

# SÉRSNIÐIÐ FRAMHALDSNÁM GRUNNSKÓLA-KENNARA: STARFSÞRÓUN FAGSTÉTTAR EÐA PRAKTÍSKT NÁM TIL ALMENNRA KENNSLUSTARFA?

Frá því að Kennaraháskóli Íslands öðlaðist lagaheimild til að útskrifa kennara með framhaldsgráður háskólanáms árið 1988 hefur þar verið boðið upp á fjölmargar leiðir í framhaldsnámi og starfsþróun kennara og fleiri stétta. Vorið 2014 stóð Menntavísindasvið Háskóla Íslands fyrir könnun meðal grunnskólakennara með bakkalárgráðu í samstarfi við Kennarasamband Íslands. Spurt var um æskilegt inntak og skipulag framhaldsnáms, hugsanlega hvata til að sækja slíkt nám og hvernig mætti útfæra það. Af 734 svörum mátti ráða að umtalsverður áhugi væri á slíku framhaldsnámi. Haustið 2015 hófu 35 starfandi kennarar sérsniðið framhaldsnám byggt á niðurstöðum könnunarinnar og stefnu Háskóla Íslands um meistaranám grunnskólakennara. Hér er greint frá rannsókn á viðhorfum og reynslu þeirra sem sóttu hið sérsniðna nám á tímabilinu 2015 til 2019. Sjónum var beint að samhenginu milli fræða (teoría) og starfs á vettvangi (praxis), hugmyndum þátttakenda um eigin fagmennsku og fagvitund og hugmyndum um möguleika og þarfir á starfsþróun. Niðurstöður benda til þess að tengsl fræða við starfið á vettvangi séu óskýr þegar kemur að starfsþróun og tilteknir þættir í kerfinu hindri jafnvel eðlilega þróun fagmennsku og fagvitundar kennara. Þar ber helst að nefna margþættar væntingar til starfsins og óljósar hugmyndir um það í hvers þágu starfsþróun kennara ætti að vera.

Efnisorð: samhengi fræða (teoría) og starfs (praxis), starfsþróun kennara, kennarafræði, fagmennska, fagvitund

## INNGANGUR

Í heiti þessarar greinar er vísað til hugleiðinga Wolfgangs Edelstein um þróun kennaramenntunar og tengsl hennar við þær umfangsmiklu breytingar á sviði menntamála sem áttu sér stað hérlendis á áttunda áratug síðustu aldar. Þar vísaði hann til þekkts álitamáls, hvort skilgreina bæri kennara sem fagstétt á sviði kennarafræði, líkt og lækna á sviði læknafræði og hjúkrunarfræðinga á sviði hjúkrunarfræði, og hvort við hefðum

ekki tryggt starfsheiti kennara og starfsréttindi og „skilgreint þá sem háskólamenntaða fagmenn, og þar með kennsluna sem „*profession*“ en ekki „*job*“?“ (Wolfgang Edelstein, 1988, bls. 163, skáletur og tilvitnunarkerki í tilvitnun óbreytt frá höfundi).

Nám við Kennaraskóla Íslands, sem hafði starfað frá árinu 1908, færðist yfir á háskólastig með gildistöku nýrra laga um Kennaraháskóla Íslands við upphaf áttunda áratugarins (lög um Kennaraháskóla Íslands nr. 38/1971). Ný lög um grunnskóla fylgdu í kjölfarið (lög um grunnskóla nr. 63/1974) og jafnframt róttækar breytingar á námskrár- og námsefnisgerð á vegum skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins (Helgi Skúli Kjartansson, 2008). Þar með breyttist kjarni kennaramenntunar úr því að vera starfsnám barnakennara í það að verða þriggja ára, 90 eininga, akademískt nám grunnskólakennara, þar sem taka skyldi mið af margvíslegum nýjungum á sviðum uppeldis- og kennslufræða, námsgagnaþróunar og námskrárfæða.

Um miðjan fyrsta áratug 21. aldar var nám grunnskólakennara síðan lengt í fimm ár og það tengt við svokallað Bologna-ferli um samræmd viðmið um háskólagráður. Með því skyldu tvinnast saman „fræðilegt nám og nám á væntanlegum starfsvettvangi“ (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2012, bls. 2), sem var að vísu samhljóða athyglisverðum ákvæðum náms- og kennsluskraa Kennaraháskóla Íslands frá upphafi aldarinnar: „Mikilvægt er að Kennaraháskólinn standi vörð um báðar þessar hefðir, sem eru grunnur að menningu okkar þar sem bókvit og verkvit eru samofnir þættir og siðvit markar þeim stefnu og viðmið“ (Kennaraháskóli Íslands, 2002, bls. 10).

Í kerfinu starfaði áfram stór hópur kennara með bakkalárgráðu og full kennsluréttindi. Vorið 2014 stóð kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands fyrir könnun meðal þeirra, þar sem reynt var að grafast fyrir um þarfirnar með tilliti til starfsþróunar í formi framhaldsnáms til meistargráðu og hver væri helsti hvatinn til að sækja slíkt nám (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2014). Sem hvata merktu flestir (75% svarenda) við faglegar ástæður (bæti mig sem sérfræðing) og álíka margir (72%) við starfsþróun (bæti mig í starfi). Með hliðsjón af niðurstöðum könnunarinnar og stefnu Menntavísindasviðs um fimm ára kennaramenntun var auglýst sérsniðið framhaldsnám fyrir starfandi grunnskólakennara, sem höfðu lokið bakkalárgráðu en ekki meistargráðu. Fyrsti hópurinn hóf námið haustið 2015. Í þessari grein er fjallað um viðhorf og reynslu þeirra sem sóttu námið.

Á eftir þessum inngangskafli er ítarlegur kafli um kennarafræði, þar sem reynt er að varpa ljósi á rannsóknir og skrif um menntun og sérfræði kennara með tilliti til þeirra spurninga sem hér er leitað svara við. Sjónum er beint að spurningum um hvort skoða beri slíka menntun sem undirbúning undir störf sérfræðinga eða hvort hana beri fremur að skilja sem þjálfun til hagnýtra starfa á vettvangi, eins konar „ihlaupavinnu“, eins og Wolfgang Edelstein komst að orði (1988, bls. 163), sem geri ekki tilkall til djúpstæðrar fræðilegrar menntunar. Í seinni hluta kaflans eru hugmyndir um sambandið milli grunnmenntunar kennaraefna, framhaldsnáms og starfsþróunar reifaðar og rætt um nýlegar tillögur starfshóps mennta- og menningarmálaráðuneytisins í þeim efnum. Þar næst er kafli um hið sérsniðna framhaldsnám grunnskólakennara, inntak þess og framkvæmd ásamt niðurstöðum könnunarinnar frá 2014. Þar á eftir er fjallað um rannsókn höfundar á sérsniðna náminu, gagnasöfnun meðal þeirra þátttakenda sem sóttu námið á tímabilinu 2015–2019, ásamt greiningu gagna, og síðan er kafli þar sem greint er frá helstu

niðurstöðum. Loks fylgir umræðukafli, þar sem dregin eru fram álitamál og spurningar tengdar rannsókninni og niðurstöðum hennar. Leitað var svara við eftirfarandi spurningum:

1. Hvaða augum litu þátttakendur hins sérsniðna framhaldsnáms tengsl fræðilegs náms við starf sitt á vettvangi?
2. Hvernig birtust hugmyndir þátttakenda hins sérsniðna framhaldsnáms um eigin fagmennsku og fagvitund?
3. Hvernig upplifðu þátttakendur möguleika sína og þarfir til starfsþróunar og í hverra þágu töldu þeir hana vera?

## KENNARAMENNTUN - KENNARAFRÆÐI

Eins og á öðrum sviðum menntunar hafa skólapolítískar hugmyndir um menntun og störf kennara risið og fallið. Orðatiltækið „að finna upp hjólið“ hefur ósjaldan skotið upp kollinum og að mati Wendy Robinson (2017), prófessors við háskólann í Exeter, gætir oft tvíhyggjuhugsunar í umræðunni um kennaramenntun, til dæmis um það hvort draga skuli úr fræðilegu bóknámi og veita beinu starfsnámi meira vægi eða öfugt. Þannig megi jafnan greina togstreitu milli rannsóknatengds náms annars vegar og skapandi starfsnáms hins vegar. Diane Ravitch benti á að við þyrftum að tileinka okkur eins konar sögugvitund til skerpa skilning okkar á þessu samhengi: „Við náum ekki að skilja hvar við erum stödd og hvert við stefnum, ef við áttum okkur ekki á hvar við vorum stödd áður“ (Ravitch, 2000, bls. 14, íslensk þýðing höfundar).

