



Að verða kennari í gegnum vettvangsnámið: Reynsla kennaranema

Gunnhildur Leifsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs
Kennaradeild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

**Að verða kennari í gegnum
vettvangsnámið: Reynsla kennaranema**

Gunnhildur Leifsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í grunnskólakennarafræði

Leiðbeinandi: Dr. Karen Rut Gísladóttir

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2015

Að verða kennari í gegnum vettvangsnámið: Reynsla kennaranema.

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.-Ed. -prófs við Kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2015 Gunnhildur Leifsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2015

Formáli

Þessi ritgerð er 30 eininga meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.-Ed. gráðu í Kennaradeild við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Rannsóknin er starfendarannsókn og var unnin í vettvangsnámi við grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu á haustönn 2014.

Leiðbeinandi er dr. Karen Rut Gísladóttir lektor í kennslufræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Karenu Rut færi ég mínar bestu þakkir fyrir faglega og góða leiðsögn. Henni þakka ég einnig fyrir alla hvatninguna og ómetanlegan stuðning sem hún sýndi mér við ritgerðarsmíðina. Edda Kjartansdóttir er sérfræðingur þessa verkefnis og færi ég henni mínar bestu þakkir fyrir fagleg ráðgjöf. Gagnlegar ábendingar þakka ég kennurum og samnemendum mínum í meistaranemahópnum SVA-KA-HAF.

Kærri vinkonu minni Ragnheiði Lilju Bjarnadóttur, kennara, þakka ég fyrir góðan stuðning, faglega leiðsögn og yfirlestur á ritgerð. Einnig vil ég þakka Erlu Stefánsdóttur vinkonu minni fyrir lokayfirlestur á ritgerðinni.

Eiginmanni mínum Jóni Woodard, sonum mínum Aroni Inga og Daníel Orra ásamt foreldum mínum vil ég þakka veittan stuðning og mikla þolinmæði á meðan ritgerðarsmíð stóð. Skólasysturum mínum Elvu Björk Gísladóttur og Höllu Jónsdóttur færi ég þakkir fyrir að hafa gert þessi fimm ár í kennaranáminu ógleymanleg.

Að lokum vil ég þakka vettvangsskóla fyrir hlýjar móttökur og sérstaklega leiðsagnarkennara mínum í vettvangsnáminu sem sýndi mér og rannsóknar-efninu alúð og áhuga.

Ágrip

Í þessari ritgerð verður fjallað um starfendarannsókn sem unnin var í fjórtán vikna vettvangsnámi frá skólabyrjun í ágúst 2014 til nóvemberloka sama ár. Tilgangur rannsóknarinnar var að skoða starfshætti mína sem kennaranema og reyna að átta mig á hvað ég get gert til að þróa og bæta mig sem verðandi kennari. Með þessu verkefni hef ég leitast við að öðlast skarpari sýn á hvernig kennari ég vil verða í framtíðinni. Til að skoða eigin kennsluhætti og móta mína sýn á hvernig kennari ég vil verða ígrundaði ég þá reynslu sem ég öðlaðist í vettvangsnáminu á faglegan hátt. Í gegnum ígrundun á eigin reynslu dreg ég fram þá þætti sem móta grunninn að fagmennsku minni.

Í fræðilegri umfjöllun eru dregnir fram þættir sem tengjast fagmennsku kennara. Fjallað er um faglega ígrundun og hvaða aðferðir kennari getur nýtt í starfi sínu til þess að þróa eigin starfskenningu.

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að í gegnum vettvangsnámið fékk ég tækifæri til að átta mig á mikilvægi eftirfarandi þátta: Að átta mig á nemendahópnum og námsumhverfinu, að ná stjórn á nemendahópnum, að skipuleggja kennslustundir vel, að takast á við eigin óöryggi og kvíða, að stuðningur og traust í vettvangsnámi sé til staðar og að kenna áhugasömum og virkum nemendum.

Rannsóknin leiddi í ljós að með því að ígrunda eigin vettvangsnám náði ég að skoða athafnir mínar í skólastofunni og hegðun nemenda á gagnrýnin hátt. Að gera starfendarannsókn í vettvangsnámi nýttist mér til að skilja eigin gildi og viðhorf sem verðandi kennari.

Abstract

Become a teacher through field work: Experiences of a student teacher

This dissertation will present and discuss the findings of action research field work conducted over fourteen weeks, from the start of the school year in August 2014 till the end of November, of the same year. The purpose of the research was, for me as a teaching student, to examine my teaching practices, in order to understand how I can improve, and develop, as a future teacher. I firstly, utilise this project to help me create a vision of what type of teacher I want to become. Secondly, through analysis of field work findings I further shaped this vision through evidence and lessons learned. Thirdly, by reflecting on my own experience, I pull out the elements that make up the foundation of my professionalism.

The theoretical discussion sets the context on factors related to the professionalism of teachers and I especially focus on teachers professional reflections and what methods a teacher can use in their work in order to develop their own teaching practice.

The results of this research demonstrate that through field work I got the opportunity to realize the importance of the following: Understanding the students and the learning environment, taking control of the student group, planning lessons well, dealing with my own fear and anxiety, seeing that support and trust is present, and teaching motivated and active learners.

The dissertation reveals that by analysing my own field work I managed to see my activities in the classroom and the behavior of students in a critical way. Doing action research in field work training was useful for me to understand my own values and attitude as a future teacher.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip.....	5
Abstract	6
1 Inngangur	9
1.1 Gildin mín.....	12
1.2 Tilgangur og markmið rannsóknar	13
1.3 Uppbygging verkefnis	14
2 Fræðilegur bakgrunnur	17
2.1 Fagmennska kennara.....	17
2.2 Foreldrasamstarf	21
2.3 Umsjónarkennarinn	23
2.4 Bekkjarstjórnun	25
2.5 Fagleg ígrundun.....	27
2.6 Fagleg starfskenning	31
3 Aðferðafræði	35
3.1 Rannsóknarspurning og markmið	35
3.2 Starfendarannsóknir	35
3.3 Þátttakendur	37
3.4 Gagnaöflun.....	37
3.4.1 Rannsóknardagbók	38
3.4.2 Vettvangsathuganir	38
3.4.3 Rannsóknarvinur.....	39
3.5 Gagnagreining	39
3.6 Siðferðileg atriði	42
4 Niðurstöður	43
4.1 Að átta sig á námsumhverfinu og nemendahópnum	43
4.2 Að ná stjórn á hópnum	46
4.3 Skipulagning kennslustundar	49
4.4 Óöryggi og kvíði.....	54
4.5 Stuðningur í vettvangsnámi	55

4.6	Áhugasamir og virkir nemendur.....	57
5	Umræða	63
5.1	Ígrundun.....	63
5.2	Að kynnast nemendum.....	65
5.3	Fagmennska	68
6	Lokaorð.....	71
	Heimildaskrá.....	75
	Viðauki A	79
	Viðauki B.....	81

1 Inngangur

Starf grunnskólakennara hefur tekið miklum breytingum og er það að stærstum hluta til komið vegna þjóðfélagsbreytinga og aukinna krafna frá samfélaginu (María SteingrÍmsdóttir, 2007). Þessar þjóðfélagsbreytingar eru aðallega tilkomnar vegna mikilla breytinga í upplýsingatækni og aðgangi að upplýsingum. Með auknu menntunarstigi þjóðarinnar hafa kröfur á kennara aukist samfara því. Breytingarnar snúa að auknum kröfum sem lagðar eru á hendur skóla og starfsmanna þeirra. Íslenskt samfélag hefur tekið örum breytingum sem hafa haft bein og óbein áhrif á skólakerfið og um leið á störf kennara og nám nemenda (Guðmundur Heiðar Frímansson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigbórsson, 2013).

Þau uppeldishlutverk sem heimilin gegndu að mestu leyti áður eru í auknum mæli komin í hendur skóla og þeirra sem þar starfa (María SteingrÍmsdóttir, 2007; Nordahl og Skibrei, 2002). Þær auknu kröfur um afmarkaða færni sem starfandi kennarar þurfa að hafa á valdi sínu lýsa kennarastarfinu sem flóknu samsafni aðgreindra verkefna. Kennarar þurfa að takast á við margvísleg vandamál sem ekki er hægt að kenna sem slík í kennaranáminu því hvert atvik er einstakt. Þetta eru mál eins og einelti, ofvirkni, kynþáttahatur, forvarnir gegn fíkniefnanotkun og foreldrahópur nemenda (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004; Rúnar Sigbórsson, Bórkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West, 1999; Nanna Kristín Christiansen, 2010).

Með rannsókninni sem hér um ræðir hef ég hug á að styrkja mig sem verðandi kennara á yngsta stigi grunnskóla með því að gera starfendarrannsókn á eigin vettvangsnámi á fimmta ári í kennaranámi. Ætlunin er að skoða þær leiðir sem ég get nýtt til að koma til móts við ólíkan áhuga og bakgrunn nemenda með það að markmiði að ná til hvers nemanda þar sem hann er staddur í námi sínu. Ég tel dýrmætt að fá tækifæri til að vinna þetta meistaraverkefni þannig að sú reynsla og þekking sem verður til í því ferli nýtist mér til góðs og til framdráttar í starfi. Ég tel jafnframt að vinnan við verkefnið verði til þess að ég læri hvernig ég geti haldið áfram að þróa fagvitund mína og móta starfskenninguna í starfi eftir að formlegu kennaranámi lýkur.

Í gegnum kennaranámið og vinnu á vettvangi hef ég rekist á ýmis atriði í kennslu minni sem krefjast úrbóta og hlakka ég til að takast á við þær áskoranir að námi loknu. Þetta eru atriði sem umsjónarkennari mótar í

samvinnu við nemendur sína en þau snúa að aga, bekkjarstjórnun, skipulagi og uppbyggingu kennslustunda. Í vettvangsnáminu reyndi ég markvisst að taka á málum með því að vera ákveðnari og fastari fyrir hvað fyrir mæli í kennslu varðar. Með því að takast á við þær áskoranir sem mér mættu í vettvangsnáminu varð ég vör við aukna virðingu nemenda fyrir mér sem kennaranema.

Allir nemendur á grunnskólastigi eiga rétt á að sækja skyldunám í almennum grunnskólum án aðgreiningar. Með skóla án aðgreiningar er átt við grunnskóla í nærumhverfi eða heimabyggð nemenda þar sem koma skal til móts við félags- og námslegar þarfir hvers og eins með lýðræði, manngildi og félagslegt réttlæti að leiðarljósi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Í skóla án aðgreiningar er gengið út frá því að námið sé á forsendum hvers einstaklings og að allir fái jöfn eða jafngild tækifæri til náms. Viðhorf skulu einkennast af virðingu fyrir rétti allra nemenda til virkrar þátttöku í námssamfélagi heimaskóla, óháð stöðu þeirra og atgervi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Í skóla án aðgreiningar er það í höndum kennara að finna leiðir til að sníða nám að þörfum sérhvers nemanda ásamt því að sinna nemendum á viðtækari hátt en áður tíðkaðist. Nú er það í höndum kennara að aðlaga námið að mismunandi þörfum nemenda og finna leiðir til þeirrar framkvæmdar (María Steingrimsdóttir, 2007; Trausti Þorsteinsson, 2003). Aukið foreldrasamstarf og tæknivæðing hefur einnig breytt starfsumhverfi kennara, en með þessum breytingum hefur starf þeirra orðið flóknara og fjölbreyttara (María Steingrimsdóttir, 2007; Kennarasamband Íslands, 2011–2014; Nordahl og Skibrei, 2002).

Kennaranemum verður það fljótt ljóst hversu fjölbreytt og óútreiknanlegt kennarastarfið reynist. Á degi hverjum geta komið upp fjölmörg mál sem reyna á hæfni kennarans því nemendahópurinn er ólíkur og fjölbreyttur. Það er einmitt þetta sem heillar mig sem kennaranema og gerir starfið spennandi í mínum augum. Eftir því sem vettvangsnámið er lengra fá kennaranemar enn betri innsýn í starf kennara. Þeir kynnast nemendahóp betur og geta unnið sér inn aukið traust leiðsagnarkennara og starfsmanna skólans. Með lengri tíma á vettvangi fær kennaraneminn tækifæri til þess að kanna hvort og hvaða ákvarðanir í skólastarfi virka eða virka ekki hverju sinni. Það er mikilvægt fyrir kennaranema að fá þennan tíma til þess að upplifa árangur einstakra mála sem upp koma í kennslu.

Í Aðalnámskrá grunnskóla segir að meginhlutverk kennara sé að sinna uppeldis- og kennslufræðilegum þáttum með nemendum, að viðhalda og vekja áhuga þeirra á námi, stuðla að góðum starfsanda og veita nemendum

handleiðslu á sem fjölbreytilegastan hátt. Þar segir ennfremur að hver nemandi skuli hafa umsjónarkennara. Nám nemenda, þroski þeirra, líðan og velferð flokkast undir ábyrgð umsjónarkennara í samvinnu við foreldra og forráðamenn. Í farsælu samstarfi heimila og skóla gegnir umsjónarkennari lykilhlutverki og er megin tengiliður við forráðamenn (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011; Nanna Kristín Christiansen, 2010).

Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2011) er það hlutverk grunnskóla að haga störfum í samræmi við stöðu og þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska þeirra. Einnig er fjallað um ábyrgð og skyldur starfsfólks sem flokkaðar eru í þrjá þætti en þeir eru: fagmennska og alúð, jákvæður skólabragur og þagmælska. Starfsfólki er ætlað með fagmennsku og alúð að koma til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda og sinna þeim af alúð. Slíkt er gert með lykilatríðum fagmennskunnar; að ígrunda reglulega starf sitt, afla sér nýrrar þekkingar og leita nýrra leiða.

Starfsfólk á að sýna nærgætni við nemendur, foreldra og samstarfsfólk. Þar sem velferð og öryggi nemenda er haft að leiðarljósi ber starfsfólki að stuðla að jákvæðum skólabrag og starfsanda í öllu skólastarfi. Taka þarf mið af aldri og þroska nemenda til að stuðla að jákvæðum samskiptum og gagnkvæmu trausti allra í skólanum. Leggja þarf áherslu á námsaga og sjálfsgaga nemenda, jákvæð samskipti, góða umgengni, sáttfýsi, kurteisi og umburðarlyndi. Sjálfsmynd nemenda þarf að styrkja sérstaklega, efla þarf sjálfsvirðingu þeirra, virðingu gagnvart eigum annarra og umhverfi. Í öllum samskiptum skal gæta þagmælsku um hagi barna. Starfsfólki ber að gæta trúnaðar um það sem það fær vitneskju um og snertir nemendur og foreldra. Þagmælska nær ekki til atvika sem ber að tilkynna til lögreglu eða barnaverndaryfirvalda samkvæmt lögum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011; Noddings, 2005; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Í grunnskólalögum 12. grein kemur fram að:

Starfsfólk grunnskóla skal gæta fyllstu þagmælsku um hagi barna og foreldra þeirra, sem það fær vitneskju um í starfi sínu og leynt skulu fara samkvæmt lögum, fyrirmælum yfirmanna og eðli máls. Þagnarskylda helst þótt viðkomandi láti af störfum. Þagnarskylda starfsfólks grunnskóla nær ekki til atvika sem ber að tilkynna um lögum samkvæmt. Skal skólastjóri brýna skyldur þessar fyrir starfsfólki og sérstaklega tilkynningarskyldu samkvæmt barnaverndarlögum.

(Lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Sú vinna sem kennarar þurfa að takast á við er krefjandi. Mikil ábyrgð hvílir á nýútskrifuðum kennurum sem eru að taka sín fyrstu skref á nýjum starfsvettvangi því þeir þurfa að takast á við sömu viðfangsefni og reyndari samstarfsmenn þeirra (María Steingrimsdóttir, 2007). Það má því telja mikilvægt að nýútskrifaðir kennarar séu tilbúnir til að læra í starfi til að þroska fagvitund og fagmennsku sína.

1.1 Gildin mín

Starf kennarans er mikilvægt starf og því nauðsynlegt að því sé sinnt af alúð og áhuga. Fyrstu árin í grunnskóla eru mikil mótunarár í lífi barns og tel ég að góður kennari geti stuðlað að jákvæðu hugarfari til náms meðal nemenda sinna. Ég er móðir tveggja drengja og hef í gegnum þeirra skólagöngu orðið vör við mismunandi áherslur í kennslu og kemur þar einstaklingsmunur, bæði hvað varðar nemendur og kennara, sterklega í ljós. Ég hef lært það sem foreldri barna í grunnskóla að kennarar geta haft gífurleg áhrif á áhuga nemenda á náminu og á mótun þeirra sem einstaklinga.

Þegar eldri drengurinn minn hóf sína skólagöngu náði umsjónar-kennarinn mjög vel til hans. Drengurinn hugsaði lítið um tilgang námsins og þeirra verkefna sem fyrir hann voru lögð. Hann gerði einfaldlega það sem til var ætlast af honum án þess að spyrja spurninga. Á ákveðnu tímabili voru orð kennarans sem lög í hans huga. Hann átti það til að kalla mig nafni kennarans og segja „Mamma, hún Drífa segir...“. Áhrif kennara geta sannarlega verið mikil og ég er sannfærð um að kennari sonar míns eigi einhvern þátt í áherslu hans á stundvísi, því hann lagði mikla áherslu á stundvísi þau fjögur ár sem hann kenndi drengnum.

Annað var uppi á teningnum fjórum árum síðar þegar yngri drengurinn hóf sína skólagöngu. Mér fannst hann þroskaðri og ef til vill betur undir það búinn að byrja í skóla en stóri bróðir hans var. Yngri sonur minn er einstaklega hæfileikaríkur hvað listir og sköpun varðar og hugmyndaflug hans er sérlega ríkulegt. Þegar hann lítur til dæmis á pappakassa og sokka sér hann ótal möguleika og er ekki lengi að búa til eitthvað úr honum með aðstoð skæra, lita og límbands. Honum finnst nauðsynlegt að sjá tilgang og markmið með því sem hann er að gera og sér hluti fyrir sér sjónrænt. Hann átti erfitt með að sjá tilgang í lærdómnum og fannst sífelld vinnubókavinna leiðinleg og tilgangslaus. Þegar aftur kom að því að setja upp leikrit, semja handrit og finna til búninga blómstraði hann algjörlega svo eftir því var tekið meðal kennara og starfsmanna skólans.

Sem móðir hefði ég viljað að þessir listrænu hæfileikar drengsins hefðu verið nýttir betur með það að markmiði að kveikja áhuga hans á náminu enn frekar. Það hefði verið hægt að nýta betur teikniáhuga hans og á þann hátt örvað hann í ritun. Í stað þess að skrifa sögu í stílabók út frá mynd væri hægt að gera myndasögu sem segði sömu sögu. Til þess að teikni-myndasaga komist vel til skila þarf henni að fylgja texti. Að mínu mati þarf góður kennari að sýna nemendum sínum og námsefninu áhuga ásamt því að hafa þarfir þeirra ávallt ofarlega í huga. Þessi reynsla mín af ólíkri byrjun á skólagöngu minna drengja varð til þess að ég varð meira meðvituð um mikilvægi þess að mæta ólíkum áhuga og bakgrunni nemenda í kennslu.

Það sem ég tel mikilvægt í kennslu er að nemendum líði vel í skólanum, kennslan þarf að byggjast á áhuga nemenda og að gleðin sé í fyrirrúmi. Mín gildi sem verðandi kennara eru því gleði, áhugi, vinátta og traust.

