennaramenntunar í þröngum skilningi, heldur fjalla um alla umgjörð hennar, m.a. hverjir beri ábyrgð á þeim þáttum sem að henni lúta, fjalla um kröfur til þeirra sem mennta kennara og hvernig mætti haga umræðunni umfram það að tiltaka inntak grunnmenntunar. Um margt eru skoðanir mínar í mótun og margt af því sem ég segi þarf ég að slípa og endurskoða.

Skýrsla ráðuneytisins frá 2006 leggur mikilvægan grunn að framvindunni.⁶ Þar eru dregin fram rök fyrir breyttri kennaramenntun sem voru m.a. lögð til grundvallar lagabreytingunni árið 2008.

Á undanförunum árum hefur mikið starf verið unnið í KHÍ og nú er í mótun ný skýrsla á vegum kennaradeildar Menntavísindasviðs, þar sem gengið er út frá ákveðinni heildarsýn, tilteknum

² Hér má nefna efni Lindu-Darling Hammond og fl. um menntun kennara í BNA, (sjá Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Darling-Hammond & Sykes, 1999), en einnig harða gagnrýni Labaree á kennara menntun í BNA, Labaree (2004), MacKinsey skýrslurnar á vegum OECD (2007). Talis skýrslan var unnin á vegum OECD.

³ Fjöldmörg verkefni eru unnin á vegum Evrópusambandsins um þessi málefni. Sjá m.a. Elna Katrín Jónsdóttir (2008), [Kennaramenntun í allra þágu](#). Sjá einnig efni frá TEPE (teacher education policy in Europe) ráðstefnunum 2009 ([sjá greinasafnið](#)) og 2008, Hudson og Zgaga (2008). Ýmis gögn frá Evrópusambandinu. Í samþykktinni, [Improving the Quality of Teacher Education](#). COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND THE EUROPEAN PARLIAMENT SEC(2007) 392, final, er bent á að nú séu 6,5 milljón stöðugildi í Evrópu; þau skipa kennarar sem taka þátt í margvíslegum breyttum kröfum til menntunar. Ný OECD skýrsla, 2009, Evaluating and Rewarding the quality of Teachers. International Practices, fjallar um mat á störfum kennara og launamál; það fyrra verður að vera með í umræðu um menntun kennara. Talis niðurstöðurnar fyrir Evrópu eru m.a. kynntar í (Scheerens, 2009), Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. Executive summary and main conclusions.

⁴ En vitanlega eru þessi mál rædd í Finnlandi, sjá t.d. umræðu um námskrá kennaramenntunar (Hökkä, Eteläpelto, & Rasku-Puttonen, 2010)

⁵ Hér má nefna norrænu skýrsluna, skýrslu Sigbrit Francke (2008), sem gefur prýðilegt yfirlit yfir alþjóðlega, þ.á.m. norræna, umfjöllun um menntun kennara, og síðan opinber gögn á öllum Norðurlöndunum, sjá vefinn um kennaramenntun.

⁶ Menntamálaráðuneytið (2006). Tillögur starfshóps um framtíðarskipan kennaramenntunar.

lykilþáttum⁷ og veigamiklum breytingum á kennaranámi sem gerðar hafa verið á undanförunum árum. Í skýrslunni liggur þegar fyrir mikil vinna sem verður byggt á í framhaldinu. Þessi heildarsýn er mikilvæg vegna þess að umræðan mótast oft af þröngum (en samt sem áður metnaðarfullum og málefnalegum) sjónarmiðum og fyrir bragðið er hætt við að tillögur og síðan útfærslur verði brotkenndar og starf kennarans og umhugsun um hana beri þess merki.

Það er einkum tvennt sem flækir almenna umræðu um menntun kennara. Í fyrsta lagi djúpstæður ágreiningur um hvert eigi að vera höfuðviðfangsefni skólanna, t.d. leik-, grunn-, framhaldsskóla og háskóla, þrátt fyrir lagasetningar þar að lútandi?

Hverjar skulu vera megináherslurnar í starfi skólanna, þ.e. hvernig ber að túlka tilgangsgreinar laganna? Hvernig á námskráin að líta út; er markið sett beint á undirbúning undir þátttöku í atvinnulífi líðandi stundar eða mótun einstaklinga sem sjálfir eigi að móta kvikt og skapandi lýðræðisþjóðfélag 21. aldar. Að hvaða marki á skólinn einkum að gegna fræðsluhlutverki og að hvaða marki á hann eða getur hann gegnt jöfnum höndum jöfnunar-, uppeldis-, menntunar- og fræðsluhlutverki fyrir þjóðfélagið allt.⁸ Á þessu hafa margir sterkar og mótaðar skoðanir sem eru jafnframt umdeildar. En sú niðurstaða sem komist verður að ræður vitaskuld miklu um undir hvað skólarnir og kennararnir ættu að vera undirbúnir. Sumir vilja fjalla um menntun kennara eins og þetta sé afgreitt mál sem þurfi varla skoðunar við því við vitum öll hvað þurfi að kenna og málið sé því mjög einfalt. En það er mikill misskilningur.

Hitt lykilatriðið sem flækir umræðuna er að vísu nátengt, en það snýst um hvernig fólk undirbýr sig undir starf sem það ætlar að vinna vel. Í sumum greinum er viðurkennt að það sé mikilvægt að fá langan tíma og stöðuga leiðsögn til þess að ná góðum tókum á viðfangsefni sínu. Það á við um íþróttafólk, bæði í einstaklingsíþróttum og hópíþróttum, og það á við um hljóðfærleikara og tónlistarfólk yfirleitt.⁹ Þetta á líka við um tiltekna starfsstéttir, svo sem lækna og lögfræðinga, sem samkvæmt hefð eru taldir þurfa langan tíma til undirbúnings. Þeir hópar sem hér er vísað til geta samt flestir sinnt að einhverju leyti verkefnum á sínu sviði að loknum fyrstu námsárum, þótt jafnframt sé viðurkennt að það taki mörg ár að ná góðum tókum á viðfangsefninu, helst undir leiðsögn færustu sérfræðinga. Það verða því ekki alltaf skörp skil á milli þess að geta eða geta ekki, einkum ef viðmiðin eru óljós um hvenær starfið er vel af hendi leyst eða kröfur til þess mjög margvíslegar. Þá verður ekki neglt niður hvað langan tíma taki að undirbúa sig. Ef ekki er gerður greinamunur á því hvernig nýgræðingurinn og fagmaðurinn bera sig að er ekki von að fólk vilji leggja mikla áherslu á metnaðarfulla mótun fagmannsins.¹⁰

Ég tel að almenn umræða um menntun kennara sé oft innan of þröngs ramma og iðulega eru settar fram einstakar hugmyndir sem eru ekki í neinu samhengi við skynsamlega og nauðsynlega heildarsýn. En ég tek það þó skýrt fram að ég tel ekki að heildstæðar hugmyndir eða hugmyndafræði þurfi að vera óumdeild; aðeins að málið skuli vera yfirvegað og ljóst á hvaða grunni um það skuli fjallað.

⁷ Að þessum lykilþáttum verður vikið síðar, og tekið undir þá, en þeir eru fjölbreyttari verkefni kennara, samstarf og samvinna, skóli án aðgreiningar og fagmennskuhugtakið.

⁸ Sjá t.d. greinargóða umfjöllun Atla Harðarsonar (2008) um þetta efni. Um almenn markmið menntunar er einnig fjallað í Jón Torfi Jónasson (2004).

⁹ Ég tel það sérstakt umhugsunarefni að hópstarf, hvort heldur er í íþróttum eða tónlist, krefst mikillar samstillingar hópsins; mikið af þjálfuninni fer því fram í hópnum saman en byggir ekki á endalausri einstaklingsþjálfun, jafn mikilvæg og hún samt er. Jafnvel íþróttamenn sem leika með landsliði sínu eru taldir þurfa á sérstökum æfingaleikjum að halda með því liði þótt allir liðsmenn séu þrautæfir með sínum liðum.

¹⁰ Það er ástæða til að nefna það strax hér að langur starfstími tryggir engan vegin fagmennsku í starfi eins og oft er látið í veðri vaka.

Ég nefni dæmi:

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

Það er einnig fráleitt að allt skipulag háskóla sé miðað við að menntun starfsstétta sé aðeins grunnmenntun þeirra en svo skuli öll endurmenntun og starfsþróun vera slitin frá grunnmenntuninni: að litið sé á þessi seinni tíma verkefni sem einhvers konar jaðarverkefni. Þetta er að mínu mati úrelt og til trafala allri eðlilegri þróun starfsmenntunar og starfa. Það er þvert á móti allt sem bendir til þess að áhrifamesta leið til fagmennsku og þróunar í starfi almennt sé einmitt á starfsvettvangi. En allt grundvallarskipulag háskóla og enn fremur nánast öll umræða um framtíðarskipulag þeirra gengur samt út frá grunnmenntuninni nánast einni saman. Þegar við horfum til menntunar kennara og miðum við að grunnmenntun þeirra taki fimm ár, ljúki fyrir þritugt, þá er alls ekki fráleitt að 30-35 ára starfsævi sé framundan og það eru ríkuleg tilefni og aðstæður til starfsþróunar og endurmenntunar á þeim tíma. Það myndi að mínu mati gjörbreyta allri umræðu um skipulag verkefna innan menntageirans ef þau væru hugsuð sem ein heild, þótt einstakir þættir eða þrep séu vitanlega aðgreind. Þegar ég lít til evrópsku umræðunnar þá sýnist mér fólk eiga ótrúlega erfitt með að breyta þessu sjónarhorni; ég tel þetta einnig vandamál í umræðunni í háskólageiranum hér. Sami alvarlegi annmarki er á hugsun stjórnvalda að því er mér virðist.