### Kennsla: „Starf sérfræðinga eða íhlaupavinna“?

Robin Barrow (2006) kaus að lýsa átökunum milli fræðilegs náms og starfsnáms sem falskri tvíhyggjuhugsun (e. false dichotomy). Hann tiltók þekktu samlíkingu Hirst (1990), þar sem reynt var að líkja störfum kennara við störf bakara. Að mati Barrows fólst í slíkri samlíkingu óheppileg tilhneiging til að stilla fræðilegu námi og starfsnámi upp sem andstæðum og jafnvel að upphefja starfsnám fram yfir fræðilegt nám. Jú, menn verða vissulega betri bakarar eftir því sem reynslan af þeirri iðju er meiri á vettvangi; þekking og færni bakarans helgast ekki af kenningum einum saman eða forskriftum um hvernig eigi að baka. En við nánari skoðun kemur þó í ljós að nám og störf bakara snúast ekki einungis um þjálfun og skapandi viðfangsefni á starfsvettvangi. Sérfræði bakarans snýst einnig um viðmið, mælingar og verklag, sem aðrir hafa þróað á löngum tíma. Hún byggist enn fremur á fræðilegri þekkingu á efnunum, efnablöndum, hráefni, hreinlæti, tækjum og vinnsluáferðum. Barrow taldi samlíkinguna þannig gagnast að sumu leyti, en þó þyrfti að gæta að einu grundvallaratriði: þ.e. að sérfræði bakarans væri annars eðlis en sérfræðings sem fengist við að mennta og þroska manneskjur (Barrow, 2006).

Breytingum á lögum um íslenska menntakerfið og kennaramenntun um miðja 20. öld fylgdu fyrirheit um aukna sérfræðimenntun kennara (lög um menntun kennara nr. 16/1947; lög um skólakerfi og fræðsluskyldu nr. 22/1946). En þegar fram liðu stundir virðist sú þróun hafa snúist upp í andhverfu sína (Ólafur J. Proppé, 1999). Næstu þrjú áratugi rataði menntakerfið hér í sérkennilega kyrrstöðu og þar með störf og menntun kennara.

Það einkenndist af eins konar dýrkun á bóknámskunnáttu, þar sem landspróf miðskóla vó þyngst og „varð fljótlega eins konar námskrá fyrir bæði kennara og nemendur“ (Ólafur J. Proppé, 1999, bls. 81).

Um 1970 dró loks til tíðinda. Þá átti sér stað umfangsmikil gerjun, sem leiddi til þess að „ríkjandi hugmyndir um menntamál og skólastarf [tóku] skjótari stakkaskiptum en nokkru sinni fyrr. Kennsluhættirnar, námsefnið, skólakerfið sjálft ...“ (Helgi Skúli Kjartansson, 2008, bls. 85). Menntakerfið var undir smásjá samfélagsins, sem krafðist gagngerra breytinga hérlendis sem annars staðar á Vesturlöndum. Ný lög um kennaramenntun árið 1971 þýddu að menntun til kennsluréttinda skyldi fela í sér „annað og meira en almenna framhaldsmenntun og hagnýta starfsmenntun“ (Loftur Guttormsson, 2015, bls. 10). Saman við kröfur samfélagsins um breytingar tvinnuðust nýjar uppeldis- og námskenningar, sem spruttu nú fram úr ólíkum áttum (Gunnar E. Finnbogason, 2002). Með tilliti til kennarastarfsins tókust þar á ólíkar stefnur og straumar (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 1992), áhersla á hefðbundinn þekkingargrunn fræðigreina og sundurgreind atferlismarkmið annars vegar og hins vegar þroskakennningar og hugmyndafræði opna skólans. Þessi átök mátti greina glögg í starfi skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins þegar kom að námsefnis- og námskrárendurskoðun. Wolfgang Edelstein taldi að slíkar breytingar hlytu að leiða til þess að kennarar yrðu framvegis skilgreindir sem háskólamenntaðir fagmenn, og kennsla „starf sérfræðinga“ en ekki „íhlaupavinna“ (Wolfgang Edelstein, 1988, bls. 163).

## Kennarafræði og fagvitund

Þrátt fyrir framangreindar breytingar var engu líkara en fáir vildu stíga það skref til fulls að skilgreina kennara sem eiginlega fagstétt og sérfræði þeirra sem kennarafræði, samanber sérfræði hjúkrunarfræðinga og lækna. Sigurjón Mýrdal sagðist til dæmis ekki vilja taka beina „afstöðu til þess hvort kennarar hafi tilheyrt, tilheyri eða muni tilheyra fagstétt“ (1992, bls. 297). Nærri aldarfjórðungi síðar lýsti Loftur Guttormsson áhyggjum sínum yfir því, að fagvitund kennaraefna hefði hugsanlega veikt eftir því sem fram liðu stundir: „Velta má fyrir sér t.d. hvað veldur því að nemendur í kennaradeild Menntavísindasviðs eru nú, að því er virðist, heldur afskiptalitlir um námsskipulag miðað við það sem gerðist þegar KHÍ var að slíta barnskónum“ (Loftur Guttormsson, 2015, bls. 12).

Samkvæmt merkri samantekt Menters, Hulmes, Elliots og Lewins (2010) um kennaramenntun á 21. öld er gert ráð fyrir að samhengið milli fagvitundar kennara og náms þeirra geti tekið á sig margvíslegar myndir. Þau tilgreina nokkur meginviðmið (e. paradigms), sem markist af ytri kröfum til kennara sem fagmanna annars vegar og af innri kröfum hins vegar. Ytri kröfur eru samfélagslegar og pólitískar enda tala höfundar í því sambandi um kennarann sem skilar árangri í þágu samfélagsins (e. the effective teacher). Höfundar benda á að eðli málsins samkvæmt hafi menntakerfi helstu iðnríkja veraldar hallast að þessu viðmiði í langan tíma og það hafi því verið ríkjandi um langt skeið með áherslu á skilvirkni og mælanlegan árangur. Samhljóða þessu voru niðurstöður Rúnars Sigþórssonar (2008) um ytri kröfur hérlendis.

Innri kröfur koma fyrst og fremst frá fagsamfélögum kennara, kennaramenntunarstofnunum og öðrum sérfræðingum í menntun. Ræturnar liggja hjá fræðimönnum 20. aldar

á borð við John Dewey, Lawrence Stenhouse, Mariu Montessori og fleiri, að ógleymdum þeim fræðimönnum 21. aldar sem telja kennara vera í lykilhlutverki við að breyta og bæta tiltekna þætti í samfélaginu (sbr. Sachs, 2003; Zeichner, 2009). Það er sammerkt hinum innri kröfum að kennarinn er hugsaður sem ábyrgur fagmaður er tekur sjálfstæðar ákvarðanir byggðar á sérþekkingu. Samkvæmt samantekt Menters og félaga (2010) fela innri kröfur það í sér að kennarinn styðjist við eigin hugmyndir og starfskenningu í starfi sínu (e. the reflective teacher), leggi sig fram um að rannsaka eigin starfsaðstæður (e. the enquiring teacher) og virki loks sem drifkraftur þróunar og breytinga (e. the transformative teacher).

Í þessu samhengi eru hugmyndir íslenskra kennara um eigin fagmennsku umhugsunarverðar. Samkvæmt niðurstöðum TALIS-rannsóknarinnar 2013 (OECD, 2014) töldu einungis 17,5% íslenskra kennara að samfélagið liti á þá sem eiginlega fagstétt sérfræðinga á meðan meðaltal OECD var 40%. Því er ástæða til að spyrja hvers konar mynd nemendur, forráðamenn og yfirvöld hafa af kennurum. Hvernig tengist sú mynd sjálfsmýnd stéttarinnar sjálftrar? Í því samhengi varpaði Sigrún Aðalbjarnardóttir fram eftirfarandi spurningu: „Er í raun hægt að aðskilja sjálfsvirðingu kennara í starfi og fagmennsku þeirra?“ (2002, vefgrein án blaðsíðutals). Um leið benti hún á tiltekinn vanda, sem virtist síður gæta hjá öðrum faglærðum starfsstéttum:

Það má ef til vill segja að kennarastéttinni sé heldur meiri vandi á höndum við að sanna ágæti sitt en t.d. lögfræðingum og fólki í læknastrétt. Þegar lögfræðingurinn stendur sig, er skjólstæðingurinn þakklátur fyrir að geta t.d. haldið mannorði sínu; þegar hjúkrunarfræðingurinn eða lækurinn stendur sig, er sjúklingurinn þakklátur fyrir að halda heilsunni. Þegar kennarinn stendur sig, er það eðli málsins samkvæmt ekki eins mælanlegt hér og nú, en getur engu að síður haft bæði skammtíma- og langtímaáhrif á velferð nemandans. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2002, vefgrein án blaðsíðutals).

Líkt og lögfræði og hjúkrunarfræði er kennarafræði samsett úr fjölda þekkingarviða. Hún er því óhjákvæmilega fræðileg en þó lítills virði án hagnýtra tengsla við vettvanginn: „gagnvirk tengsl kenningar og starfs (teoría og praxis) skipta sköpum“ (Ólafur J. Proppé, 1992, bls. 226). Fjölmargir hafa þó bent á þann vanda sem felst í því að tengja saman fræði og praktík þegar nám og starfsþróun kennara er annars vegar, til dæmis Fred A. J. Korthagen (2007) og Graham McDonough (2012). McDonough taldi rannsóknir á þessum tengslum benda til þess að eins konar raunhyggjuhugsun (e. positivist ideology) hafi ráðið þar ferðinni, þ.e. sú trú að empírísk reynsla væri skilvirkasta uppspretta þekkingarinnar. Þar af leiðandi hafi fræðin ekki gildi nema tenging við vettvang skólastarfsins sé skýr og gagnsemi augljós. Á hinn bóginn má ljóst vera að forsenda fagmennsku er að hafa á valdi sínu rökin og réttlættinguna fyrir hegðun og ákvörðunum á starfsvettvangi (Svanborg R. Jónsdóttir, Hafdís Guðjónsdóttir og Karen Rut Gísladóttir, 2018).