1.2 Tilgangur og markmið rannsóknar

Tilgangur þessa verkefnis er að skoða með gagnrýnum augum starfshætti mína til að átta mig á hvað ég get gert til að þróa og bæta mig sem verðandi kennara. Ég tel að með því að skoða hvernig ég athafna mig í kennslu verði ég meðvitaðri um það sem ég geri og er þá betur undir það búin að ræða störf mín á faglegan hátt. Með vinnu við þetta verkefni vonast ég til að skapa mér sýn á það hvernig kennari ég vil verða í framtíðinni. Mín leið til að ná því markmiði er að ígrunda þá reynslu sem ég aflaði mér í vettvangsnáminu á faglegan hátt.

Markmið með þessari starfendarannsókn er að öðlast þekkingu og dýpri skilningi á hvernig ég haga minni kennslu. Jafnframt er markmiðið að ígrunda hvað það er sem ég tek með mér úr hverri kennslustund og hvað ég get bætt og breytt til betri vegar. Með því að ígrunda reynslu mína á þennan

hátt legg ég grunninn að því að þróa fagmennsku mína. Í þessu verkefni verður leitast við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningum:

Hvernig nýti ég vettvangsnámið til þess að styrkja mig sem verðandi kennara?

Hvernig kennari vil ég verða í framtíðinni?

1.3 Uppbygging verkefnis

Verkefnið skiptist í sex kafla. Í inngangi hefur verkefnið verið kynnt og forsendum þess lýst. Þar komu jafnframt fram markmið rannsóknarinnar og þeir þættir sem ég vil ná fram með framkvæmd hennar. Í lok kaflans eru rannsóknarspurningarnar settar fram.

Í öðrum kafla, fræðilegum bakgrunni, er gerð grein fyrir fræðilegum forsendum rannsóknarinnar. Sá kafla skiptist í sex kafla. Fyrsti kaflinn fjallar um fagmennsku kennara og þær hugmyndir sem ýmsir fræðimenn hafa skipt henni upp í. Annar kafla fjallar um mikilvægi góðs foreldrasamstarfs. Þá kemur kafla um hlutverk umsjónarkennara og hvernig hinn umhyggjusami kennari starfar. Fjórði kafla fjallar um bekkjarstjórnun og hvaða hæfni kennarar þurfa að búa yfir til að ná góðri stjórn innan bekkjarins. Fimmti kafla fjallar um faglega ígrundun. Hann segir frá því hvernig kennari eða kennaranemi getur nýtt sér ígrundun til að ná settum markmiðum og árangri í starfi. Kynntar verða hugmyndir fræðimannsins Fred Korthagens í þessu sambandi. Endað verður á því að fjalla um faglega starfskenningu og hvaða þættir það eru sem móta starfskenningu kennara.

Þriðji kafla fjallar um þá aðferðafræði sem notuð var í rannsókninni, starfendarannsóknir, þátttakendur og þær aðferðir sem nýttar eru til að afla gagna og greina þau. Aðferðafræðikaflinn endar á umfjöllun um siðferðileg atriði.

Í fjórða kafla verður greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar og hvort tekist hafi að svara þeim rannsóknarspurningum sem settar voru fram í upphafi. Niðurstöður skiptust niður í sex kafla en þeir lýsa veru minni á vettvangi. Helstu niðurstöður verkefnisins sýna að það tekur tíma að kynnast nýjum nemendahópi og er sá tími dýrmætur bæði fyrir nemendum og kennara. Þegar kennari hefur kynnst nemendahópnum verður hann færari í að skipuleggja viðfangsefni kennslustunda með það að markmiði að mæta nemendum þar sem þeir eru staddir bæði hvað varðar þroska þeirra, áhuga og námslega getu. Það er einnig mikilvægt fyrir kennaranema að hafa góðan stuðning leiðsagnarkennara í vettvangsnámi. Lærdómsríkt er að fá greinargóð svör við þeim spurningum sem upp koma í kennslu um leið og

þær vakna. Með hjálp ígrundunar tókst mér að mínu mati að nýta vettvangsnámið til að þroska mig sem verðandi kennara.

Í fimmta kafla eru umræður um niðurstöður og hvernig þær kallast á við fræðilega nálgun verkefnisins. Umræðum er skipt í þrjú kafla, þeir eru: ígrundun, að kynnast nemendum og fagmennska kennara. Með ígrundun áttaði ég mig á mikilvægi þess að finna ástæðu erfiðrar hegðunar og áhugaleysis nemenda og leita lausna á því með tilliti til margra þátta eins og aðstæðum og líðan nemandans, kennsluaðferðum og viðmóti kennara. Að kynnast nemendum getur hjálpað kennara að skipuleggja kennslustundir þannig að hann nái með viðfangsefnum sínum að fanga athygli nemenda. Að lokum er fjallað um fagmennsku í kennarastarfinu en ígrundun og að kynnast nemendahópnum er mikilvægur þáttur í að auka fagmennsku í starfi. Verkefni þetta endar á lokaorðum.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Í þessum kafla er rakinn bakgrunnur rannsóknarinnar. Í upphafi hvers kafla er byrjað á því að skilgreina fræðileg hugtök sem fjallað er um í ritgerðinni. Fræðilegur bakgrunnur skiptist í sex kafla. Fyrsti undirkaflinn fjallar um fagmennsku kennara og þrjár hugmyndir sem fræðimenn eins og Ribbins og Trausti Þorsteinsson hafa skipt henni í. Annar kafla fjallar um mikilvægi foreldrasamstarfs. Farsælt samstarf heimilis og skóla er nauðsynlegt fyrir nemandann svo hann náí að þroskast í námi og leik. Þriðji kafla fjallar um hlutverk umsjónarkennara, ábyrgð hans og skyldur. Mikilvægi umhyggju í skólastarfi og í persónueinkennum kennara sem einnig er til umfjöllunar. Þá tekur við kafla um bekkjarstjórnun en þar segir frá því skipulagi sem kennari þarf að búa yfir til þess að árangursríkt nám geti átt sér stað. Fimmti kafla fjallar um faglega ígrundun og hugmyndir Fred Korthagens í því sambandi. Hann hefur sett fram módel sem hann kallar laukmódel og getur það hjálpað kennurum að vinna með ígrundun í starfi sínu. Sjötti og síðasti kaflinn fjallar um faglega starfskenningu og á hverju kennarar byggja hana.

2.1 Fagmennska kennara

Hugtakið fagmennska (e. professionalism) í víðum skilningi vísar til þess þegar eitthvað er gert af sérstakri færni og vandlega (Sigurður Kristinsson, 2013). Dæmi um hvernig fagmennska birtist í kennslu er til dæmis þegar kennari nýtir sér fræði er varða bekkjarstjórnun. Kennari les niðurstöður rannsókna sem sýna fram á hvaða leiðir hafa sýnt fram á árangur í bekkjarstjórnun. Kennari nýtir sér þessar niðurstöðurnar til þess að útfæra kennsluaðferðir sínar sem hann sjálfur fer með sínum nemendum því fræðin hafa sýnt fram á að þær skili árangri. Fagmennska felur í sér færni, kunnáttu og alúð við það starf sem maður hefur atvinnu af og hefur með viðurkenndum hætti sýnt fram á tilskylda þekkingu og færni til að gegna. Alúð fagmannsins kemur fram í vilja hans til að vinna verk sitt vel (Sigurður Kristinsson, 2013).

Ætlunin er í þessari ritgerð að leita leiða til að skoða starf mitt sem kennaranema í vettvangsnámi. Tilgangurinn er fyrst og fremst að skilja betur hvað ég er að gera og hvaða skref ég þarf að stíga til að öðlast þá þekkingu og færni sem þarf til að koma til móts við margbreytilegan áhuga og bakgrunn nemenda.

Hversdagslegur skilningur á fagmennsku er til dæmis einstaklingur sem ber sig fagmannlega við það að skreyta köku en hefur ekki hlotið neina menntun á því sviði. Einstaklingur gengur fagmannlega til verksins og vinnur þau með markvissu handbragði. Andstæðan við fagmannlegar aðfarir í þessum skilningi er fúsk eða illa unnið verk (Sigurður Kristinsson, 2013).

Fagmennska kennara er skilgreind út frá þeim kröfum sem gerðar eru til stéttarinnar og til hvers kennara sem einstaklings (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Starf kennara er margbreytilegt en það felur meðal annars í sér samskipti við þá sem tengjast nemandanum eins og foreldra, námsráðgjafa eða sálfræðing. Við skipulag náms og kennslu þarf að taka tillit til Aðalnámskrár grunnskólanna, skólanámskrár og fjölbreytts nemendahóps.

Á hverjum degi takast kennarar á við fjölbreyttar áskoranir sem tengjast nemendahópnum og starfsumhverfinu. Þar ber helst að nefna þau atvik sem upp koma í kennslu eða úti í frímínútum, foreldrahópinum eða áföll innan nemendahópsins. Til að bregðast við þeim veruleika sem við kennurum blasir þurfa þeir að búa yfir hagnýtri þekkingu eins og staðföstum vilja í að leita lausna í samvinnu við alla er málið varða. Hagnýt þekking ein og sér nægir þó ekki til að mæta þeim verkefnum sem fylgja starfinu (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Kennari þarf að búa yfir vilja til að skoða viðfangsefni út frá mörgum sjónarhornum ásamt þolinmæði og þrautseigju þegar skoðanir margra aðila þurfa að fá rýni. Í vettvangsnáminu varð ég fljótlega vör við fjölbreyttar áskoranir og fann fyrir reynsluleysi þar sem svör voru ekki alltaf á reiðum höndum.

Fram kemur í grein Ragnhildar Bjarnadóttur (2008), Markmið kennaranáms: Starfshæfni og fagmennska, að til að koma til móts við ólíkan áhuga og bakgrunn nemenda er mikilvægt að kennarar hafi djúpan skilning á því af hverju þeir gera hlutina eins og þeir gera. Það er mikilvægt að þeir geti nýtt reynslu og fræði til að rýna í eigin vinnubrögð og öðlast með því annað sjónarhorn á það sem gerist innan veggja kennslustofunnar. Á þann hátt eiga þeir auðveldara með að taka meðvitaða ákvörðun um hvað þeir þurfa að gera til að skapa nemendum aðstæður þar sem hæfileikar þeirra fá að njóta sín. Að gegna stöðu fagstéttar fylgja ákveðnar skyldur og ábyrgð sem krafist er að kennarar axli til þess að njóta virðingar (Trausti Þorsteinsson, 2003). Því til viðbótar telur Ragnhildur Bjarnadóttir (2008) að kennarar þurfi að læra í starfi að þroska viðhorf sín og þekkingu, ekki eingöngu í hugsunum sínum um nám og kennslu heldur einnig í sýnilegum athöfnum.

Siðferðilegar spurningar sem snúa að sannleika, heiðarleika og orðheldni eru eitt af þeim ögrandi viðfangsefnum sem kennarar standa frammi fyrir

nánast daglega (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Þar má nefna samskiptavanda barna sem upp koma í frímínútum eða eineltismál. Í eineltismálum getur heiðarleiki og sannleikur vafist fyrir börnum með þeim hætti að þau verða ekki samsaga í frásögnum sínum. Samkvæmt Sigrúnu Aðalbjarnardóttur (2007) getur það ráðið úrslitum um siðrænt andrúmsloft í skólum hvernig þeir taka á slíkum málum. Hvort sem kennurum líkar það betur eða verr verða þeir að sætta sig við að vera siðferðislegir uppalendur, þó að námskrár og lög kveði ekki á um slíkt. Kennarar eru fyrirmyndir nemenda og kenna þeim ekki einungis tilteknar námsgreinar heldur efla þeir leynt og ljóst borgarvitund og siðferðiskennd ásamt því að fást við samskipti nemenda.

Í ljósi þessa má ætla að það sé mikilvægt að kennarar séu meðvitaðir um hlutverk sitt og leggi sig fram um að skapa nemendum aðstæður þar sem þeir eru virkir þátttakendur í samfélaginu. Kennari sem starfar með þeim hætti er að nýta sér bæði þau fræði sem hann hefur aflað sér og reynslu sína.

Kennari þarf að vera góð fyrirmynd fyrir nemendur sína bæði innan sem utan kennslustofunnar. Nemendur eru oft fljótir að lesa í persónueinkenni kennara og eiga auðvelt með að sjá veika bletti í fari þeirra. Kennari þarf því að vera heiðarlegur gagnvart sjálfum sér og nemendum sínum. Hann þarf að koma fram við nemendur af virðingu og vera tilbúinn að veita þeim athygli sína, trúnað og alúð. Alúðin felur meðal annars í sér siðferðislegar dyggðir á borð við heiðarleika, trúnað og heilindi. Réttnefnd fagmanneskja gefur heiðarlegar upplýsingar, virðir trúnað og má treysta því að hún vandi sig til verka (Sigurður Kristinsson, 2013).

Þessar dyggðir, heiðarleiki, heilindi og trúnaður, geta haft áhrif á nám nemenda því þeir verða varir við að kennari hefur menntun þeirra og námsþarfir í huga. Ein af lykil dyggðum kennara er umhyggja. Með því að sýna nemendum umhyggju ná kennarar betur til nemenda og geta nýtt hana í samskiptum og í kennslu (Ásdís Hrefna Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2008). Í upphafi vettvangsnáms er kennaranemi ómeðvitaður um mikilvægi þeirra þátta sem felast í framkomu hans og samskiptum við nemendur.

Skólastarf snýst um að stuðla að námi nemenda, það er breytingum á hæfni þeirra þannig að möguleikar þeirra til náms verði meiri (Dale, 2003; Rúnar Sigþórsson og fleiri, 1999). Ný þekking og færni hefur áhrif á hugsun hvers nemanda en það er í höndum skóla að hafa áhrif á nemendur og vekja áhuga þeirra svo ný þekking geti nýst þeim í námi og leik (Rúnar Sigþórsson

og fleiri, 1999). Segja má að með þessu sé kennari í lykilaðstöðu til að skapa námsaðstæður sem höfða til áhuga og aukinnar virkni nemenda.

Hugmyndir um fagmennsku kennara eru ólíkar og í gegnum tíðina hafa þær tekið á sig margvíslegar birtingarmyndir. Fræðimennirnir Ribbins (1990) og Trausti Þorsteinsson (2003) hafa farið þá leið að greina einkenni fagmennsku kennara niður í, ósjálfstæða fagmennsku, sjálfstæða fagmennsku og samvirka fagmennsku. Þegar um er að ræða ósjálfstæða fagmennsku (e. dependent professionalism) eru fagmenn bundnir eða háðir tilteknum forskriftum eða skilyrðum. Þeir sem starfa í anda ósjálfstæðu fagmennskunnar uppfylla þá ábyrgð og skyldur sem stjórnvöld skilgreina. Þeir samræma kennslu sína við markmið aðalnámskrár og einbeita sér að starfi bekkjarkennarans inni í skólastofunni. Hin ósjálfstæða fagmanneskja hefur lítil afskipti af foreldrum og samkennurum. Hún er meðvituð um markmið aðalnámskrár og þær kröfur sem stjórnvöld gera til kennara til að nám gangi með eðlilegum hætti fyrir sig. Starf hins ósjálfstæða kennara felst í því að miðla til nemenda ákveðnu námsefni og taka ábyrgð á árangri þeirra, út frá sama námsefni. Fagleg ígrundun skiptir minna máli. Í huga hins ósjálfstæða fagmanns er uppeldi nemenda algjörlega í höndum foreldra.

Samkvæmt Ribbins (1990) og Trausta Þorsteinsyni (2003) leggur hin sjálfstæða fagmanneskja (e. independent professionalism) áherslu á frelsi í kennslu hvað varðar kennsluaðferðir og námsefni ásamt því að krefjast vítt skilgreindar námskrár. Sérhver nemandi er í brennidepli, bæði þroski hans og námsframvinda. Kennarar eru stöðugt að meta kennslu og námsmarkmið til að ná sem bestum árangri. Fagleg ígrundun kennara er mikilvæg til að hann átti sig á hvernig hann getur stuðlað að andlegum þroska sínum í starfi. Sjálfstæð fagmanneskja undirstrikar gildi sérfræðipækkingar sinnar og vald sem sjálfstæður fagmaður með því að líta á nemendur og foreldra þeirra sem sína skjólstæðinga. Það er talið eitt af grundvallaratriðum fagmennsku að starfsmaðurinn hafi ákveðið sjálfstæði til að beita þekkingu sinni í öllum víddum í sjálfu starfinu og umhverfi þess.

Kennarar sem aðhyllast sjálfstæða fagmennsku eiga í góðum samskiptum við nemendur og foreldra þeirra þar sem þeir eru fagaðilar í sínu starfi. Þeir ákveða og meta þarfir nemenda og hvernig best sé að mæta þeim. Þeir setja viðmið og reglur í skólastofunni, velja námsefni og kennsluaðferðir ásamt því að ákvarða námsmarkmið (Ribbins, 1990; Trausti Þorsteinsson, 2003).

Með samvirkri fagmennsku (e. interdependent professionalism) er átt við ákveðna heildarsýn sem verður rauður þráður í starfsháttum kennara. Kennarinn er í samvinnu við samkennarar sína, nemendur og foreldra þeirra

til að ná settum markmiðum. Þeir sem aðhyllast samvirka fagmennsku líta á sig sem leiðtoga fremur en húsbónda. Leiðtoginn leiðir samstarfsfólk sitt með sér og tekur forystu, en forðast þvingunarvald. Áhersla er lögð á valddreifingu, samstarf og samvirkni kennarahópsins þar sem liðsheildin er lykilatriði. Kennarar, foreldrar og nemendur taka ákvarðanir er varða nám og starf í skólanum. Foreldrar eru hluti liðsheildarinnar því þeir hafa réttindi og skyldur gagnvart menntun og uppeldi barna sinna ekki síður en kennarar (Ribbins, 1990; Trausti Þorsteinsson, 2003).

2.2 Foreldrasamstarf

Í skólastefnu Kennarasambands Íslands fyrir árin 2011–2014 birtist eftirfarandi um samstarf heimilis og skóla:

Skóli og heimili hafi virk tengsl og beri sameiginlega ábyrgð á námi og velferð nemenda. Milli aðila ríki gagnkvæm virðing, traust, jafnræði og trúnaður.

Þessi tilvísun skólastefnunnar gengur út frá því að kennarinn vinni eftir hinni samvirku fagmennsku. Velferð og nám nemenda er samvinnuverkefni þessara tveggja aðila, foreldra og skólayfirvalda eða kennara.

Velferð nemenda samkvæmt Nönnu Kristínu Christiansen (2010) felst einkum í því að foreldrar sýni virka hlutdeild í námi barna sinna og því sem fram fer í skólanum. Mikilvægt er að heimili og skóli vinni á jafnréttisgrundvelli saman í að gæta hagsmuna hvers nemanda. Bæði foreldrar og skóli hafa ábyrgð og réttindi sem þeim ber að fylgja til þess að gæta réttar sérhvers nemanda. Ætla má að kennarar geti fengið og þurfi að nýta sér mikilvægar upplýsingar varðandi nemendur frá foreldrum þeirra. Allar upplýsingar um sterkar og veikar hliðar nemanda, áhugasvið hans og aðstæður hljóta að vera mikilvægar við undirbúning náms og kennslu. Jafnframt má telja gott að kennari eigi í samræðu við foreldra um hvers kyns samstarf nýtist nemanda best. Conaty (2002) heldur því fram að þegar foreldrar og kennarar meta að fullu styrkleika og takmarkanir hverra annarra skapast gagnkvæm virðing og traust milli þeirra sem getur aukið námsárangur nemandans.

