

Markmið kennaranáms: Starfshæfni og fagmennska

Ragnhildur Bjarnadóttir
Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Ágrip: Í greininni er fjallað um notkun hæfnihugtaksins (e. competence) í tengslum við kennaramenntun síðastliðna hálfra öld. Megináhersla er lögð á að fjalla um tengsl hæfnihugtaksins við námshugtakið, umfjöllun um fagmennsku kennara og breytingar á kennarahlutverkinu. Hugtakið er nú ríkjandi í umfjöllun um námsmarkmið en skilgreiningar á því hafa breyst á undanföllum áratugum. Áður fyrr var hæfni notuð um frammistöðu og sýnilegan árangur þar sem verksvit og notagildi náms var í brennidepli. Í seinni tíð hefur hugtakið verið notað um afrakstur náms í breiðum skilningi og einnig hefur „starfshæfni kennara“ (e. teacher competence) verið tengd hugmyndum um fagmennsku kennara og um félagslega sýn á námshugtakið. Greininni er ætlað að vera innlegg í umræðu um það hvernig æskilegt sé að skilgreina þá starfshæfni sem stefnt skuli að í kennaranámi.

Hagnýt gildi: Grein þessari er ætlað að vera innlegg í umræðu um markmið kennaranáms og þá einkum um skilgreiningar á faglegri starfshæfni verðandi kennara. Hún hefur þannig hagnýtt gildi fyrir þá sem standa að skipulagi kennaranáms, bæði kennara og stjórnendur. Einnig má ætla að greinin nýtist kennaranemum og kennurum í framhaldsnámi, þar sem fjallað er um þróun hugmynda um inntak kennaranáms, námshugtakið og nýlegar hugmyndir um starfsmenntun þar sem leitast er við að tengja saman fræðilegt og hagnýtt nám.

Í grein þessari er leitast við að varpa ljósi á notkun hæfnihugtaksins í tengslum við kennaramenntun¹. Hugtakið hæfni (e. competence) hefur verið áberandi undanfarin ár í umfjöllun um námsmarkmið, m.a. í kennaranámi. Hugtakið á sér reyndar langa sögu í menntunarfræði en inntak þess hefur víkkað og skilgreiningar breyst á undanföllum áratugum. Starfshæfni kennara (e. teacher competence; d. lærerkompetence) hefur verið vinsælt umfjöllunarefni fræðimanna síðastliðin ár enda benda nýlegar rannsóknir til þess að þekking og hæfni kennara sé helsti áhrifaþáttur á árangur nemenda og þá umfram marga aðra áhrifaþætti, eins og félagslegar aðstæður,

menningarlegan uppruna og bekkjarstærð (Darling-Hammond og Bransford, 2005; OECD, 2005).

Markmið greinarinnar er að kanna þróun og inntak hæfnihugtaksins í tengslum við kennaramenntun undanfarin 50–60 ár. Stiklað verður á stóru í sögulegu yfirliti yfir notkun hæfnihugtaksins á þessu árabili og leitast við að varpa ljósi á tengsl hæfnihugtaksins við námshugtakið, umfjöllun um fagmennsku kennara og breyttar kröfur til kennara í nútímasamfélagi. Greininni er ætlað að vera framlag til umræðu um það hvernig beri að skilgreina þá starfshæfni sem æskilegt er að verðandi kennarar öðlist.

¹ Grein þessi er að verulegu leyti samantekt á umfjöllun minni um hæfnihugtakið í fimm greinum um rannsóknir á kennaramenntun. Fjórar þeirra birtust á árunum 2004, 2005 (tvær greinar) og 2008 (sjá nánar í heimildaskrá). Ein þeirra mun birtast í tímaritinu Uppeldi og menntun haustið 2008.

Hæfni kennara – áhersla á árangur og frammistöðu

Upp úr miðri síðustu öld varð hugtakið hæfni ríkjandi í tengslum við nýjar áherslur í námskráfræðum sem beindust að afmörkun og mælanlegum árangri náms. Til að auka skilvirki menntunar voru sett fram markmið þar sem tilgreind var margs konar hæfni og skýr og ítarleg viðmið um árangur. Hæfni var skilgreind sem frammistaða – á einhverju afmörkuðu sviði – sem átti að vera unnt að mæla eða meta með einhverjum hætti (Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Kennedy, 2000; Wolfgang Edelstein, 1988). Hér á landi gætti þessara áhrifa í umbótastarfi á sjöunda og áttunda áratugnum þar sem tekið var mið af atferlismarkmiðum og flokkunarkerfi Bandaríkjamannsins Benjamin Bloom (Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Sigurjón Mýrdal, 1992; Wolfgang Edelstein, 1988). Í markmiðum kennaranáms var þá leitast við að skilgreina afmarkaða hæfniþætti þar sem trú á tæknilegar lausnir, verksvit og notagildi kennaranámsins var í brennidepli (Kennedy, 2000; van Huizen, van Oers og Wubbels, 2005). Markmiðssetningar af þessu tagi voru liður í viðleitni til að bæta kennaramenntun.

Undir lok áttunda áratugarins urðu miklar breytingar á ríkjandi fræðasýn. Fagmennskuhugtakið varð lykilhugtak í umræðunni um kennaramenntun og þeirri vísindahyggju sem birtist í atferlismarkmiðum var andmælt (Broddi Jóhannesson, 1978; Dale, 1989; Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Jónas Pálsson, 1978). Hæfnihugtakið vék um áratugaskeið fyrir nýjum áherslum en varð síðan aftur ríkjandi í menntamálaumræðu um og eftir aldamótin og þá með breyttum skilgreiningum sem síðar verður fjallað um. Engu að síður hafa áherslur á hæfni kennarans, í þeim þrönga skilningi sem einkenndi umræðuna upp úr miðri öldinni, annað slagið komið upp í umræðunni um markmið kennaranáms. Þá er lögð áhersla á mikilvægi þess að kennaranemar læri að takast á við öll þau flóknu vandamál sem tengjast skólustarfi,

svo sem einelti, forvarnir gegn fíkniefnanotkun, ofvirkni, kynþátta- og kynjamisrétti – auk þess að kenna hefðbundnar námsgreinar. Slíkar áherslur á margs konar afmarkaða hæfni sem kennarar þurfi að hafa á valdi sínu hafa jafnframt verið gagnrýndar vegna þess að þar sé litið á kennarastarfið sem flókið samsafn aðgreindra verkefna og fyrir að einfalda kennarahlutverkið og gera það of tæknilegt (Hargreaves, 1998; Kennedy, 2000; Korthagen, 2004; van Huizen, van Oers og Wubbels, 2005).