## Starfsþróun – símenntun – framhaldsnám

Undirbúningsmenntun dugir augljóslega ekki ein og sér til að kennarar eða kennaraefni verði fagmenn á sviði kennarafræða. Ógerlegt er að læra allt sem til þarf í sérstakri kennaramenntunarstofnun áður en í starfið er komið, auk þess sem aðstæður og samfélagslegar væntingar til starfsins taka stöðugum breytingum eftir að komið er í það. Darling-Hammond og Bransford (2005) orðuðu þetta svo að í grunnmenntuninni ætti fyrst og fremst að felast undirbúningur undir hið eiginlega „nám“ eða starfsþróun sem biði fagmanneskjunnar þegar á hólminn væri komið. Auk kröfunnar um áframhaldandi nám og starfsþróun starfsævina á enda hefur því sjónarmiði vaxið fiskur um hrygg að þarna á milli þurfi að ríkja óslitið ferli (e. continuum) fagþróunar (Feiman-Nemser, 2001). Beck og Kosnik (2017) bentu þó á að ræða þyrfti nánar og rannsaka hvernig þessi samfella ætti að ganga fyrir sig og hvaða möguleg vandamál gætu falist í útfærslu hennar.

Á 100 ára afmæli Kennaraskólans, síðar Kennaraháskólans, var gefið út ritið *Aldar-pegill* (Svanhildur Kaaber og Heiðrún Kristjánsdóttir, 2008). Þar er að finna athyglisverðan kafla um viðbótarmenntun kennara að loknu grunnnámi. Slík viðbótarmenntun þekktist mestalla 20. öldina, en hún festist í sessi þegar sérstök endurmenntunardeild var stofnuð við Kennaraháskóla Íslands árið 1974. Með lögum árið 1988 fékk Kennaraháskólinn loks formlega heimild til að útskrifa nemendur með framhaldsgráður háskólanáms, þegar stofnuð var sérstök framhaldsdeild þar sem boðið var upp á diplómanám (Dipl.Ed.) og meistaranám (M.Ed.).

Frá þessum tíma hefur margt verið rætt og rannsakað tengt þeirri samfelli undirbúningsnáms og starfsþróunar sem reifuð var hér á undan. Þar ber helst að nefna *Skýrslu nefndar um endurskipulagningu endurmenntunar kennara* (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2010) og í framhaldi af henni stofnun fagráðs á vegum mennta- og menningarmálaráðuneytisins árið 2013. Í skýrslu fagráðsins komu ýmsar áhugaverðar tillögur fram:

... að menntun kennara yrði skilgreind og skipulögð sem heildstæð og starfsævilöng. Með því myndist samfella og sterkari tengsl milli grunnmenntunar, formlegrar menntunar og starfsvettvangs. Nauðsynleg forsenda heildstæðrar ævimenntunar kennara er stoðkerfi til að tryggja aðstæður og tækifæri til starfsþróunar alla starfsævina og til að fylgja henni eftir. (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2016, fylgiskjal nr. 4)

Vinnuhópur innan fagráðsins fjallaði um þarfir með tilliti til starfsþróunar. Til viðbótar tillögunni hér á undan um starfsævilanga menntun var meðal annars lagt til að jafnt aðgengi kennara að starfsþróun yrði tryggt, reyndum kennurum yrði tryggð starfsþróun við hæfi og um leið að þekking þeirra og reynsla yrði nýtt í þessu samhengi (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2016, fylgiskjal nr. 4).

## HIÐ SÉRNIÐNA FRAMHALDSNÁM GRUNNSKÓLAKENNARA

Eins og útskýrt var í inngangskafla var könnun lögð fyrir starfandi grunnskólakennara með B.Ed.-gráðu eða hliðstæðar háskólagráður vorið 2014 (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2014). Markmiðið var að grafast fyrir um þarfir hópsins með tilliti til

framhaldsnáms til meistaraþráðu og hver væri helsti hvatinn til að sækja slíkt nám. Í ljósi niðurstaðna könnunarinnar og stefnu Menntavísindasviðs um fimm ára kennaramenntun var auglýst sérsniðið framhaldsnám. Námsleiðin hlaut síðar heitið Framhaldsnám grunnskólakennara, en í þessari grein heldur höfundur sig við upphaflegt heiti, Sérsniðið framhaldsnám fyrir starfandi grunnskólakennara.

Við spurningakönnuninni 2014 bárust svör frá 734 starfandi kennurum. Sögðust 78% svarenda hafa áhuga á slíku námi, en þeir sem kváðust ekki hafa áhuga á náminu gáfu meðal annars þær skýringar að slíku viðbótarnámi fylgdi ekki nægilegur launatengdur ávinningur og að námi með fullri vinnu og rekstri heimilis fylgdi of mikið álag. Einnig var nefnt að of stutt væri eftir af starfsævinni til að þetta borgaði sig. Loks reyndust sumir vera skráðir í framhaldsnám með annarri vinnu, samanber eftirfarandi: „Hef verið að reyna að taka áfanga í M.Ed. samhliða vinnu. Það er mikið álag á fjölskyldu og bitnar líka á starfinu. Ekki sjálfgefið að fá leyfi til að mæta í staðlotur og þess háttar.“ Svör af þessu tagi tengdust einnig vanda vegna búsetu:

Er í meistaranámi nú þegar og þó nám væri hannað með vinnu í huga er ekki þar með sagt að það henti kennurum sem starfa á landsbyggðinni. Ferðakostnaður og launamissir er bara yfirleitt of mikill til að það borgi sig fyrir kennara, því launaávinningur við aukna menntun er ekki það mikill að það borgi sig.

Þeir sem kváðust hafa áhuga á náminu voru beðnir að tilgreina ástæður þess að þeir myndu hugsanlega sækja það; merkja mátti við fleiri en einn möguleika. Flestir merktu við faglegar ástæður, 75% (bæti mig sem sérfræðing), 72% merktu við starfsþróun (bæti mig í starfi) og um helmingur svarenda merkti við bætt launakjör. Þegar spurt var um ákjósanleg viðfangsefni í slíku námi voru svör breytileg, en eftirfarandi atriði reyndust svarendum þó hugleikin: Upplýsinga- og samskiptatækni, íslenska, kennsla í fjölbreytilegum nemendahópi, læsi og námsmat. Einnig voru nefnd hönnun, list- og verkgreinar, lýðheilsa og íþróttir, sérkennsla og lífsleikni.

Fullt háskólanám telst vera 60 ECTS-einingar á ári. Þegar spurt var hvers konar námsframvinda væri heppilegust meðfram starfi svöruðu flestir því til að 30–40 einingar á ári myndu hæfa, með blöndu af fjar- og staðnámi. Ákjósanlegast þótti að hafa staðlotur síðsumars áður en störf í skólum hæfust; einnig voru laugardagar nefndir sem heppilegur tími og föstudagar síðdegis. Heppilegast þótti flestum að taka eitt námskeið í einu og klára það áður en næsta hæfist. Að síðustu var opin spurning lögð fyrir þátttakendur þar sem þeim var boðið að nefna annað, sem þeir teldu mikilvægt að kæmi fram. Einn svaraði á ensku. Af svörum mátti ráða að svarendum lá mikið á hjarta og margt áhugavert kom fram:

- Leyfa kennurum sem kennt hafa lengur en 10–15 ár að taka námsleyfi þegar það hentar þeim.
- Mig langar svo í framhaldsnám en er hrædd við álagið með fullri vinnu í grunnskóla. Nú þegar er gríðarlega mikið álag á mér í kennslunni.
- Mikilvægt að maður þurfi ekki að vera að fara suður sem kallar á frí í vinnu (ekki vel séð af skólastjórnanda) og kostnað.
- Ég færi ekki í svona framhaldsnám nema verði yrði stillt í hóf, hægt væri að hafa á því greiðsludreifingu og námið myndi hækka launin verulega. Og þá meina ég verulega.

- Miðað við þau launakjör sem bjóðast núna eftir M.Ed.-gráðuna myndi ég frekar mennta mig út úr stéttinni.
- Mikilvægt að fá stuðning vinnuveitanda til þess að stunda námið m.t.t. til vinnuálags og vinnuramma og að það kæmi að fullu inn sem endurmenntunarhluti og að nemandi yrði undanþeginn annarri endurmenntunarskyldu á skólaárinu. Einnig að námið myndi ekki bitna á nemanda launalega séð.
- Nám sem nýtist í kennslustofunni ... ekki bara fræðin heldur praktískt nám.
- Bjóða upp á valmöguleikann að sleppa mastersverkefni og setja inn í staðinn kúrsa til fullnaðar M.Ed.-gráðu.
- Efla þarf faggreinaþekkingu þeirra sem mennta sig í grunnskólafræðum.
- I think a portfolio could be a nice thing to include to be evaluated for credit. For example, lesson plans and projects which have been done during the previous school year.
- Að hafa námskeiðin þannig að fólk komi saman og rýni til gagns, læri hvert af öðru. (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2014)

Ýmislegt annað kom fram í svörum sem vert er að gefa gaum, t.d. ábendingar um að taka fyrri reynslu af símenntunarnámskeiðum inn í myndina og þátttöku í þróunarverkefnum og starfendarannsóknnum á eigin starfsvettvangi. Lítil launalegur ávinningur var oft nefndur og áhugaverðar ábendingar komu fram um innihald og tengsl við starfsaðstæður. Loks var bent á þörfina á námskeiðum um námserfiðleika, greiningar, ADHD, einhverfu og fleira.