Ég tel einnig nauðsynlegt að hugsa upp á nýtt verkefni skóla og menntunar og velta því gaumgæfilega fyrir sér hvers tilgangsgreinar skólakerfisins krefjist um starfsemi skóla. En því má einnig velta fyrir sér samkvæmt almennum nútímalegum hugmyndum um menntun og hlutverk skóla. Ég tel að heildarsýnin sé rækilega undirstrikuð í markmiðsgreinum. a.m.k. leik- og grunnskóla, en hvorki umræðan né útfærslan spegla hana að mínu mati. Það ætti að fara fram gagnger, öguð endurskoðun í takt við breytta tíma. Hvaða kröfum getum við látið okkur dreyma um að öflugt menntakerfi¹¹ einbeiti sér að fullnægja, sem undirbyggi nemendur fyrir samfélag þriðja, fjórða og fimmta áratugar 21. aldar? Hver eru veigamestu hlutverk skólans frá þessu sjónarmiði? Á árunum frá 1955-1975 fór fram grundvallar endurskoðun á hlutverki skóla á Vesturlöndum, sem snerist um nýtt inntak, nýtt verklag, nýja hugsun.¹² Við þekkjum flest hve umdeilt margt af þessu var en það leiddi samt sem áður til mikilvægrar þróunar skólastarfs sem enn er á þeirri braut.

En um þetta má vissulega deila.

¹¹ Mest af umræðu minni snýst um skóla, en á samt við um ævimenntun, m.a. menntun utan skólakerfisins, margskonar tómsundánám eða starfsþróun tengda atvinnu.

¹² Þótt Kristín Bjarnadóttir (2007) fjalli einkum um stærðfræði þá gefur ritgerð hennar gott yfirlit yfir námskrárumræðu þessa tímabils, og raunar yfir mun lengri tíma.

Meginstoðir umræðu um menntun kennara

Nú má greina fjórar meginstoðir þessarar umræðu hér á landi: Nýtt regluverk um menntun í landinu hefur tekið gildi, m.a. um fimm ára menntun kennara. Nýjar hugmyndir hafa verið og eru í mótun um menntun kennara á Íslandi, m.a. á Menntavísindasviði. Þá er fjörug og efnismikil umfjöllun um kennaramenntun í öllum nágrannalöndum okkar sem við höfum tekið mið af og ætlum að gera áfram. Í síðasta lagi er mikil fræðileg umræða um skipan kennaramenntunar sem við ætlum okkur að taka mið af. Hér er gert ráð fyrir að hlustendur þekki fyrsta þáttinn, sá næsti verður kynntur í þessari fundaröð, en á grundvelli þessara hugmynda verður unnið áfram. Að þeim tveimur síðari verður vikið eftir atvikum hér á eftir.

Enn fremur mun ég fjalla um kennaramenntun frá fjórum sjónarhornum, sem ég tel að umræðan verði að taka mið af. Þessi fjögur sjónarhorn vísa til umfangs kennarastarfsins, breiddar starfshópsins innan hvers verkefnis, inntaks kennaramenntunar og fyrirkomulags og síðan samhengið í verkefninu. Ég ræði einkum um þriðja þáttinn, inntak og fyrirkomulag.

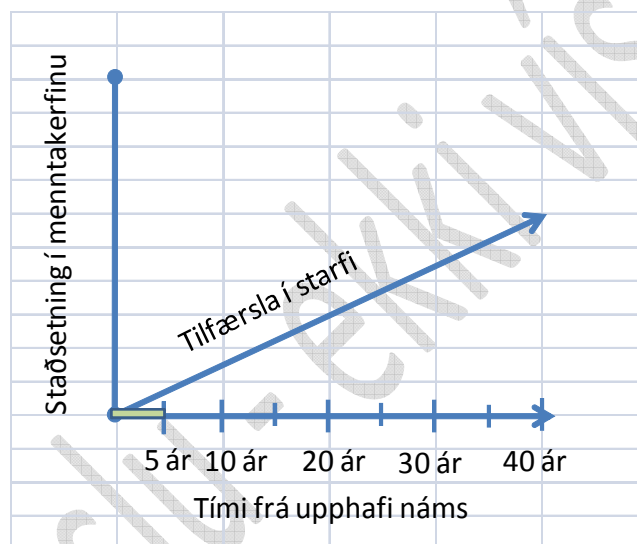
- I. **Umfang verkefnisins:** Hvað telst til kennaramenntunar? Hér er mikilvægt að fjalla um grunnmenntun, starfsþróun kennara og ævimenntun, og um menntun á öllum skólastigum, leikskólum, grunnskólum, framhaldsskólum, háskólum, í margvíslegum sérskólum á öllum skólastigum, fullorðinsfræðslu og margvíslegri fræðslu í atvinnulífi, og tómstundum, bæði fyrir yngri og eldri.
- II. **Breidd starfshópsins:** Hverjir eru kennarar? Hverjir teljast til kennara? Hverjir starfa að menntamálum? Hver gæti verið fjölbreytileg sérhæfing þeirra?
- III. **Inntak kennaramenntunar:**
 - a. Hvert er verkefni kennara í skólum landsins? Eða skólans sem stofnunar? Eða uppalandans og fræðarans? Undir hvaða verkefni þarf að undirbúa fagfólk menntakerfisins? Hvaða breytingar má sjá fyrir eða er samkomulag um að ýta undir? Hver gæti verið munur á verkefni skólans sem samstilltrar stofnunar og verkefni hvers einstaks starfsmanns?
 - b. Í ljósi þessa, hvað á hver einstakur kennari, starfsmaður, að kunna? Geta? Vita? Hvað ætti að vera öllum sameiginlegt? Hvaða sérfræði væri gagnleg í menntakerfinu? Í einstökum skólum? Hver gæti verið munur á fagmennsku einstakra starfsmanna og skólans sem stofnunar?
 - c. Hverjir mennta kennara? Hvaða stofnanir koma þar við sögu? Hvaða skilyrði þurfa þær að uppfylla? Hvað væri æskilegt að þeir sem kenndu kennurum vissu eða gætu? Í hverju felst fagmennska þeirra sem mennta kennara?
 - d. Starfshættir, hvernig mótast fagmaður? Hvernig ætti eða öllu heldur mætti skipuleggja menntun kennara þannig að ríkum metnaði sé fullnægt?
- IV. **Samhengið og samstilling:** Hver á að sjá um hvað? Hver ber ábyrgð á samræmi og tryggir heildarsýn í kennaramenntun? Hver sér um að mikilvæg verkefni verði ekki útundan? Hvert er sambandið á milli stefnumótunar og framkvæmdar, allt frá ráðuneyti mennta- og menningarmála til einstakra kennslustunda í skóla.

Umfang kennaramenntunar

Hvað telst til kennaramenntunar? Hér verður að renna stoðum undir það sjónarmið að til kennaramenntunar heyri grunnmenntun kennara, símenntun þeirra og starfsþróun á öllum skólastigum og í fullorðinsfræðslu og margvíslegri fræðslu í atvinnulífi og tómstundum, bæði fyrir yngri og eldri.

Hér verða nefndar þrjár mikilvægar víddir til þess að draga upp tiltekna heildarmynd af fagmenntun sem á að þjóna menntakerfinu og spyrja svo: hve skýr er slík mynd í hugum okkar sem mótum þessa menntun? Sjá Mynd 1.

Fyrsta víddin er einfaldlega ólíkir þættir menntakerfisins og hún byggir á því að það sé gagnlegt að undirbúa sig á mismunandi hátt eftir því hvort miðað er við starf í leikskóla eða háskóla eða hvort vinna á að starfsþróun á vinnustað eða í öðrum þáttum fullorðinsfræðslu, svo dæmi séu tekin. Námskrá fyrir þessa ólíku faghópa gæti um margt verið mjög ólík.



Mynd 1. Þrjár víddir umfangs kennaramenntunar

Önnur víddin, tími frá upphafi náms, er einfaldlega tíminn frá því að kennaranemi hefur nám sitt þar til hann lýkur starfi allt að 40 árum síðar.¹³ Myndin sýnir glögggt hve stuttur námstíminn er miðað við starfsævina. Jafnframt er tvennt sem rennir sterkum stoðum undir virka starfsævimenntun í faglegu starfi. Annars vegar hve mikilvægt það er að þróa starfshæfni sína og verklag einmitt í starfi. Í þessu efni hafa sennilega orðið mestu og áhugaverðustu framfarir í umræðu um menntun kennara, mun meiri en í umræðu um grunnmenntun þeirra. Hins vegar kalla miklar breytingar á venjulegri starfsævi á mikla endurmenntun. Fyrir þá sem luku kennaraprófi fyrir 30 árum nefni ég eftirfarandi atriði sem dæmi um breytingar sem orðið hafa og margar hverjar krefjast verulegrar endurnýjunar ef vel á að vera.

Þráfaldlega hefur verið skipt um námsefni í öllum greinum, auk þess sem nýjar greinar eða nýjar tengingar á milli greina hafa rutt sér til rúms, sbr. námsgreinina lífsleikni. Nýjar áherslur eru lagðar í lestri og læsi, en ekki síður á almenna heilsurækt og hollt lífverni. Einnig eru námsgreinar fluttar til í skólastarfi, t.d.