Annars konar skilgreiningar á hæfnihugtakinu – tengsl við nám og þroska

Hæfnihugtakið hefur ekki eingöngu verið notað um frammistöðu eða sýnilegan árangur. Það hefur einnig verið notað um innri undirliggjandi getu eða hugsmiðar sem eru afrakstur huglægrar vinnu eða tilfinningalegrar reynslu (Markus, Cross og Wurf, 1990). Þá er litið á hæfnina sem eins konar persónulegan „farangur“ sem nýtist í nýjum verkefnum. Piaget og Erikson notuðu báðir þetta hugtak um slíka innri persónulega getu. Auk þess hefur hæfni verið lykilhugtak í umfjöllun margra fræðimanna um áhuga og námshvöt. Hæfni einstaklinga vekur áhuga á viðfangsefnum og skortur á hæfni – að eigin mati – dregur úr áhuga á viðfangsefnum (Bandura, 1997; Csikszentmihalyi, 1990; Deci, 1975; Dweck og Leggett, 1988). Margvíslegar rannsóknir hafa sýnt fram á að álit eða *trú á eigin getu* (e. self-belief, self-efficacy, sjá Bandura, 1997) – tilfinningin *ég get* – hefur áhrif á frammistöðu í verklegum eða huglægum athöfnum og er þess vegna órjúfanlegur þáttur hæfninnar.

Undir síðustu aldamót varð hugtakið hæfni mjög vinsælt í umfjöllun um menntun og persónulegan þroska. Jafnvel hafa fræðimenn sett jafnaðarmerki milli þroska barna og hæfni þeirra á ýmsum sviðum (sjá t.d. Sommer, 1996). Samkvæmt því felst félagsþroski í aukinni hæfni í félagslegum samskiptum og vitþroski í vaxandi hæfni til að fást við vitræn verkefni.

Hæfnihugtakið hefur á síðasta rúmum áratug verið notað í auknum mæli til að skilgreina afrakstur náms. Hæfni er þá meira en vitneskja, skilningur og færni; einstaklingurinn sem býr yfir hæfni getur *beitt* vitneskjunni, skilningnum og færninni í athöfnum (Karpatschof, 1998; Markus, Cross og Wurf, 1990; Schultz Jørgensen, 1999). Þess vegna bætir hugtakið einhverju nýju við hugtök eins og *vitneskja* og *kunnátta*. Auk þess er hæfni talin fela í sér mikilvæga áhugahvöt sem ekki á alltaf við um kunnátta eða færni.

Nám, skilgreint sem breytingar á hæfni, merkir að möguleikar *til athafna* breytast; getan til að takast á við viðfangsefni af ýmsu tagi, huglæg og verkleg, eflist (Hjort, 2006; Schultz Jørgensen, 1999). Svo notuð séu hugtök úr kenningu Vygotskys hefur nemandinn bæði tileinkað sér (e. internalized) þekkingu og er fær um að deila henni og nýta (e. externalize) hana til að hafa áhrif á umhverfið (Vygotsky, 1978).

Nú er hæfnihugtakið yfirleitt tengt breiðum skilgreiningum á námshugtakinu. Kennurum grunnskóla ber t.d. að efla félagslega og persónulega hæfni nemenda ekki síður en vitsmunalega og verklega hæfni þeirra (European Commission, 1996; Menntamálaráðuneytið, 1999; Raaen, 2004; Undervisningsministeriet, 1996).

Viðamiklar rannsóknir hafa verið gerðar á því hvernig nám tengist menningarlegum og félagslegum aðstæðum (Lave og Wenger, 1991; Ravn, 2002; Rogoff, 1990) og benda þær eindregið til þess að hæfni einstaklinga sé aðstæðubundin. Í fræðilegri umfjöllun um hæfnihugtakið hefur verið bent á að hæfni tengist alltaf menningarlegum viðmiðum og gildismati. Einstaklingurinn skilgreini eigin hæfni út frá ríkjandi gildum í þeim hópum sem hann tilheyrir og viðmiðanir hinna í mati á hæfni hans geti verið misjafnar, meðal annars háðar stöðu einstaklingsins í viðkomandi hópi (Karpatschof, 1998).

Hæfnihugtakið var eitt af meginhugtökum rannsókna minnar á því hvað unglingar telja

sig læra af áhugamálum sem þeir stunda utan skóla (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2002). Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að unglingar telji sig ná tökum á margvíslegri hæfni, einkum þó félagslegri, við slíka iðju og að sú hæfni sé þýðingarmikil fyrir þá. Einnig benda þær til þess að slík hæfni sé háð félagslegu samhengi og menningu. Dæmi voru um að þeir sem t.d. höfðu lært að hrósa öðrum gátu einungis hrósað samherjum sínum í íþróttum en ekki bekkjarfélögum sínum. Töluverður munur var á þeirri hæfni sem þátttakendur lýstu og töldu mikilvæga eftir því hvort þeir bjuggu í þorpi úti á landi eða í borgarsamfélagi. Til dæmis var sveigjanleiki í meiri metum meðal borgarunglinga en þeirra sem voru úr þorpi.

Vinsældir hæfnihugtaksins á síðasta áratug hafa stundum verið raktar til aðstæðna í nútímasamfélagi. Sven Mørch (2003) heldur því fram að þær megi rekja til þess að áherslan í menntun hafi breyst; áður var aðalatriðið *að kunna*, nú að vera fær um *að gera*. Enda falli afmörkuð kunnátta og leikni fljótt úr gildi í tæknivæddu nútímasamfélagi; það sem skipti einstaklinginn máli sé fullvissan um *að vera hæfur til* að takast á við ný og síbreytileg viðfangsefni – vitsmunaleg, líkamleg, tilfinningaleg eða félagsleg.