Reynt var að taka mið af niðurstöðum könnunarinnar við skipulag hins sérsniðna náms (sjá töflu 1 yfir námskeiðin sem voru í boði) og jafnframt hæfniviðmiðum um kennaranám og viðmiðum um æðri menntun og prófgráður (auglýsing um útgáfu viðmiða um æðri menntun og prófgráður nr. 530/2011). Samkvæmt þeim viðmiðum var náminu skipt í tvo áfanga á öðru háskólaþrepi, þ.e. 60 eininga diplómanám og 60 eininga meistaranám (tafla 1) sem skyldi ljúka með „að minnsta kosti 30 ECTS-eininga rannsóknarverkefni“, eins og það er orðað í auglýsingunni um æðri menntun og prófgráður.

**Tafla 1. Heiti námskeiða sem voru í boði í hinu sérsniðna námi**

60 eininga diplómanám	60 eininga meistaranám
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinnulag með áherslu á upplýsinga- og samskiptatækni (UST) – 5 ECTS</li> <li>• Kenningar og rannsóknir í menntun I (vettvangstengt)* – 5 ECTS</li> <li>• Störf umsjónarkennara – 5 ECTS</li> <li>• Hæfniviðmið, námsmat og prófagerð I (vettvangstengt)* – 5 ECTS</li> <li>• Aðferðafræði og menntarannsóknir I (vettvangstengt)* – 5 ECTS</li> <li>• Læsi með hliðsjón af alþjóðlegum rannsóknnum OECD – 5 ECTS</li> <li>• Val – 30 ECTS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hæfniviðmið, námsmat og prófagerð II – 5 ECTS</li> <li>• Nám og kennsla í fjölbreyttum nemendahópi – 5 ECTS</li> <li>• Kenningar og rannsóknir í menntun II – 5 ECTS</li> <li>• Aðferðafræði og menntarannsóknir II – 5 ECTS</li> <li>• Val – 10 ECTS</li> <li>• Lokaverkefni – 30 ECTS</li> </ul>

\*Nokkrum námskeiðum í fyrri hluta námsins var lýst sem „vettvangstengdum“, en það fól þó ekki í sér hefðbundið vettvangsnám, heldur áherslu á tengingu við starf hvers þátttakanda jafnhliða náminu.



Samtals 44 kennarar sóttu um námið haustið 2015 og af þeim hófu 35 það í ágúst 2015. Haustið 2016 bættust 10 nýir þátttakendur við og haustið 2017 bættust 8 við. Nokkrir hafa síðan helst úr lestinni. Þegar þessi grein er rituð hafa 18 þátttakendur lokið fyrri hlutanum, þ.e. 60 eininga diplómagráðu, og 10 hafa nú lokið eða eru að ljúka meistaraþáðu.

Frá upphafi var ljóst að útfærsla námsins yrði vandasöm með tilliti til tíma og rúms, enda boðið upp á það samhliða fullri vinnu. Þetta kom skýrt fram í svörum kennara við könnuninni 2014, eins og áður er getið: „hrædd við álagið með fullri vinnu í grunnskóla ... mikilvægt að maður þurfi ekki að vera að fara suður sem kallar á frí í vinnu (ekki vel séð af skólastjórnanda) og kostnað ... mikilvægt að fá stuðning vinnuveitanda til þess að stunda námið m.t.t. til vinnuálags og vinnuramma ... námið myndi ekki bitna á nemanda launalega séð“ (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2014). Þessi vandi var viðvarandi allan tímann sem námið stóð yfir og sagði til sín áður en yfir lauk.

## RANNSÓKN Á SÉRNIÐNA NÁMINU

Markmið þessarar rannsóknar var í fyrsta lagi að kanna hvaða hugmyndir þátttakendur í hinu sérsniðna framhaldsnámi hefðu um tengsl fræðilegs náms og starfsins á vettvangi með það fyrir augum að efla sig faglega sem sérfræðinga. Í öðru lagi var markmiðið að kanna hugmyndir þeirra um eigin fagmennsku og fagvitund og í þriðja lagi að kanna hvernig þátttakendur upplifðu möguleika sína og þarfir til starfsþróunar og þá í hvers þágu.

Í mars 2017 voru tekin viðtöl við sex valda nemendur hins sérsniðna framhaldsnáms og fimm háskólakennara, sem komu þar að kennslu. Vorið 2019 var síðan lögð rafræn og nafnlaus spurningakönnun fyrir 26 nemendur. Rannsóknarsniðið var könnunarsnið (e. exploratory design) þar sem meginleg gagnaöflun fylgdi í kjölfar eiginlegrar gagnaöflunar. Fyrst voru skoðuð og greind viðtalsgögn og síðan meginleg gögn, sem aflað var með spurningakönnun. Þátttakendur í viðtalsrannsókninni voru valdir með markmiðsúrtaki (e. purposive sampling). Rætt var við nemendur og kennara hins sérsniðna náms, sem töldust geta gefið skýrasta innsýn í rannsóknarefnið (sbr. Katrínu Blöndal og Sigríði Halldórsdóttur, 2013). Um leið var að því gætt að ólíkar raddir og ólík sjónarhorn fengju að heyrast. Reynt var að haga viðtalsrammanum þannig að sem skýrust svör fengjust við rannsóknarspurningunum þremur. Helstu atriði sem rædd voru í nemendaviðtölum voru:

- Afstaða viðmælenda til meistaranáms og að hve miklu leyti þeir teldu það þurfa að vera fræðilegt.
- Hvati til að sækja slíkt nám.
- Samstilling námsins við önnur störf og viðfangsefni.
- Afstaða yfirmanna þátttakenda og skólafirvalda á hverjum stað til þess að námið væri stundað samhliða fullu starfi.
- Afstaða til 30 eininga lokaverkefnis.
- Ýmisleg fleira var rætt í viðtölum, t.d. hvað nemendum hefði þótt standa upp úr í náminu, skipulag í „tíma og rúmi“, hvað hefði mátt fara betur í skipulagi og hvað hefði komið á óvart.

Mikilvæg atriði sem rædd voru í viðtölum við háskólakennarana:

- Hversu vel voru nemendur búnir undir að hefja meistaranám?
- Um var að ræða fræðilegt nám að stórum hluta. Hvernig gekk það?
- Setti búseta strík í reikninginn; fjarnám að stórum hluta, hvernig gekk það?
- Skipulag í „tíma og rúmi“.
- Ýmislegt fleira var rætt, t.d. um lesefni, frumkvæði nemenda og hæfniviðmið.

Til glöggvunar eru þátttakendur taldir hér upp, undir dulnefnum (tafla 2), og viðbótarupplýsingar um aðstæður hvers og eins látnar fylgja.

**Tafla 2. Þátttakendur í viðtalsrannsókn**

Nemendur	Háskólakennarar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anna – meginverkefni sérkennsla á yngsta stigi og miðstigi í skóla á landsbyggðinni.</li> <li>• Brynja – meginverkefni íslenskukennsla á miðstigi og unglingastigi í skóla á landsbyggðinni, hefur einnig sinnt stjórnunarstörfum.</li> <li>• Dagný – umsjónarkennari á miðstigi í nágrannasveitarfélagi höfuðborgarinnar.</li> <li>• Elín – umsjónarkennari á miðstigi í heildstæðum skóla í Reykjavík.</li> <li>• Finnur – umsjónarkennari á miðstigi í heildstæðum skóla á landsbyggðinni.</li> <li>• Gréta – íslenskukennari á unglingastigi í nágrannasveitarfélagi Reykjavíkur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karl – dósent. Hafði umsjón með tveimur námskeiðum og kenndi í þremur.</li> <li>• Nanna – dósent. Hafði umsjón með einu námskeiði og kenndi auk þess í einu öðru námskeiði.</li> <li>• Olga – dósent. Kenndi í einu námskeiði.</li> <li>• Rut – dósent. Hafði umsjón með og kenndi í einu námskeiði.</li> <li>• Rögnvaldur – prófessor. Hafði umsjón með einu námskeiði og kenndi þar.</li> </ul>

Höfundur naut aðstoðar þriggja kennaraefna við gagnasöfnun og greiningu. Eins og að framan greinir voru viðtölin tekin í mars 2017 og afrituð í apríl og maí sama ár. Afrituð gögn úr viðtölunum eru 49 blaðsíður. Eins og tíðkast við meðferð eigindlegra gagna þá lásu rannsakendur hinn afritaða texta rækilega, báru saman svör viðmælendanna ellefu og ræddu. Fyrst var beitt svonefndri opinni kóðun við greiningu viðtalanna (Creswell, 2013), þ.e. textinn var greindur í flokka (e. categories) og þeir síðan greindir nánar í undirflokk. Þannig fékkst heildstæð mynd af innihaldinu. Síðan var markvisst leitað að þemum sem hjálpuðu til við að svara rannsóknarspurningunum þremur. Creswell (2015) hefur líkt því við það að greina kjarnann frá hisminu (e. winnowing) þegar gögn eru greind og kóðuð. Í vissum skilningi má því segja að þemun hafi verið gefin fyrir fram og greiningin hafi þar með verið svonefnd flæðandi og fyrir fram gefin kóðun (e. emergent and a priori coding) (Elliott, 2018). Úr gögnunum voru dregin fram þrjú meginþemu, sem voru talin skýra hugmyndir viðmælenda með vísan í rannsóknarspurningarnar:

1. Tengsl fræðilegs náms og hagnýts náms með tilliti til starfsþróunar.
2. Fagmennska og fagvitund kennara sem sérfræðinga.
3. Starfsþróun og viðbótarnám kennara – hvernig og í þágu hverra?