Grundvallarbreyting á aðgengi almenninga að upplýsingum um nánast hvað sem er, hefur gjörbreyst og má þakka því, greiðum aðgangi að internetinu (Nanna Kristín Christiansen, 2010). Þekking er almennt talin vera mikilvægasta auðlind þjóða (Ericsson og Larsen, 2000). Með þá vitneskju skiptir gengi barna í skóla marga foreldra miklu máli. Foreldrar eru

Þess vegna í auknum mæli orðnir kröfuharðari og gagnrýnni á störf kennara og vænta árangurs hjá barni sínu. Það sem hefur sett mark sitt á störf kennara eru aukin áhrif á áherslur tengdar menntun og þekkingu. Kröfur um aukinn árangur valda þrýstingi á kennarastarfið sem hefur orðið til þess að kennarar eru í annarri og nýrri stöðu gagnvart foreldrum. Þær breytingar sem hér hafa átt sér stað eru að áður settu kennarar kröfur á foreldra en með breyttum áherslum er því nú öfugt farið (Nordahl og Skibrei, 2002).

Fram kemur í Aðalnámskrá grunnskóla (2011) mikilvægi þess að foreldrar taki þátt í námi barna sinna og komi á góðum samstarfi við skólana sem haldist út alla skólagönguna. Foreldrar sem eiga í góðu samstarfi við skóla og veita honum viðeigandi upplýsingar er varða barn þeirra, stuðla að velgengi barna sinna í námi. Farsæl námsframvinda og velferð barna snýr að mestu leyti að því að foreldrar gæti hagsmuna barna sinna í hvívetna og styðji við skólagöngu þeirra.

Gagnkvæmar upplýsingar eru fyrsta skrefið í samstarfi milli heimilis og skóla. En með þeim stuðla báðir þessir aðilar að því að tryggja hagsmuni nemenda á sem árangursríkasta hátt (Nanna Kristín Christiansen, 2010). Foreldrar skólabarna líta á það sem sjálfsagðan rétt sinn að hafa greiðan aðgang að upplýsingum um skólastarfið og námsframvindu barna sinna. Þessu þurfa kennarar að gera ráð fyrir í sínu starfi. Mikil ábyrgð hvílir á foreldrum skólabarna. Þeir eiga að sjá til þess að skólinn mæti þörfum barna þeirra eins og lög gera ráð fyrir. Það að foreldrar taki hlutverk sitt alvarlega getur haft úrlitaáhrif á líðan barns og framtíð þess. Þess vegna er mikilvægt að samstarf milli heimilis og skóla sé sem farsælast (Nanna Kristín Christiansen, 2010).

Neikvætt viðhorf foreldra til kennara og eða skóla bitnar fyrst og fremst á börnum þeirra. Slæmt umtal foreldra heima fyrir eykur líkur á slæmri hegðun barnanna og getur dregið úr námsáhuga. Sterkasti bakhjarl barnsins er nánasta fjölskylda hans (Nanna Kristín Christiansen, 2010). Ef foreldrar eru ósáttir við kennara og eða skólayfirvöld og börn þeirra eru meðvituð um ágreining milli þeirra getur það komið fram í framkomu nemenda. Nemendur sýna þá kennurum sínum og þeim viðfangsefnum sem þeir fást við lítinn áhuga. Breytingar er varða heimilisaðstæður eins og skilnaður, fráfall ástvinar og flutningar geta einnig endurspeglað hegðun nemenda í skólanum. Það er mikilvægt að kennarar séu meðvitaðir um hvernig fjölskylduaðstæður geta haft áhrif á viðhorf og líðan nemenda í skóla og hjálpi þeim að aðlagast nýjum aðstæðum (Nanna Kristín Christiansen, 2010).

Forsenda þess að árangursríkt skólastarf geti átt sér stað er að upplýsingagjöf milli heimila og skóla sé virk. Einnig er nauðsynlegt að gott samráð sé á milli kennara og foreldrar um nám og kennslu nemandans. Það er á ábyrgð skóla að slíkt samstarf komist á og því sé viðhaldið alla skólagöngu nemandans. Forsenda þess að foreldrar geti axlað þá ábyrgð sem þeir bera á menntun og farsælu uppeldi barna sinna er þátttaka í námi þeirra ásamt virkri hlutdeild í öllu sem við kemur skólagöngu þeirra (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Samstarf heimilis og skóla þarf að einkennast af samábyrgð og samvinnu. Skólayfirvöld þurfa að átta sig á mikilvægi þess að koma til móts við væntingar foreldra og koma á árangursríku samstarfi við þá. Fjölbreyttur foreldrahópur hefur ólíkar skoðanir á skólastarfi og skólum almennt. Foreldrar eiga í mismunandi samskiptum við börn sín ásamt því að hafa misjafna reynslu af eigin skólagöngu (Rúnar Sigþórsson og fleiri, 1999).

2.3 Umsjónarkennarinn

Samkvæmt Hafdísí Guðjónsdóttur (2004) byrjar fagmennska kennaranemans og fræðilegur skilningur hans á starfinu að mótast við upphaf kennaranáms. Fagmennskan heldur áfram að þróast út frá væntingum í starfi, persónulegri reynslu og bakgrunni einstaklingsins og því umhverfi sem hann starfar í. Í upphafi eru kennaranemar oft ómeðvitaðir um mikilvægi fagmennsku þeirra og hvað þeir geta gert til að þróa hana. Í gegnum stöðuga ígrundun verður kennaraneminn meðvitaðri um fagmennskuna sem fylgir starfinu og á auðveldara með að koma auga á hana í almennu skólastarfi.

Samfélagið tekur sífelldum breytingum og kröfur til skóla og menntunar aukast í samræmi við það. Kennarar þurfa að vera reiðubúnir að takast á við þær samfélagslegu breytingar með nýjum leiðum í starfi. Eitt mikilvægasta hlutverk kennara er að geta undirbúið nemendur fyrir þátttöku í lífinu úti í samfélaginu að lokinni skólagöngu (Trausti Þorsteinsson, 2003).

Umsjónakennari ber ábyrgð á námi nemenda sinna umfram aðra starfsmenn innan skólans ásamt því að stuðla að þroska og velferð þeirra. Lýsa má hlutverki umsjónarkennara sem forystuhlutverki, hann er leiðtogi í námi nemenda sinna. Leiðtoginn skapar nemendum fjölbreyttar og frjóar námsaðstæður. Vönduð kennsla, sem hefur það að markmiði að ná til sérhvers nemanda þar sem hann er staddur í námi sínu, eykur líkur á árangri (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011)

Það eru taldir kostir góðra kennara ef þeir eru umhyggjusamir, sýna virðingu og sanngirni. Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) álitur helstu kosti

góðra kennara vera umhyggjusemi, virðing og sanngirni. Það sem einnig einkennir góða kennara, að hennar mati, er að þeir séu ráðagóðir og hlusti gaumgæfilega þannig að gott sé að leita til þeirra. Í ljósi þessa má telja líklegt að þegar kennarar leggja sig fram um að hlusta eftir hugmyndum nemenda og því sem þeir hafa áhuga á lifnar yfir þeim og þeir sýna kennaranum meiri áhuga.

Nauðsynlegt er fyrir kennara að hafa góða sjálfsmynd. Hluti af sjálfsmyndinni er sjálfsálit og sjálfstraust. Heildarmat hvernar manneskju á sjálfum sér felur í sér sjálfsálit sem segir til um hvort hún er ánægð með sjálfan sig eða ekki. Að búa yfir góður sjálfsáliti felur í sér að manneskja er sannfærð um eigin verðleika og að öllu jöfnu sátt við sjálfan sig. Einstaklingur sem býr yfir góðu sjálfstrausti er tiltölulega sáttur við sjálfan sig eins og hann er og veit hvað hann vill gera í lífinu. Þessi manneskja sem hefur góða sjálfsmynd, það er sjálfsálit og sjálfstraust, lítur svo á að hún eigi rétt á virðingu annarra (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Í ljósi þessa má telja nauðsynlegt í skólastarfi að kennarar búi yfir góðri sjálfsmynd. Kennari er ávallt fyrirmynd nemenda sinna og því er líklegt að góð sjálfsmynd hans hafi jákvæð áhrif á sjálfsmynd nemenda.

Nel Noddings (2002) bandarískur menntunarfræðingur telur samskipti við nemendur vera eitt af því sem setja verði í forgang í kennslu. Það sé mikilvægt til að styrkja nemendur siðferðislega og vitsmunalega því umhyggja gefur af sér umhyggju. Noddings (1992) fjallar annars vegar um umhyggju (e. caring) sem felur í sér áhuga, hvöt og vilja og hins vegar tengsl, skyldur, næmi og samkennd til að skilja hugmyndir annarra og veita umhyggju. Noddings heldur því fram að allir hafi þörf fyrir umhyggju en hún felur í sér virðingu, skilning, viðurkenningu og þörfina að tilheyra öðrum.

Umhyggja er ákveðinn eiginleiki sem kennari þarf að tileinka sér, hún er ekki meðfæddur hæfileiki (Noddings, 2005). Takmark menntunar að mati Noddings er að nemendur öðlist trú á sjálfum sér. Það að kennari láti í ljósi trú sína á nemendum og hæfileikum þeirra til að ná árangri (Noddings, 2005). Til að ná til allra nemenda þarf kennari að nálgast þá með virðingu og umhyggju og kynnast þeim persónulega (Korthagen, 2013b; Noddings, 2005; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Viðmót kennara getur haft mikil áhrif á líðan, sjálfsmynd og námsárangur nemenda. Kennari sem sýnir nemendum sínum virðingu, hlýju, sanngirni, traust, öryggi og hvatningu getur aukið trú þeirra á eigin getu og með því eykst sjálfstraust þeirra (Noddings, 2002). Kennari sem sýnir nemendum lítílsvirðingu og ósanngirni getur haft þau áhrif að þeir missi áhugann á náminu og trúna á sjálfan sig (Noddings, 2002). Með faglegri umhyggju sýnir

kennari nemendum sínum hjálpsemi, skilning og hlýju en markmiðið er að efla þroska þeirra og hvetja þá áfram til að læra og nýta hæfileika sína. Með þeim hætti fá nemendur tækifæri til að sýna hvað í þeim býr (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Nauðsynlegt er að allir kennarar séu tilbúnir að sýna umhyggjusemi í garð nemenda sinna.

Viðmót kennara og góð samskipti við nemendur geta skipt sköpum varðandi árangur náms (Noddings, 2005; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Virðing og umhyggja kennara felst meðal annars í að hlusta á nemendahópinn og hvern einstakling innan hans. Hann sýnir þeim skilning og mætir hverjum og einum þar sem hann er staddur í námi sínu og er varkár gagnvart nemendahópnum (Noddings, 2005). Umhyggjusömum kennara er umhugað um velferð nemenda og lætur þá finna að þeir skipta hann máli (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Það eru talin góð tengsl milli kennara og nemenda ef báðir aðilar eru tilbúnir að taka þá áhættu að koma hreint til dyranna. Báðir aðilar taka tillit og bera umhyggju hvor til annars (Gordon, 2001).

2.4 Bekkjarstjórnun

Til að árangursríkt nám geti átt sér stað þarf góð bekkjarstjórnun (e. classroom management) að vera til staðar. Góð bekkjarstjórnun tryggir að kennsla gangi betur, nemendur sýni hvor öðrum meiri virðingu og truflun inn í bekk verði minni. Ef kennari fær nemendur ekki með sér í góða samvinnu og fær þá til að vinna þá er ólíklegt að áhrifarík kennsla muni eiga sér stað (Marzano, Marzano og Pickering, 2003).

Í hugtakinu bekkjarstjórnun felast nokkrar hugmyndir, flestar eru keimlíkar. Hugmyndir að árangursríkri bekkjarstjórnun fela í sér, að bregðast við óvæntum aðstæðum, góðum undirbúningi og fyrirbyggjandi aðgerðum (Rúnar Sigþórsson og fleiri, 1999).

Þegar kennaranemi fer inn í skóla eða bekk í fyrsta skipti fær hann oft tilfinningu fyrir því hvernig skólabragur og bekkjarandi er á viðkomandi stað. Rannsóknir hafa sýnt að í þeim skólum þar sem jákvætt viðhorf til nemenda og góður skólabragur ríkir, ber minna á hegðunarvanda nemenda (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Nauðsynlegt má telja að nemendur semji sjálfir sínar bekkjarreglur því þá verður auðveldara fyrir þá að fara eftir þeim (Edda Kjartansdóttir, 2006). Til þess að ná að skapa jákvætt andrúmsloft í kennslustofunni þurfa nemendur að vera þátttakendur í þeirri sköpun, en með því verða þeir ábyrgari einstaklingar.

Samkvæmt Good og Brophy (2008) kemur fram að til þess að ná góðri bekkjarstjórnun þarf að fylgja nokkrum meginreglum um skipulag í skólastofunni en þær eru að:

- Skipuleggja námsumhverfi sem styður kennsluáætlun kennarans. Í skólastofunni er gott að hafa fjórar til fimm einfaldar reglur um hegðun nemenda sem bekkurinn hefur gert í sameiningu, en þegar það er gert er líklegra að nemendur fylgi reglunum sem þeir eru sáttir við og skilja. Einnig þurfa reglur um samskipti milli nemenda og umgengni í skólastofunni að vera skýrar.
- Þegar nemendur fá þroskandi verkefni sem miða að áhugamálum þeirra og atgervi eru agavandamál í lágmarki.
- Skilvirkt námsumhverfi er það sem stjórnendur ættu að einbeita sér að, að koma á, frekar en að ná stjórn á hegðunarvanda.
- Markmiðið er að efla sjálfstjórn nemenda í stað þess að stjórna þeim.

Jafnframt segja Good og Brophy (2008) að til að koma á góðri bekkjarstjórnun þurfa kennarar að búa yfir ákveðnum persónueiginleikum. Þeir þurfa að vera sjálfum sér samkvæmir, trúverðugir og áreiðanlegir til að ávinna sér virðing og væntumþykju nemenda.

Góð bekkjarstjórnun byggir á hæfileikum kennarans og skipulagi þannig að bæði kennari og nemendur geti unnið vinnu sína án truflunar frá öðrum (Anna Kristín Sigurðardóttir, 1996). Mikilvægt er að nemandi sé virkur í námi sínu þannig að hegðun sem truflar kennsluna sé sem allra minnst. Þar sem kennarar eru ólíkir einstaklingar tekst þeim misvel að halda uppi góðum aga í bekk því skapferli og aðrir eiginleikar þeirra eiga hlut að máli.

Góðan bekkjaranda eða bekkjarbrag má skilgreina á þann hátt að nemendur ganga agaðir til þeirra verka sem til er ætlast af þeim í skólastofunni og eru vinnusamir í kennslustundum (Rúnar Sigþórsson og fleiri, 1999). Nemendur eru sjálfstæðir í vinnubrögðum og virða vinnufrið samnemenda sinna. Bekkjarstjórnun sumra kennara virðist vera alveg áreynslulaus. Þegar þessir kennara eru spurðir um ástæðu góðs árangurs verður oft fátta um svör (Rúnar Sigþórsson og fleiri, 1999). Mikilvægt er að kennaranemar átti sig á hvað góð kennsla sé. Weiss og Pasley (2009) álíta að góð kennsla þurfi ekki að einkennast einungis af einni réttri kennsluáferð. Aðalatriðið er hvort kennari nái að skapa hvetjandi námsumhverfi og með aðferðum sínum í skólastofunni takist að ná til nemenda og virkja þátttöku þeirra.

Meiri líkur eru á því að kennara takist að fyrirbyggja óvæntar aðstæður í kennslustund ef hann er vel undirbúinn og skipulagður (Rúnar Sigbórsson og fleiri, 1999). Vel skipulögð kennslustund frá upphafi til enda er eitt af því sem einkennir góða bekkjarstjórnun. Árangursríkt er talið fyrir kennara að upplýsa nemendur strax í upphafi kennslustundar hvert viðfangsefnið er og til hvers sé ætlast til af þeim. Nemendur þurfa einnig hæfilegan fyrirvara áður en skipt er um viðfangsefni. Mikilvægt er að kennslustund ljúki á skipulegan og afmarkaðan hátt. Þegar kennslustund er lokið má hún ekki leysast upp heldur er nauðsynlegt að henni ljúki formlega og þarf að áætla nægan tíma til þess (Rúnar Sigbórsson og fleiri, 1999).

2.5 Fagleg ígrundun

Hugtakið fagleg ígrundun (e. professional reflection) hefur verið skilgreint á mismunandi vegu en það hefur lengi verið lykilhugtak í kennslufræði. Hollenski fræðimaðurinn Fred Korthagen (2004) tengir faglega ígrundun við vitsmunaproska og nám einstaklinga. Við nám kennaranema hefur hugtakið verið notað í tengslum við þróun starfskenningar þeirra og fagmennsku.

Hugmyndir Korthagens um kennaranám leggja áherslu á að starfsreynsla af vettvangi sé grundvöllur námsins. Korthagen (2004) heldur því jafnframt fram að til að þróast sem fagmaður í starfi verði kennaranemar að öðlast færni í að ígrunda eigin reynslu, áherslur og athafnir. Í kennaranámi mínu síðastliðin fimm ár hef ég fengið ákveðna starfsreynslu, sem mætti þó vissulega vera mun meiri, en síðasta vettvangsnám stóð yfir í fjórtán vikur. Það vakti því áhuga minn að kanna hvort ég gæti nýtt mér vettvangsnámið til að styrkja mig sem verðandi kennara. Í tengslum við vettvangsnámið var gerð markviss krafa um faglega ígrundun á starfi mínu samhliða kennslu. Fagleg ígrundun reyndist mér áskorun og persónuleg því það að vera í nánu sambandi við upplifanir sínar og tilfinningar í tengslum við kennslu er mér alveg ný reynsla. Faglega ígrundun notaði ég í vettvangsnáminu til að styrkja fagmennsku mína og móta eigin starfskenningu.

Faglegar umræður kennara sín á milli eru mikilvægar til að móta skilning þeirra á starfinu. Kennarar þurfa að vera meðvitaðir um að ræða og ígrunda starfið á kerfisbundin hátt (Hafdís Guðjónsdóttir 2004). Með umræðum við samstarfsfólk getur kennari bætt við þekkingu sína og fengið aðra og nýja sýn á viðfangsefnið sem gerir það að verkum að hann getur þróað með sér hugmyndir um hvernig hægt er að bregðast við aðstæðum á ólíkan hátt. Fagleg ígrundun er ferli sem byggir á ákveðnum lykilatriðum. Í fyrsta lagi hefur þekking á kennslu og uppeldisfræði þar áhrif á. Í öðru lagi hafa söguleg áhrif á menntun og meðvitund á félagslega menningu einnig áhrif. Í

þriðja lagi hafa tengsl milli nauðsynlegra forsenda og fræðilegs skilning sitt að segja ásamt skilningi á kerfisbundinni greinandi ígrundun (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Ígrundun gegnir lykilhlutverki í ferli sem fer af stað þegar reynsla af vettvangi, fræðin sem kennaranemi hefur aflað sér í náminu og fyrri reynsla fléttast saman. Ígrundun kemur ekki af sjálfri sér og er mikilvægt að leiðbeina kennaranemum í rétta átt svo ígrundun geti orðið af einlægni og dýpt. Án leiðbeininga getur ígrundunin einungis einskoðast við yfirborðið (Auður Torfadóttir, 2005).