Hæfnihugtakið og fagmennska kennara ²

Á áttunda áratug síðustu aldar vék notkun hæfnihugtaksins, í tengslum við kennaramenntun, fyrir áherslunni á fagmennsku; enda féll hugtakið illa að þeirri fræðasýn sem þá var ríkjandi í menntamálaumræðu. Skilgreiningar á þekkingarkjarna kennarastéttarinnar, siðareglum og uppeldislegri ábyrgð voru megininntak umræðunnar og brýnt þótti að efla almenna menntun kennara og fagvitund (Broddi Jóhannesson, 1978; Jónas Pálsson, 1978; Ólafur Proppé, 1992; Raaen, 2004; Wolfgang Edelstein, 1988). Ekki verður fjallað hér um það hvers vegna áherslur

² Um þetta efni er fjallað í grein minni í tímaritinu Uppeldi og menntun (í prentun).

breyttust en tildrögin má rekja til margþættar alþjóðlegrar þróunar og hugmyndafræðilegra átaka á vettvangi menntaumbóta (Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Sigurjón Mýrdal, 1992). Einungis verður dregið á nokkur einkenni þessarar sýnar á kennaramenntun og leitast við að útskýra hvernig þau tengjast nýjum skilgreiningum á starfshæfni kennara.

Í fyrsta lagi beindist athyglin að hugsun og sannfæringu kennara frekar en athöfnum. Starf kennarans þótti flóknara en svo að það nægði að kunna til verka í kennslustofunni; hugsanir um starfið skiptu ekki minna máli en verksvit. Um slíkar hugmyndir kennara – eða hugmyndafræði – hefur töluvert verið skrifað hér á landi á undanförunum áratugum og hafa ýmist verið notuð hugtökin fagvitund, uppeldissýn, starfskenning eða sannfæring (Hafdís Ingvarsdóttir, 2001; Handal og Lauvås, 1983; Jóhanna Einarsdóttir, 2003; Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2002; Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993). Er þá vísað bæði til þekkingar og reynslu sem kennaraneminn eða kennarinn öðlast í námi og starfi og persónulegra gilda og viðhorfa sem hafa mótast á uppvaxtar- og fullorðinsárum.

Í öðru lagi var námshugtakið í kjarna umræðunnar um þróun fagmennsku og fagvitundar kennara. Rannsakendur beindu athyglinni ekki síður að símenntun kennara í starfi en að formlegri kennaramenntun, og þá einkum að því að kanna og ræða hvernig þeir þroskast faglega í starfi. Mikilvægt þótti að kennarar þróuðu eigin „starfskenningu“; ekki aðeins þeirra sjálfra vegna heldur einnig í þeim tilgangi að þróa og bæta skólastarf (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1992). Leiðsögn í námi og starfi þótti æskileg leið til að efla starfskenningu kennara og gera þá meðvitaðri um eigin þekkingu og hugmyndir (Handal og Lauvås, 1983). Hugtakið ígrundun varð lykilhugtak í umræðunni (Schön, 1983) en litið er á ígrundun sem forsendu þess að kennarinn eða kennaraneminn verði meðvitaður um eigin starfskenningu og takist á við hana og vaxi þannig sem fagmaður í starfi. Í skrifum sínum um þróun persónulegra kenninga

kennarans – eða innri heilda (e. gestalt) – vísa hollensku fræðimennirnir Korthagen og Kessels (1999) til skemahugtaks Piagets, enda er ljóst að hugmyndir um þróun persónulegrar starfskenningar, fagvitundar eða uppeldissýnar hafa mörg einkenni hugsmíðahyggju. Einstaklingar eru taldir móta sjálfir – á grundvelli fyrri þekkingar og reynslu – eigin viðhorf og skilning með því að ígrunda eða ræða við leiðbeinendur og samstarfsmenn sína um viðfangsefni og vandamál í starfinu (Handal og Lauvås, 1983; Schön, 1983).

Enda þótt notkun hæfnihugtaksins í tengslum við kennaramenntun hafi um áratugaskeið vikið fyrir umræðunni um fagmennsku kennara eru dæmi um að skilgreiningin á starfshæfni kennara hafi strax á nýnda áratugnum verið tekin til endurskoðunar í ljósi nýrrar fræðasýnar. Norski fræðimaðurinn Erling L. Dale (1989) skilgreinir þrenns konar kennarahæfni (n. lærerkompetanse): 1) hæfni í að kenna, 2) hæfni í að móta kennsluáætlanir og 3) hæfni í að þróa og ræða eigin kenningar um starfið. Forsenda síðastnefndu hæfninnar er að kennarar nái valdi á fræðilegum hugtökum sem tengjast menntun og geti þar með tekið þátt í gagnrýninni umræðu um markmið sín, inntak og aðferðir í kennslu. Auk þess heldur hann því fram að ígrundaðar athafnir, rökstuðningur og svigrúm fyrir sjálfstæði kennarans séu grundvallarþættir í þróun slíkrar starfshæfni kennara og vísar bæði til Schöns og Deweys í því sambandi.

Hæfnihugtakið hefur á undanförunum áratug verið tengt áherslunni á fagmennsku kennara (Dale, 2003; Hjort, 2006; Korthagen, 2004; Løvlie, 2003). Hefur það bæði verið notað til að skilgreina þær faglegu kröfur sem gera þarf til kennarastéttarinnar og til kennara sem einstaklinga. Ekki nægir að kennarar öðlist bæði fræðilega og hagnýta þekkingu og tileinki sér mannúðleg viðhorf. Þeir þurfa auk þess að læra – samkvæmt skilgreiningum á hæfnihugtakinu – að beita þekkingunni og viðhorfunum í starfi; ekki eingöngu í sýnilegum athöfnum heldur einnig í hugsunum um nám og kennslu. En eins og áður hefur verið nefnt felur nám, skilgreint sem breyting á hæfni, í sér

að möguleikar til athafna breytast. Dale (2003) segir að fagleg starfshæfni (n. professjonel kompetanse) kennara sé samtvinnuð úr hæfni til athafna og skilningi á fræðasviði kennarastarfsins sem byggist á siðfræði ekki síður en þekkingarfræði. Ábyrgð á námi nemenda sé kjarninn í fagmennsku kennara. Slíkri ábyrgð fylgi kröfur um sjálfstæði í ákvarðanatöku og getu til að rökstyðja eigin gerðir.