Við gerð spurningakönnunarinnar vorið 2019 var tekið mið af þessum meginþemum úr viðtalsgögnunum og nokkrum öðrum atriðum sem þar höfðu komið fram. Spurningakönnunin skiptist í tvennt, þar sem fyrri hlutinn bar yfirskriftina „Kennsla, kennaranám og starfsaðstæður“, en seinni hlutinn „Sérnsniðið framhaldsnám fyrir kennara með B.Ed.-gráðu“. Í flestum spurningum var stuðst við Likert-kvarða (mjög sammála, sammála, hvorki sammála né ósammála, ósammála, mjög ósammála), en einnig voru nokkrar spurningar opnar. Helstu atriði sem spurt var um voru:

- Vaxandi ábyrgð og hlutverk kennara við námskrárþróun og annað skipulag skólastarfs. Spurt var um þarfir fyrir breytingar á skólastarfi annars vegar og kennaranámi hins vegar í því ljósi.
- Starfið annars vegar og námið hins vegar með tilliti til áherslunnar á skóla fyrir alla (e. inclusion).
- Svarendur voru beðnir að taka afstöðu til fullyrðingarinnar: Meistaránám fyrir kennara með B.Ed.-gráðu er mikilvægur þáttur í að efla fagmennsku þeirra sem sérfræðinga (mjög sammála, sammála ...).
- Nánar um gildi meistaránáms fyrir starfandi kennara (opin spurning).
- Um tengsl fræða/teoríu og framkvæmdar/praxís (allt of fræðilegt, of fræðilegt, í góðu jafnvægi, of praktískt, allt of praktískt).
- Af hverju varð framhaldsnám fyrir valinu?
- Afstaða stjórnenda/skólayfirvalda til ákvörðunar viðkomandi um að sækja meistaránám.
- Um tímaskipulag framhaldsnámsins.
- Afstaða til 30 eininga lokaverkefnis.
- Afstaða til þess hvernig skipulag, nám og fleira við Menntavísindasvið samræmist þróun skólamála utan þess, t.d. námskrárþróun, viðfangsefnum stofnana eins og Menntamálastofnunar, nútímaskólastarfi á vettvangi o.fl.
- Loks var opin spurning þar sem svarendum var boðið að láta í ljós skoðun sína á hinu sérnsniðna námi.

## NIÐURSTÖÐUR

Í samræmi við þau þrjú meginþemu sem dregin voru fram úr gögnum er niðurstöðum hér skipt niður í þrjú undirkafla. Í fyrsta lagi er greint frá því hvaða augum þátttakendur hins sérnsniðna framhaldsnáms litu tengsl fræðilegs náms og starfstengds (praktíks) náms. Í öðru lagi er varpað ljósi á hugmyndir þátttakenda um eigin fagmennsku og fagvitund. Í þriðja lagi er brugðið upp mynd af því hvernig þátttakendur upplifðu möguleika sína og þarfir til starfsþróunar og í þágu hverra hún væri.

## Fræðilegt og/eða starfstengt nám?

Hið sérnsniðna framhaldsnám var í heild sinni 120 ECTS-einingar. Áhersla var lögð á að hafa fyrri hluta þess vettvangstengdan eins og kostur var, eins og sjá má í töflu 1. Samkvæmt svörum við spurningakönnuninni vorið 2019 virðist þetta hafa mælst nokkuð vel fyrir þar

sem meirihluti (57%) taldi námið vera „í góðu jafnvægi hvað varðar áherslu á fræði (teori) og framkvæmd (praxis)“. Í spurningakönnuninni rökstuddi einn þátttakandi svar sitt þannig:

Fyrir mig sem hef starfað sem kennari í yfir 30 ár þá fannst mér fræðilegi hlutinn vera í góðu jafnvægi og jafnvel oft á tíðum góð viðbót í mitt starf. Það var ýmislegt sem fékk mig til að sjá starfið í öðru ljósi og gjarnan skemmtilegt að sjá að til eru fræði sem styðja það sem maður hefur verið að takast á við.

Samkvæmt spurningakönnuninni töldu allnokkrir (38%) námið þó „of fræðilegt í stað þess að tengjast betur starfinu á vettvangi“. Brynja var ómyrk í máli þegar hún sagðist telja tengsl Menntavísindasviðs og háskólakennaranna við vettvang of veik: „Margir kennarar við Menntavísindasvið hafa ekki komið nálægt kennslu á áratugi“ og bætti við: „Menntavísindasvið stendur eins og snjóhús einhvers staðar og svo er hitt bara eitthvað allt annað.“ Og um aðalnámskrá: „Það er eins og hún hafi ekki haft viðkomu á Menntavísindasviði.“ Í viðtalsrannsókninni kom einnig fram sú skoðun að sumir háskólakennarar á sviðinu legðu áherslu á tilteknar skólapolítískar hugmyndir fremur en aðrar og jafnvel væri ekki hlustað á aðrar skoðanir en þær sem væru viðurkenndar. Athugasemdin um aðalnámskrá hér á undan er umhugsunarverð miðað við athugasemdir Karls, eins háskólakennaranna:

Í námskeiðinu var meðal annars fjallað um aðalnámskrár frá mismunandi tímum og ekki síst um þá sem nú er í gildi. Það kom mér á óvart hve misjafnlega hún virtist hafa verið rædd og útfærð í skólum þátttakenda. Hugtök eins og hæfni, hæfniviðmið og matsviðmið virðast lítið hafa verið rædd á vettvangi ... Almennt virtist mér vettvangsstarfið veikt í þessu tilliti, hvort sem um var að ræða matsfræði, námskráfræði eða önnur fræði.

Samkvæmt niðurstöðum viðtalanna reyndist það viðhorf nokkuð sterkara að hið sérstíðna nám mætti hafa skýrari praktíska tengingu en raunin varð. Elín benti á að fræðin væru ef til vill óhjákvæmleg en:

Ég er alltaf miklu ánægðari með námskeið sem nýtast mér beint í kennsluna en þessi verkefni sem maður er að vinna og ég sé ekki ... og mun ekki nota það ... það er alveg gott að velta þessu fyrir sér og átta sig á þessu en ótrúlega ópraktískt.

Til viðbótar því sem Karl nefndi hér á undan er vert að nefna ýmislegt fleira í viðtölum við háskólakennarana, sem vakti spurningar um fræðilegar forsendur og áhuga nemenda sem sækja svona nám eftir að hafa lokið þriggja ára grunnnámi fyrir mismörgum árum. Þar ber fyrst að nefna forsendur nemenda til að lesa fræðilega texta á öðrum tungumálum en íslensku og kynna sér lykilhugtök, kenningar og rannsóknaskrif. Um þetta sagði Rut: „Það kom á daginn ... að þau áttu erfiðara með að lesa enskuna en ég gerði mér grein fyrir.“ Auk þess kom það henni á óvart hve nemendur þekktu lítið til lykilhugtaka er tengdust námskrá og námsmati, hvort sem var á íslensku eða ensku. Svipað kom fram í svörum Olgu, sem taldi sig auk þess ekki greina nægilegan áhuga meðal nemenda á að lesa um rannsóknir annarra, hvort sem var á íslensku eða öðru tungumáli. Við svipaðan tón kvað í svörum Rögnvaldar: „... hefðu fengið meira út úr því, bara ef þeir hefðu lagt sig meira fram ... Ég held að stór hluti af þessu hafi verið skuldbindingarvandi.“

## Fagmennska - fagvitund

Óhjákvæmilega tengist umræðan um fagmennsku og fagvitund leitinni að eðlilegu jafnvægi milli kenninga og fræða annars vegar og hins praktíska starfs á vettvangi hins vegar. Birtingarmyndir fagmennskunnar geta verið margvíslegar og þær markast jafnt af ytri kröfum og innri kröfum. Í ytri kröfum felast væntingar samfélagsins um skilvirkni og árangur, en í innri kröfum felast fagleg ábyrgð byggð á eigin starfskenningu, rannsóknir á eigin starfsaðstæðum og samstarf og þátttaka í skólaþróun (Menter o.fl. 2010).