¹³ Hvorki hér né annars staðar verður gerð grein fyrir öllum frávikunum frá þeirri staðalmynd sem dregin er upp; vitaskuld hefja margir nám mun seinna og hætta störfum löngu fyrr; en í sinni einföldu mynd gerir kerfið allt eins ráð fyrir þessu.

enska, sem er kennd mun fyrr en áður, og nú einnig með tilstuðlan vefkerfa og í fjarkennslu, jafnvel í grunnskóla. Tölvuvæðingu skólakerfisins má skipta í tvennt, þ.e. annars vegar er fjölþætt notkun stafrænnar tækni í öllu litrófi skólasterfisins og hins vegar net- eða vefvæðing menntunar sem ég tel alveg sérstakan heim. Það síðarnefnda hefur á rúmum áratug valdið mikilli breytingu í heimi nemendanna almennt en einnig í skólasterfinu sérstaklega t.d. hvað varðar samskipti barna, samskipti við heimilin, samskipti um námsefni eða aðgangur að því, m.a. útgáfa vefefnis sem börn semja. Mikil áhersla er á alls kyns upplýsingaöflun og formlegri athuganir en fyrr, hvort heldur eru alþjóðlegar kannanir eða könnunarpróf í 4. og 7. bekk eða verkfæri eins og Skólapúlsinn. Gildi samræðu í skólasterfi og mikilvægi þess að nemendur tjái sig, m.a. með leikrænni tjáningu, er sífellt meira metið. Breyttar og kröfuharðar hugmyndir um jafnréttismál, nýjar siðareglur, mun meiri skilningur á mikilvægi þess að kennarar séu stöðugt vakandi fyrir eineltismálum eru allt efni sem kalla á bæði skilning og breytt verklag kennara. Hugmyndir um skóla fyrir alla kalla bæði á mikla þekkingu og kunnáttu kennara í að ráða við aðstæður þar sem börn glíma t.d. við ADHD eða Tourette einkenni; þessu tengt er vægi einstaklingsáætlana eða námskrár. Stjórnvöld gefa skólum í auknum mæli frelsi (og færa þeim skyldur um leið) til þess að meta starf sitt með faglegum vinnubrögðum og endurbæta starf sitt í ljósi matsins. Meðal þess sem er mest krefjandi í nýjum áherslum er möguleikinn, eða krafan um, að hver skóli móti sínar áherslur innan ramma námskrár ráðuneytisins með sinni eigin skólanámskrá. Flestir sem hafa unnið að þróunarstarfi í skólum, t.d. með því að taka upp nýja kennsluhætti, leggja nýjar áherslur í inntaki þess eða móta nýja samstarfshætti, vita hve flókið og vandmeðfarið er að vinna nýju verklagi sess og til þess þarf þekkingu á eðli og vandkvæðum þróunarstarfs, ef það á að eiga sér lífsvon.

Þetta gerir gríðarlegar kröfur til skólastjórnenda og kennara um þekkingu á mótun námskrár sem er hugsanlega meðal flóknustu verkefna skólakerfisins. Ekki síst þegar hugmyndir um að skólinn setji þjálfun í öguðum, gagnrýnum samræðum í öndvegi í starfi sínu, að skólinn rækti ríka siferðiskennnd og borgarvitund almennt, auki skilning á lýðræði og virðingu fyrir því í öllu starfi skólanna; leggi sérstaka rækt við listir, skapandi starf og ýti undir frumkvæði nemenda. Nú virðist þeirri skoðun vaxa fylgi að sjálfbærni, í víðri merkingu þess orðs, skuli umlykja allt skólasterf, sem gerir enn margslungnari kröfur til skólans en margar fyrri hugmyndir.

Allt þetta undirstrikar talsvert umrót og þessar breytingar kalla einfaldlega á sífellt endurnýjaða og agaða fagmennsku. Annars verður í besta falli lítið úr þessum hugmyndum sem nefndar eru. Það er fráleitt annað en að gera kröfur um að skólakerfið byggi inn í starf sitt virka, markvissa og faglega símenntun og starfsþróun. Þessi upptalning sýnir það líka hve fráleitt það er að miða starf kennaramenntunarstofnana við grunnmenntunina eina og láta annað reka á reiðanum.

Þriðja víddin, tilfærsla í starfi, vísar til þess hve margir sem mennta sig til þess að kenna tilteknum aldursþópi nemenda takast á hendur önnur verkefni sem þeir hlutu ekki sérstaklega undirbúning fyrir. Það gætu verið ýmis þau verkefni sem nefnd voru hér að ofan, svo sem vinna við sjálfsmat skóla, gerð náms- efnis eða námskrár, rannsóknir eða þróunarstarf, eða þá ýmislegt tengt fræðslu og menntun utan skólakerfisins. Almennt er viðurkennt að þrjú verksvið krefjist sérmenntunar, þau eru sérkennsla, skólastjórnun og náms- og starfsráðgjöf, en fjölmörg önnur verkefni ekki. Flest eru þau þó þeirrar ættar að eðlilegt væri að gera kröfur um tiltekna viðbótarmenntun. Þessu tengt er sú staðreynd að margir starfa að menntamálum án þess að koma beinlínis að kennslu, en ættu samt að búa yfir mikilli fagmennsku sem krefðist jafnvel sérstakrar menntunar.

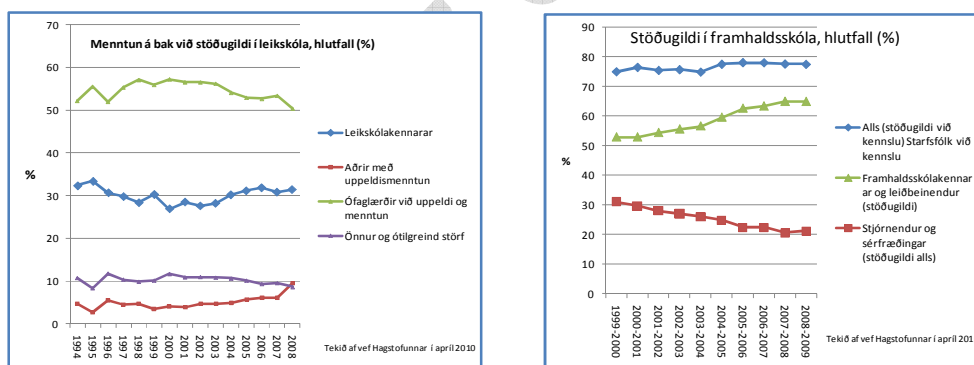
Þessi umfjöllun ætti að renna stoðum undir það sjónarmið að umræða um menntun kennara ætti hvorki að afmarkast við grunnmenntun né við starf kennarans í þröngum skilningi, og jafnframt að það sé skynsamlegt að gera greinarmun á ólíkum verkefnum kennara. Vitaskuld er mikilvægt að tala um hvert þessara verkefna fyrir sig og líka er mikilvægt að horfa á allt menntakerfið í heild sinni, eðli þess og þróun, og sjá einstök verkefni í menntun kennara eða annars fagfólks inni í þessari heildarmynd. Það verðum við að gera á Menntavísindasviði, í Háskólanum sem heild, og það verða stjórnvöld einnig að gera.

Breidd verkefnisins. Hverjir eru kennarar?

Svarið við spurningunni er afar einfalt, þ.e. þeir sem hafa lokið kennaraprófi og starfa við kennslu. En spurningin er raunar miklu flóknari en svo og það má orða hana á tvo ólíka vegu til þess að skerpa hana. Í fyrsta lagi mætti spyrja hve margar ólíkar fagstéttir vinni við skólana og hvernig hefur sú staða verið að breytast. Mun hún eða ætti hún að breytast? Í öðru lagi mætti spyrja hvaða sérfræði ætti að vera til staðar í skólunum sem við ættum að gera ráð fyrir, t.d. í leikskóla og í lægri bekkjum grunnskóla. Gildir þetta líka á öðrum skólastigum, eiga þar að starfa kennarar með mjög ólíkan bakgrunn vegna þess hve sum verkefnanna krefjast mikillar sérhæfingar? Svörin við þessum spurningum gætu þó breyst talsvert við að menntun kennara hefur verið lengd úr þremur árum í fimm. En við verðum að gera upp við okkur hve fjölbætt sérfræði ætti að vera til staðar í skólastarfi. Hver er þá þessi sérfræði og hvernig verður hún byggð upp? (Um þetta verður fjallað í næsta hluta þessa erindis). En það er fleira sem skiptir máli en flækjur verkefnanna; önnur sjónarmið kalla e.t.v. á aðra niðurstöðu en þá að krefjast sérhæfingar. Það gæti t.d. verið að það skipti meira máli að nemendur byggju við stöðugleika í skólanum sínum en að kennarinn búi yfir mikilli sérþekkingu.

Það má fara ýmsar leiðir til þess að svara þessum spurningum. Ein er sú að skoða hver verkaskiptingin er í skólum landsins og hvernig hún hafi þróast. Vandinn við hana er að hún segir meira um hver hefðin er, en það er þó óhjákvæmilegt af ýmsum ástæðum að virða hefðina. Hin leiðin er að kortleggja starf skólanna eins það blasir við í dag, gera sér grein fyrir vægi ólíkra þátta og hvernig þeim verði best sinnt og ræða kröfur um faglegan undirbúning fagfólks á þeim grunni.

Það er þó ljóst að fleiri starfa við skólana en kennarar og þótt gögn Hagstofunnar séu orðin bæði nokkuð ítarleg og mjög aðgengileg svara þau ekki öllum spurningum um faglegan undirbúning starfsfólks. Við viljum vita hverjir eru kennarar og einnig um alla sem kenna eða mennta nemendur skólanna?¹⁴



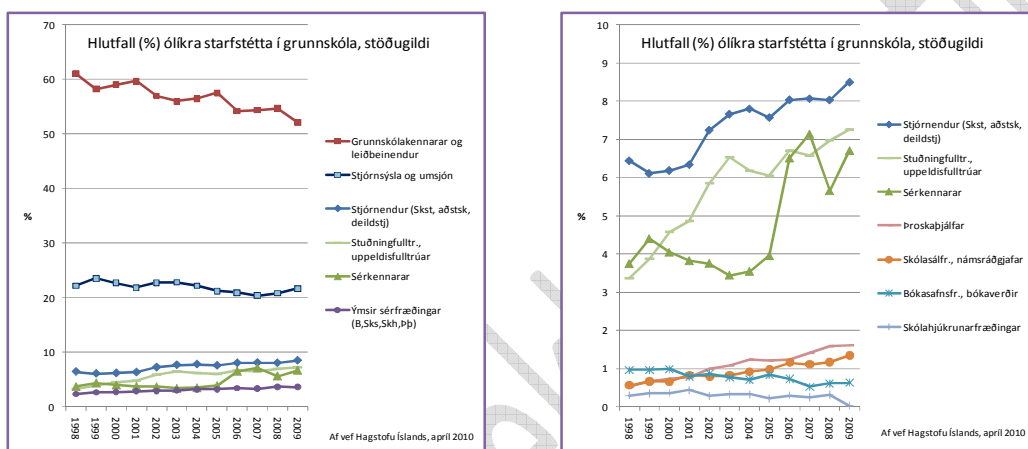
Mynd 2. Myndin sýnir hlutfall stöðugilda af ólíku tagi, til vinstri í leikskóla til hægri í framhaldsskóla.