Í skilgreiningum margra norrænna fræðimanna er hæfni til að beita uppeldisfræðilegri hugsun rauður þráður í starfshæfni kennara (Dale, 2003; Kansanen, 2006; Lauvås og Handal, 2000) og í sumum tilvikum er lögð áhersla á hæfni í „rannsóknarhugsun“ sem tengist umræðunni um kennara sem rannsakendur í eigin starfi. Þá er að sjálfsögðu gert ráð fyrir að kennarar geti deilt hugsunum með öðrum og látið þær hafa áhrif á athafnir sínar og samskipti við aðra. Hugtakið fagleg starfshæfni er gjarnan notað til að skilgreina markmið kennaranáms og þróun í fagmennsku kennara er af mörgum skilgreind sem efling hæfni þeirra (d. competenceudvikling) til að takast á við starfið – og þá í víðari skilningi hæfnihugtaksins (Dale, 2003; Hjort og Weber, 2004; Krejsler, Laursen og Ravn, 2004; Løvlie, 2003; Moos, 2004).

Í rannsóknum mínum á starfshæfni kennara frá sjónarhóli kennaranema hef ég skilgreint starfshæfni kennara sem þekkingu, færni og eiginleika sem kennarar eru færir um að beita í starfi á markvissan og viðurkenndan hátt miðað við aðstæður, félagslegt samhengi og fagleg viðmið (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008a) og þannig tengt skilgreininguna fagmennskuhugtakinu.

Samkvæmt nýjum viðmiðum Bolognaferlisins (Menntamálaráðuneytið, 2007) er markmið kennaranáms að hafa áhrif á starfshæfni kennaranema. Kostir hæfnihugtaksins felast einmitt í því að gert er ráð fyrir að hægt sé að hafa áhrif á hæfni nemenda; hugtakið auðveldar markmiðssetningar og möguleika á að bera saman innihald náms í menntastofnunum. Notkun hugtaksins er þó langt frá

því að vera hafin yfir gagnrýni. Stundum eru skilgreiningar á því mjög breiðar og óljósar (Hjort, 2006). Stundum eru skilgreiningarnar þröngar og frammistaðan í brennidepli, líkast því að fallið sé aftur í gryfjur tæknihyggjunnar og þeirrar einföldunar sem henni fylgir. Frá sjónarhóli félagslegra og menningabundinna kenninga nægir heldur ekki að beina athyglinni að því sem gerist innra með einstaklingum; nám einstaklinga er alltaf hluti af stærri heild.

Félagslegar og menningarbundnar kenningar um kennaranám

Á undanförunum áratugum hafa félagslegar og menningarbundnar kenningar verið ríkjandi í umfjöllun um kennaramenntun. Sú umfjöllun á rætur að rekja til kenninga Vygotskys. Meðal annars hafa komið fram kenningar sem beinast sérstaklega að námi á starfsvettvangi og tengslum námsins við starfsmenninguna og nýjum leiðum til að tengja saman verknám og bóknám (sjá nánar í Ragnhildur Bjarnadóttir 2005b).

Í kenningum um aðstæðutengt nám (e. situated learning) er starfsnám talið felast í úrvinnslu á þekkingu og reynslu þar sem nemandinn þróar með sér nýjar og fjölbreyttari leiðir til að túlka og bregðast við umhverfinu og verður þannig sífellt upplýstari þátttakandi í starfi og starfssamfélagi (Chaiklin og Lave, 1996; Lave og Wenger, 1991). Starfssamfélagið er umgjörð fyrir þróun starfshæfni sem verður smátt og smátt fagmannlegri og flóknari. Litið er á námið sem „læringsnám“ (e. apprenticeship); námsmaðurinn er lærlingur sem þróar hæfni sína undir handarjaðri meistara á starfsvettvangi. Stuðningur félaga eða hæfari einstaklinga er talinn forsenda nýrra landvinninga í námi (Vygotsky, 1978) og þess vegna aukinnar hæfni. Samskipti við reyndari einstaklinga, t.d. leiðsögukenndu eða samstarfsfólk, og sú ögrun sem felst í félagslegum samskiptum og menningarlegri umgjörð starfsins er talin skipta sköpum í slíku aðstæðubundnu námi (sjá einnig Edwards, Gilroy og Hartley, 2002).

Hugmyndirnar um lærlingsnám virðast að mörgu leyti eiga vel við kennaranám, einkum um vettvangsnám kennaranema. Líta má á kennaranema sem eins konar lærlinga sem þróast úr byrjendum í hæfa starfsmenn, jafnvel sérfræðinga á sínu sviði, með því að takast á við kennarastarfið og njóta leiðsagnar reyndari kennara (Kennedy, 2000; Lauvås og Handal, 2000) og verða jafnframt fullgildir þátttakendur – og mótandi aðilar – í skólameningunni (Lave og Wenger, 1991). Reyndar hefur verið bent á að varhugavert sé að túlka þessar hugmyndir of þröngt; ekki sé stefnt að því að nemendur taki gagnrýnislaust upp vinnubrögð fyrirmýnda (Edwards, Gilroy og Hartley, 2002; Jordell, 2003).