Flestir þátttakendur settu faglegan áhuga fyrstan sem meginástæðu þess að þeir myndu sækja slíkt nám. Nokkrir nefndu áhuga á kennaramenntun og inntaki námskeiða eins og þau voru kynnt í auglýsingum um námið. Loks voru dæmi um að bætt launakjör væru sett á oddinn. Þar af leiðandi hlaut sú áleitna spurning að vakna hvers konar viðbótarnám væri líklegt til að uppfylla slíkar væntingar. Sú skoðun virtist nokkuð sterk meðal þátttakenda að 30 eininga meistararitgerð væri ekki líkleg til þess. Anna var afdráttarlaus hvað þetta varðaði: „ég sé ekkert fram á að ég geti farið að gera einhverja ritgerð sem ég hef alls engan áhuga á“ og bætti við að skyldunámskeiðin teldi hún of fræðileg:

Mér finnst þau ekki nýtast manni eins vel þó svo þau opni huga manns og hérna fái mann til að hugsa og annað ... miðað við starfið í dag og allt sem er að gerast í kennarastarfinu, þá er ég ekki að sjá að ég hafi tíma til að fara á Netið og finna greinar og annað fræðilegt efni til að efla mig sem fræðimann ... af því að maður er fastur í öðru.

Dagný taldi kenningar og önnur fræði ekki gagnast sér „á gólfinu“ og fráleitt að reyna að tengja kenningarnar „við börn sem sitja uppi á borði ... það er því miður ekki ... Ég vinn vinnuna mína út frá aðalnámskrá grunnskóla og að börnunum líði vel í skólanum.“

Mikilvægt er að bera þessi svör saman við svör háskólakennaranna. Nanna, sem hafði umsjón með einu námskeiði og kenndi jafnframt í öðru, hafði lagt áherslu á að nemendur horfðu í eigin barm og skoðuðu sig sem fagmenn: „þau þyrftu sjálf að skoða starfið sitt og verkefnið voru alveg frá upphafi að skoða eitthvað í starfi sínu og halda áfram að vinna með það. Þetta reyndist mörgum erfitt“. Rögnvaldur sagðist hafa áhyggjur af því sem hann kallaði „kredensialisma“ (sbr. e. credentialism) og vísaði þar til þeirrar trúar að prófgráðan sjálf dygði til að teljast fullgild fagmanneskja. Hann vitnaði jafnframt í rannsókn, sem benti til þess að sumir háskólanemar settu vinnuna í fyrsta sæti, heimilið í annað sæti, frístundir í þriðja sæti og námið í fjórða sæti. Vissulega vekur allt framangreint spurningar um skilning okkar á hugtakinu fagvitund og þar með forsendum kennara til að taka með ábyrgum hætti þátt í skólaþróun, áætlanagerð og skólanámskrárgerð. Loks er það áleitni spurning hvað þarf til þess að tryggja viðeigandi virðingu fyrir kennurum sem fastgætt að ógleymdri sjálfsvirðingu stéttarinnar (sbr. Sigrúnu Aðalbjarnardóttur, 2002).

## Starfsþróun, viðbótarnám - hvernig, í þágu hverra?

Sé litið á reynslu og þroska allra sem taka þátt í menntunarferli af því tagi sem hér hefur verið lýst má hugsa það sem nám alla starfsævina, nám sem ætti eðli sínu samkvæmt að gerast í nokkrum áföngum. Fyrsti áfanginn er grunnmenntunin, næsti innleiðingin í starfið og loks starfsþróun á meðan viðkomandi er í starfi, sem má hæglega skýra sem mikilvægasta þátt þessa ferlis.

Ef við hugsum hið sérsniðna nám sem lið í þessum mikilvægasta áfanga ferlisins, þá hljótum við að spyrja: Fyrir hvern er slíkt nám? Hverjum gagnast það og hvernig? Námið ætti vissulega að nýtast kennurunum sjálfum sem fagmönnum. En það nýtist ekki síður því faglega þróunarstarfi sem hvarvetna er í gangi í skólum. Þar með hlýtur afstaða stjórnenda og rekstraraðila skólanna að skipta sköpum í þessu tilliti og þess vegna er brýnt að skoða nánar það sjónarmið þátttakenda að þeir töldu sig ekki hafa setið við sama borð þegar kom að því að fella námið að eigin starfsskyldum. Á meðan sumir sögðust hafa hlotið fullan skilning hjá sínum yfirmönnum og ívilnanir sem til þurfti, þá var ljóst að aðrir mættu skilningsleysi vegna fjarvista og misstu laun af þeim sökum. Brynja orðaði þetta svo:

Það þyrfti kannski að vera meira samband út í skólana þannig að ... í þessum hópi sem við erum í þá sátu ekki allir við sama borð. Í fyrra voru dregin af mér laun og þannig er það enn með einhverja einstaklinga ... Og næsta vetur þegar ég fer í þetta nám, þá veit ég ekkert hvernig staðan verður og hvort það verði dregið af mér og þá er þetta orðinn soldið mikill kostnaður ... því launin eru ekkert að hækka neitt gríðarlega þó að maður taki master.

Í viðtölum við kennarana mátti greina áhyggjur af þessu, sér í lagi þeim vanda sem fólst í því að ferðast yfir langan veg til að mæta í staðlotur. Karl sagðist telja að þessi vandi væri alvarlegri en margan grunaði og rökstuddi þá skoðun með því að þrír úrválsnemendur búsettir fjarri suðvesturhorninu hefðu ákveðið að hverfa frá námi.

## UMRÆÐA

Undirbúningsnám kennaraefna má í raun hugsa sem fyrsta áfanga ferðalags, sem við getum kallað starfsþróun alla starfsævina. Þar tvinnast saman færni í daglegu starfi og fræðileg þekking af ýmsum sviðum, svo sem uppeldis- og kennslufræði, sálfræði, aðferðafræði, heimspeki menntunar, saga menntunar, félagsfræði og námskráfræði, auk þekkingar á inntaki helstu námsgreina skyldunáms. Öll slík fræðileg þekking verður þó augljóslega máttlítill og lítils virði án skynsamlegra tengsla við starfið á vettvangi og að sama skapi má vænta þess að hæfni til að starfa sem fagmanneskja á vettvangi verði lítt burðug án markvissrar tengingar við fræðin. Þess vegna var reynt að grafast fyrir um að hve miklu leyti þátttakendur hins sérsniðna framhaldsnáms litu á námið sem fræðilegt og starf sitt sem „profession“ er krefðist sérmenntunar, samanber orðalag Wolfgangs Edelstein (1988). Jafnframt var leitað svara við því hvaða augum þátttakendur litu eigin fagvitund og möguleika sína og þarfir til starfsþróunar og í þágu hverra.

## Fræðilegt og/eða starfstengt nám?

Hér hefur ítrekað verið minnst á þann vanda sem felst í að tengja saman fræði og praktík í námi og starfi kennara (sjá m.a. Korthagen, 2007; McDonough, 2012; Ólaf J. Proppé, 1992). Ábendingar McDonoughs þess efnis að bein (e. empiric) upplifun væri skilvirkasta uppspretta þekkingarinnar og fræðin hefðu ekki gildi án skilvirkar tengingar við vettvanginn vekja mikilvægar spurningar. Mátti skilja þær svo að kennsla teldist fyrst og fremst

tækni miðað starf, mælt, metið og réttlætt út frá praktískum sjónarmiðum? Það var a.m.k. ekki niðurstaða Robins Barrow (2006), eins og getið var hér að framan.

Ýmislegt í viðhorfum þátttakenda þessarar rannsóknar virðist styðja þá skoðun að starfið á vettvangi sé mikilvægari uppspretta þekkingar og hæfni kennara en fræðilegt nám í háskóla. Þetta kom til dæmis skýrt fram í ummælum Elínar þess efnis að hún væri alltaf „ánægðari með námskeið sem nýtast mér beint í kennsluna“ og að henni þætti miður að ýmis verkefni í náminu kæmu ekki til með „að nýtast beint í kennslu“. Þessi afstaða kom sömuleiðis fram hjá fleiri þátttakendum, þegar rætt var um gildi 30 eininga meistaraverkefnis, og það þrátt fyrir ábendingar um að lokaverkefnið mætti útfæra með ýmsum hætti og tengja við starfið á vettvangi. Karl vakti athygli á slíkri tengingu við faglegt starf á vettvangi og velti upp þeirri spurningu hvort eitt 30 eininga meistaraverkefni tengt námskrárþróun, mati á skólastarfi, starfendarannsóknnum eða námsgagnagerð gæti ekki reynst praktískara en þrjú 10 eininga námskeið. Leiðbeinendur í meistaraverkefnum hafa auk þess áréttað gildi þess að þjálfast í röksemdafærslum er tengjast rannsóknavinnu við meistaraverkefni: „Tök meistaranaema á að skoða afmarkað viðfangsefni í ljósi fræðilegs bakgrunns eiga að sýna hvað liggur að baki þeirri fagmennsku sem þeir hafa tileinkað sér og að þeir hafi á valdi sínu rökin og réttlættinguna fyrir því hvernig þeir vinna starf sitt“ (Svanborg R. Jónsdóttir o.fl., 2018, bls. 202).