Staðan í leikskólunum er tiltölulega einföld, sbr. Mynd 3. Menntaðir leikskólakennarar manna tæpan þriðjung stöðugilda leikskólans og það hlutfall er nokkuð stöðugt (sjá Mynd 2, vinstri myndflöt). Aðrar uppeldisstéttir eru aðeins í sókn en eru samt í innan við 10% stöðugilda. Kennsla er tæplega 80% af stöðugildum framhaldsskóla og breytist lítið, en af gögnum Hagstofunnar má e.t.v. ráða að verkaskipting aukist þannig að þeir sem gegni stjórnunar eða sérfræðingsstörfum kenni í minna mæli en áður.

Staðan í grunnskólanum, sbr. Mynd 3, er sú að kennarar gegna ríflega helmingi stöðugilda grunnskólans auk þess að sérkennarar gegna rétt um 10% stöðugilda. Það verður þó að hafa hugfast að ríflega 20%

¹⁴ Sjá umræðu í Jón Torfi Jónasson (2008b), bls. 220-222.

stöðugildanna eru störf sem eru ekki uppeldisstörf, þótt mörg þeirra snerti það verkefni. Það er áhuga-vert að geta sér til um hver þróunin verður á næstu árum, annars vegar vegna breytts efnahagsástands og hins vegar vegna breyttra laga um kennaramenntun. Það er t.d. óljóst hvort staða sérkennara breytist við þetta, þar sem sérkennsluþekkingu yrðu gerð betri skil í almennu kennaranámi, eða hvort enn er gert ráð fyrir sérhæfingu í sérkennslu að loknu fimm ára kennaranámi. Þróunin undanfarin ár hefur verið að hlutfall stöðugilda í grunnskóla sem bundin eru grunnskólakennurum hefur lækkað hlutfallslega um nálægt 1% á ári. En það verður að fara varlega í að túlka þessar tölur vegna þess að sérkennarar, námsráðgjafar og skólastjórnendur hafa kennaramenntun, þótt verkefni þeirra séu ekki endilega bundin kennslu í hefðbundnum skilningi. En þær spurningar sem vert er að svara eru þessar: hve stór hluti af störfum skólanna er kennsla eða vinna af því tagi, að hvaða marki er um aðra fagmennsku að ræða sem einnig krefst sérmenntunar og að hvaða marki skal hún vera viðbót við grunnmenntun kennara? Það má jafnframt spyrja að hvaða marki grunnmenntun kennara skuli taka mið af öðru en því að kennarinn kenni nokkuð hefðbundna bekkjarkennslu, a.m.k. að því marki sem rætt er um grunn- og framhaldsskóla.



Mynd 3. Hlutfall ólíkra starfstétta í grunnskóla, tímabilið 1998-2009. Á myndfletinum vinstra megin eru nokkrar sérhæfðar stéttir settar í einn flokk (ýmsir sérfræðingar), en aðgreindar á myndinni til hægri.

Hér hefur verið farin ein leið til þess að gera grein fyrir litrófi starfa í skóla, en það er ljóst að hún gefur afar ófullkomna mynd. Hún gefur þó ekki aðeins hugmynd um hver staðan er heldur einnig vísbendingar um hvernig hún gæti breyst. Ekki síst vegna margvíslegra verkefna sem skólanum er ætlað að sinna, sbr. ýmislegt tengt ráðgjöf og tölvutækni svo nefnd séu tvö ólík verkefni, hefur staða sérfræðinga innan skólans styrkst, en það hefur þó sérstaklega gerst vegna kröfunnar um að öll börn séu saman í skóla.

En það eru fleiri leiðir til þess að gera sér grein fyrir fjölbreytni í störfum skólans, eða þeirri fjölbreytni sem ætti að vera, og það er m.a. gert í skýrslu um framtíðarsýn í skólastarfi á vegum Félaga grunnskólakennara og skólastjóra ásamt Sambandi íslenskra sveitarfélaga, sjá Sameiginleg framtíðarsýn fyrir grunnskólastarfið 2007-2020, Hrönn Pétursdóttir (2007). Þar er gefinn ítarlegur listi verkefna, sjá Mynd 4, sem sum eru beinlínis á ábyrgð skólans en önnur í tengslum við hann (sjá bls. 7-9). Hér virðist vera farin gagnleg leið til þess að kortleggja starf skólans til þess að kanna veikleika og styrkleika í starfi hans sem má vitanlega nota til þess að varpa ljósi á skipan kennaramenntunar.¹⁵ Þetta er svipað því sem kemur fram í Talis skýrslunni, en þar má víða fá góðan grunn að því sem gera þarf betur í menntun kennara, þótt miðað við það sem hér segir eigi það ekki endilega allt að koma inn í grunnmenntunina; sjá t.d. töflu 3.5 á bls. 16 (Ragnar F. Ólafsson & Júlíus K. Björnsson, 2009). samanber það sem kemur einnig

¹⁵ Það má auðvitað velja því fyrir sér að hvaða marki þarna eru inni allir meginþættir almenns skólastarfs og gera þar greinarmun á daglegu skólastarfi og almennu. Í þessari umræðu vegur skólanámskrá, sjálfsmat eða eineltismál ekki þungt svo dæmi séu tekin þótt minnst sé á öll þessi atriði.

fram í skýrslu Sigbrit Francke, (2008, sjá töflu 3, bls. 137). Talis skýrslan er mjög athyglisverður grundvöllur umræðu um endurbætur kennaranáms. Í öllum þessum tilvikum eru þeir sem starfa við skólana spurðir hvað þeim finnst vanta. Vandinn er að innan hvers þáttar leynast mjög flókin verkefni og síðan vantar umræðu um vægi þessara þátta í starfi skólans, þótt það speglist að vísu í hugmyndum um úrræði.

<p>Úr skýrslu Hrannar Pétursdóttur (2007), bls. 7-8.</p> <p>1. Sú þjónusta sem skólinn bæri ábyrgð á</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nám • Kennsla • Félagsfærni • Greining / inngrip • Skólasafn • Námsgögn • Námsmat • Samskipti við heimili • Mötuneyti • Sérkennsla • Sérfræðiþjónusta (sálfræðingur, greining, kennsluráðgjöf, sérkennsluráðgjöf) • Húsnæði / starfsfólk • Skólaakstur • Upplýsingagjöf • Gæsla – sérþarfir, frímínútur, ferðalög, veikindi 	<ul style="list-style-type: none"> • Heimavist • Félagsstarf • Endurmenntun • Neyðaráætlan • Forvarnir <p>2. Þjónusta sem veitt er innan skólabyggingar, en starfsemi er ekki á ábyrgð skólans. Skólinn þarf að hafa skilvirk ferli til að tengjast þessum aðilum.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nám • Félagsfærni • Talkennsla • Tómtunda / fristundastarf • Heilsdagsskóli / gæsla • Skólasafn • Velferðarþjónusta (félagsþjónusta) • Heilbrigðisþjónusta (hjálpartæki) • Félagsstarf • Áfallahjálp • Húsnæði / starfsfólk 	<ul style="list-style-type: none"> • Forvarnir <p>3. Stoðþjónusta sem skólar tengjast en er veitt af öðrum aðilum og utan skólasvæðis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Félagsfærni • Talkennsla • Greiningar / inngrip • Skólasafn • Velferðarþjónusta (félagsþjónusta) • Heilbrigðisþjónusta (hjálpartæki) • Félagsstarf • Hverfislögregla • Áfallahjálp • Sálgæsla • Forvarnir
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Mynd 4. Listi yfir þætti sem grunnskóli þarf að sinna eða gæta að í daglegu starfi sínu. Hrönn Pétursdóttir (2007), bls. 7-8.

Önnur leið til þess að kortleggja skólasterfið er að gera sér grein bæði fyrir styrkleikum og veikleikum þess og miða kennaramenntunina við þá greiningu. Það má segja að umræða um niðurstöður samræmdra prófa eða alþjóðlegra kannanna sé slíkur grundvöllur.¹⁶ Athuganir á útfærslu skóla fyrir alla, (Gretar L. Marinósson, 2007), hegðunarvanda í grunnskóla (Ingvar Sigurgeirsson & Ingibjörg Kaldalóns, 2006), einelti (sjá heimasiðu Olweusar verkefnisins) eða brottfall úr framhaldsskóla (Jón Torfi Jónasson & Kristjana Stella Blöndal, 2002): allar þessar rannsóknir og aðrar ámóta gefa ríkulegt tilefni til átaks, ekki aðeins í þeim skólum þar sem þær eru gerðar heldur einnig í stefnumótun og menntun kennara (og margt hefur einmitt verið gert).

Almenn umræða, sem stöðugt fer fram um skólakerfið og skólastarf, m.a. í kjölfar skýrslu rannsóknarnefndar alþingis, er einnig gagnlegt veganesti sem ástæðulaust er að horfa fram hjá. Í þeirri umræðu er m.a. spurt hvort skólakerfið hafi brugðist í stóru eða smáu.

Kröfur stjórnvalda um nýjar áherslur, t.d. með nýrri stefnumörkun eða nýrri námskrá kalla vitaskuld einnig á endurskoðun kennaramenntunar, því þær kunna að kalla á miklar breytingar á skólasterfi. Um þessi efni þarf að vera stöðug samræða þeirra stofnana sem mennta kennara og stjórnvalda.

Aðalatriði málsins af sjónarhóli kennaramenntunar er þó þetta: Hvernig lítur verkefni skólans út nú, hvaða sérfræði er skynsamleg eða æskileg og hvernig má hugsa sér að hún verði næsta áratuginn þannig að það megi taka mið af þeim hugmyndum í mótun kennaramenntunar, hvort heldur varðandi grunnmenntun eða starfsþróun.