Hugmyndir Korthagens (2013b) um faglega ígrundun lúta að því að einblína á það jákvæða í fari hvers einstaklings. Menntun á að snúast um að ná fram því besta hjá nemendum í stað þess að horfa meira í það sem neikvætt er. Ef kennari finnur styrkleika nemenda sinna og leggur sig fram við að rækta þá, í stað þess að horfa á veikleika þeirra og það sem miður fer, uppsker hann ánægða nemendur sem líður vel í skólanum og hugsu jákvætt. Með jákvæðu hugarfari verða nemendur frekar meira skapandi og áhugasamari gagnvart nýjungum, sem aftur skilar sér í auknum árangri í náminu (Korthagen, 2013b). Knoster (2008) tekur undir þetta og telur það hafa hvetjandi áhrif á nám nemenda ef þeir skynja að kennari sýni þeim sem einstaklingum raunverulegan áhuga.

Kjarninn í faglegri ígrundun að mati Korthagen (2013a) er að einstaklingur nái heildstæðri nálgun á það sem hann er að gera en þá er flæði hugsana hans og sköpunar í hámarki. Það sem er átt við með heildstæðri nálgun einstaklingsins er að gott flæði sé milli hugsana, tilfinninga og langana. Einstaklingur sem á í erfiðleikum með hugsanir sínar myndar að mati Korthagen ekki gott flæði, ekki frekar en sá sem á í erfiðleikum með tilfinningar sínar. Þá er lokað á flæðið og einstaklingur nær ekki þessari heildstæðu nálgun og verður því ekki heill á sál og líkama. Einstaklingur sem er ákveðinn í að nýta viljastyrk sinn eða það sem hugsun hans segir honum og skeytir engu um tilfinningar sínar, nær ekki fullkomnu flæði. Því tilfinningar einstaklingsins þurfa að fylgja hugsuninni. Mikilvægt er að einstaklingur átti sig á hvað tilfinningar hans eru að segja honum. Það kemur fyrir að ekki er samræmi á milli hugsana og tilfinninga. Þegar einstaklingur hugsar lausn á ákveðin hátt getur verið eitthvað í tilfinningum hans sem segir honum að þetta sé ef til vill ekki rétta nálgunin. Það myndast einhver tilfinninga mótstaða innra með einstaklingum. Til að skilja hana er mikilvægt að staldra við, skoða viðfangsefnið út frá öðrum sjónarhornum og athuga hvort hægt sé að nálgast það á annan hátt.

Korthagen (2013a) hefur sett fram myndrænt líkan af þessu flæði milli hugsana tilfinninga og löngunar sem hann nefnir lyftuna (e. the elevator).

Lyfta þessi tákna líðan einstaklings en hæðir hennar þurfa að spila saman svo fullkomið flæði náist. Efst í höfðinu fer hugsunin fram, í miðjunni er hjartað en það segir til um líðan og tilfinningar einstaklingsins og neðst er svo maginn sem tákna vilja eða löngun viðkomandi. Hugmyndin er að þegar kennari starfar í samræmi við sín eigin gildi og sýn hreyfist lyftan milli þessara þriggja hæða, hugsana, tilfinninga og langana. Með samræðum geta kennarar aukið meðvitund fyrir hverjum þessara þátta þannig að hægt sé að stuðla að flæði á milli þeirra. Ef kennari leggur til að mynda aðaláherslu á hugsun í skipulagningu sinni og útfærslu á kennslu getur verið gott að hann spyrji sig hver sé hans vilji, hvað það er sem hann vilji leggja áherslu á í sinni kennslu. Þá aukast líkur á að hann nái að nálgast starf sitt þar sem flæði ríkir á milli hugsana hans, tilfinninga og langana. Lyftulíkan Korthagens má nýta til að ígrunda kennslu því þessar þrjár víddir fléttast saman og mynda fagvitund kennarans (Korthagen, 2013a). Til dæmis geta neikvæðar tilfinningar eða hugsanir staðið í vegi fyrir löngunum eða óskum einstaklings. Það er því gagnlegt að vera meðvitaður um víddirnar þrjár því þær eru til staðar hjá hverjum einstaklingi.

Korthagen (2013a) telur að margir kennarar sem nýta faglega ígrundun í kennslu nái betur til nemenda og með auðveldari hætti en ella. Kennararnir geta einnig aðstoðað nemendur í að nýta hugmyndir um faglega ígrundun til að ná góðu flæði milli hugsana, tilfinninga og langana, flæði sem þarf að vera til staðar svo nám geti átt sér stað með eðlilegum hætti. Kennarar sem hafa nýtt hugmyndir um faglega ígrundun með nemendum telja flæði afar mikilvægt í kennslu því það hjálpar til í glímunni við þær hindranir sem hugsanlega standa í vegi fyrir námi. Einnig hefur vinna með faglega ígrundun mikið að segja um framtíð nemenda. Þegar nemendur átta sig á mikilvægi þess að ígrunda eigin námsreynslu til að ná góðu innra sambandi við hugsanir sínar, tilfinningar og langanir getur það orðið til þess að þeir eru fljótari að finna hvað hentar þeim best og hverju þeir vilja ná fram í námi sínu. Þetta á bæði við um skólagöngu þeirra og lífið sjálft. Með faglegri ígrundun getum við náð aðalatriðum hugsana, tilfinninga og langana upp á yfirborðið.

Nemandi sem er í góðu andlegu jafnvægi nær að jafnaði betri árangri í námi og nýtir betur þá hæfileika sem hann býr yfir miðað við þann sem líður illa. Einbeiting, athygli og úrvinnsla verður lakari þegar til dæmis líffræðilegar afleiðingar tilfinningalegs ójafnvægis eiga í hlut (Rúnar Sigbórsson og fleiri, 1999). Þetta samræmist því sem Korthagen (2013a) heldur fram í umfjöllun sinni um faglega ígrundun eða kjarna ígrundun.

Til að styðja faglega ígrundun kennara eða það sem Korthagen (2013a) nefnir kjarna ígrundun (e. core reflection) hefur hann þróað módel sem hann kallar laukmódelið (e. the onion model). Hann líkir kjarna ígrundun við lauk vegna þess að eins og með lauk, þarf að fletta í gegnum mörg lög áður en komið er inn að kjarnanum. Því nær sem komist er að kjarnanum, því erfiðara verður að draga fram fyrir hvað þú vilt standa sem kennari. Kjarna ígrundun byggir á sex lögum; umhverfi, hegðun, hæfni, trú og gildismati, sjálfsmati og köllun. Hvert þessara sex laga í laukmódeli Korthagens (2013a) innihalda ákveðnar spurningar sem hægt er að nýta til að ígrunda þessa þætti. Þessi lög eru:

- Ysta lagið í laukmódelinu er *umhverfi* (e. environment) en það tekur til allrar upplifunar einstaklings fyrir utan hann sjálfan. Ef hugsað er um þetta út frá kennaranum þá nær þetta lag yfir skipulag kennarans, skólastofuna, bekkjarbrag og skólaumhverfið allt. Jákvætt hugarfar kennarans skiptir hér höfuðmáli því þá gengur kennslan og veran í skólanum betur en ella. Ef kennari er ákveðinn í að illa muni ganga í kennslu þá á það til að ganga eftir. Spurning sem tengist fyrsta laginu er: *Hvað er ég að takast á við?*
- Næsta lag snýr að *hegðun* (e. behavior) en það vísar til þess hvernig einstaklingur hegðar sér og hvernig hann bregst við áskorunum og hegðun annarra í umhverfi sínu. Kennari sem hefur ákveðið fyrirfram að kennslustund muni ekki ganga vel undirbýr hana í samræmi við þá hugsun og hegðun. Spurningin í lagi tvö í laukmódelinu er: *Hvað geri ég?*
- Þriðja lagið er *hæfni* (e. competencies). Þetta lag snýst um þá hæfni sem einstaklingar þurfa að búa yfir til að vinna ákveðin verkefni. Kennari virðist hafa nauðsynlega færni til þess að undirbúa sig fyrir kennslu en þessi færni er lokuð vegna áhrifa frá fyrstu tveimur lögum í módelinu. Spurning sem tengist lagi þrjú er: *Að hverju stefni ég?*
- Fjórða lagið snýst um *trú og gildismat* (e. beliefs) einstaklinga á eigin getu í ákveðnum aðstæðum. En með trú og gildismati á Korthagen við hugmyndir hvers einstaklings á því hvernig heimurinn þarna úti virkar eða hvernig hann eigi að virka. Þegar kennari trúir því að kennslan verði of erfið þá getur þessi trú eða spá hans um slakt gengi orðið honum að falli. Spurning sem tengist þessu lagi er: *Hver er trú mín?*
- Fimmta lagið er *sjálfsmynd* (e. identity) og á við hvernig einstaklingur upplifir sjálfan sig í ólíkum hlutverkum samfélagsins. Sjálfsmynd segir til um hvernig einstaklingur upplifir sjálfan sig og sjálfshugmyndir sínar. Mikilvægasta hindrun einstaklingsins virðist vera staðsett í þessu lagi, sjálfsmyndinni, því þar skortir trú á eigin getu. Kennari

trúir því ekki að hann geti staðið sig vel í skipulagningu kennslustundar. Spurning sem tengist þessu lagi er: *Hver er ég?*

- Innsta lagið er *köllun* (e. mission) eða sannfæring og fjallar um hvað það er sem hvetur einstaklinginn áfram, gefur lífi hans ákveðin gildi og þýðingu. Köllun snýst í raun um hugmyndir einstaklingsins um hann sjálfan. Hvernig ímynd kennarinn hefur af sjálfum sér, fagmennsku sinni og kennarastarfinu í heild. Fyrir mörgum hefur þetta lag einnig merkingu í trúarlegum skilningi. Spurning sem tengist þessu síðasta lagi í laukmódelinu er: *Hvað hvetur mig áfram?* (Korthagen, 2013a).

Í lögum lauksins geta einstaklingar fundið sína sterku eiginleika en þessa eiginleika geta þeir nýtt til að hafa áhrif á ytri lög lauksins. Þegar jafnvægi ríkir í öllum sex lögum lauksins upplifir einstaklingur fullkomið flæði. Þetta módel Korthagens getur kennari nýtt til að rýna í reynsluna og aðstæður sem upp koma innan kennslustofunnar og með því byggt upp eigin fagvitund. Með því að notast við laukmódelið er vinna lögð í að komast að röt vandans með því að horfa á það sem er vel gert eða er jákvætt í fari nemandans og í sameiningu er hægt að finna lausn sem hann getur hagnast á.

2.6 Fagleg starfskenning

Segja má að fagleg starfskenning (e. practical theory) byggir á því sem við gerum og þeim rökstuðningi sem við höfum fyrir gjörðum okkar. Samkvæmt Hafdís Guðjónsdóttur (2004) byggja kennarar ákvarðanir sínar í starfi á eigin starfskenningu sem er persónuleg og þróast með aukinni reynslu og fræðilegri þekkingu. Starfskenning kennara gerir þá meðvitaða um á hvaða þekkingu þeir byggja starf sitt. Af þessu má draga þá ályktun að það sé mikilvægt hverjum kennara að ígrunda eigin starfskenningu.

Fagleg starfskenning er hugtak sem skilgreint er sem samspil framkvæmdar, fræðilegrar þekkingar og siðferðislegra gilda (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Hafdís Ingvarsdóttir, 2004). Framkvæmd í þessu samhengi er það sem kennarar gera, störf þeirra í kennslustundum og tengsl við nemendur. Ef komið er inn í kennslustofu þar sem námsumhverfi er örvandi og gerir greinilega ráð fyrir athafnamiðuðu námi og samvinnu nemenda, má sjá vísbendingu um starfskenningu sem leggur áherslu á fjölbreytileika í skólastarfi.

Fræðileg þekking er hvernig kennarar útskýra og rökstyðja það sem þeir gera með tengingu við fræðin (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Kennari getur tekið ákvörðun um að auka vægi samvinnunáms vegna niðurstaðna rann-

sókna sem sýnt hafa fram á aukinn áhuga og virkni nemenda með slíkum kennsluaðferðum. Þá er hann að móta starfskenningu sína út frá fræðilegri þekkingu.

Siðferðisleg gildi segja til um siðfræði kennarans, viðhorf hans og gildi til lífsins. Þau endurspeglja sýn kennarans á sig sem fagmanneskju og sem einstakling (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Með því að kennari skoði nánar hvernig hann athafnar sig í kennslustofunni, hvaða kennsluaðferðum hann beitir og spyrji sjálfan sig reglulega hvaða áhrif aðferðir hans hafa á líðan eða nám nemenda, er hann að styrkja eigin starfskenningu í samspili við fræðilega þekkingu og reynslu af vettvangi.

Sá skilningur sem myndast af samspili fagþekkingar, ígrundunar og gilda, mótar faglega starfskenningu kennarans (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Með fagþekkingu er átt við þekkingu kennarans á kennslufræði og faginu sem hann kennir. Fagleg starfskenning þróast meðvitað í gegnum víðtæka og kerfisbundna gagnrýna ígrundun og samræður milli fagmanna. Hvernig kennari mótar sína eigin kennslufræði ræðst af því hvort hann nái að nýta það sem hann upplifir í kennslu og lærir af þeirri reynslu (Hafþór Guðjónsson, 2011).

Mikilvægt er fyrir kennara að fá tækifæri til að rýna í reynsluna, yrða hana, vega og meta það sem vel gengur og hvað er hægt að gera betur, í hópi góðra starfsfélaga. Viðbúið er að fá kennari slík tækifæri leiði það til aukinnar meðvitundar um hans eigin starfshugmyndir. Sýnin á starfið verður skýrari og kennari getur áttað sig á hvort þau gildi sem hann vill halda í heiðri séu í samræmi við kennsluhætti hans (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Hafþór Guðjónsson, 2011). Þannig verður fagleg starfskenning þróuð og verður til þess að auka fagmennsku, þróun og sköpun faglegrar þekkingar (Hafdís Guðjónsdóttir 2004).

Í rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) sem fjallaði um mótun starfskenninga kennara sem kenndu ensku og eðlis- og efnafræði í íslenskum framhaldsskólum. Sýndu niðurstöður fram á þrjá meginþætti sem kennurum fannst hafa mest áhrif á starfskenningar þeirra. Þeir voru; tengsl við nemendur, samræður við samkenndara og tilfinningatengsl kennara við greinina sem þeir kenndu. Kennurum sem tóku þátt í rannsókninni fannst mikilvægt að eiga í góðum tengslum við nemendur. Góð samskipti við nemendur virtust skipta kennara hvað mestu máli en með þeim áttu þeir við tengsl sem kennarar og nemendur mynda sín á milli og eru byggð á trausti og virðingu. Kennararnir töldu þessi tengsl vera forsendu þess að þeim liði vel í starfi og að þeir væru góðir kennarar. Án góðra samskipta í

kennslu er sú áhætta fyrir hendi að nemendur missi áhugann og taki ekki þátt í því sem fer fram inni í kennslustofunni.

Kennarar sem tóku þátt í rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) töldu samræður við samkennara mikilvægar í mótun eigin starfskenningar. Kennarar töldu að með samræðum náí þeir að dýpka skilning sinn á starfinu og þeim sem höfðu reynslu af samræðum fannst það vera fastur þáttur í starfinu. Þriðji þátturinn sem kennarar töldu móta starfskenningu sína fólst í tilfinningatengslum við þá grein sem kennd er. Í svörum kennara mátti greina væntumþykju og áhuga á þeirri grein sem þeir kenndu. Væntumþykjan hvetur þá áfram við skipulagningu á náminu og til að leita leiða til að vekja áhuga nemenda á því. Með rannsókn minni er ætlunin að ígrunda með því að nýta laukmódel Korthagens og þar með ná að þróa starfskenningu mína og efla fagmennsku.

3 Aðferðafræði

Í þessum kafla verður sagt frá markmiðum rannsóknarinnar, rannsóknarspurningum og rannsóknarsniði en rannsóknin er svokölluð starfendarannsókn. Starfendarannsóknir tengja saman starf og rannsóknir þannig að úr verði rannsóknarferli. Rannsakendur skoða þá eigið starf og ígrunda aðgerðir sínar og aðstæður (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigbórsson, 2013). Í kaflanum eru jafnframt kynntir þátttakendur rannsóknarinnar auk þess sem greint er frá hvernig gagnaöflun og úrvinnsla gagna fór fram. Að lokum er fjallað um siðferðileg atriði sem snúa að rannsókninni.

3.1 Rannsóknarspurning og markmið

Þessi rannsókn var starfendarannsókn. Hún byggði á athugun minni á sjálfri mér sem kennaranema meðan á fjórtán vikna vettvangsnámi stóð í grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu. Tilgangur rannsóknarinnar var að skoða starfs-hætti mína í þeirri von að styrkja mig sem verðandi kennara og fagmanneskju. Rannsóknarspurningar voru tvær:

Hvernig nýti ég vettvangsnámið til þess að styrkja mig sem verðandi kennari?

Hvernig kennari vil ég verða í framtíðinni?

3.2 Starfendarannsóknir

Í skólum hafa starfendarannsóknir verið að hasla sér völl, en þar beinir kennari athyglinni að eigin starfsþáttum og áhrifum þeirra á nemendur (Hafþór Guðjónsson, 2008; Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Í slíkum rannsókn-um taka kennarar til athugunar afmarkaða og ákveðna þætti í starfinu, prófa nýjar kennsluáferðir eða leiðir í kennslu og skoða hvernig til tekst og/eða leggja spurningar fyrir nemendur (Hafþór Guðjónsson, 2008).

Í þessari rannsókn ætla ég að skoða hvernig reynsla mín af vettvangi getur stutt mig sem verðandi kennara og eflt mig sem fagmann. Ég ætla að njóta þess að auka við þekkingu mína með þessari starfendarannsókn. Segja má að starfendarannsókn sé rannsókn sem hefur það aðalmarkmið að starfsmaður eða kennari vinni í að þróa sitt eigið starf til betri vegar og með rannsókninni öðlist viðkomandi betri skilning á starfinu. Samkvæmt Hafþóri Guðjónssyni (2008) og fleiri fræðimönnum er eitt af lykilhugtökum í

starfendarannsóknum fagleg ígrundun. Fagleg ígrundun byggir á að rannsakandi rýni í eigið starf, spyrji sig hvernig hann starfi og hvers vegna ásamt því að safna markvisst gögnum um það (Hafþór Guðjónsson, 2008; Cochran-Smith og Lytle, 1999). Þær fela einnig í sér að einstaklingar horfi inn á við, rýni í sjálfan sig og eigin viðhorf og leitist við að svara þeim spurningum sem vakna við þá athugun (Korthagen, 2013a). Korthagen (2013a) leggur áherslu á að draga fram og ígrunda aðstæður þar sem styrkleikar einstaklinga fá að njóta sín. Til að skilja hvað í aðstæðunum dregur fram þessa styrkleika einstaklinga eru samræður mikilvægar.

Tilgangur með starfendarannsóknum er að hver og einn þrói og bæti starf sitt ásamt því að læra af rannsóknum og því að vinna með eigin gildi og viðhorf (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Ennfremur telur Hafdís Guðjónsdóttir (2011) að markmið með starfendarannsóknum sé að byggja upp þekkingargrunn kennara og koma starfsþekkingu þeirra á framfæri við aðra (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Lærdómur af slíkum rannsóknum er tvíþættur. Fyrir starfandi kennara þarf hann sem rannsakandi að taka þá reynslu sem hann verður fyrir til athugunar í þeim tilgangi að átta sig betur á gjörðum sínum í starfi og sjá hverjar afleiðingar þeirra eru. Í gegnum rannsóknina þar sem skráning og gagnasöfnun er lykilatriðið, þarf kennarinn sem rannsakandi að setja fram þekkingu sína og reynslu sem seinna getur orðið öðrum kennurum vegarnesti til að skilja eigin starfshætti.