Skoði maður þróun formlegrar kennaramenntunar má glögg sjá vaxandi vilja menntamálayfirvalda til að styrkja fræðilegan grundvöll hennar. Sú viðleitni kom skýrt fram um miðja 20. öld í lögum um kennaramenntun (nr. 16/1947) og aftur í lögum um kennaramenntun árið 1971, sem skyldu fela í sér meira en „hagnýta starfsmenntun“ eins og Loftur Guttormsson komst að orði (2015, bls. 10). Wolfgang Edelstein (1988) leit svo á að breytingarnar á áttunda áratugnum hlytu að tryggja fræðilegan grundvöll kennaranáms þannig að kennsla yrði skoðuð sem „starf sérfræðinga“.

En þegar leið fram á 21. öld var engu líkara en fagvitund kennara og kennaraefna hefði í raun veikt (Loftur Guttormsson, 2015). Ýmislegt í niðurstöðum þessarar rannsóknar virðist staðfesta þá þróun þrátt fyrir að þátttakendur hafi vissulega ekki allir verið einróma í svörum um það efni. Einn þátttakandi, sem hafði verið í starfi í rúma þrjú áratugi, taldi að fræðilegur hluti námsins hefði verið „góð viðbót í mitt starf ... fékk mig til að sjá starfið í öðru ljósi og gjarnan skemmtilegt að sjá að til eru fræði sem styðja það sem maður hefur verið að takast á við“. En eftir sem áður birtist hjá þessum þátttakanda svipuð staða og McDonough lýsti, þ.e. að fræðin öðluðust ekki gildi nema tenging við vettvang skólastarfsins reyndist skýr og gagnsemi augljós. Loks ber að hafa í huga ábendingar frá Wendy Robinson (2017) um skólapolítísk átök milli þeirra sem aðhyllast fræðilegt bóknað annars vegar og þeirra sem aðhyllast starfsnám og þróun þess á vettvangi hins vegar. Vissulega geta slík átök skapað óvissu meðal kennara þegar kemur að starfsþróun.

## Fagmennska - fagvitund

Í raun er beint samband milli fagvitundar stéttar og viðleitni hennar til að tengja saman fræði og praktik. En eins og Menter og félagar (2010) hafa bent á þá getur þetta samhengi tekið á sig ólíkar myndir og væntingar. Þau bentu annars vegar á ytri kröfur og skilvirkni í samræmi við væntingar samfélagsins og hins vegar nefndu þau innri kröfur sem beindust

að kennaranum sem ábyrgum fagmanni er tæki sjálfstæðar ákvarðanir byggðar á sérþekkingu. Fagvitund kennara er sérstaklega umhugsunarverð í þessu sambandi þegar horft er til vaxandi ábyrgðar þeirra við að breyta og bæta tiltekna þætti í samfélaginu (sbr. Sachs, 2003; Zeichner, 2009). Grunnþættir menntunar í nútíðandi aðalnámskrá hérlendis eru skýrt dæmi um slíka ábyrgð (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Svo til allir þátttakendur í þessari rannsókn tilgreindu það sem meginástæðu þess að sækja námið að þeir vildu bæta sig sem sérfræðinga eða fagmenn. Hins vegar er ástæða til að spyrja hvaða skilning þátttakendur lögðu í þessi hugtök. Anna sagðist ekki tilbúin að „skrifa einhverja ritgerð sem ég hef alls engan áhuga á“ og óhjákvæmilegt er að gefa eftirfarandi athugasemd hennar gaum, þ.e. að hún hafi ekki tíma til að „fara á Netið og finna greinar og annað fræðilegt efni ... af því maður er fastur í öðru“. Við hljótum að þurfa að spyrja hvað þetta „annað“ er sem kennarar eru hugsanlega „fastir í“. Fundasetur? Nýtt námsmatskerfi? Greiningar? Skipulag tengt teymiskennslu? Eða breyttar aðstæður „á gólfinu“ eins og Dagný nefndi? Hún sagðist telja það fráleitt að tengja kenningar og fræði „við börn sem sitja uppi á borði“ eða annað sem gerist „á gólfinu“. Má skilja þetta svo að efasemdir Sigurjóns Mýrdal um fagmennsku kennara, sem hann viðraði undir lok síðustu aldar (1992), eigi enn við rök að styðjast?

Er kennsla í raun ekki „starf sérfræðinga“, eins og Wolfgang Edelstein hafði vonað, heldur „íhlaupavinna“, sem ætti hugsanlega ekki að krefjast fimm ára akademísku náms, þegar öllu er á botninn hvolft? Og enn leiðir þetta athygli að birtingarmyndunum um ytri og innri kröfur, sem Menter og félagar nefndu (2010). Birtast þær kennurum ef til vill sem umrót ólíkra hugmyndastefna, er villa þeim fremur sýn en að efla fagvitund þeirra? Vera má að ábendingar Sigurjóns Mýrdal (1992) um áhrif stöðugra kerfisbreytinga séu verðar nánari skoðunar í þessu samhengi. Hann lýsti stöðunni svo undir lok síðustu aldar að kennarinn væri ekki lengur „miðpunktur skólastarfsins heldur verkamaður í vingarði námskráfræða og kennslutækni“, þar sem uppeldis- og kennslufræðingar hefðu tekið völdin og námskrár og námsefni hefðu orðið miðpunktur skólastarfsins (Sigurjón Mýrdal, 1992, bls. 304–305).

## Starfsþróun, viðbótarnám - hvernig og fyrir hvern?

Margt athyglisvert kemur fram í gögnunum um eðli, tilgang og framkvæmd viðbótarmenntunar af því tagi sem hér var um að ræða. Rögnvaldur sagðist reyndar vilja hugsa allt nám kennara sem „starfsþróun“ alla starfsævina. Í skýrslu Grahams Donaldson (2010) um kennaramenntun í Skotlandi kveður við svipaðan tón. Þar er menntun eins og sú sem hér er til umfjöllunar hugsuð sem mikilvægasti þátturinn í þrjúþættu ferli starfsþróunar, er hefst með grunnmenntuninni. Á eftir henni tekur við innleiðing í starfið sem sérstakur þáttur er þurfi sinn tíma og loks er svo ævilöng menntun samofin starfinu. Að mati Donaldsons felst tiltekinn vandi í þessu ferli, sem hann kallaði á ensku „quart into pint pot problem“ (bls. 8), og vísaði þar í viðleitni til að leita jafnvægis milli breiddar og dýptar. Þetta skýrist af því að þekking og færni kennara nær til sífellt fleiri þátta sem gert er ráð fyrir að þeir tileinki sér jafnt og þétt alla starfsævina.

Ef við hugsum hið sérsniðna framhaldsnám sem mikilvægan þátt í starfsþróun, þá hljótum við að spyrja: Fyrir hvern er sú starfsþróun? Hlýtur hún ekki að gagnast fleirum en



kennaranum sjálfum? Af svörum þátttakenda má ráða að hugmyndir um það virðast afar óljósar. Erum við að tala um starfsþróun sérfræðinga eða þátt í íhlaupavinnu einstaklinga sem leita að sniðugum hugmyndum til að nýta í daglegu starfi, samanber athugasemdir Wolfgangs Edelstein, sem áður var vísað til (1988, bls. 163)? Hvort sem við hugsum slíkt nám sem viðbótarnám, framhaldsnám eða lið í stöðugri starfsþróun, þá hljótum við að láta okkur varða hverjum það gagnast og hvernig.

Yfir 70% svarenda í stóru könnuninni, sem vísað var til í upphafi þessarar greinar, nefndu faglegar ástæður og starfsþróun sem meginástæður þess að þeir myndu sækja slíkt nám. Af því má álykta að námið nýtist ekki einungis þeim sjálfum, heldur ekki síður því faglega þróunarstarfi sem hvarvetna er í gangi í skólum, og því fráleitt að afstaða stjórnenda og rekstraraðila skólanna reynist hugsanlega neikvæð gagnvart því. Svör þátttakenda verða samt sem áður ekki túlkuð á annan veg en að dæmi finnist um slíka andstöðu við starfsþróun; nemendur hins sérsniðna framhaldsnáms virðast ekki hafa setið við sama borð í þessum efnum. Einn sótti námið í óþökk stjórnenda, þurfti að útvega fyrir sig forfallakennslu og kosta hana, á meðan annar fékk lof fyrir að sækja námið og þurfti engar áhyggjur að hafa af vinnuskyldum þann tíma sem hann þurfti að sækja það.

Þess vegna er vert að ljúka þessari umræðu með því að minna á athyglisverð svör úr spurningakönnuninni 2014 og einnig ábendingar fagráðs mennta- og menningarmálaráðuneytisins frá 2016. Í könnuninni var meðal annars lagt til að kennarar með tíu ára starfsreynslu eða meira ættu kost á námsleyfi þegar hentaði vegna starfsþróunar. Þar komu einnig fram áhyggjur af álaginu sem hlytist af námi með fullri vinnu og loks nefndu nokkrir að kostnaður við sjálft námið drægi úr áhuga og einnig lítill launalegur ávinn-ingur. Allt vekur þetta áleitnar spurningar um tilganginn: Í þágu hverra? Á kostnað hverra? Starfsþróun er augljóslega ekki einkahagsmunamál kennara, heldur skólans og reyndar alls skólakerfisins. Fagráðið 2016 nefndi þörf á jöfnu aðgengi kennara að starfsþróun og „stoðkerfi til að tryggja aðstæður og tækifæri til starfsþróunar alla starfsævina“ (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2016, fylgiskjal 4).