Athafnakeningin hefur orðið mjög vinsæl í rannsóknnum á kennaramenntun á undanföllum árum (Edwards, Gilroy og Hartley, 2002; Engeström, 2001; Þuríður Jóhannsdóttir, 2005). Forkólfar athafnakeningarinnar líta svo á að nám einstaklinga og kerfisins sem þeir tilheyra verði ekki aðskilið. Í rannsóknnum á starfsnámi þarf því að kanna námssamfélagið sem einstaklingur tilheyrir; skoða þarf hvernig umgjörð námsins þróast og hvað aðrir þátttakendur í ferlinu læra, þar á meðal kennarar eða leiðbeinendur. Einnig beinist athygli athafnakeningarinnar að yfirfærslu þekkingar úr einu samfélagi í annað, t.d. milli háskóla og starfsvettvangs. Fræðimenn sem hafa beitt athafnakeningunni í rannsóknnum sínum hafa bent á nauðsyn þess að efla gagnkvæma þróun einstaklingshæfni, sem byggist m.a. á sérfræðiþekkingu, og hæfni samstarfshópa (Engeström, 2001; Wenger, 1998).

Anne Edwards og samstarfsmenn hennar í Englandi nota hugtakið „relational agency“ til að rökstyðja þá eiginleika (e. dispositions) sem æskilegt sé að efla með nýjum kennurum og þau leggja áherslu á að hið persónulega og félagslega verði ekki aðskilið. Þau skilgreina slíka eiginleika sem hæfni til að tengja eigin hugsanir og athafnir við hugsanir og athafnir annarra, þegar unnið er með afmörkuð viðfangsefni, og einnig sem getu og vilja til að virða og nýta framlag annarra í samvinnu þar

sem stefnt er að þróun viðfangsefnis (Edwards og D'Arcy, 2004); þannig öðlist kennarinn vald á sífelld fjölbreyttari leiðum til að bregðast fagmannlega við í starfinu (Edwards, 2005). Miklu skipti fyrir kennara að geta lifað sig inn í hugarheim nemenda og lært af viðbrögðum þeirra. Þeir þurfi bæði að geta lært af og með öðrum; nemendum og samstarfsaðilum (Edwards, 1998). Verknám og fræðilegt nám verður að haldast í hendur. Nám og reynsla á vettvangi er grundvöllur kennaranáms en fræðileg hugtök eru forsenda þess að hugsun um starfið þróist og breytist og jafnframt grunnur fagmannlegrar umræðu um nám og þroska nemenda og starf kennarans (Edwards, Gilroy og Hartley, 2002).

Frá sjónarhóli félagslegra og menningarbundinna kenninga getur hæfnihugtakið verið of takmarkandi þegar fjallað er um markmið og aðferðir í kennaranámi. Hvorki nægir að beina athyglinni að frammistöðu einstaklinga né að því sem gerist innra með þeim eins og t.d. Korthagen og samstarfsmenn hans gera í skrifum sínum um þróun persónulegra kenninga (Korthagen og Kessels, 1999). Nám einstaklinga er alltaf hluti af stærri heild sem einnig þróast og breytist (Edwards, Gilroy, og Hartley, 2002; Edwards og Protheroe, 2004; Lave og Wenger, 1991; van Huizen, van Oers, og Wubbels, 2005). Þess vegna tengist hæfni einstaklinga alltaf hæfni félagsheildarinnar og menningarlegum straumum.

Breyttar skilgreiningar á starfs- hæfni kennara í ljósi breytinga á kennarahlutverkinu

Eins og áður segir beindist umræðan um fagmennsku og fagvitund kennara meðal annars að persónulegum þáttum eins og gildismati, sannfæringu og tilfinningum kennara (Hargreaves, 1998; McLean, 1999). Umfjöllun um hæfni kennara hefur á hinn bóginn einkum beinst að því að skilgreina faglega og hagnýta hæfni þeirra (Kansanen, 2006).

Í nýlegri grein danskra fræðimanna um fagmennsku kennara er því haldið

fram að hagnýt og fagleg hæfni, bæði í uppeldisgreinum og námsgreinum grunnskóla, hafi verið kjarninn í starfshæfni grunnskólakennara en að nauðsynlegt sé að bæta við einni vídd, þeirri persónulegu, í ljósi nýrra rannsókna á kennarahlutverkinu (Krejsler, Laursen og Ravn, 2004). Höfundar telja þörf á dýpri skilningi og almennu samkomulagi um skilgreiningu á starfshæfni kennara sem feli í sér persónulega hæfni.

Nýlegar niðurstöður íslenskra rannsókna ber að sama bruni (Hafþór Guðjónsson, 2004; Kristín Aðalsteinsdóttir, 2002; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004, 2008a); mikilvægt er að skilgreina persónulega hlið starfshæfninnar.

Per Fibæk Laursen hefur gert umfangsmiklar rannsóknir á sýn kennara á eigin starfshæfni. Þátttakendur í rannsóknunum eru reyndir kennarar sem allir fengu þá umsögn að vera mjög „góðir“ kennarar. Hann komst að þeirri niðurstöðu að ákveðnir persónulegir eiginleikar séu kjarninn í starfshæfni þessara kennara og telur að leita þurfi leiða til að styrkja þennan kjarna starfshæfninnar með kennaramenntun. Hann leggur til að orðið „autenticitet“ verði notað um þá mikilvægu og flóknu mannlegu eiginleika sem þurfa samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar að þrýða alla „góða kennara“. Erfitt er að þrýða orðið á íslensku en samkvæmt orðabókaskýringum þýðir það að vera sannur, trúverðugur og heiðarlegur. Samkvæmt skilgreiningu Laursen felur hugtakið í sér einlægni, áhuga, virðingu fyrir börnum og fyrir eigin gildum og það að geta nýtt sér slík gildi í starfi (Laursen, 2004).