¹⁶ Sjá m.a. umræðu í Jón Torfi Jónasson (2008a), bls. 267-269; þar er m.a. vísað í umræðu um TIMSS og PISA niðurstöður.

Inntak kennaramenntunar

Hér ræði ég fjóra þætti sem verða að koma við sögu þegar rætt er um kennaramenntun. Hinn fyrsti lýtur að því hvert sé hlutverk skólanna eða menntakerfisins í heild; þ.e. hver þau verkefni séu sem skólarnir eigi að sinna. Í framhaldi af því ákveðum við hvað væri gagnlegt að dæmigerður kennari hefði farteski sínu. Þá spyrjum við hverjir eigi að sinna þessu og hvað þeir þurfi að kunna. Síðan velti ég því upp hvaða hugmyndir við kunnum að hafa um mótun fagmennsku; hvernig verður góður fagmaður til?

I. Hlutverk skólanna

Hver eru verkefni kennara í skólum landsins? Eða skólans sem stofnunar? Eða uppalandans eða fræðarans? Undir hvaða verkefni þarf að undirbúa fagfólk menntakerfisins, þegar þetta allt er haft í huga? Hvaða breytingar á starfsháttum stofnana eða fagfólks má sjá fyrir eða er samkomulag um að ýta undir? Hver gæti verið munur á verkefni skólans sem samstilltrar stofnunar og verkefni hvers einstaks starfsmanns?

Á það var dregið hér að framan að þessari spurningu væri svarað á nokkra gjörólíka vegu. Eitt svarið felur í sér að skólinn gegni mikilvægu og víðtæku félagslegu hlutverki sem feli í sér að jafna félagslega stöðu ungs fólks og tryggja að allir standi jafnt að vígi í samfélaginu þegar skólanum lýkur. Skólinn hefur þá í senn félagslegt jöfnunarhlutverk og almennt menntunarhlutverk. Annað svar, sem gefur skólanum nokkuð þrengra hlutverk, er að skólinn skuli tryggja að ungt fólk sé sem best búið undir margslungið samfélag framtíðar, verði heilsteyptir, sjálfstæðir einstaklingar og kunni að taka þátt í lýðræðislegu ferli, virði rætur sínar en skapi jafnframt nýjar hugmyndir og undirbúi sig undir síbreytilegt atvinnulíf og tómstundir. Skólinn skal því vera margslungin menntastofnun. Þriðja svarið er þrengst en þó það sem oft virðist gengið út frá. Það felur í sér að skólinn hafi það meginhlutverk að búa ungt fólk undir atvinnulíf framtíðar.¹⁷

II. Í hverju felst fagmennska kennara?

Hvað á hver einstakur kennari, starfsmaður, að kunna? Vita og geta? Hvaða þekking ætti að vera öllum fagmönnum eða kennurum sameiginleg? Hvaða sérfræði væri gagnleg í menntakerfinu? Í einstökum skólum? Hver gæti verið munur á fagmennsku einstakra starfsmanna og skólans sem stofnunar?

Til þess að svara þessum spurningum er nauðsynlegt að ræða fyrst um hvort ábyrgðarhlutverk skólanna sé í höndum þeirra sem heildstæðrar stofnunar eða í höndum kennara, nánast sem einstaklinga sem vinna samt á sama vinnustað. Í flestum tilvikum er farinn meðalvegur milli tveggja gjörólíkra sjónamiða í þessu efni. Ég tel að þótt þunginn í hverju verkefni hvíli á þeim einstaklingum sem vinna það hljótum við að líta á skóla sem samstæða heild sem beri ábyrgð á verkefni sínu í sameiningu og þess vegna beri að gera ríka kröfu um að hún stilli saman strengi sína. Að mínu mati skiptir þetta

¹⁷ Hér á eftir að fjalla ítarlega um námskrármálin, og þær deilur sem hafa verið um þau undanfarna áratugi. Þetta verður þungamiðja umræðunnar um undirbúning kennara.

sköpum um hvernig við tölum um skólastarfið, um skipulag þess, um verkaskiptingu og þar af leiðandi um menntun kennaranna og starfsþróun. Þessi umfjöllun er hluti umræðu sem hefur verið uppi undanfarin ár um fagmennsku.

Skoðum nú aðeins nokkra helstu námsþætti sem starf kennara krefst. Byrjum fyrst á þeirri skiptingu sem hefðin hefur mótað, en hún gerir ráð fyrir að inntakið sé einkum tvíþætt og þess sér stað í almennri umræðu.



Hefðin gerir ráð fyrir tveimur meginþáttum í starfsundirbúningi kennara, þ.e. að hann þekki fagið (t.d. íslensku, dönsku, o.fl.) og síðan kennslu- og uppeldisfræði. Þessa þætti þarf ekkert sérstaklega að tengja. En það gengur ekki lengur að leggja málið svona niður fyrir sér, bæði vegna þess að það stenst ekki, en er einnig misvísandi um inntak þeirra þátta sem þeir vísa til. Það jaðrar við að þessi einföldun speglst þó enn í umræðu okkar sem fáumst við menntamál; og eins í umræðu stjórnvalda.

Mynd 5. Hefðbundnir þættir í umræðu um kennaramenntun.

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

En hér er dregin öllu flóknari mynd, sem skiptir verkefninu niður í nokkra aðgreinanlega en skylda þætti, sem hver um sig skiptir miklu máli. Það er fjarri því að málið sé eins einfalt og tvískipting gerir ráð fyrir og brýnt að komast upp úr því fari.



Mynd 6. Helstu þættir í námsefni kennara sem er ætlað að undirbúa sig vel fyrir kennslu.

Það verður auðvitað að útfæra þessa þætti og meta mikilvægi þeirra. Nafngiftirnar kunna að hljóma framandi og þess vegna óraunhæfar en í sjálfu sér er verið að tala um einfalda og auðskiljanlega hluti. Í þessu efni verður að setja mikilvægan fyrirvara. Námskrána þarf ekki endilega að útfæra alla í grunnnámi kennara; það verður einmitt að gera ráð fyrir að námskráin nái til starfsferils kennarans. Það má vel hugsa sér að hún komi til framkvæmda í grunnnámi og síðan í starfi á 10-12 árum frá því að viðkomandi hefur nám. Aðalatriði í þessari upptalningu er að þeir sem vilja koma sínum mikilvægu hugðarefnum á framfæri verða að sjá heildarsamhengið og meta vægi þátta sinna innan þess. Það verður m.a. að gera kröfu um þeir þekki til þeirra efnisþátta sem ræddir eru í þessu erindi. Annars er erfitt að ræða málið af miklu viti.

Ég nefni þessa þætti og aðgreini þá vegna þess að ég er þess fullviss að oft eru þeir hreinlega ekki inni í myndinni þegar rætt er um skólastarf eða þeir eru stórlega vanmetnir. Umfjöllunin skal snúast um hvernig við rennum stöðum undir sterka fagmennsku fólks sem kann til verka sem fagaðir fagmenn. Það ræður við erfiðar aðstæður, getur sinnt nemendum sínum þannig að til fyrirmyndar sé, kennt þeim, þróað og mótað og staðið að stöðugum endurbótum eigin vettvangs. Spurningunni er samt ósvarað hvort krafan um fagmennsku sem hér er sett fram krefst meiri sérhæfingar en við gerum almennt ráð fyrir.

Þættirnir sem ég nefni hér eru níu en útfærsla þeirra fer vitanlega að talsverðu leyti eftir skólastigi eða menntavettvangi. Það má ræða hve mikið rými þessir þættir fái en tvennt verður að mínu mati að vera á hreinu. Í fyrsta lagi eru gerðar miklar kröfur um þá flesta af hálfu almennings, foreldra, en einnig stjórnvalda, og það er reginmunur á því að hafa af þeim nasasjón og hafa á þeim vald fagmannsins til framkvæmda. Þannig er ekki gert ráð fyrir að hér sé verið að tala um námskeið og aðeins eigi eftir að þrátta um einingarnar. Í öðru lagi þarf að flétta þessa efnisþætti inn í allt námið þannig að kennaraneminn nái smám saman stöðu fagmannsins. Örfáar vikur einhvern tíma á námstímanum duga engan veginn. Í næsta kafla verður vikið að því að þær ábendingar sem hér eru settar fram ná einnig til þeirra sem mennta kennarana.

Menntunarfræði: Innan þess ramma er ítarleg umræða um gildi menntunar, hlutverk skóla, þróun skólakerfis: um hvað menntun og skólakerfi snúast. Rækileg umfjöllun um lykilhugtök menntunar, svo sem fjölmenningu, lýðræði, borgaravitund, skapandi starf, læsi og sjálfbærni og hvernig þau koma menntun við. Mikilvægt er að kennarar þekki umræðu um kröfur til þjóðfélagsþegna næstu áratuginna. Jafnframt er fjallað um nemandann sem einstakling og félagsveru; um þroska, einstaklingsmun og erfiðleika í hegðun, námi og umhverfi.

Skólafræði: Hér er lögð áhersla á skólann sem stofnun og það hlutverk sem hann leikur, að sumu leyti með skýrri verkaskiptingu starfsfólks. Skoða hver er munurinn á ábyrgð skólans og einstakra kennara eða annarra starfsmanna og hvernig þetta spilar saman. Lykilviðfangsefnin eru námskrá og námskráfræði, en einnig sjálfsmatsfræði, þróun skólastarfs, stofnanafræði, teymisvinna, leiðtoga-starf, jafnréttismál innan veggja skólans, skóli og lýðræði, eineltismál, tengsl við foreldra og umræða um hvernig skuli glímt við erfið mál.