Í starfendarannsóknum gegna skráningar og gangasöfnun lykilhlutverki. Mikilvægt er að rannsakandi skrái nákvæmlega það sem gerist og afli gagna um þá hluti sem rannsóknin beinist að. Með þeim hætti getur hann vísað í gögn sem sýna þær áherslur sem eru viðhafðar í kennslu ásamt þeirri þróun sem verður. Þá gerir markviss gagnaöflun kennurum kleift að greina gögnin frá ólíkum sjónarhornum og ræða þau við aðra (Hafþór Guðjónsson, 2008; Hafdís Guðjónsdóttir, 2011; Korthagen, 2013a).

Starfendarannsóknir eru ólíkar eftir áherslum og hvert athyglinni er beint hverju sinni. Hafþór Guðjónsson (2011) talar um þessar ólíku áherslur sem mismunandi tegundir rýnis og nefnir hann meðal annars kennslurýni, þekkingarrýni, sjálfsrýni og menningarrýni. Í þessari rannsókn nýti ég mér hugmyndir Hafþórs um kennslurýni og starfsrýni til að skoða hvaða kennsluaðferðum ég beiti og áhrif þeirra á námsumhverfið og nemendur. Með kennslurýni er átt við þróun starfs- eða kennsluhátta og með starfsrýni er verið að rannsaka eigin gildi eða viðhorf (Hafþór Guðjónsson, 2011). Með því að horfa á þessa tvo þætti í mínu starfi vonast ég til að fagmennska mín eflist og þekking á sjálfri mér sem fagmanni aukist. Ætlunin er að rýna í, rannsaka og beina athygli að mér sjálfri og mínum starfsháttum í

vettvangsnáminu í þeim tilgangi að draga fram þau gildi sem ég vil standa fyrir sem kennari. Við gerð þessarar starfendarannsóknar ætla ég að njóta þess að auka þekkingu mína á starfi kennara jafnhliða því að efla mig sem fagmanneskju.

3.3 Þátttakendur

Ég er kennaranemi á fimmta og síðasta námsári í kennaradeild við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og hef verið í vettvangsnámi í grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu. Þátttakendur í rannsókninni voru auk mín tuttugu nemendur í fjórða bekk, tólf stúlkur og átta drengir ásamt sextán nemendum í öðrum bekk en þar voru kynjahlutföll jöfn. Nemendur í skólanum eru 269 talsins en hann hýsir einungis nemendur í fyrsta til fjórða bekk. Árgangur fjórða bekkjar í þessum tiltekna grunnskóla telur alls 64 nemendur sem skiptast í þrjá bekki. Nemendur í öðrum bekk eru 61 og skiptast einnig í þrjá bekki. Rannsakandi þekkir nemendur fjórða bekkjar vel þar sem hann vann með þeim í vettvangsnámi á vorönn 2014. Það sama er hins vegar ekki hægt að segja um nemendur í öðrum bekk því ég hitti þau í fyrsta skipti á haustönn 2014. Leiðsagnarkennari minn í vettvangsnáminu var mér innan handar og aðstoðaði eftir bestu getu.

3.4 Gagnaöflun

Lykilþáttur í rannsóknarferli starfendarannsókna er söfnun og úrvinnsla rannsóknargagna (Mayoux, 2006). Gagnaöflun nýtist til að hægt sé að benda á það sem gert er í starfi og draga fram þá þróun sem verður til í starfinu yfir lengri tíma. Mestu máli skiptir að rannsóknagögn séu valin þannig að þau hæfi viðfangsefni og svari rannsóknarspurningum (Mayoux, 2006). Ígrundun og sjálfsrýni gegna lykilhlutverki við að byggja upp skilning og þekkingu hver sem gögnin eru (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Með sjálfsrýni er verið að rannsaka eigin gildi eða viðhorf (McNiff og Whitehead, 2005). Þá kannar rannsakandi hug sinn og lítur inn á við og spyr sjálfan sig spurningar eins og hvernig gildum hans sé háttað, hvernig hann vilji starfa, hugmyndir sem búa að baki gerða hans og hvort samræmi sé milli starfshátta og þeirra gilda sem hann vill standa fyrir í sínu starfi (McNiff og Whitehead, 2005).

Starfendarannsóknir byggja á sjálfsrýni og ígrundun en til þess að niðurstöður séu trúverðugar eru gerðar kröfur um áreiðanleg og vönduð vinnubrögð (Hafðís Guðjónsdóttir, 2011). Til að rannsókn geti talist trúverðug þurfa rannsóknargögn að vera til staðar. Þau eru notuð sem vísbending eða staðfesting um það sem rannsakað er þannig að þegar

eitthvað gerist til að mynda í kennslustund á að vera hægt að vísa í gögnin því til staðfestingar (Mertler, 2006). Breyting eða hugboð rannsakanda birtast í rannsóknargögnunum. Áreiðanleiki rannsóknar byggir á rannsóknargögnum, rannsóknaraðferðum og vönduðum vinnubrögðum (Mertler, 2006). Hafdís Guðjónsdóttir (2011) bendir á að án rannsóknargagna verða ekki gerðar starfendarannsóknir því þau gefa vísbendingar um staðfestingu eða hugboð á framkvæmd ásamt því að vera heimildir um ákveðna þróun eða breytingar. Út frá rannsóknarspurningu, fræðiramma og markmiði rannsóknar eru gögnin síðan skoðuð og greind og ættu að gefa mynd af því sem gerist. Í þessari rannsókn er gagna aflað með því að skrá rannsóknardagbók, gera vettvangsathuganir og nýta leiðsagnarkennara sem rannsóknarvin.

3.4.1 Rannsóknardagbók

Dagbókarskrif eru gögn sem safnað er í flestum starfendarannsóknnum. Dagbókarskrif innihalda skráningar á daglegum vinnubrögðum hins íhugula fagmanns (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Dagbókarskrif gegna því hlutverki að skrá jafnóðum mikilvægar upplýsingar um áhrif og aðgerðir rannsakanda, viðhorf hans og líðan, hugsanir, úrlausnir og vanda-mál ásamt þörfinni fyrir að breyta stefnu rannsóknar eða áætlun (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013).

Í rannsóknardagbók koma fram upplifanir mínar og ígrundanir af kennslu og því að vera þátttakandi í skólaumhverfi. Dagbókin geymir líka lýsingar á samskiptum mínum við nemendur, kennslustundum sem tókust vel og einnig þeim sem misheppnuðust algjörlega. Jafnframt er þar að finna upplýsingar um skipulag, uppbyggingu kennslustunda ásamt kennsluhug-myndum og verkefnum sem ég útbjó til að nota í kennslu. Dagbókin var þannig unnin, að í lok hvers dags skráði ég í tölvu atburði dagsins. Daglega fylgdi mér rauð A5 harðspjaldastílabók sem ég skráði í athugasemdir eftir þörfum.

Dagbókarskrifin verða nýtt til að draga fram hvernig ég nýti þá reynslu sem ég fæ í gegnum vettvangsnámið til að móta hugmyndir mínar og sýn um þann fagmann sem ég vil verða að námi loknu.

3.4.2 Vettvangsathuganir

Með vettvangsathugunum er leitast við að skoða rannsóknarefnið í sínu eðlilega umhverfi (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Þá eru samskipti og atburðir skráðir um leið og þau eiga sér stað. Með formlegum vettvangsathugunum fer rannsakandi á vettvang sem óskrifað blað og skráir

niður það sem fyrir eyru og augu ber og reynir að draga það saman í þemu eða myndur. Önnur leið vettvangsathugana eru þátttökuathuganir þar sem rannsakandi er bæði þátttakandi og rannsakandi (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigbórsson, 2013). Í rannsókn minni eru þátttökuathuganir fyrirferðameiri því vettvangsnámið byggðist að mestu upp á kennslu. Á rannsóknartímabilinu skráði ég hjá mér í dagbókina það ég sem upplifði í kennslu. Á mismunandi tímamarkum gat ég þó leyft mér að fylgjast með nemendum vinna, og skrá það sem ég sá og heyrði á þeim tíma. Við gagnaöflun byrjaði ég á að kanna og skoða hvernig kennslan fór fram og nýti ég vettvangsnótur til að draga fram hvernig kennsla mín þróast í gegnum vettvangsnámið.

3.4.3 Rannsóknarvinur

Hlutverk rannsóknarvinnu getur verið margþætt. Hann getur bæði fylgst með rannsakanda að störfum en einnig verið til staðar til að ræða um starfið. Hlutverk hans getur fyrst og fremst verið að vera til staðar þannig að rannsakandi fái tækifæri til að tala sig í gegnum viðfangsefni og ná skýrari merkingu í það sem hann er að upplifa á vettvangi (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigbórsson, 2013). Þá fylgdist vinur eða samstarfsmaður með rannsakanda í starfendarannsókn. Rannsóknarvinur getur einnig haft það hlutverk að gefa rannsakanda heilræði í lok athugunar. Mikilvægt er að ákveða fyrirfram viðfangsefni sem rannsóknarvinur ætlar að kanna en ábendingar hans eru aldrei dæmandi og þær þurfa að þjóna hagsmunum rannsakanda (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigbórsson, 2013). Í minni rannsókn tók leiðsagnarkennari upp hlutverk rannsóknarvinnu þar sem hann var iðinn við að koma með ábendingar sem ég tók til athugunar og lagði mig fram um að bæta. Meðan á kennslu stóð kom leiðsagnarkennari sér fyrir aftast í skólastofunni, fylgdist með og skráði hjá sér athugasemdir.

3.5 Gagnagreining

Rannsóknargögn voru notuð til að svara rannsóknarspurningum (Sigríður Halldórsdóttir og Ragnheiður Harpa Árnadóttir, 2013). Úrvinnsla ganga og greining þeirra var tvíþætt. Meðan á rannsókninni stóð las ég rannsóknardagbók jafn óðum og byrjaði smátt og smátt að frumgreina þau þemu eða flokka sem mér sýndist varpa ljósi á rannsóknarspurningar mínar. Eftir að rannsóknargögnum hafði verið safnað og ég yfirgefið vettvang settist ég yfir gögnin og las þau endurtekið til að skilja það sem ég hafði verið að læra á vettvangi. Í fyrstu reyndist mér erfitt að koma auga á þemun. Ég átti erfitt með að trúa því að gagnasöfnin sem ég hafði safnað yrðu einhvern tímann

að þráðum sem myndu mynda heild og eitthvert ákveðið mynstur. Þar sem ég sat yfir rannsóknardagbókinni minn, vettvangsnótum og ábendingum frá leiðsagnarkennara átti ég hreinlega erfitt með að sjá gögnin mín sem gögn. Ég þurfti að taka mig til við að lesa og endurlesa það sem ég hafði fyrir framan mig og byrja að draga fram það sem þar var að koma í ljós, niðurstöðurnar. Eins og fram kom í skrifum mínum í dagbók eru vangaveltur mínar um gögnin strax farnar að gera vart við sig á meðan á vettvangsnáminu stóð.

Það sem hefur reynst mér hvað erfiðast við þessa rannsókna er að átta mig á því hvað eru gögnin mín er það *bara* rannsóknardagbókin (dagbók, 14. október 2014).

Á meðan á ritgerðarsmíð stóð átti ég í vikulegum tölvupóstsamskiptum við Karenu Rut leiðbeinanda minn. Tilgangur þessara mánudagstölvupósta var að skýra frá gangi mála varðandi ritgerðarsmíðina. Í gegnum rannsóknarferli átti ég í mikilli glímu við að átta mig á gögnunum mínum. Eftir að rannsóknaráætlun hafði verið samþykkt hvatti Karen Rut mig til að byrja að huga að gögnunum. Í byrjun janúar fékk ég þennan póst frá henni.

Sæl Gunnhildur,

Gott að heyra að þú sért komin á skrið. Ég les yfir fræðikaflann eins fljótt og ég get. Þú getur haldið áfram að vinna með gögnin þín, skoða þau og reyna að átta þig á þeim þeim sem þú sérð þar til þú heyrir frá mér (mánudagstölvupóstur, 12. janúar 2015).

Sæl Karen,

Ég er búin að vera að vinna úr athugasemdum úr rannsóknaráætlun. Þegar því var lokið fór ég að huga að gögnunum sem voru enn að vefjast fyrir mér. Ég las útkomnar meistara- prófsritgerðir og las rannsóknardagbók mína og lítið miðaði áfram. En svo gerðist eitthvað ég las dagbókina og þá áttaði ég mig á því að þarna voru gögnin. Þau eru upplifun mín og líðan þessar 14 vikur sem ég var í vettvangsnámi og hvernig til tókst í kennslu (mánudagstölvupóstur, 19. Janúar 2015).

Eftir að hafa barist við að sjá gögnin mín, rætt við leiðbeinenda á leiðsagnarfundum og í gengum tölvupóst áttaði ég mig allt í einu á því í hverju vandræðagangur minn í tengslum við gögnin hafði falist. Ég hafði átt erfitt með að sjá þessi skrif og pælingar í rannsóknardagbókinni sem eitthvað markverðugt sem hægt væri að læra af. Eftir að hafa áttað mig á að rannsóknardagbókin geymdi mikilvægar vísbendingar um það sem ég hafði verið að gera í vettvangsnáminu komst ástand mitt í jafnvægi. Svar Karenar Rutar við pósti mínum var á þessa leið.

Sæl Gunnhildur,

Frábær lýsing á þessari vinnu þinni með gögnin. Það tekur tíma að komast inn í gögnin, sjá söguna sem þau segja manni en mér sýnist þú hafa komist inn. Þessi lýsing (á baráttu þinni við gögnin) á heima í aðferðafræðikaflanum þínum undir gagna-greiningu, lýsing á þessu ferli þínu (í starfendarannsóknunum) er svo áhugaverð. Að segja söguna hvernig þú ert að verða til sem rannsakandi og þessi tilfinning þín fyrir gögnunum (að uppgötva þau allt í einu) er hluti af þeirri sögu (svar við mánudagstölvupósti, 19. janúar 2015).

Eftir að hafa áttað mig á að í rannsóknardagbókinni lágu mín aðalgögn, lýsingar á því sem ég hafði verið að glíma við í kennslu og við að reyna að ná til nemendahópsins þá skildi ég að um þetta fjallaði mín rannsókn. Gögnin lágu í reynslu minn og upplifun á vettvangi. Eftir lestur og ítarlegan endurlestur í ró og næði varð hver vika sem ég hafði lifað í vettvangsnáminu mér ljóslifandi. Ég var vör við ákveðnar breytingar eftir endurtekin lestur gagnanna. Ég áttaði mig á hvernig hugmyndir og spurningar út frá rannsóknardagbókinni minni komu mér nær efninu (MacLean og Mohr, 1999). Ég endurupplifði líðan mína úr kennslustundum, skoðaði námsefni sem ég hafði nýtt og búið til og fór í gegnum upplifanir mínar af einstökum atvikum í kennslu.

Nú sé ég að í dagbókinni liggja gögnin mín. Léttirinn við þá uppgötvun er ólýsanlegur og þetta nálgast það að vera alvöru rannsókn. Rannsóknin fór fram í vettvangsnámi sem tók 14 vikur og þá var gögnum safnað. Þar sem ég er að rannsaka sjálfan mig þá eru gögnin það sem ég hef skrifað um kennslu, upplifanir mínar, líðan og vonir á meðan á vettvangsnáminu stóð (dagbók, 16. janúar 2015).

Við gagnagreiningu leitast ég við að skilja hvernig ígrundun á þeirri þekkingu og reynslu sem ég öðlaðist í vettvangsnáminu, hjálpaði mér að móta þá sýn á kennarastarfið sem ég tel að nýtist mér best í framtíðinni. Ég dró fram atriði úr dagbókarfærslum sem lýstu kennsluháttum og hvernig ég þróast og mótast í gegnum eigin ígrundun og kennslu á vettvangi. Gagnagreining fór fram samhliða gagnaöflun með rannsóknarspurningar og fræðilegan hluta rannsóknarinnar í huga. Í upphafi frumgreindi ég gögnin mín þannig að ég gæti nýtt það sem ég lærði á hverjum degi til að hjálpa mér að skipuleggja hvernig ég þróaði kennsluna áfram.

Eftir vettvangsnámið settist ég svo aftur yfir gögnin til að greina þau meira á dýptina ásamt því að greina þá þætti sem ég var búin að vera að takast á við í minni kennslu. Til að átta mig á hvernig ég gæti brugðist við þessum sömu þáttum á heilstæðari hátt í framtíðarstarfi mínu sem kennari. Þemun fóru að skýrast og ég fór að draga fram hvernig hugsanir mínar, reynsla og upplifanir svöruðu rannsóknarspurningum mínum. Þemun sem ég greindi og fjallað verður um í niðurstöðum voru eftirfarandi: 1) að átta sig á námsumhverfinu og nemendahópnum, 2) að ná stjórn á hópnum. 3) skipulagning kennslustunda, 4) óöryggi og kvíði, 5) stuðningur í vettvangsnámi og að síðustu 6) áhugasamir og virkir nemendur.

3.6 Siðferðileg atriði

Foreldrum nemenda í fjórða og öðrum bekk var sendur tölvupóstur og greint frá rannsókninni. Frá þeim fékkst formlegt leyfi til að nýta gögn frá nemendum í rannsókninni. Fengið var leyfi frá skólastjóra í viðkomandi skóla. Persónuvernd var tilkynnt um rannsóknina og skilað inn viðeigandi gögnum til þeirra. Nauðsynlegt er að traust ríki milli rannsakanda og leiðsagnarkennara og þeim gögnum sem urðu til í vinnuferlinu verður eytt að verkefni loknu. Rannsakandi heitir nafnleynd og hafa öllum nemendum verið gefin dulnefni til að ekki verði hægt að rekja einstök atvik til ákveðinna nemenda.

4 Niðurstöður

Í þessum kafla verður farið yfir niðurstöður rannsóknarinnar. Tilgangur þessarar rannsóknar var að skoða með gagnrýnum augum starfshætti mína sem kennaranema til að átta mig á hvað ég get gert til að þróa og bæta mig með verðandi kennara. Til þess að draga upp skýra mynd af niðurstöðum er þeim skipt niður í sex flokka. Flokkarnir eru: 1) námsumhverfi og nemendahópar, 2) að ná stjórn á hópnum, 3) skipulag kennslustundar, 4) óöryggi og kvíði, 5) stuðningur í vettvangsnámi, og 6) áhugasamir og virkir nemendur. Í gegnum þessa sex flokka verður leitast við að svara rannsóknarspurningum þessara rannsóknar. Umfjöllun um einstaka nemendur eru undir dulnefni.

4.1 Að átta sig á námsumhverfinu og nemendahópnum

Vettvangsnámið stóð í fjórtán vikur. Leiðsagnarkennarinn minn var umsjónarkennari fjórða bekkjar. Þegar ég steig inn í kennslustofuna tók ég strax eftir hversu rúmgóð og björt stofan var, með stórum gluggum sem fylltu eina hlið hennar. Hin hliðin var þakin hillum og skápum með miklu borðplássi. Hillur og skápar geymdu námsgögn nemenda, bækur og ýmsa afþreyingu eins og spil, perlur og púsl. Fremst í stofunni var kennaraborð með borðtölvu ásamt snjalltöflu (e. smart board) og hefðbundinni tússtöflu.