Í rökstuðningi fræðimanna fyrir þörfinni á að draga persónulegu víddina inn í skilgreiningar á starfshæfni kennara er gjarnan vísað til breytinga á kennarahlutverkinu. Einkum er bent á þá staðreynd að uppeldishlutverkið er orðið ríkari þáttur í starfinu en áður og ábyrgðin víðari (Krejsler, Laursen og Ravn, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1992; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, 1997). Sú staðreynd að kennurum er nú ætlað að stuðla að félagslegum og tilfinningalegum þroska

nemenda sinna hefur leitt til þess að kröfur um félagslega og tilfinningalega hæfni kennara hafa bæði aukist og orðið sýnilegri en áður (Hargreaves, 1998; Ingólfur Á. Jóhannesson, 1999; Klette, 2002; Krejsler, Laursen og Ravn, 2004; McLean, 1999). Þess utan gera breyttar aðstæður í skólum – ríkari áhersla á foreldrasamstarf, blandaðir nemendahópar og aðkoma aðstoðarfólks – nýjar kröfur til kennara um samstarfs- og stjórnunarhæfni. Margt bendir til þess að tengslin milli kennarans sem fagmanns annars vegar og einstaklings hins vegar séu nánari en áður (Hansbøl og Krejsler, 2004; Hargreaves, 1998). Starf kennara hefur alltaf verið erfitt og gert miklar kröfur til kennarans sem einstaklings en slíkar kröfur virðast vera breytilegar og háðar kennarahlutverkinu á hverjum tíma.

Á undanförunum árum hef ég stundað rannsóknir á starfshæfni kennara frá sjónarhóli kennaranema (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004, 2005a, 2005b, 2008a). Í rannsóknnum mínum er gert ráð fyrir að starfshæfni kennara sé heildstætt fyrirbæri sem hefur ýmsar víddir eða hliðar, þar á meðal persónulega hlið. Þá vísa ég til *mannlegra eiginleika sem tengjast kennarahlutverkinu og hægt er að hafa áhrif á með kennaramenntun*.

Rannsóknir mínar á persónulegri hlið starfshæfninnar, þar sem þátttakendur eru kennaranemar í fjórum norrænum kennaraháskólum, sýna að kennaranemarnir upplifa kröfur um að sem verðandi kennarar vinni þeir með eigin tilfinningar, viðhorf og tengsl við aðra (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008a). Kennaranemarnir lýstu þeim viðfangsefnum kennara sem þeim þóttu sérlega erfið. Vandamálin sem nemarnir lýsa eru flókin og erfitt að sjá fyrir sér einfaldar lausnir. Einsemd og ótti við upplausn er áberandi (Søndenå, 2008). Niðurstöður benda til þess að kennaranemar telji sig þurfa að ná tókum á persónulegri hæfni ekki síður en faglegri og hagnýtri hæfni sem tengist kennarastarfinu. Nemarnir virðast vilja ná tókum á hæfni í samskiptum sem er samþætt úr *félagslegri*

³ Sjá nánar grein mína í tímaritinu Uppeldi og menntun, í prentun.

færni, stjórnunarfærni og sjálfstjórn. Niðurstöður fræðilegrar greiningar benda til þess að styðja þurfi kennaranema við að ná hæfni í að beita eigin þekkingu og viðhorfum í starfi og í að beita félagslegum náms- og starfsaðferðum svo að þeir menntist í átökum sínum við það öryggisleysi sem einkennir kennarastarf í nútímasamfélagi.

Að lokum: Hvers konar starfshæfni?

Ljóst er að notkun hæfnihugtaksins hefur bæði kosti og galla. Gallarnir felast m.a. í því að tilhneiging er til að tengja hugtakið frammistöðu og sýnilegum árangri og nota þar með of þröngar skilgreiningar. Einnig geta skilgreiningar verið svo breiðar að þær verði óljósar og þar með ónothæfar. Hættur eða ókostir við notkun hugtaksins verða ekki tífundaðir frekar í grein þessari. Kosti þess að bæta hæfnihugtakinu við fagmennskuhugtakið í markmiðssetningum í kennaranámi tel ég þá að hæfni vísar til athafna eða til þess sem kennarar eiga að geta gert í starfi. Náam merkir að getan til að takast á við viðfangsefni af ýmsu tagi, huglæg og verkleg, eflist.

Markmið kennaranáms á Íslandi er að hafa áhrif á margþætta þekkingu, viðhorf og hæfni kennaranema (Menntamálaráðuneytið, 2007). Með hæfnihugtakinu er þá vísað til þess að neminn þarf að geta beitt þekkingu og viðhorfum í athöfnum án þess að slakað sé á kröfum um fagmennsku. Samkvæmt þeim fræðimönnum sem hér hefur verið vitnað til – og tengja fagmennsku við starfshæfnihugtakið – felst fagleg starfshæfni kennara annars vegar í hæfni til athafna og hins vegar í þekkingu og skilningi á fræðasviði kennarastarfsins sem byggist á siðfræði ekki síður en þekkingarfræði. Aukin starfshæfni er talin felast í því að kennarar eða kennaranemar geti brugðist æ fagmannlegar við í starfinu (Edwards og D'Arcy, 2004).

Sjálfur þekkingargrunnurinn þarf að sjálfsgöðu sífellt að vera í endurskoðun, enda tengist hann óhjákvæmilega menningarlegri

umgjörð skólastarfs sem breytist stöðugt. Einnig þarf að ræða inntak fagmennskuhugtaksins.

Hvað varðar hugmyndir um það hvernig nám kennaranema fer fram, þ.e. hvernig starfshæfni þeirra breytist, tel ég óhjákvæmilegt að taka mið af félagslegri sýn á námshugtakið. Hvorki nægir að beina athyglinni að frammistöðu einstaklinga né að því sem gerist innra með þeim. Náam einstaklinga tengist alltaf stærri heild sem einnig þróast og breytist. Beina þarf athyglinni að samvirkni þessara ferla. Huga þarf að þeirri ögrun og stuðningi sem felst í námssamfélögum og faglegri leiðsögn á vettvangi og jafnframt að því félagslega samhengi og menningu sem kennarastarf í nútímasamfélagi tilheyrir.