Fagmennska: Innan þessa ramma fellur siðfræði kennarans og skólastarfs. Einnig krafan um skilning á því hvernig fagmennska er ræktuð hjá kennaranum, bæði sem einstaklingi og hluta af liðsheild, en einnig meðal nemenda. Inn í þetta fléttast hugmyndir um nám, æfingu, þjálfun¹⁸ og þróun fagmanns-

¹⁸ Ericsson (2006, 1996) hefur á undanförunum árum gert grein fyrir mikilvægi markvissrar þjálfunar í þróun fagmennsku og greinir hana sérstaklega að frá æfingu eða starfsreynslu, jafnvel þótt sú reynsla sé

ins. Það verður að vera kennaranemanum fullkomlega ljóst að hann nær ekki valdi á neinum þeirra þátta sem hér er fjallað um nema með öguðu starfsnámi sem nær yfir langan tíma. Hann verður m.a. að átta sig á mikilvægi þess að móta og taka þátt í menningu vinnustaðar síns, hvort heldur það er stofnunin sem menntar hann í upphafi eða vinnustaður hans. Rík áhersla er lögð á það í öllu starfi allan námstíma kennaranemans að hann stefni að því að verða rannsakandi á eigin verki, virkur í skólaþróun og endurmenntun.

Almenn kennslufræði: Notkun fjölþætts námsmats, kennsla í gerð námsefnis, almennar hugmyndir um skipulag kennslu, m.a. fjarkennslu eða kennslu með öðrum aðferðum með tilstyrk stafrænnar tækni. Ítarlega fjallað um kennslu sem skal miðuð við hvern einstakan nemanda (einstaklingsmiðuð kennsla). Notkun og áhrif tækni á líf fólks, nám, menntun og skólustarf er einnig brýnt umfjöllunarefni og hvernig þessi tækni hefur áhrif eða speglast í skólustarfinu.

Fagið: Hefðbundin þekking á faginu, miðað þó við að viðkomandi muni kenna það (val á námskeiðum). Hér þarf að hafa í huga á hvaða stigi flestir nemendur eru bæði í grunnskóla og framhaldsskóla.¹⁹ Það er ágreiningslaust, að því er ég tel, að enginn verður sjálfstæður í kennarastarfinu nema hann hafi gott vald á viðfangsefni sínu, kennslugreininni. En sú spurning er samt sem áður áleitin, hvernig nær maður góðu valdi á henni þannig að það nýtist í kennslu í grunnskóla eða framhaldsskóla.²⁰

Fagið sem kennslugrein: Djúp þekking á efni sem hentar til kennslu í skólum.²¹ Skilningur á því hvað vefst fyrir nemendum þegar tiltekin hugtök eða aðferðir tengdar faginu eru kenndar. Hugmyndir um tengsl greina og þverfaglega nálgun. Hvernig skuli í kennslu fagsins tekið á almennum kröfum um rækt við móðurmálið, læsi, námstækni, skapandi starf og jafnrétti. Þegar rætt er um áherslu á fagið í námskrá kennaranema í erlendri umræðu þá eru það ekki síður þessir þættir en hefðbundnir fræðilegri þættir fagsins sem vísað er til.

Kennslufræði fagsins: Þekking á því hvernig skynsamlegt sé að stýra hópi nemenda og kenna fagið við tiltekna aðstæður og kunnátta til að beita þessari þekkingu. T.d. hvernig megi skipuleggja og notfæra sér vettvangsferðir eða útikennslu, verklegar æfingar, lausnamiðað nám, samræður nemenda, vefinn, kennsluforrit eða nýtingu tölvunnar að öðru leyti sem námstækni, skrifleg eða munnleg verkefni, tungumálaver eða jafningjamat. Margt af þessu getur verið mjög áhrifmikið í kennslu en hætt er við

gagnrýnin eða íhygli gætt. Það þarf að fara fram miklu gagnrýnni umræða um gildi starfsreynslu og við hvaða aðstæður hún tryggir framfarir eða þróun í starfi og hvenær hið gagnstæða kann að vera nær sanni.

¹⁹ Sjá Ungt fólk og framhaldsskólinn (Jón Torfi Jónasson & Kristjana Stella Blöndal, 2002), tafla xx, sem sýnir hve stór hluti námskeiða eru byrjendanámskeið.

²⁰ Þegar ég horfi til baka til bakkalárnáms míns í stærðfræði og eðlisfræði, þá leyfi ég mér að fullyrða að býsna fáir þeirra áfanga sem ég tók hefðu nýst vel til kennslu þessara greina í grunn- eða framhaldsskóla, þótt þeir hefðu ekki verið vita gagnslausir í því samhengi.

²¹ Hvað varðar metnað fyrir fagmenntun telur Sigbrit Francke (2008, p. 373) í umfjöllun um kennslufræði faggreina „en annan ambition bör vara att utbildning för blivande ämneslärare också bör präglas av att vara inriktad mot läraryrket, vilket både får konsekvenser för hur utbildningen organiseras och vilka forskningssatsningar som är angelägna att göra.“ Síðar áréttar hún að „utredningen förordar en rejäl satsning på utbildningsvetenskaplig forskning (se kapitel 6). Särskilda medel för ett ”lärarutbildarlyft” kan vara lämpliga att tillföras i samband med, eller helst innan, en ny lärarutbildning införs. Detta ”lyft” gäller särskilt ämnesdidaktik, ... (bls. 373-374).

að margt af því snúist upp í andhverfu sína ef ekki er staðgóð þekking á þessum aðferðum og útfærslum sem miða við tiltekin efnivið eða aðstæður.

Vettvangsnám: Námið fléttað við vettvang skv. hugmyndum um kynningu, öflun efniviðar, prófun, aðlögun, en ekki starfsþjálfun. Þetta er þáttur sem verður, ef vel á að vera, að vera ofinn inn í námið allan starfstímann.

Almenn kunnátta: Það verður að gera ráð fyrir að flestir kennara búi yfir almennri færni sem tilheyrir hvorki fagi hans né öðrum þáttum sem hér hafa verið nefndir. Innan þessa ramma er fjölbreytt notkun móðurmálsins, umfjöllun um læsi og rækileg kennsla um viðeigandi rannsóknaraðferðir. Fjallað um notkun tölvutækni í skólastarfi. Þessir þættir falla sennilega hvorki undir fag né kennslufræði.

III. Hverjir mennta kennara?

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

Hverjir þeirra þátta, sem ræddir eru hér að ofan, þurfa að vera í farteski allra sem mennta kennara? Flestir. Það er engin spurning um að tilefni er til að skoða frá grunni þá vitneskju sem þeir sem mennta kennara hafa um eðli menntunar, skóla, og hvernig þekking þeirra speglast í námskrá og starfsháttum þeirrar stofnunar sem menntar kennarana.

Hverjir eru þeir sem sinna þessari menntun? Þetta er nokkuð stór hópur fólks. Í okkar tilviki er það starfsfólk á Menntavísindasviði H.Í., sem kennir fögin íslensku, stærðfræði, handmenntir, íþróttir o.fl. greinar; það eru menntunarfræðingar, kennslufræðingar, sálfræðingar, félagsfræðingar o.fl. sem kenna um þroska barna, skólastjórnun og sérkennslu og vitanlega margt fleira. Síðan eru það ýmsir sérfræðingar sem leggja okkur lið sem stundakennarar. Fjölmargir nemendur taka einstök fög, en einnig gráður, frá öðrum sviðum HÍ og njóta því kennslu þar. En stærsti hópurinn eru kennarar í leik-, grunn- og framhaldsskólum sem kenna nemendum á vettvangi. Það er því í allt mjög stór hópur kennara sem kemur við sögu í námi kennara. Við getum gert til þeirra ólíkar kröfur en þær tengjast þeim efnisþáttum sem nefndir voru hér að framan. Við getum almennt sagt, að þeir eigi allir að hafa yfirsýn af því tagi sem hér er gefin, en jafnframt að vera virkir í rannsóknum eða þróunarstarfi varðandi þann þátt sem þeirra annast sérstaklega. Í þessu sambandi vaknar sú spurning hvort það sjónarmið eigi rétt á sér að sumir séu eiginlegir kennarar kennara en aðrir séu það ekki. E.t.v. mætti draga línuna með því að segja að þeir sem beri ábyrgð á útskrift kennara séu hinir eiginlegu kennarar kennara og til þeirra eigi að gera ríkar kröfur um rannsóknarvirkni og faglega þekkingu á vettvangi kennaramenntunar og kennarastarfsins.

Hvert er mikilvægi rannsókna og hlutur þeirra í menntun kennara? Því sjónarmiði vex nú fiskur um hrygg að rannsóknir, eða a.m.k. kerfisbundin athugun eða sjálfskoðun, eigi að fléttast inn í starf hins almenna kennara. Það er að vísu ekki fyllilega ljóst hvað átt er við, þ.e. hver eigi að vera kunnátta kennaranemans né hvernig hann eigi að standa að rannsóknum í daglegu starfi sínu, eða að hvaða marki hann hafi tíma eða aðstöðu til þess að gera sér mat úr rannsóknum annarra. Hvernig sem það gæti próast þá ætti að mínu mati að vera skýlaus krafa, að markvisst þróunarstarf eða rannsóknir á menntun eða skólastarfi og þáttum sem þessu tengist beint, eigi að vera viðfangsefni allra sem starfa við menntun kennara. Í þessu sambandi er ástæða til að staldra við og gæta þess að upphefja ekki rannsóknir og láta í það skína að þær séu utan við daglegt verksvið háskólakennarans sem fæst við að