Undir töflunni á gólfinu voru tveir kassar með bókum sem nemendur geta valið sér til að lesa í frjálsum lestri eða yndislestri. Í öðrum kassanum voru léttari bækur eins og myndabækur sem henta vel byrjendum í lestri en í hinum ögn erfiðari bækur og frekar ætlaðar nemendum í fjórða bekk. Ástæða þess að bækurnar voru geymdar í kössum inni í stofu var sú að bókasafn skólans var lokað vegna framkvæmda.

Aftast í stofunni í öðru horninu var ágætis safn af leikföngum sem staðsett voru í hillu og þremur dótakössum. Í hillunni var húsgögnum sem tengjast Barbie eins og rúm, snyrtiborð og bíl snyrtilega raðað. Þar var einnig snyrtistofa sem tilheyrði Pony-hestum ásamt fylgihlutum sem tengjast ofurhetjuköllum. Neðst í hillunni voru kassar sem innihéldu Legokubba. Á gólfinu við hilluna var rúm með dúkku í og dúkkukerra. Þrjú dótakassar tilheyrðu einnig leikfangasafninu og innihéldu þeir Barbie-dúkkur, fót á þær og dúkkuföt. Í öðrum kassa voru Pony-hestar og smádót sem fylgir þeim. Í þriðja kassanum var allskonar dót eins og símar,

talstöðvar, ofurhetjukarlar, bílar, hattar, veski og fleira. Þetta eru spennandi leikföng sem heilla marga. Aftast í stofunni fyrir miðju (við hliðina á leikfangahorninu) var hilla með kennslugögnum í stærðfræði og ritföngum. Þar voru talnagrindur, teningar, spil, einingakubbar, peningaspil og fleira sem tengist stærðfræði.

Nemendur umsjónarbekkjarins voru tuttugu talsins, tólf stúlkur á móti átta drengjum. Þetta var fjórða árið sem leiðsagnarkennarinn kenndi bekknum. Bekkjarbragur bar þess glöggst merki. Umsjónarkennari bekkjarins hafði ákveðnar áherslu í bekkjarstjórnun sem nemendur voru meðvitaðir um.

Nemendum er gert ljóst í upphafi að skólastofan er þeirra griðastaður. Í sameiningu í gegnum bekkjarreglur sem þau semja sjálf ákveða þau andrúmsloftið sem þau vilja vinna í. (samtal við leiðsagnarkennara, 21. ágúst 2014).

Nemendur og kennari þekktu hvort annað í þaula og báðir aðilar vissu til hvers var ætlast af þeim. Ég merkti það af þeim samræðum sem leiðsagnarkennari átti við nemendur í upphafi skólaárs. Hann þekkti fjölskylduaðstæður þeirra og hagi. Hann spurði til dæmis einn nemanda hvort fjölskyldan væri búin að koma sér fyrir í nýja húsinu og hvernig þeim liði þar, því þau höfðu flutt um sumarið. Þegar einn nemandi talaði um að mamma hans væri í útlöndum spurði kennarinn hvort hún væri í vinnuferð. Umsjónarkennari var meðvitaður um að það væri algengt og spurði „er amma að aðstoða pabba á meðan?“

Nemendahópur fjórða bekkjar var samstilltur og þekktist vel innbyrðis. Það hvernig nemendur nálguðust verkefni sín bar þess merki að þeir væru í skólanum til að læra. Nemendur voru áhugasamir um námsefnið og greindi ég að þeir væru ánægðir og sáttir við að vera mættir í skólann á nýjan leik eftir gott sumarfrí. Þeir gengu hreint til verks þegar unnið var í hópavinnu, þekktu styrkleika og veikleika hvers annars og sýndu samhug í verki. Strax frá upphafi hafði ég mjög jákvæða tilfinningu fyrir þessum bekk. Mér fannst leiðsagnarkennari eiga auðvelt með samskipti við nemendur eins og skrif mín í rannsóknardagbókina sýna.

Mér finnst alveg magnað að fylgjast með leiðsagnarkennara, þetta virðist vera svo auðvelt, að fá nemendur til þess að hlusta og vinna í kennslustundum. Það er eins og þau séu í vinnu, búinn að stimpla sig inn og tilbúin að takast á við viðfangsefni dagsins (dagbók, 2. september 2014).

Leiðsagnarkennarinn minn kenndi fleiri nemendum en fjórða bekk sem ég lýsi hér að ofan. Í vettvangsskólanum mínum hefur í nokkur ár verið unnið að þróunarverkefni í tengslum við læsi sem ætlað er að bæta lestur og lesskilning nemenda. Hverjum árgangi innan skólans er skipt niður í fjóra til fimm hópa eftir getu og útkomu úr athugunum í lestri. Kennarar hvers árgangs ásamt sérkennurum kenna síðan í samræmi við getu hvers hóps. Í stundatöflu leiðsagnarkennara voru fimm tímar á viku þar sem hann kenndi nemendahópi í öðrum bekk læsi. Læsi í öðrum bekk er kennt í heimastofu fjórða bekkjar. Heimastofa fjórða bekkjar er staðsett í öðrum hluta skólans þar sem annar bekkur var ekki vanur að vera. Það var nýjung fyrir þennan hóp að þurfa að fara á milli stofa.

Það kom í minn hlut að kenna fjölmennasta og sterkasta hópi annars bekkjar með aðstoð leiðsagnakennara. Nemendur hópsins voru sextán talsins og var kynjaskipting innan hans jöfn, átta stelpur og átta strákar. Stelpurnar komu úr þremur bekkjum. Tvær stelpnanna voru í sama bekk og svo voru þrjár stelpur úr tveimur bekkjum. Þær þekktust allar eitthvað innbyrðis en þó héldu þær sig saman sem voru í sama bekk. Stelpurnar settust hlið við hlið þegar þær höfðu val um sæti í skólastofunni. Sjö af þessum átta stelpum voru rólegar og áttu auðvelt með að halda sig að námsefninu. Sú áttunda átti erfitt með að einbeita sér að viðfangsefnunum, var óróleg og datt fljótt í að trufla tvær vinkonur sínar úr sama bekk.

Strákarnir voru einnig átta. Þeir komu úr tveimur bekkjum. Fimm strákar úr einum bekk og þrír úr öðrum. Sjö þeirra voru miklir keppnismenn. Þeir æfðu allir fótbolta saman og áttu auðvelt með að þjóta áfram í vinnubókum. Flestir kusu þeir helst að vinna tveir og tveir saman. Einn úr þessum hópi var afburða námsmaður. Hann vann yfirleitt einn. Það virtist henta honum því hann var mun fljótari heldur en hinir að klára verkefni.

Sá áttundi í hópnum virtist svolítið einn og sér á parti. Til að byrja með sýndi hann öllu námsefni lítinn áhuga. Hann valdi að sitja einn þegar það var í boði og átti litla samleið með hinum strákunum. Í upphafi vettvangsnáms skráði ég í dagbókina tilfinningar mínar í garð hópsins eftir fyrstu kynni.

Í dag hitti ég í fyrsta sinn læsishópinn í öðrum bekk. Hópurinn virkar við fyrstu kynni mjög æstur en vonandi er það aðeins fyrst því tímarnir eru nýir fyrir þeim. Á síðustu önn varð ég vör við umræður um fjölbreyttan og erfiðan hóp fyrsta bekkjar. Ég kynntist þá af eigin raun örlítið einum þessara bekkja og fann strax að umtal sem ég hafði heyrt átti fyllilega rétt á sér (dagbók, 3. september 2014).

Þetta voru kraftmiklir nemendur sem voru að koma inn í alveg nýjar aðstæður. Þeir voru sjálfsagt spennir og óöruggir eins og ég sjálf.

4.2 Að ná stjórn á hópnum

Þegar tekið er við nýjum nemendahópi er mikilvægt að gefa sér góðan tíma til að kynna hópnum og að byggja upp traust nemenda. Fyrst um sinn er þessi tengslamyndun við nemendur mikilvægari en yfirferð á námsefni því nauðsynlegt er að skapa strax grunn að góðu námssamfélagi sem síðar auðveldar vinnu og yfirferð á námsefni.

Í upphafi vettvangsnámsins fannst mér ég ekki tilbúin til að takast á við annan bekk og verða kennarinn þeirra. Ég var aðeins þrjá daga í viku í vettvangsnáminu og voru þessir þrjú dagar ekki alltaf sömu dagarnir milli vikna. Í upphafi stóð ég mig að því að vonast til að sleppa við þá daga sem annar bekkur kom við sögu. Mér fannst bekkurinn vera erfiður og ég þurfti að hafa mikið fyrir honum. Mér varð ekki að ósk minni og fékk ég það hlutverk í vettvangsnáminu að sjá um þessa tíma. Það var mikil áskorun og miklar tilfinningar sem bærðust innra með mér í tengslum við þá kennslu. Í dagbókina skráði ég eftirfarandi færslu eftir einn af þessum tímum.

Ég er vonsvikin með hvernig mér tekst upp með nemendur í öðrum bekk. Mér finnst ég hafa lítil tók á þeim. Þau eru lengi að koma sér fyrir og eru að tala saman í stað þess að byrja á yndislestri. Mér finnst þau ekki hlusta á mig og eins og þau taki ekki mark á því sem ég segi því ég er *bara* kennaranemi. Ég þarf að beita röddinni og tala hærra. Ég er óörugg með sjálfan mig og langar að ná betri stjórn á hópnum. Ég finn mikinn mun á andlegri þreytu þá daga sem ég kenni þessum bekk. Ég er gjörsamlega búin á því þegar ég kem heim eftir að hafa kennt þeim (dagbók, 10. september 2014).

Mér varð það fljótlega ljóst að til þess að ná árangri með nemendur í öðrum bekk þurfti ég að greina hópinn og hverjar væru ástæður óöryggis míns í hans garð. Ógnaði hópurinn mér? Átti einungis eftir að móta hann í þessum kennslustundum? Í fyrstu taldi ég hópinn vera krefjandi og samanstanda af mjög ólíkum einstaklingum. Eftir að hafa kynnst hópnum varð mér ljóst að það voru í raun aðeins þrjú einstaklingar sem skáru sig úr.

Meðal stelpnanna var það Silja sem virtist hafa einhver tók á tveimur bekkjarsysturum sínum sem urðu til þess að allar sýndu þær truflandi hegðun. Þessi hegðun fólst í masi og flissi og því að reyna að fá hina í

hópnum til þess að haga sér eins þegar þær áttu að vera hlusta á kennarann. Silja átti það til að þykjast vinna en þegar betur var að gáð þá var hún að krotta í bækurnar. Ég átti erfitt með að átta mig á hegðun hennar eins og dagbókarskrif mín sýna.

Mér finnst hegðun hennar mjög einkennileg af svo ungrri stúlku að vera. Í dag spurði hún mig „Af hverju á ég að gera þetta, þú ert ekki kennarinn!“ Ég varð undrandi og alveg orðlaus vissi ekki alveg hvernig ég átti að bregðast við (dagbók, 9. september 2014).

Í kennslustundum sýndi Silja truflandi hegðun sem hafði neikvæð áhrif á mig. Ég reyndi að láta hegðun hennar ekki hafa áhrif á kennsluna. Þegar nemendur áttu að fylgjast með eða vinna ákveðið verkefni fór Silja ekki eftir fyrirmælum mínum. Ég notaði aðferð sem kallast samlestur í kennslu með öðrum bekk. Þar er verklag með þeim hætti að nemendur hlusta á samnemendur lesa og eru tilbúnir að taka við lestrinum. Í samlestri er mitt hlutverk að útnefna þá sem eiga að taka við lestrinum. Í þessari vinnu var Silja upptekin af því að fanga athygli mína til þess að fá að vera næst að lesa. Hún rétti upp hönd og veifaði henni og spurði óspart: „má ég lesa næst.“ Þegar henni varð ekki að ósk sinni fór hún niður með höndina og sagði „ohh ég má aldrei lesa.“ Þessi hegðun hennar varð til þess að ég þurfti að staldra við og upplýsa hana um að þeir sem ekki fylgjast með geta þar af leiðandi ekki tekið við lestrinum og verða því síðastir til þess að lesa.

Símon skar sig úr strákahópnum. Hann vildi helst gera það sem honum sýndist sem var að gera ekki eins og hinir. Til dæmis þegar nemendur áttu að vinna eyðufyllingarverkefni þar sem þeir áttu að finna rétt orð og skrifa þau í eyðu í setningum, dró Símon línu frá orðunum og að þeim stað sem þau áttu að vera í stað þess að skrifa þau á línuna. Ég geri mér grein fyrir að þetta verkefni næði kannski ekki að fanga áhuga nemenda en mér fannst athyglisvert að fylgjast með hvernig Símon nálgæðist það.

Símon virtist eiga í erfiðleikum með að skrifa og fann sig engan veginn í hópnum. Hann valdi alltaf að sitja einn ef valið var hans. Símon var nemandi sem truflaði engan. Hann vildi fá að ráða og gera ekkert í tímunum. Það olli öðrum nemendum áhyggjum og þau spurðu. „Af hverju er Símon ekki að lesa.“ Í fyrstu tímunum sat hann í sæti sínu og starði út í loftið á meðan á yndislestri stóð. Eftir að hafa rætt við hann og fundið út að Syrpur og Andrésblöð vöktu áhuga hans, fékk ég hann til að nota þetta lesefni í yndislestri. En þá vildi hann helst bara lesa þetta efni og gera ekkert annað í tímum. Það stóð ekki til boða. Í skipulagi að læsistímum var lagt upp með að

nemendur myndu fylgjast að og vera staðsettir á svipuðum stað í þeim viðfangsefnum sem tekin voru fyrir. Nemendur þurftu því að vinna þau verkefni sem lögð voru fyrir til þess að ná þeim markmiðum. Mér var umhugað um að ná til Símonar og tryggja að hann fengi þá athygli sem hann ætti rétt á eins og dagbókarskrif mín bera vitni um.

Símon er skólabókardæmi um nemanda sem kennari gæti mögulega gleymt því lítið fer fyrir honum og enginn hávaði. Það er erfitt að fá hann til að tala og tjá sig um það sem hann er að gera en það gekk þó á endanum með þolinmæðina að vopni. Hann vill umfram allt fá að vera í friði í sínum eigin heimi (dagbók, 10. september 2014).

Nú þegar ég rýni í og skoða betur hegðun og framkomu Símonar þá skýrist ýmislegt. Símon var í þessum sterkasta lestarhópi meðal nemenda í öðrum bekk. Hann átti sannarlega heima þar. Honum gekk vel að lesa og lesskilningur hans var góður en hann var ekki iðinn og viljugur í ritun í vinnubækur. Hefði ég kannski átt að átta mig betur á Símoni? Var hann mögulega líkur yngri syni mínum, einstaklega skapandi og frjór í hugsun og vill helst takast á við verkefni sem höfðu til hans? Gat verið að sífelld vinna í vinnubækur hefði neikvæð áhrif á hann og það birtist innan kennslustofunnar sem skortur á áhuga. Hefði ég mögulega geta nýtt mér þær hugmyndir sem ég tel að myndu nýtast syni mínum til frekari velgengni í námi?

Þriðji nemandinn sem ég átti í erfiðleikum með að átta mig á var Andri. Glíma mín við Andra tengdist því að koma sér að verki. Hann átti erfitt með það og virtist þurfa algjört næði til að geta haldið sig við efnið. Þegar hann var í aðstæðum þar sem hann fékk næði vann hann vel. Andri var alltaf til í glens og grín og því skipti máli hjá hverjum hann sat í læsistímunum. Andri var forvitinn og vildi taka þátt í þeim umræðum sem fram fóru á milli strákanna. Hann var samt feiminn og frekar óframfærinn ef athyglin beindist að honum einum.

Eftir að hafa í einum tímanum lesið kafla um krakka í skíðaferðalagi, ræddi ég við hópinn um þeirra reynslu af slíkum ferðum. Nokkrir höfðu sögu að segja og einn strákur í hópnum sagði frá því þegar frændi hans varð viðskila við gönguhóp sem hann var með uppi á jökli. Þegar þeim umræðum lauk sá ég að Andri hefði gjarnan vilja ræða einslega við strákinn sem sagði frá til að fá að vita meira. En umræðum var lokið og við tók vinna í vinnubók sem tengdist kaflanum. Andra fannst gott að sitja einn því þá voru minni

líkur á truflun frá öðrum. Þá átti hann til að sökkva sér ofan í verkefni og vinna þau greitt og örugglega.

4.3 Skipulagning kennslustundar

Fyrstu tímana í læsi með öðrum bekk aðstoðaði ég leiðsagnarkennara í kennslu og gekk þar með inn í hans skipulag á kennslustundum. Eftir að hafa áttað mig aðeins á nemendahópnum fannst leiðsagnarkennara tími til kominn að ég tæki við stjórninni. Ég hafði áttað mig á því að þörf var á góðri skipulagningu til að halda athygli nemenda. Kennarar þurfa að huga vel að innra skipulagi kennslustunda til að ná fram áhuga og virkni hjá öllum nemendum.

Ég hafði skipulagt mína fyrstu kennslustund í læsi þar sem stjórnin var í mínum höndum og var ég með næg verkefni sem áttu að nýtast allan tímann. Ég hafði skipt kennslustundinni í þrjá hluta; yndislestur, samlestur og vinnu með ljóð. Leiðsagnarkennari hafði samþykkt fyrirkomulagið og kom sér fyrir aftast í stofunni til að fylgjast með. Ég hóf kennslustundina á yndislestrinum. Þá lesa nemendur í hljóði hver fyrir sig bók að eigin vali. Lesturinn stóð yfir í tíu til fimmtán mínútur. Hlutverk kennarans í yndislestri er að sjá til þess að það sé lestrarhljóð og leyfa nemendum að standa upp og velja sér nýja bók. Það er góð fyrirmynd fyrir nemendur að kennari lesi einnig bók að eigin vali og kom það fyrir að ég gerði það. Það kom fyrir að ég notaði tímann til að hlustaði á nemendur lesa og ræddi við þá um lesefnið og hvernig þeim líkaði. Fyrir kom að nemendur fóru á flug í frásögnum sínum. Í dagbókina skráði ég hjá mér samtalið sem ég átti við dreng úr öðrum bekk.

Ari sagði mér frá bók sem heitir *Skúli skelfir og jólin*. Hann varð að lesa fyrir mig upp úr bókinni því honum fannst hún svo myndin. Ari las fyrir mig ljóð sem Skúli samdi það til móður sinnar og ætlaði að gefa henni það í jólagjöf. Ljóðið var svona:

Hrukkudýrið, mamma mín,
Mikið ertu stundum fín
En þú ert mikið þrumuskass
Og þú ert með mjög stóran rass.
Hó, hó, hó koma jólin
Segir sonur þinn Skúlinn.

Eftir að hafa lesið ljóðið hló Ari og spurði hvort mér finnst hann ekki líka vera myndin og skemmtilegur. Ari hélt svo áfram að lesa í bókinni (dagbók, 24. september 2014).

Yndislesturinn gekk ágætlega í þessari kennslustund. Flestir nemendur sátu og lásu bækur sínar. Strákarnir í hópnum voru að lesa bækur um Kidda klaufa, Skúla skelfi og Andrésblöð. Stelpurnar voru meira að lesa ævintýra- og myndasögubækur eins og ævintýri um Mjallhvíti og Rauðhettu. Einhverjir nemendur voru á sífelldu rápi, vildu stöðugt skipta um bækur og skima svo aðeins yfir myndirnar í þeim í stað þess að lesa þær. Það er sami nemandinn sem truflar hópinn. Í dagbókina skráði ég glímu og baráttu mína við að ná stjórn á þessum nemenda.