Sífelld þarf að leita svara við spurningunni: Hvers konar starfshæfni þurfum við að efla meðal kennaranema til að þeir ráði sem best við flókin og síbreytileg viðfangsefni kennara í nútímasamfélagi? Niðurstöður mínar og annarra rannsakenda benda til þess að kennaranemar og kennarar telji sig þurfa að ná tókum á persónulegri hæfni ekki síður en faglegri og hagnýtri hæfni sem tengist kennarastarfinu. Mörgum spurningum um það með hvaða hætti best sé að stuðla að slíkri hæfni er ósvarað. Jafnframt er nauðsynlegt að huga að því hvernig styðja megi kennaranema í því að hefja sig frá nálægð við eigin persónu til faglegrar víðsýni, frá öryggisleysi einstaklingsins yfir í það að geta nýtt sér stuðning annarra í krefjandi starfi.

Abstract

The aim of teacher education: Competence and professionalism

The objective of the article is to give insight into the development and use of the concept of competence in connection with teacher education in the last 50-60 years. In addition to providing a historical overview, the article sheds light on how the concept of competence is related to a paradigm which emphasizes reflection and professionalism, the concept of learning, and changes in the teacher role in

modern times.

About half a century ago the concept of “competence“ was dominant in the discourse about aims in education, referring to explicit objectives, separate skills and measurable performance. The concept of teacher competence was commonly used for listing practical skills of the “good teacher“. Training for the job was the central issue in Iceland as in many other countries (Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Wolfgang Edelstein, 1988). In the eighties the competence concept gave way to a more holistic view of the work of teachers. However, the emphasis on teacher competence in this narrow meaning has regularly turned up in discussions about the aims of teacher education, and it has been criticized for reducing the teacher role to that of a “technician“ (Korthagen, 2004; van Huizen, 2005).

In the late 1980’s the concept of professionalism became dominant in research and discourse about teacher education. Teachers’ thinking and ethical standards became the main issues in the literature about teacher education (Lauvås & Handal, 2000; Schön, 1983), as well as the development of teachers’ professional identities or “practice theories“. Supervision in connection with practice teaching, with emphasis on the teacher students’ reflections about own methods and ethical standards, was considered to be a preferable teaching method, aiming at deeper understanding of the work (Handal & Lauvås, 1983).

In recent decades the concept of competence has again become central in educational discussions and the definition has become broader and connected to the concept of learning (Sommer, 1996). The concept has been used about the potential for actions and for defining “learning outcomes“, referring to broad definitions of learning, i.e. changes in social competence and life skills as well as in cognitive and physical competence. According to the new definitions the concept adds something new to the concepts of knowledge

and skills. Learning – defined as competence development – means changed possibilities to act: it means being able to *use* knowledge and skills to do things according to the demands of the situation (Schultz Jørgensen, 1999). Furthermore, competence has motivational effects which knowledge and skills do not in themselves have (Bandura, 1997). With reference to Vygotsky’s concepts, learning involves both internalizing and externalizing knowledge (1978). The competence concept is now connected to the concept of professionalism. Many scholars emphasize the importance of mastering competence in pedagogical thinking, as well as being able to apply their own knowledge and skills at work.

In recent years sociocultural theories have been dominant in the literature on teacher education. The importance of involving the interaction between the individual and the world in defining and researching teachers’ professional competence has been highlighted by many scholars, with references to Vygotsky’s theory. Theories about situated learning and “communities of practice“ are central in the literature. To some extent, the mentors’ role and understanding of learning processes seem to harmonize with the theories of situated learning; learning to teach is seen as a process of learning to be, see and respond in increasingly informed ways while working in classrooms (Edwards & Protheroe, 2004; Lave & Wenger, 1991). Teacher education is inevitably influenced by the characteristics of modern societies. Teacher students must, for instance, be prepared for coping with social fragmentation and cultural diversity in all forms (Edwards, Gilroy, & Hartley, 2002). Collective learning methods and “communities of practice“ are seen as the foundation for learning (Lave & Wenger, 1991).

In my definition of the concept “teacher competence“ I involve the aspect of personal qualities - or personal competence (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004, 2008a). My definitions are in line with many Nordic researchers, who have argued that teacher competence

is more than a combination of professional and practical competence. Because of new demands on teachers in modern societies, for example the responsibility for their students' personal development, the personal aspect must be involved in definitions of teacher competence (Krejsler, Laursen, & Ravn, 2004; Laursen, 2004). According to a new Nordic research project, the professional competence needed by new teachers is more than an integration of theoretical knowledge and practical experience; it involves personal qualities that are connected to the teacher role and, furthermore, understanding of social situations and the cultural context in modern schools and societies (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008a). According to my definition, teacher competence is more than knowledge, skills and personal qualities; it means being able to use the knowledge, skills and qualities that the teacher has developed to act in a purposeful and acceptable way on the job – in doing and thinking – regarding actual situations, social context and professional standards.

The article ends with a summary and considerations about the kind of professional competence that should be supported in teacher education, emphasizing the need for involving personal and professional aspects in competence, and the understanding of how social situations and cultural context are involved in the learning process.

Heimildaskrá

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Broddi Jóhannesson. (1978). Lífsstarf og frjáls þróun skoðana. Í *Lífsstarf og kenning. Þrjú erindi um uppeldis- og kennslufræði*. Smárit Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar 1. Reykjavík: Iðunn.
- Chaiklin, S., og Lave, J. (ritstjórar). (1996). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: University Press.
- Csikzentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Dale, E. L. (2003). Pedagogikuddannelse og erkendelsesinteresser. Í T. Kvernbekk (ritstjóri), *Pedagogik og lærerprofesjonalitet* (bls. 93–116). Oslo: KLIM.
- Darling-Hammond, L. og Bransford, J. (ritstjórar). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Dweck, C. S. og Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 2(1), 47–62.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182.
- Edwards, A. og D'Arcy, C. (2004). Relational Agency and Disposition in Sociocultural Accounts of Learning to Teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155.