## ATHUGASEMD

Rannsóknin var styrkt af Rannsóknasjóði Háskóla Íslands.

## HEIMILDIR

Auglýsing um útgáfu viðmiða um æðri menntun og prófgráður nr. 530/2011.

Barrow, R. (2006). Teacher education: Theory and practice. Í D. Hartley og M. Whitehead (ritstjórar), *Teacher education: Major themes in education* (3. bindi, bls. 47–56). London: Routledge.

Beck, C. og Kosnik, C. (2017). The continuum of pre-service and in-service teacher education. Í J. Clandinin og J. Husu (ritstjórar), *The SAGE handbook of research on teacher education* (1. bindi, bls. 107–122). Los Angeles: SAGE.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. útgáfa). Los Angeles: SAGE.

- Creswell, J. W. (2015). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Los Angeles: SAGE.
- Darling-Hammond, L. og Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinborg: The Scottish Government. Sótt af <https://www2.gov.scot/resource/doc/337626/0110852.pdf>
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850–2861.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Gunnar E. Finnbogason. (2002). Stefnum og straumar í skólamállum á 7. og 8. áratugnum. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ragnhildur Helgadóttir (ritstjórar), *Skóli í deiglu: Frásagnir úr Æfinga- og tilraunaskóla Kennaraháskóla Íslands í tíð Jónasar Pálssonar skólastjóra* (bls. 37–55). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Helgi Skúli Kjartansson. (2008). Bókviði í askana. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (2. bindi, bls. 85–98). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hirst, P. H. (1990). The theory-practice relationship in teacher training. Í M. B. Booth, V. J. Furlong og M. Wilkin (ritstjórar), *Partnership in initial teacher training* (bls. 74–86). London: Cassell.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (1992). Af vettvangi íslenskra menntaumbóta: Kennarafræði sem kápítal. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 147–164.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafæði rannsókna* (bls. 129–136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Kennaraháskóli Íslands. (2002). *Náms- og kennsluskrá háskólaárið 2002–2003*. Reykjavík: Höfundur.
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303–310. <https://doi.org/10.1080/13803610701640235>
- Loftur Guttormsson. (2015). Aðdragandi þemanáms í Kennaraháskóla Íslands: Átakaþáttur í sögu kennaramenntunar 1975–1978. *Uppeldi og menntun* 24(1), bls. 9–34.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um Kennaraháskóla Íslands nr. 38/1971.
- Lög um menntun kennara nr. 16/1947.
- Lög um skólakerfi og fræðsluskyldu nr. 22/1946.
- McDonough, G. P. (2012). Teaching practitioners about theory and practice: A proposal to recover Aristotle in teacher education. *Journal of Thought* 47(4), 7–22. <https://doi.org/10.2307/jthought.47.4.7>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2010). *Skýrsla nefndar um endurskipulagningu endurmenntunar kennara*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.

- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2016). *Fagráð um símenntun og starfsþróun kennara: Skýrsla til mennta- og menningarmálaráðherra 10. mars 2016*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntavísindasvið Háskóla Íslands. (2014). *Niðurstöður könnunar meðal starfandi kennara með B.Ed.-gráðu*. Óútfegin skýrsla.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. og Lewin, J. (2010). *Literature review on teacher education in the 21st century*. Scottish Government Social Research. Sótt af <https://www.gov.scot/publications/literature-review-teacher-education-21st-century/pages/0/>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. París: Höfundur.
- Ólafur J. Proppé. (1992). Kennarafræði, fagmennska og skólastarf. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 223–231.
- Ólafur J. Proppé. (1999). Þróun samræmdra prófa í íslenskum skólum frá 1880 til 1977. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur J. Proppé (ritstjórar), *Steinar í vörðu: Til heiðurs Puríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 61–90). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2012). Stefnumótun í kennaranámi: Áhersla á rannsóknir – áhersla á vettvang. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <https://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/001.pdf>
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York: Simon & Schuster.
- Robinson, W. (2017). Teacher education: A historical view. Í J. Clandinin og J. Husu (ritstjórar), *The SAGE handbook of research on teacher education* (1. bindi, bls. 49–67). Los Angeles: Sage Publications.
- Rúnar Sigþórsson. (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats: Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í íslenskum grunnskólum* (doktorsritgerð). Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík.
- Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2002). Í eilífri leit: Virðing og fagmennska kennara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2002/005/03/index.htm>
- Sigurjón Mýrdal. (1992). Hugmyndir um fagmennsku íslenskra kennara. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 297–313.
- Svanborg R. Jónsdóttir, Hafdís Guðjónsdóttir og Karen Rut Gísladóttir. (2018). Að vinna meistaraþrófsverkefni í námssamfélagi nemenda og leiðbeinenda. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), 201–223. <https://doi.org/10.24270/tuum.2018.27.10>
- Svanhildur Kaaber og Heiðrún Kristjánsdóttir (ritstjórar). (2008). *Aldarspejill: Kennaraháskóli Íslands / Kennaraháskóli Íslands 1908–2008*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Wolfgang Edelstein. (1988). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Iðunn.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.

Greinin barst tímaritinu 21. nóvember 2019 og var samþykkt til birtingar 20. maí 2020

## UM HÖFUNDINN

Meyvant Þórólfsson (meyvant@hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk meistaraþrófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 2002 og doktorþrófi frá Háskóla Íslands árið 2013. Helstu viðfangsefni og rannsóknarefni hans eru á sviði námskráfræða og námsmats. Meyvant hefur einnig tekið þátt í rannsóknum og þróunarverkefnum á sviðum stærðfræði og náttúruvísinda í íslensku skólakerfi.

# Postgraduate education for experienced compulsory school teachers: Continuing professional development towards teaching as 'a profession' or towards teaching as 'a job'?

## ABSTRACT

This article addresses continuing professional development among experienced compulsory school teachers. In May 2014 a survey was conducted among practicing elementary and lower-secondary school teachers, where 734 participants gave answers to questions about a specially organised master's program. The program was offered to all experienced teachers in elementary and lower-secondary schools, who had not finished a master's degree.

Nearly 80% confirmed that they were interested in the program, most arguing that it would strengthen their professional status, they would become more qualified in their professional environment and increase the possibilities of promotions in their work. When asked what kind of contents they would prefer, most participants answered that they wanted to develop their skills regarding ICT and knowledge about general literacy, mathematical literacy and science literacy. Furthermore, many said they needed to strengthen their competence regarding assessment and testing, arts and crafts and, finally, there was considerable interest in inclusive education.

The first cohort that started the program in 2015 comprised 35 participants. According to official directives the program was defined as education on a second higher education cycle including a final master's thesis of 30 ECTS. The purpose of this paper is to give an insight into the experience of those first participants in the program. University teachers involved in the program were also interviewed.

The first problem organisers had to deal with was how to adjust this new program to the prescribed learning outcomes included in the M.Ed. program for general teacher education. The second hurdle was the fact that most of the students had not attended academic education for some time so they were not expected to be as well prepared for the theoretical part as regular students attending teacher education. Thirdly, the program was offered to teachers working full time in the field, some needing to travel a long way to attend courses at the university. Finally the organisers had to consider the university's

policy in adopting the European Credit Transfer System (ECTS) stressing defined competences regarding teachers' learning outcomes with respect to praxis and theory.

Data comprised interviews and questionnaires. Collection started with the survey mentioned above. Collection of qualitative data took place in March and April 2017 featuring interviews with six students and five university teachers. Finally, a questionnaire was sent to all those who still participated in the program in spring 2019. All this data was organised and analysed from which three main themes emerged, leading to the results.

The first theme concerned questions about theory versus praxis. The results indicated that some believed there was a good balance between theory and praxis, but it turned out to be a stronger belief among participants that courses were too theoretical and there was a call for more praxis. The results indicate that participants believe empirical experience in the field (cf. McDonough, 2012) is an important precondition for combining theory and practice. The second theme concerned professionalism and professional identity. According to the findings professional identity appears to be declining and the notion of conceiving teaching as a 'job' seems stronger than conceiving it as a 'profession'. The third theme was professional development, and questions about how to organise it and for whom? According to literature and research regarding professional development, the kind of education offered here has been considered an important part of a three step model of teacher development (Donaldson, 2010); firstly, initial teacher education; secondly, enculturation into the field of practice and; thirdly, actual life-long professional development. Results indicate that after being employed as teachers, most participants appear to find themselves trapped in a 'job' that needs to be done rather than having joined a community of 'professionals'. Opportunities for professional promotion and development seem hard to find, and lack of support from the environment, especially from administrators and local authorities, was confirmed.

Keywords: teacher education, theory and praxis, continuing professional development, teaching as a profession, professional identity

## ABOUT THE AUTHOR

Meyvant Thorolfsson (meyvant@hi.is) is associate professor at the School of Education, University of Iceland. He completed an M.A. degree in education from Iceland University of Education in 2002 and a Ph.D. degree in education from the University of Iceland in 2013. His research interests are in the fields of curriculum theory, educational assessment, mathematics education and science education.