undirbúa nemendur sína undir daglegt amstur venjulegs skóladags. Þær eru, þvert á móti jarðbundin leið til þess að víkka sjónadeildarhring sinn, kynna sér umræðu og hugmyndir annarra. En þær eru jafnframt leið til þess að kerfisbinda umræðu um viðfangsefnin, flétta hana inn í hugmyndir annarra og tryggja agaða og kerfisbundna söfnun gagna eða hugmynda. Þetta er leið til upplýstrar gagnrýninnar umfjöllunar um mikilvæg viðfangsefni. Það er að mínu mati mikill misskilningur að rannsóknir og hagnýt leiðsögn eða kennsla fari ekki saman. Þvert á móti verða þessi þættir að eiga samleið til þess að opna hugann, breyta sjónarhorninu og knýja okkur þannig til markvissrar íhugunar og endurmats. Rannsóknirnar og tengsl við vettvang styrkja hvort annað. Það á að gera miklar kröfur til okkar sem störfum að menntun kennara að við þekkjum sviðið, gerum á því rannsóknir og kynnumst þannig frá fyrstu hendi hvað sé að gerast (eða ekki að gerast), en höfum jafnframt fjarlægð og yfirsýn fræðimannsins. Það er að mínu mati einnig misskilningur að akademískt frelsi veiti leyfi til þess að gera hvað sem hugurinn gírnist, það snýst um annað, þ.e. frelsi til að setja fram þær hugmyndir sem maður telur skynsamlegastar og beita þeim fræðilegu aðferðum sem fagmennska býður. Það er ljóst í mínum huga, að t.d. þeir sem ráðnir eru til að sinna menntun kennara (eða annarra starfstétta) hafa það hlutverk að sinna því verkefni bæði í kennslu og rannsóknunum. Þeir eru ráðnir til þess. Áhersla á rannsóknir er ekki upphafning fjarlægjar fræðimennsku heldur krafa um kerfisbundin tengsl af ákveðnu tagi við þann vettvang sem við þjónum. Það er okkar hlutverk að tengja okkar eigin veruleika og umfjöllun því sem gerist annars staðar í heiminum (en allsstaðar er verið að glíma við sömu verkefni) og tryggja að það sem við fáumst við eigi sem greiðasta leið út í daglegt skólastarf. Á því eru að mínu mati mikil vanhöld og þau skrifast að mínu mati alfarið á fræðasamfélagið.²²

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

IV. Mótun fagmanns – tengsl við vettvang

Starfshættir, hvernig mótast fagmaður? Hvernig ætti eða öllu heldur mætti skipuleggja menntun kennara þannig að miklum metnaði sé fullnægt?

Hér vikið að einu af lykilgildum hugmynda um nýtt kennaranám. Það er skýr ásetningur um að móta fagstétt. Þetta er raunar ekki nýtt en það er nauðsynlegt að á rétta það í umhverfi sem hefur ekki skýrar hugmyndir um hvaða kröfur þarf að gera til fagmenntunar, m.a. um tengsl við vettvang starfsins eða samfellu í menntuninni; í umhverfi sem hefur tilhneigingu til að hugsa í litlum einingum eða aðeins um fyrstu skrefin. Hvaða umhverfi, hvaða efniviður, hvaða viðmót, hvaða ögun verður að ein-kenna starf kennarans? Hvernig mótum við menningu menntunar? Við þurfum að skipuleggja þetta allt í þaula, eða a.m.k. úthugsa ferlið. Það ætti e.t.v. að breyta áherslunni frá því að kenna kennurum yfir í mótun fagmennsku. Þetta mundi breyta talsverðu um hvernig um þessi mál er hugsað og horfið

²² Ég er samt sem áður andsnúinn því að setja um þetta reglur umfram að höfða til ábyrgðarkenndar og heilinda fólks gagnvart viðfangsefni sínu. Þótt sumir háskólakennarar fari t.d. út fyrir þann ramma sem mér gæti fundist eðlilegur í vali á viðfangsefnum eða verklagi, miðað við það verksvið sem ég tel þá hafa, þá tel ég vanhugsað að setja þeim skorður umfram almenna skírskotun til helgunar í starfi. Þá væri fórnað meiri hagsmunum fyrir minni, en hinir meiri snúast um frelsi fagmannsins, háskólakennarans til þess að fara sínar leiðir og opna þannig, vonandi, nýja glugga, jafnvel nýjar gáttir, í stað þess að festast í viðjum viðtekinna sjónarmiða.

yrði frá bútasamnum og endalausum tilraunum til að koma að einingum hér og þar.²³ Hér mætti m.a. byggja á hugmyndum um mótun sérfræði almennt (development of expertise), mótun fagmanns (professional education) og fagmennsku (professional development), en einnig á hugmyndum um starfsþróun eða vettvangsþróun, í þessu tilviki þróun skólstarfs. Ég legg áherslu á mikilvægi þess að grandskoða gagnrýnið hver eigi að vera helstu einkenni þróunar fagmannsins, og legg sérstaka áherslu á tengsl hans við vettvang. Ég tel að þau sé afar mikilvæg en það vanti samt miklu skýrari rök fyrir hver tengslin eigi að vera, hvenær á mótunarskeiðinu og hvers eðlis þau eigi að vera. Ég ætla aðeins að stíga hér nokkur varfærin skref og velta upp tiltekinni hlið umræðunnar en felst á að þessi framsetning sé frumstæð og mikilvægt að umræðan verði mun fyllri og kallað sé eftir henni.

Hér verður umræðan tvískipt. Fyrst ræði ég tengsl við vettvang á grunnámstímanum og miða þá við að nemi sé ekki starfandi sem kennari eða í öðrum hliðstæðum sérfræðistörfum og bendi á að rökin gætu verið eftirfarandi. Rök fyrir vettvangsnámi í grunnnámi, liðir:²⁴

1. Skilningur á vettvangi, tilfinning fyrir því hvað er þar við að glíma (þarf að vera í upphafi, en einnig tengt ólíkum umfjöllunarefnum sem oft bjóða upp á kerfisbundna athugun á vettvangi).
2. Fylgst með vinnubrögðum fyrirmyndarkennslu.²⁵
3. Prófun á hugmyndum, m.a. á því sem fjallað er um í Háskólanum; fyrsta skrefið í útfærslu ólíkra hugmynda (sbr. ACT kenningu Andersons o.fl.)

Samkvæmt þessu ætti eiginleg starfsþjálfun ekki að vera veigamikill þáttur í almennu kennaranámi, þótt tengslin við vettvang séu mikil. Starfsþjálfun eða öllu heldur starfsþróun er gríðarlega mikilvæg en ætti að vera eiginlegur hluti af starfsþjálfun á þeim vinnustað sem viðkomandi hefur störf við. Þetta er mikilvægt en fyrir því er ekki hefð hér á landi. Að mínu mati verður að ræða leiðir til þess að bæta úr þessu.

Það er síðan miklu stærra mál hvernig starf kennaramenntunarstofnunar og annarra skóla tengjast, og þar með veigamiklir þættir starfsþróunar í menntakerfinu. Um sum rökin fyrir því að sambandið eigi að vera sterkt er að finna í Jón Torfi Jónasson (2009), þar sem reynt er að renna stoðum undir hvers vegna samstarfið getur skipt sköpum fyrir báða aðila, skólann og kennarana þar og fræðimanninn og kennarann í háskólanum.

En jafnvel enn sterkari rök er að finna í hreyfingu sem er að finna víða, tengdri athafnakenningu Engeström o.fl. sem hefur verið haldið á lofti í tengslum við kennaramenntun, sjá t.d. Ellis, Edwards og Smagorinsky (2010). Þarna er á ferðinni heildstæð, metnaðarfull hugmynd um starfsþróun á vinnustað sem getur náð frá grunnmenntun kennara, eins og Þuríður Jóhannsdóttir (2010) byggir á,

²³ Ég tel þetta viðhorf vanta sárlega inn í umræðu um menntun almennt, ekki aðeins á háskólastigi heldur á öllum skólastigum; það vantar hugmyndina um hve miklu skiptir að fólk nái tókum á viðfangsefnum sínum; viðleitnin er alltof oft sú að fólk kynnist eða fái nasasjón af öllu mögulegu. Það að læra að læra, svo dæmi sé tekið, felst ekki í því að mínu mati að geta slegið upp fróðleik á netinu heldur í því að skilja hvað þarf til þess að spyrja gagnrýnina spurninga og slípa bæði vitneskju sína og kunnáttu, sjá t.d. umræðu í Bransford og Schwartz, (2009).

²⁴ Sjá m.a. stutta umfjöllun um þetta í Jón Torfi Jónasson (1998).

²⁵ Þetta tengist m.a. hugmyndum Collins og fl. um Cognitive apprenticeship.

en á raunar við um alla starfsævi kennarans. Hvort sem horft er á þetta frá sjónarhóli kennaramenntunar og tengsla hennar við vettvang eða starfsþróunar á vinnustað þá er þarna á ferðinni ein áhugaverðasta menntunarhugmynd þessara ára og brýnt er að sjá hana útfærða og tengda kennaramenntun. Það verður fróðlegt að sjá hvernig hugmyndir okkar breytast hvað varðar þessa veigamiklu þætti þegar þessar hugmyndir verða útfærðar nánar.

Vinnslu - ekki vísa til

Samhengið og samstilling

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

Einn af lykilþáttum hugmynda um nýtt kennaranám er samstarf og samvinna. Á þetta atriði verður að leggja mikla áherslu, það þarf ásetning um að efla samstarf innan skóla en einnig á milli fag- og hagsmunaaðila um menntamál. Miðað við þær þrjár víddir sem ég dró upp á Mynd 1 blasir við að mótun fagmennsku í menntastarfi er flókið viðfangsefni ef vel á að vera. Vitanlega eru öll verkefni einfölduð til þess að ráða við þau, sem er skynsamlegt, þangaðtil maður finnur að maður er fangi þessara einföldunar. Í þessu sambandi nefni ég þrjú atriði:

Málið snýst að mínu mati ekki nema að takmörkuð leyti um námskrá vegna tiltekinnar grunnmenntunar afmarkaðs hóps kennara. En það snýst samt líka um það og við munum sinna því og erum vel á veg komin með það.

En þá vakna ýmsar spurningar. Ein er sú hverjir verða að koma við sögu innan þeirra stofnunar sem menntar kennarana og hverjir koma við sögu utan hennar. Hvernig verður tryggt sameiginleg ábyrgð, en jafnframt að verkefnið sé undir styrki stjórn, m.a. til þess að tryggja samhæfingu og það að mikilvægir þættir verðir ekki útundan. Vandinn er sá að þá koma upp bæði sterkir fjárhagslegir og faglegir hagsmunir sem geta ráðið miklu um hvernig málum verður fyrir komið.