Silja á erfitt með einbeitingu og fer ekki eftir leiðbeiningum. Í yndislestri nær hún sér í bók úr bókakassanum sem staðsettur er fremst í kennslustofunni og skoðar hana og biður svo um leyfi til þess að skipta um bók. Ég spurði hana „ertu búin að lesa alla bókina?“ hún svarar hneyksluð „já“ en mig grunar að það sé ekki rétt. Hún velur nýja bók og eftir smá stund réttir hún upp hönd og segir „ég er búin með bókina má ég ná í aðra?“ Í þetta skiptið fær hún það ekki og ég hvet hana til þess að lesa bókina en hún stendur föst á því að hún sé búin að því. Ég gefst upp og ákveð að taka ekki þennan slag og segi að hún verði þá bara og sitja og bíða eftir að yndislestri ljúki (dagbók, 17. september 2014).

Eftir á að hugsa sé ég að ég hefði getað unnið betur úr þeim aðstæðum sem sköpuðust milli okkar Silju í þessum tíma. En það var eitthvað við hugsunarleysi hennar og framkomu sem varð til þess að ég fékk mig ekki til að sinna þessu frekar. Kannski hefði ég átt að ræða við hana um bækur sem hún hefur lesið, athuga hvort ég fyndi einhverja tegund bóka sem hún gæti haft gaman að. Eða bara leyfa henni að skipta um bækur þar til hún finnur þá sem henni finnst skemmtileg.

Að yndislestri loknum tók við samlestur. Þar lesa nemendur upphátt einn í einu stuttan kafla. Á meðan eiga hinir að fylgjast með og vera tilbúnir að taka við lestrinum. Nemendur eru á svipuðu getustigi og orðnir vel læsir. Ég merki það að þeim finnist þetta ánægjulegt því þeir rétta flestir upp hönd og spyrja „má ég lesa?“

Meðan á samlestrinum stóð er gott hljóð inni í bekknum. Nemendur fylgdust með. Silja var upptekin við að reyna fanga athygli mína með því að veifa uppréttri hendinni og segja „má ég lesa næst?“ Hún var því ekki að fylgjast með í bókinni. Þetta átti einnig við um Símon sem starði út í loftið. Hann var þó greinilega að hlusta á lesturinn. Nemendur voru að lesa bókina *Einn í óbyggðum*. Bókin segir frá Erni og systur hans sem dvelja hjá frænku

sinni í Noregi í jólafríinu. Örn, systur hans tvær og María frænka þeirra fara út að skíða. Örn ákveður að fara einn upp á hátt fjall og ætlar svo að renna niður til stelpnanna. Skyndilega skellur á óveður og strákurinn er einn uppi á fjallinu. Mér sýndist nemendur hafa gaman af sögunni því það sköpuðust umræður um hvað gæti gerst ef snjóbylur skylli á og að það gæti verið hættulegt að vera einn á ferð í ókunnugu umhverfi.

Einhverjir nemendur þekktu af eigin raun skíðaferðir og deildu reynslu sinni af þeim. Brynja sagði okkur sögu af því þegar pabbi hennar datt á skíðum og rann stjórnlaust niður brekkuna. Hann missti skíðið af sér í miðri brekku og ókunnug kona stöðvaði hann og kom með skíðið aftur til hans. Þegar nemendur byrja að segja sögur er eins og allir vilji fá að segja sínar sögur og skiptir þá engu máli hvort viðfangsefnið tengist lestri bókarinnar eða einhverju allt öðru. Í þessu tilviki vildu nemendur ólmir fá að segja sínar reynslusögur. Tinna sagði frá því þegar litli bróðir hennar týndist á flugvelli. Hann fannst svo eftir mikla leit og hafði þá verið í feluleik. Nemendum fannst gaman að deila reynslu sinni og hlusta á sögur annarra og mátti sjá eftirvæntingu skína úr andlitum þeirra. Kannski eru sögur nemenda eitthvað sem ég gæti reynt að vinna meira með í framtíðarstarfi mínu sem kennari.

Að lestri loknum tók við vinna í vinnubók sem fylgdi lestrarbókinni og tengdist efni kaflans. Verkefnabókin reyndi einkum á lesskilning og léttu málfræði. Þarna vann hópurinn sjálfstætt og mátti sjá mikinn keppnisanda meðal nemenda. Einhverjir unnu verkefnið í sameiningu þó ég hafi ekki gefið sérstakt leyfi fyrir því. Ég er hlynnt hópavinnu og geri ekki athugasemdir við nemendur ef ég sé að verið er að vinna að verkefninu.

Í þessari vinnu strönduðu nemendur nánast allir á sama verkefninu, þó á mismunandi tíma. Þegar ég varð vör við að tveir til þrír nemendur réttu upp hönd og ætluðu að spyrja sömu spurninganna, skoðaði ég viðfangsefnið með hópnum í heild. Verkefnið sem þau stoppuðu við varðaði samheiti. Í sameiningu fórum við yfir það að samheiti eru ólík orð sem hafa sömu þýðingu. Ég byrjaði á því að gefa þeim dæmi eins og bifreið og bíll og því næst leystum við verkefnið í sameiningu. Sumir náðu skilningi við fyrstu útskýringu og héldu áfram sjálfir meðan aðrir unnu verkefnið með mér.

Þegar vinnubókarvinnunni var lokið las ég ljóð fyrir bekkinn. Ljóðið var tekið upp úr bókinni *Sitt af hverju 1* og áttu nemendur að túlka ljóðið með því að myndskreyta. Ljóðið heitir *Í þokunni* og fjallar um konu sem gengur úti í þokunni með rauðan poka. Á göngunni hittir hún lítinn dreng á gulu hjóli. Hann spyr hvert hún sé að fara og hvað hún sé með í pokaum? Konan svarar drengnum að hún sé á heimleið og í pokaum er fiskur handa henni og kisu.

Nemendur höfðu lesið og unnið megnið af tímanum og voru greinilega þreyttir. Á þessum tímamarki voru nokkrir nemendur farnir að spyrja „hvað er mikið eftir af tímanum?“ og „þurfum við að klára þetta?“ Þegar hér var komið við sögu stakk leiðsagnarkennari minn upp á að ég skyldi hafa síðustu fimmtán mínúturnar frjálssar því augljóst væri að úthald nemenda væri á þrotum. Ég var honum sammála og í raun fegin að losna við að halda þeim við efnið og gefa frjálstan tíma í staðinn.

Nemendur urðu ánægðir með að fá frjálstan tíma og voru fljótir að klára að myndskreyta ljóðið. Ég tók sérstaklega eftir að á meðan flestir nemendur teiknuðu mest þrjú atriði sem komu fram í ljóðinu, sat ein stúlka og lagði mikla vinnu í að myndskreyta það. Hún teiknaði þoku og í henni var drengur á gulu hjóli við hliðina á konu með rauðan poka. Á meðan hún sat og teiknaði voru flestir nemendur komnir aftast í kennslustofuna að leika sér. Á þessum tímamarki fannst mér ég vera að missa tökin á kennslustundinni eins og eftirfarandi dagbókarfærsla ber vitni um.

Þegar frjálssi tíminn hefst hópast nemendur aftast í kennslustofuna og skoða úrval leikfanga sem þar eru. Stelpurnar eru allar komnar með Barbie-dúkkur eða Ponyhesta og komnar í leik. Fjórir strákar fara að púsla og aðrir fjórir sitja áhugasamir fyrir framan hilluna með hjálpargögnum í stærðfræði. Áður en ég vissi af voru fjórir af drengjunum búnir að hvolfa úr þremur kössum af kennslupeningum sem eru hjálpargögn í stærðfræði (dagbók, 17. september 2014).

Um leið og kennslupeningarnir fóru á gólfið gerði ég mér ljóst að friðurinn var úti. Ég hafði hugsað mér að fylgjast með nemendum í frjálssa leiknum. Í stað þess fór ég að hugsa um að drengirnir þyrftu góðan tíma til að ganga frá kennslupeningunum og reyndi að skipuleggja hvernig ég gæti fengið þá til þess. Ég ætlaði ekki að taka saman ein eftir þá. Þegar um sjö mínútur voru eftir af tímanum fóru drengirnir að tína peningana saman með minni aðstoð. Ég heyrði útundan mér þegar leiðsagnarkennari leyfði öðrum nemendum að fara því tíminn var nánast búinn. Þegar peningatiltektinni var lokið var ég ein eftir með strákunum í stofunni.

Ég varð fyrir miklum vonbrigðum með lok þessarar kennslustundar, því mér fannst ég hafa undirbúið hana vel og hún í raun gengið vel. Ég fann vonleysið taka yfirhöndina. Mér fannst þessi hópur of erfiður og leið eins og mér myndi ekki takast að vinna traust hans. Hvað átti ég eiginlega að gera til að fá nemendur til að takast á við verkefni sín í tímum hjá mér? Mér fannst

nemendur ganga fram hjá mér á meðan ég var að hjálpa strákunum með því að leita til leiðsagnarkennarans frekar en mín varðandi það að fá að fara.

Í lok tímans leið mér eins og ég væri ein af strákunum, leiðsagnarkennari var í stofunni og þá réði ég engu lengur (dagbók, 17. september 2014).

Við greiningu á þessum tíma sem mér fannst vera vel skipulagður komu fyrst upp í hugann hvað hann var í raun einhæfur. Ég lét nemendur lesa og vinna í vinnubókum allan tímann. Óöryggi mitt gagnvart nemendum kom vel í ljós í þessum aðstæðum. Ég lét kennslustundina stjórnast af lestri og stuttum ritunarverkefnum í vinnubækur til að halda þeim uppteknum í stað þess að leika af fingrum fram og fara út fyrir efnið í námsbókunum. Það hafði mikil áhrif á mig að tíminn skyldi enda eins og hann gerði, meiri áhrif en ég hafði gert mér grein fyrir. Það sem eftir var af vettvangsnáminu gaf ég nemendum í öðrum bekk ekki aftur frjálsan tíma eins og þennan, þar sem valið var algjörlega þeirra. Það var einungis í eitt skipti sem ég leyfði þeim að fara í leikfangahornið og þá gaf ég skýr fyrirmæli um að hillan með kennslugögnum í stærðfræði væri ekki í boði. Í það skiptið var ég mjög meðvituð um að hafa góðan tíma í frágang.

Ég endaði, þrátt fyrir það alla tíma í læsi, á einhverju skemmtilegu. Ég fór með nemendur í leiki, en þar sá ég sjálf um stjórnina og taldi mig með þeim hætti ná að halda betur utan um hópinn.

Fljótlega eftir að ég byrjaði að vinna með þessum nemendahópi áttaði ég mig á að úthald hópsins var lítið. Ástæðuna má ef til vill rekja til þess að ég hitti hópinn í upphafi skólaárs og allar aðstæður voru nýjar, bæði fyrir nemendahópinn og mig. Nemendur voru í nýrri stofu að læra á nýtt skipulag í nýrri námsgrein. Ég var óörugg, að reyna að skapa námssamfélag meðal nemenda, skapa umhverfi sem veki áhuga þeirra og ekki viss um hvaða skref ég þyrfti að stíga í byrjun til að leiða nemendur þangað. Það átti eftir að þjappa nemendahópnum saman, mynda liðsheild og fá nemendur til að sýna virðingu, bæði gagnvart sjálfum sér og öðrum. Nemendahópurinn og ég áttum eftir að læra hvert á annað og hvert af öðru. Þótt mér hafi á köflum fundist verkefnið óyfirstíganlegt skynja ég samt á hugsanagangi mínum að hópurinn er áskorun sem ég vil takast á við eins og eftirfarandi dagbókarfærsla sýnir.

Nú þegar ég er sjálf ákveðin í að mín áskorun í vettvangsnáminu sé að ná árangri með nemendur í öðrum bekk, er bekkjarstjórnunin farin að ganga betur. Ég velti því fyrir mér

hvort nemendur hafi náð að lesa mig eins og opna bók, séð þegar áhugi minn á þeim og hegðun þeirra vaknaði (dagbók, 1. október 2014).

Mér fannst eins og nemendur skynjuðu áhuga minn. Um leið og ég fór að reyna að ná til þeirra í kennslunni, sýndu þeir mér meiri áhuga. Á þessum tíma varð mér ljóst að nærvera, einlægni og áhugi kennarans skiptir miklu máli þegar unnið er með nemendur. Áhugi nemenda og kennara helst einhvern veginn í hendur og myndar heild sem auðveldar kennslu til muna.

4.4 Óöryggi og kvíði

Í vettvangsnáminu fór ég í gegnum mikinn tilfinningarússíbana. Ég upplifði kvíða og óöryggi gagnvart nemendahópnum í öðrum bekk, fann oft fyrir vonbrigðum með gengi kennslustunda og ótal spurningar sóttu að mér. Í kjölfarið upplifði ég mikið vonleysi og velti fyrir mér hvort ég ætti eftir að ná að tengjast þessum nemendahópi eins og eftirfarandi dagbókarfærsla ber vitni um.

Á ég eftir að ná almennilega að höfða til áhuga nemenda? Næ ég að tengjast nemendum? Kem ég til með að ná að mynda það samband við nemendur sem þarf til að þeir beri virðingu fyrir mér? Á ég eftir að ná almennilega að höfða til áhuga þeirra? Næ ég að ná að átta mig á áhuga þeirra og að útbúa aðstæður þannig að þær vinni með mér? (dagbók, 10. september 2014).

Kvíði og óöryggi einkenndu fyrstu kennslustundir mínar í garð nemenda í öðrum bekk. Áður en kennslustundir hófust fann ég kvíðahnút í maganum byrjar að myndast. Í dagbókinni lýsi ég hvernig nemendur birtust mér fyrir eina af fyrstu kennslustundunum.

Þegar ég geng út af kennarastofunni og inn á fjórða bekkjarganginn þar sem nemendur í öðrum bekk bíða eftir að verða hleypt inn í stofurnar heyrði ég ærslaganginn í hópnum, einhverjir voru í eltingaleik og var hávaðinn mikill. Flestir úr árgangi annars bekkjar voru á ganginum sem hýsir venjulega nemendur í fjórða bekk (dagbók, 17. september 2014).

Þegar ég svo sé nemendur á ganginum hugsaði ég þessi tími hlýtur að ganga vel. Nemendur virtust ánægðir að sjá mig þegar ég kom gangandi í átt

að stofunni. Kvíðahnúturinn var samt enn til staðar þegar ég hóf kennslustundina. Ástæða kvíðans var ef til vill sá að nemendahópur annars bekkjar var ekki eins agaður í námi sínu og fjórðu bekkjarnir sem ég var vanari að kenna.

4.5 Stuðningur í vettvangsnámi

Mikilvægt er fyrir kennaranema að hafa reynda kennara sem þeir geta leitað til í vettvangsnáminu. Að hafa einhvern sem þeir geta treyst er mikils virði. Nauðsynlegt er að geta rætt við og leitað ráða hjá reyndum kennara um allt sem getur komið upp á í kennarastarfinu. Það er því grundvallaratriði að kennaranemar fái leiðsagnarkennara sem er tilbúinn að leiðbeina og treysta þeim fyrir því sem upp á kemur í kennslu. Með þeim hætti fær kennaraneminn tækifæri til að vera „lærlingur“ og öðlast innsýn í starf kennarans áður en hann heldur út í alvöruna. Það reyndist nauðsynlegur liður í vettvangsnámi mínu að geta rætt við leiðsagnarkennara minn um allt það sem kom upp á, á degi hverjum. Þær umræður fóru ávallt fram á jafningjagrundvelli. Ég fann að leiðsagnarkennarinn og kennarar árgangsins treystu mér. Ég fékk að fylgjast með þeim málum sem komu inn á borð til þeirra.

Ég átti mörg samtöl við leiðsagnarkennara þar sem ég lýsti yfir vonleysi mínu gagnvart hópnum í öðrum bekk. Þegar ég sagðist aldrei myndu ná að tengjast þessum hópi sannfærði hann mig um að ég gæti með hans aðstoð tekist á við þennan hóp og fengið þau til að hlusta og fara eftir fyrirmælum. Hann taldi ennfremur að þetta væri mikilvæg reynsla fyrir mig. Hann sagði:

„Gunnhildur þú átt eftir að fá svona nemendur og ef til vill strax næsta haust þannig að þetta verður góð æfing og reynsla fyrir þig sem kemur til með að nýtast þér síðar í starfi“ (samtal við leiðsagnarkennara, 10. september 2014)

Í þessu samtali sannmæltumst við um að brjóta kennslustundirnar enn frekar niður til að koma betur til móts við lítið úthald nemenda við vinnu. Við ákváðum að ég myndi skipuleggja tímana og hann myndi skoða kennsluáætlun mína og koma með ábendingar og tillögur. Í lok hvers tíma tækum við svo stöðuna og ynnum út frá því. Þessari tillögu tók ég fegins hendi en þó með örliðlum ótta í brjósti því innst inni var ég hrædd um að mér myndi mistakast.

Ég er nú að skipuleggja tímana mjög nákvæmlega með það fyrir augum að gera viðfangsefnin áhugaverðari. Ég skoða mikið internetið í þeim tilgangi að finna efni sem hentar sjö ára nemendum og að það tengist því sem ég er að vinna með í læsi. Ég er aðallega að leita að einhverjum stuttum leikjum en hugmyndin er að þeir myndu svolítið loka hverri vinnustund og vera inngangur að nýrri (dagbók, 17. september 2014).

Ég hafði tvö atriði í huga þegar ég hóf leitina á internetinu. Ég leitaði að leikjum sem tengdust lestri og ritun sem ég gæti notað á milli vinnustunda. Ég leitaði einnig að hópleikjum sem nota mætti í lok kennslustunda. Ég fann ýmislegt og prufaði fjölmargt. Tveir leikir stóðu uppúr og voru mest notaðir því nemendum fannst þeir áhugaverðir en ég hafði ekki notað þá áður.

Annar leikjanna sem ég notaði mikið kallast Töflubingó. Ástæðan fyrir mikilli notkun á þessum leik var að auðvelt er að breyta honum og aðlaga að því námsefni sem við vorum að fást við í læsistímum. Nemendum fannst hann líka mjög skemmtilegur. Þeir áttu til að spyrja „förum við í bingó í dag?“ Markmiðið með leiknum var að ýta undir frekari skilning á náms-efninu. Ég notaði leikinn þegar við höfðum unnið með samheiti, andheiti og samsett orð.

Leikurinn er þannig að nemendum er skipt niður í tvö lið. Skrifaður er nokkur fjöldi orða á víð og dreif á töfluna. Þegar unnið var með andheiti voru þetta orð eins og *gláður*, *opna* og *vinstri*. Tveimur tússpennum hefur verið komið fyrir nálægt töflunni. Leikmenn standa hlið við hlið í beinni línu við enda kennslustofunnar. Markmiðið er að átta sig á hvaða orði var verið að leita eftir. Þegar ég sagði orðið *loka* átti einn úr hverju liði að keppast um að ná tússpennanum og krota yfir orðið *opna* sem var skrifað einhvers staðar á töflunni. Það lið fékk stig sem var fyrr að krota yfir rétt orð. Þannig gekk leikurinn fyrir sig þar til öll orðin á töflunni höfðu verið notuð og allir nemendur höfðu fengið kost á að spreyta sig.