- Edwards, A., Gilroy, P. og Hartley, D. (2002). *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty*. London og New York: RoutledgeFalmer.
- Edwards, A. og Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183–197.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- European Commission. (1996). *Teaching and learning – towards the learning society*. Luxembourg: White paper.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2001). Understanding teachers – implications for teacher education. *Fylgirit Málfríðar, tímarits tungumálakennara*, 18(2), 3–7.
- Hafþór Guðjónsson. (2004). Kennaranám og tungutak. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 155–162.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På Egne Vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Hansbøl, G. og Krejsler, J. (2004). Konstruktion av professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. Í L. Moos, J. Krejsler, P. F. Laursen (ritstjórar), *Relationsprofessioner* (bls. 19–57). København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher education*, 14(8), 835–854.
- Hjort, K. (2006). Diskursen om kompetenceudvikling. *Nordisk pedagogik*, 26(4), 333–345.
- Hjort, K. og Weber, K. (2004). Hvad er værd at vide om professioner? Í K. Hjort (ritstjóri), *De professionelle* (bls. 7–20). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ingólfur Á. Jóhannesson. (1992). Af vettvangi íslenskra menntaumbóta: Kennarafræði sem kapítal. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1, 147–164.
- Ingólfur Á. Jóhannesson. (1999). Sérhæfð þekking kennara. *Uppeldi og menntun*, 8, 71–90.
- Jordell, K. Ö. (ritstjóri). (2003). *Almennlærerutdanning i trauste tall mot tabloitt bakgrunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2003). Beliefs of early childhood teachers. Í O. N. Saracho og B. Spodek (ritstjórar), *Studying Teachers in Early Childhood Settings*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Jónas Pálsson. (1978). Borgaraskóli – Alþýðuskóli. Í *Lífsstarf og kenning*. Smárit Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar 2. Reykjavík: Iðunn.
- Kansanen, P. (2006). Constructing a research-based program in teacher education. Í F. K. Oser, F. Achtenhagen og U. Renold (ritstjórar), *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways* (bls. 11–22). Rotterdam og Taipei: Sense Publishers.
- Karpatschof, B. (1998). Competence – en introduktion. *Psyke og Logos*, 19(2), 353–358.
- Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2002). „Ég var sjö ára þegar ég ákvað að verða kennari“ Lífssaga kennara og uppeldissýn. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 11, 121–146.

- Kennedy, M. M. (2000). Learning to teach in different culture. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 6(1), 75–100.
- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3, 265–282.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher; towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. og Kessels, J. P. (1999). Linking Theory and Practice. Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Krejsler, J., Laursen, P. F. og Ravn, B. (2004). Folkeskolelærernes professionalisering. Í L. Moos, J. Krejsler, P. F. Laursen, (ritstjórar), *Relationsprofessioner* (bls. 59–97). København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Kristín Aðalsteinsdóttir. (2002). Samskipti, kennsluhættir og viðmót kennara í fámennum skólum. *Uppeldi og menntun*, 11, 101–120.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendals Lærebibliotek.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Løvlie, L. (2003). Læreren i vore tanker. Í T. Kvernbekk (ritstjóri), *Pedagogik og lærerprofessionalitet* (bls. 137–162). Oslo: KLIM.
- Markus, H., Cross, S. og Wurf, E. (1990). The Role of Self System in Competence. Í J. Kolligian og R. J. Sternberg (ritstjórar), *Competence Considered* (bls. 203–225). London: Yale University.
- McLean, S. V. (1999). Becoming a teacher: The person in process. Í R. P. Lipka og T. M. Brinthaup (ritstjórar), *The role of self in teacher development* (bls. 55–91). New York: State University of New York.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla. Lífsleikni*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). Viðmið um æðri menntun og prófgráður. Reykjavík: Höfundur.
- Moos, L. (2004). Relationsprofessioner – hvem er de? Í L. Moos, J. Krejsler, P. F. Laursen, (ritstjórar), *Relationsprofessioner* (bls. 7–16). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mørch, S. (2003). Youth and education. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 11, 49–73.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, París: Höfundur.
- Ólafur Proppé. (1992). Kennarafræði, fagmennska og skólastarf. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1, 223–231.
- Raaen, F. D. (2004). Lærerutdanningens dannelsesoppdrag. Í M. Brekke (ritstjóri), *Norsk lærerutdanningsdidaktik i endring* (bls. 32–57). Kristianssand: Højskoleforlaget.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (1993). *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2002). *Adolescents' perceptions of own competence – in the social context of leisure activities*. Óbirt doktorsritgerð: Danmarks Pædagogiske Universitet í Kaupmannahöfn.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfshæfni. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 25–44.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005a). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfshæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun*, 14(1), 29–48.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005b). Hvers konar hæfni á að efla með kennaranemum? Í Gretar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar), *Nám í nýju samhengi* (bls. 175–186). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008a). Lærararbejds udfordringer – for læreren og personen. Í R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og K. Søndena (ritstjórar), *Lærarliv sett med nordiske studentøjne* (bls. 18–32). Tromsø: Eurekas forlag – forskningsserie.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (í prentun). Starfshæfni kennara frá sjónarhóli norræna kennaranema. *Uppeldi og menntun*, 17(2).
- Ravn, B. (2002). The Cultural Context of Learning and Education in England, France and Denmark as a basis for understanding educational change *Journal of Educational Change*, 3, 241–263.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Schultz Jørgensen, P. (1999). Hvad er kompetence? – Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb? *Uddannelse*, 9, 4–10.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1992). Samskipti í bekkjarstarfi: Sjónarhorn kennara. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1, 258–273.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, R. L. (1997). “I feel I have received a new vision:” An analysis of teachers’ professional development as they work with students on interpersonal issues. *Teaching and Teacher education*, 13(4), 409–428.
- Sigurjón Mýrdal. (1992). Hugmyndir um fagmennsku íslenskra kennara. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1, 297–313.
- Sommer, D. (1996). *Barndomspsykology*. København: Hans Reitzers forlag.
- Søndena, K. (2008). Levdu uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsbekymringer. Í R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og K. Søndena (ritstjórar), *Lærarliv sett med nordiske studentøjne* Tromsø: Eurekas Forlag - forskningsserie.
- Undervisningsministeriet. (1996). *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- van Huizen, P., van Oers, B. og Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267–290.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wolfgang Edelstein. (1988). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Iðunn.

Þuríður Jóhannsdóttir. (2005). Fjarnámið sem lykill að þróun. Í Gretar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar), *Nám í nýju samhengi* bls. 203–212). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.