En síðan fylgja spurningar um tvennt, annars vegar hvernig verði tryggt að það litróf fagmennsku sem ætti að vera sterkt í menntakerfinu öllu sé til staðar og hins vegar um hvernig mætti tryggja sífellda starfsþróun sem tæki mið af breyttum kröfum, nýjum viðhorfum, nýrri þekkingu og nýjum aðstæðum. Svörin við þessum spurningum liggja ekki fyrir. Ég tel t.d. að við ættum að leggja ríkari áherslu á vel skilgreinda fagmennsku í námskrárgerð, matsfræðum (bæði sjálfsmati og námsmati), námsefnisgerð og þróunarstarfi í skólakerfinu, svo dæmi séu tekin. Í þessu sambandi tel ég að við sem stöndum að kennaramenntun gætum samnýtt krafta okkar betur með að efla til muna samvinnu við þá fagmennsku sem er til staðar hjá stofnunum menntakerfisins, svo sem Námsmatsstofnun og Námsgagnastofnun. Ég tek einnig undir áhyggjur þeirra sem telja börn sem ekki falla inn í staðalmynd góðra námsmanna finni sér ekki stað né að aðbúð í skólakerfinu sé alltaf viðunandi; einnig þeirra sem telja að jafnrétti, borgaravítund, lýðræðishefðum, almennu siðferði og fjölmörgum öðrum þáttum ætti að gera hærra undir höfði. Spurningin er hver beri ábyrgð á því að þessum þáttum sé nægilega sinnt? En við vitum að hluta til svarið: ábyrgðin er á höndum margra sem allir verða að stilla saman strengi sína og vinna saman að því að skref séu stigin framávið. Stjórnvöld (ráðuneyti og sveitarfélög), samtök fagfélaga, háskólar, skólar og einstakir kennarar verða öll að sinna sínum hluta, en ásetningur eða áttak eins þessara aðila dugar skammt. Það er ekki skynsamlegt að hver vinni í sínu horni.

Þessa hlið málsins verður einnig að ræða. Stjórnvöld, ríki eða sveitarfélög móta stefnu, setja fram hugmyndir eða ásetning, jafnvel með lagastoð, en samt er allsendis óljóst hvernig eigi að fylgja þessu eftir. Hér tel ég mjög mikilvægt að rætt sé hvernig þeir sem sinna kennslu og rannsóknunum í mennta-

málum, þeir sem starfa í menntakerfinu og vitanlega þeir sem móta stefnuna, ræði af fullri alvöru í hvaða efnum skuli stilla saman strengi svo sá árangur náist sem að skal stefnt.

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

Þau vandamál sem liggja að baki þessum spurningum eru vel þekkt og oft rædd. En ég met það svo að þau séu ekki tekin nærri nógu alvarlega. Það verði að ræða þau frá grunni, m.a. í ljósi þeirrar hugmyndafræði sem hér er gengið út frá.

Lokaorð

Ég hef í þessu erindi sett fram kröfur um að rætt sé um menntun kennara frá víðari sjónarhóli en oft er gert. Líta verður á allan starfsferil kennara. Ég tel einnig mikilvægt að fagmennska í menntamálum nái út fyrir hefðbundið starf kennarans. Þegar einblínt er á grunnmenntun almenns kennara verður sjónarhornið of þröngt þótt við teljum okkur knúin til að ganga út frá því.

En hvort sem gengið er út frá hinu þrengra eða hinu víðara sjónarhorni verður að hugsa upp á nýtt hvert sé inntak kennaramenntunar, miðað við eldri hefðir í þessu efni og að sumu leyti miðað við þann ramma sem reglugerðir hafa sett. Þessi endursköpun fagmenntunar hefur verið og verður að vera stöðugt í gangi.

Ég hef einnig lagt mikla áherslu á fagmennsku þeirra sem standa að kennaramenntun; hvernig þeir verði að vera fyrirmyndir um starfshætti í kennslu, um athuganir á skólastarfi, um þróun skólastarfs bæði í eigin ranni og í samstarfi við kennara í menntastofnunum landsins og geti tekið virkt frumkvæði í þeirri umræðu sem ég hef borið hér á borð.

Það felst í máli mínu að þeir sem véla um skipan kennaramenntunar, hvort heldur er grunnmenntun eða skólaþróun, taki með í reikninginn þau efnisatriði sem hér eru reifuð og taki skýra afstöðu til þeirra, samsinni mér eða andmæli og bæti við fleiri atriðum sem máli skipta. Við verðum í sameiningu að sjá til þess að umræða um kennslu og menntun kennara sé öguð og fagleg.

Ég hef einnig talað fyrir mun markvissara samráði en verið hefur, milli allra sem telja sig bera ábyrgð og gæta í þeim skilningi ólíkra hagsmuna þessa verkefnis, um allt litróf þeirra verkefna sem hér hefur verið vikið að.

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

Í því samhengi þykir mér verst að hafa ekki geta einbeitt mér nægilega að umræðunni um hlutverk skónas og menntunar; m.a. rætt ýmsar hugmyndir sem eru ofarlega á baugi, m.a. um sjálfbærni, jafnrétti, borgaravitund, agaða umræðu, frumkvæði, skapandi starf, en margt fleira mætti nefna; hugmyndir sem ég tel afar brýnar og mikilvægar og ljóst að við verðum að sinna. Samt sem áður finnst mér þær oft svo óljósar og illhöndlanlegar að það er næstum fráleitt að biðja skólakerfið, án mikillar yfirvegunar að takast á við þær af mikilli alvöru.

Þessi umræða, sem ég hef farið yfir, hefur verið uppi um langa hríð, hún er á fullu og henni lýkur ekki. Við munum gera okkar besta, m.a. í þeirri vinnu sem nú fer fram á Menntavísindasviði, til að axla ábyrgð á þessu verki og hafa einnig um það samráð eins og okkur er framast unnt.

Nokkrar heimildir

- Atli Harðarson (2008). Pistillinn. Hvert stefna íslenskir framhaldsskólar? Menntastofnanir eða þjónustustofnanir? *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 107-113.
- Bransford, J., & Schwartz, D. L. (2009). It takes expertise to make expertise: Some thoughts about why and how and reflections In K. A. Ericsson (Ed.), *Development of professional expertise toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments* (pp. 432-448). New York: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education : lessons from exemplary programs* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world : what teachers should learn and be able to do* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession : handbook of policy and practice* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (Eds.). (2010). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development : learning teaching*. London: Routledge.
- Elna Katrín Jónsdóttir (2008). *Kennaramenntun í allra þágu*.
- Ericsson, K. A. (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (Ed.). (1996). *The Road to Excellence. The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Franke, S. (2008). *En hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109). Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm.
- Gretar L. Marinósson (Ed.). (2007). *Tálmar og tækifæri : menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hrönn Pétursdóttir (2007). Sameiginleg framtíðarsýn fyrir grunnskólastarfið 2007-2020 / Reykjavík : 2007.. Available from <http://www.samband.is/files/1594770150Framt%C3%AD%C3%B0ars%C3%BDn%202020.pdf>
- Hudson, B., & Zgaga, P. (Eds.). (2008). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*: University of Umeå, University of Ljubljana.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 845-853.

- Ingvar Sigurgeirsson, & Ingibjörg Kaldalóns (2006). *Gullkista við enda regnbogans“ : rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005-2006* Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jón Torfi Jónasson (1998). The foes of Icelandic vocational education at the upper secondary level. In A. Tjeldvoll (Ed.), *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000*. (pp. 267-304). New York: Garland Publishing.
- Jón Torfi Jónasson (2004). Fullorðinsfræða og starfsmenntun á Íslandi. Staða og þróun starfsfræðslu og símenntunar. *Gátt. Ársrit Fræðslumiðstöðvar atvinnulífsins, 1*, 12-19.
- Jón Torfi Jónasson (2008a). Innlend stgefnumið og alþjóðleg viðmið. In Loftur Guttormsson (Ed.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007* (pp. 254-269). Reykjavík: Háskólaútgáfan
- Jón Torfi Jónasson (2008b). Þjónustustofnanir skólanna. In Loftur Guttormsson (Ed.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007* (pp. 218-233). Reykjavík: Háskólaútgáfan
- Jón Torfi Jónasson (2009). *The nexus between research and school practice: vision and pragmatics. A critical investigation of the theory-practice relationship with respect to school improvement*. Paper presented at the 37th Annual Congress of the Nordic Educational Research Association. Literacy as Worldmaking. 5th-7th March 2009.
- Jón Torfi Jónasson, & Kristjana Stella Blöndal (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn. Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms. {Young people and secondary education. An investigation into the academic achievement and attitude towards school of the cohort born in 1975.}* Reykjavík: Félagsvísindastofnun. Háskólaútgáfan.
- Kristín Bjarnadóttir (2007). *Mathematical education in Iceland in historical context : socio-economic demands and influences*. Roskilde: Roskilde University.
- Labaree, D. F. (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven: Yale University Press.
- Ragnar F. Ólafsson, & Júlíus K. Björnsson (2009). *TALIS. Staða og viðhorf kennara og skólastjórnenda. Teaching and Learning International Study. Alþjóðleg samanburðarrannsókn unnin í samvinnu við OECD fyrir menntamálaráðuneytið*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Scheerens, J. (Ed.). (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Executive summary*: OECD.
- Snoek, M., Swennen, A., & Klink, M. v. d. (2009). *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. Paper presented at the TEPE.
- Swennen, A., & Van Der Klink, M. (2009). *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* Available from <http://lib.myilibrary.com/Browse/open.asp?ID=187119>
- Puríður Jóhannsdóttir (2010). Deviations from the conventional: contradictions as sources of change in teacher education. In V. Ellis, A. Edwards & P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-historical perspectives on teacher education and development : learning teaching* (pp. 161-179). London: Routledge.