Með þessu fá nemendur tækifæri til að líta upp úr námsbókunum og einbeita sér að námi í gegnum leik. Í gegnum leikinn öðlaðist ég kjark og þor til að prufa eitthvað alveg nýtt. Sýnilegur áhugi nemenda og eftirvænting þeirra að nýbreytni í leikjavalí hvatti mig áfram í að reyna nýja leiki og leiðir í kennslu.

Hinn leikurinn var stólaleikurinn. Hann varð einnig vinsæll meðal nemenda og var einna helst notaður í lok kennslustunda. Leikurinn fólst í því að nemendur áttu að sækja ýmsa hluti í skólastofunni. Fjórum stólum var raðað upp í röð fremst í stofunni, upp við töfluna. Þeir nemendur sem

sátu á stólunum voru hann í leiknum. Ég bað þá svo að ná í einhvern hlut, eins og talnagrind. Þá stukku nemendur af stað í að leita að henni í skólastofunni. Á meðan nemendur sóttu hlutinn fjarlægði ég einn stól og sá sem náði ekki að fá sér sæti varð úr. Þannig gekk þetta fyrir sig þar til einn sigurvegari sat í stólnum. Þessum leik fylgdi oft mikill hamangangur og fannst mér nemendur ánægðir með að enda kennslustundina með þessum hætti. Það veitti mér ákveðna öryggiskennd að hafa þessa leiki að grípa í.

Í gegnum samtöl við leiðsagnarkennara kom í ljós að hann bjó yfir ýmsum heilræðum. Á fyrstu mánuðum skólaársins taldi hann mikilvægt að setja skýran ramma.

Ef þú tekur við sex ára nemendum brosir þú ekki fram að jólum. Þú þarft að vera ljúf og umhyggjusöm en ákveðin. Þú sem kennari ræður og stjórnar en gera þarf nemendum það ljóst strax í upphafi. Kennari þarf að skapa sinn eigin vinnuramma. Vera sjálfum sér samkvæmur, mannlegur, með gott skipulag og standa fast á sínu. Mikilvægt er að nemendur læri að skipuleggja nám sitt, taka ábyrgð á því og öðru sem gerist innan veggja skólans (viðtal við leiðsagnarkennara, 21. ágúst 2014).

Orðatiltækið sem hann vísar þarna í um að brosa ekki fram að jólum er orðatiltæki sem margir kennarar nota til að útskýra hvar mörkin eru. En þau eru oft há í upphafi meðan kennari og nemendur eru að kynnast. Eftir að hafa kynnst nemendahóp annars bekkjar fór ég að skilja þessi orð betur. Það er mikil vinna að taka á móti nýjum hópi og nauðsynlegt að vera undir það búin að þurfa að skapa námsumhverfi og ramma um vinnufyrirkomulag sem ég vil sjá í minni kennslustofu. Vinna mín með þennan nemendahóp er því reynsla sem ég tek með mér og mun án efa styrkja fagmennsku mína. Mér er einnig ljóst að ég hefði ekki þurft að vera eins kvíðin og ég var. Það tekur tíma að kynnast nýjum nemendahópi og mikilvægt er að leggja sig fram um að gera það vandlega.

4.6 Áhugasamir og virkir nemendur

Þegar líða tók á vettvangsnámið gekk mér betur að ná til nemenda í öðrum bekk. Ég var öruggari og ákveðnari bæði í kennslu og viðmóti við nemendur. Á um það bil einum mánuði hafði ég kynnst nemendum nokkuð vel og lært að þekkja styrkleika þeirra í náminu. Þegar ég rýni í þessa reynslu sé ég miklar breytingar í kennslunni hjá mér þrátt fyrir að skipulag kennslustunda væri í raun það sama. Uppbygging kennslustunda breyttist lítið og áherslan

hélst áfram mest á lestur, lesskilning og málfræði. Ég reyndi að hafa vinnustundir styttri og brjóta þær upp með fjölbreyttum leikjum sem tengdust því námsefni sem unnið var með hverju sinni.

Tímastjórnun var einn af þeim þáttum sem ég þurfti að átta mig á í kennslu. Að fá tilfinningu fyrir því hve langan tíma einstök verkefni tækju og hve löng skipting milli verkefna ætti að vera. Í upphafi hvers tíma upplýsti ég nemendur um hvernig skipulag hans yrði. Það skapaði ákveðið öryggi að hafa skipulagið skrifað upp á töflu og stroka út hvert viðfangsefni um leið og því lauk. Þá vissu nemendur nákvæmlega hvað var framundan. Ég fann að öryggi mitt jókst eftir því sem skipulag var betra. Það reyndist mér einnig vel að tímasetja hverja vinnustund nákvæmlega. Með því fannst mér ég koma í veg fyrir að nemendur yrðu leiðir eða löngu búnir með verkefnið. Ég reyndi að halda þeim vel við efnið og hvatti þá nemendur áfram sem áttu til að gleyma sér og missa einbeitinguna.

Hvað sætaskipan varðaði ákvað ég einnig að gera breytingu þar. Í stað þess að nemendur veldu sér sjálfir sæti úthlutaði ég þeim ákveðnu sæti og hélst það fyrirkomulag út vikuna. Undantekning á þessari reglu var ef um hópverkefni var að ræða. Þá skipti ég í hópa út frá styrkleikum og veikleikum nemenda. Í dagbókina skráði ég eftirfarandi.

Ég varð fljótlega vör við árangur af einstaklega vel undirbúnum kennslustundum. Ég fann mikinn mun þegar ég var með alla kennslustundina skipulagða og hverja vinnustund nákvæmlega tímasetta. Mér líður betur á meðan kennslu stendur og er öruggari gagnvart nemendahópnum (dagbók, 15. október 2014).

Eftir nokkrar vikur á vettvangi tók ég eftir því hvernig jafnvægi komst á kennslustundirnar. Ég áttaði mig sérstaklega á því einn daginn þegar ég kom gangandi eftir ganginum og sá að nemendahópur annars bekkjar hafði róast töluvert á þeim rúma mánuði sem liðinn var frá skólabyrjun. Þarna stóðu nemendurnir í hóp fyrir framan skólastofuna og voru að spjalla saman. Þegar þeir sáu mig koma inn eftir ganginum gengu nokkrir úr hópnum á móti mér og heilsuðu. Það kom fyrir að einhver spurði „förum við í leiki í dag?“ eða „eru sömu sæti og í síðasta tíma?“ Ég túlkaði þetta sem merki um að ég væri að tengjast hópnum.

Þegar ég opnaði kennslustofuna sagði ég þeim hvernig sætaskipan væri háttað þessa kennslustund. Ætlunin var að nemendur ynnu í hópavinnu og var ég búin að ákveða hópaskiptingu fyrirfram. Hópnum var skipt í fjóra

fjögurra manna hópa. Tvo þessara hópa skipuðu tvær stúlkur og tveir drengir. Ég hafði ákveðið í samráði við leiðsagnarkennara minn að þeir tveir nemendur sem hafa reynt hvað erfiðastir í hópnum skyldu vera með gagnstæðu kyni. Silja með þremur strákum og Símon með þremur stúlkum.

Ég byrjaði á að kynna skipulag dagsins með því að skrifa það upp á töflu; yndislestur, orðaleikur á töflu, kyn orða, ljóð og jóga. Ég byrjaði á yndislestri. Nemendur lásu í tíu til fimmtán mínútur lesefni sem þeir völdu sjálfir úr bókakassanum fremst í kennslustofunni. Nemendur voru röskir að koma sér að lestrinum og tel ég ástæðu þess tvíþætta. Yndislestur hafði öðlast ákveðna merkingu í huga þeirra. Þeir þekktu orðið tilgang hans, sáu hann sem gæðastund fyrir sig og voru því fljótir að setja sig í réttar stellingar og hefja lesturinn. Hina ástæðuna tel ég vera orðaleikinn sem þau vissu að væri næstur á dagskrá.

Þegar nemendur luku yndislestrinum fórum við í hengimann. Það er vinsæll orðaleikur meðal nemenda á yngsta stigi. Hægt er að leika hann á ýmsa vegu. Mín útfærsla með nemendum var þannig að sá sem „er hann“ velur orð og gerir strik á töfluna fyrir hvern staf sem orðið hefur að geyma. Valdir eru tveir nemendur úr hópnum sem „eru hann“ og í sameiningu velja þeir orð og skrifa á töfluna. Hinir í hópnum reyna að geta upp á bókstöfunum sem mynda orðið sem valið var. Mín tilfinning er sú að nemendum finnist þessi aðferð spennandi því þá fá þeir tækifæri að koma upp að töflunni og skrifa á hana. Báðir nemendur sem eru hann fá að skrifa á töfluna. Annar skrifar stafina og hinn skrifar þá stafi sem orðið inniheldur ekki og teiknar myndina af manningnum sem verður kannski hengdur.

Þegar nemendur voru búnir að vera í hengimann áttu þeir að vinna í hópnum með kyn orða. Ég byrjaði á því að rifja upp hvernig við finnum út kyn orða. Ég spurði nemendur í hvaða kyni orðið bolti væri. Ari rétti upp höndina og sagði „boltinn minn. Það er karlkyn.“ Ég gríp tækifærið og ræði við nemendur að hægt sé að nota hjálparorð og setja þau aftan við orðið eins og Ari hafið réttilega gert, boltinn minn. Kvenkynsorð má finna með því að setja mín fyrir aftan nafnorðið eins og bókin mín. Það má einnig finna út kyn orða með því að nota hjálparorðin hann, hún og það. Eins og það borðið eða borðið mitt.

Þetta var upprifjun frá því í síðasta tíma og gekk hún vel. Nemendur virtust flestir með þetta nokkuð hreinu. Hver hópur fékk síðan þrjú blöð. Á einu blaðinu var mynd af strák sem hélt á poka og táknaði það karlkyn. Á öðru blaðinu var mynd af stúlku sem hélt á poka sem táknaði kvenkyn. Á þriðja blaðinu var mynd af barni sem hélt á poka sem táknaði hvorugkyn. Því næst fengu hóparnir blöð full af nafnorðum sem þeir áttu að klippa út

og líma orðið í réttan poka. Þetta voru nafnorð eins og kennari, vatn, bók, jójó og fleiri.

Þetta var verkefni sem ég hafði undirbúið sjálf og var ég því forvitin að fylgjast með nemendum. Þetta gekk vel og unnu hóparnir mismunandi að verkefninu. Einn hópur skipti blöðunum með nafnorðunum á milli sín og hófust svo allir handa við að klippa orðin út. Þegar því var lokið voru orðin öll í einni hrúgu á miðju borðinu. Hver nemandi dró þá eitt orð og fann út kyn þess með því að setja hjálparorðin minn, mín eða mitt aftan við orðið. Annar hópur vann verkefnið með þeim hætti að það blað sem nemandinn klippti út kom hann fyrir í réttum poka. Þriðji hópurinn skipti verkefninu þannig að stelpurnar klipptu niður orðin og strákararnir límdu þau á réttan stað. Ég var ánægð með vinnu nemenda og samsetningu hópanna.

Það kom mér á óvart hvað Símon var áhugasamur og tók fullan þátt í verkefninu, bæði með því að klippa út orðin og svo með því að líma þau á réttan stað. Símon var enn ráðgáta fyrir mér. Viðbrögð hans við nýjungum komu á óvart þannig að þegar ég kynnti fyrir nemendum eitthvað nýtt fylgdist ég spennt með honum. Í þessu verkefni vann hann vel með stelpunum í hópnum og ræddu þau saman í hvaða poka orðin áttu að fara.

Nemendur voru fljótari að leysa þetta verkefni en ég hafði gert ráð fyrir. Ég kippti mér ekkert upp við það. Næsti dagskrárliður fólst í að lesa ljóð sem nemendur áttu að túlka með því að teikna mynd. Ég ákvað að lesa ljóðið sjálf og láta alla hlusta og fylgjast með í vinnubókinni. Með því að lesa sjálf gat ég farið í gegnum ljóðið og stoppað við annað slagið til að gefa nemendum tækifæri til að átta sig á því um hvað ljóðið fjallaði.

Þegar nemendur höfðu lokið við þetta verkefni settumst við á gólfið og fórum í jóga. Að leiða nemendur í gegnum jóga var alveg ný reynsla fyrir mig en leiðsagnarkennari minn hvatti mig eindregið til þess að prófa þessa tegund af slökun með hópnum. Í kennslustund í námskeiðinu nám og kennsla, fagmennska í starfi í Háskóla Íslands höfðu verið umræður um jóga í kennslu þannig að ég ákvað að prófa. Þarna var ég algjörlega að stökkva út í djúpu laugina. Sjálf hef ég litla reynslu af jóga og var því algjörlega að spila eftir eyranu. Nemendur byrjuðu á að setjast í hring og ég útskýrði fyrir þeim hvað við værum að fara að gera. Ég sagði þeim að mig langaði að fara með þeim í slökun eða jóga. Ég spurði hópinn hvort hann hefði farið í jóga og flestir innan hópsins höfðu einhverja reynslu annað hvort úr skóla eða leikskóla. Ég tók það skýrt fram að þetta væri ekki jóga eins og þau væru vön.

Við byrjuðum á því að standa í hring hlið við hlið og anda djúpt nokkrum sinnum. Þá tóku við hreyfingar eins og að lyfta höndum upp fyrir höfuð og

anda inn um nafið um leið. Hendurnar voru svo látnar falla niður að síðu og andað frá sér í leiðinni. Gerðar voru ýmsar teygjuæfingar með öndun til þess að liðka allan líkamann. Að þessu loknu settumst við niður í röð þannig að hver nemandi hafði bak fyrir framan sig. Eftir að þau höfðu potað svolítið í bak hvers annars fórum við í leik. Leikurinn fólst í því að einn nemandi byrjaði á að skrifa bókstaf á bak nemanda. Sá nemandi skrifar svo á bak nemandans sem er fyrir framan hann það sem hann telur að hafi verið skrifað á hans bak. Svona gekk þetta þar til allri hafa skrifað og sá nemandi sem byrjaði uppljóstraði hvort réttur bókstafur náði að komast til skila allan hringinn.

Í dagbókina skráði ég hjá mér viðbrögð eins nemanda eftir jógaútdrátt mína.

Þegar þessum æfingum var lokið heyrði ég samtál tveggja drengja á leið þeirra út úr skólastofunni. Annar þeirra sagði spóskur á svip „ég hef nú aldrei farið í svona jóga.“ Hinn drengurinn leit á hann og sagði „ekki ég heldur.“ Ég er ánægð þessi viðbrögð drengjanna. Hvað með það þó þeim finnst ég svolítið skritin. Ég þorði að prófa eitthvað sem var alveg nýtt fyrir mér í kennslu (dagbók, 17. október 2014).

Eftir tímann var ég í hálfgerðri sigurvímu og fannst ég tilbúin í hvað sem er. Ég var búin að átta mig á nauðsyn þess að hlusta eftir þörfum nemenda, undirbúa kennslustundir með hliðsjón af þeim og ekki gefast upp þótt á móti blási. Í þessum tíma hafði ég skráð nákvæmlega hjá mér tímasetningu viðfangsefna kennslustundarinnar. Mér fannst það mjög gagnlegt en fann þó að ég var svolítið að fylgjast með klukkunni. Ég reyndi að láta það ekki stressa mig upp ef nemendur voru fljótari að vinna verkefni en ég hafði ráðgert. Ég var orðin meðvitaðri um að spila kennslustundina svolítið eftir eyranu. Ef eitthvað vakti áhuga nemenda naut ég þess að leyfa umræðunni að komast á flug.

Það var mér mikil hvatning að leiðsagnarkennari minn skyldi treysta mér fyrir þessum nemendum. Ég tel mig hafa lært mikið af því að hafa fengið frjálssar hendur með að prófa mig áfram og fann að vinnan skilaði árangri. Ég uppskar eins og ég sáði. Þegar ég hugsa til baka sé ég að þeir tímar sem allt var vel skipulagt og stundum var það alveg upp á mínútu, þá gengu tímarnir vel og ef eitthvað óvænt kom upp á þá var ég öruggari að leysa úr því.

Ég fann fyrir ákveðnum létti þegar betur fór að ganga með tímana og kom það mér þægilega á óvart að tímarnir með öðrum bekk voru skyndilega orðnir eitthvað sem ég hlakkaði til, því ég lagði mikla vinnu í undirbúning (dagbók, 22. október 2014).

Upplifun mín að þessum góða árangri með nemendahópinn í öðrum bekk hefur sitthvað með áhuga minn og eftirvæntingu að segja. Í gegnum vettvangsnámið sá ég að ef nemendur verða varir við áhuga kennarans á námsefninu þá smitar það út frá sér og vekur athygli og eftirvæntingu þeirra. Ég var ánægð og stolt af sjálfri mér og fannst ég hafa vaxið í vettvangsnáminu. Ég var einnig ánægð með það traust sem leiðsagnar-kennari sýndi mér með því að gefa mér frjálsar hendur til að reyna með mínum aðferðum að ná til nemenda. Hann hvatti mig áfram í að reyna nýjar leiðir til þess að ná til hópsins. Með samræðum okkar varð mér ljóst að góður undirbúningur og skipulag skapaði öryggi hjá mér og ég hlakkaði til að sjá hvernig nýjar áherslur mínar í kennslu myndu virka á hópinn. Með aukinni reynslu af því að skipuleggja hvern tíma í þaula fann ég leiðir sem virkuðu. Ég áttaði mig líka á mikilvægi þess að geta rætt um reynslu mína við einhvern. Það hjálpaði mér til að koma auga á nýjar leiðir til að prófa í kennslu.

Þegar ég spurði leiðsagnarkennara minn hvernig ég ætti að bera mig að á vettvangi fyllti svar hans mig auknu sjálfstrausti og gleði. Ég spurði undir lok vettvangsnáms: „Á ég að vera ótrúlega örugg með mig þegar ég hef störf sem kennari eða á ég að segja frá því að ég sé nýútskrifuð og hafi enga reynslu.“ Ég skráði svar hans við spurningunni í dagbókina og var það eitthvað á þess leið.

Þú hefur næga og mikla reynslu, þú hefur verið í skóla sjálf í yfir tuttugu ár, ert foreldri grunnskólabarna, ert með mikil fræði sem styðja við þína þekkingu og svo hefur verið mikið á vettvangi (dagbók, 20. nóvember 2014).

Við þessi orð fylltist ég öryggi, varð jákvæðari á starfið og ótti minn um reynsluleysi minnkaði verulega. Ég tel mig vera vel undirbúna að takast á við nýjan starfsferill og er jákvæðari í garð námsins og þekkingar minnar.

5 Umræða

Í þessum kafla verður fjallað um helstu niðurstöður rannsóknarinnar í fræðilegu samhengi. Í kennaranámi er vettvangsnám liður í því að undirbúa kennaranema fyrir það starf sem bíður þeirra að loknu námi. Undir leiðsögn leiðsagnarkennara fær kennaraneminn tækifæri til að kynnast þeim hlutverkum og skyldum sem felast í starfinu. Tilgangur rannsóknarinnar var að skoða starfshætti mína sem kennaranema og reyna að átta mig á hvernig ég nýti þá reynslu til að þróa og bæta mig sem verðandi kennari. Markmið þessarar starfendarannsóknar var að ígrunda eigin kennsluhætti og gjörðir innan skólastofunnar til að átta mig á þeirri þekkingu sem ég byggði á í starfi og hvernig ég vil starfa sem kennari í framtíðinni. Hér að neðan mun ég draga fram þætti sem ég tel mikilvæga í því sambandi.

5.1 Ígrundun

Fred Korthagen (2013a) telur að ígrundun kennaranema í vettvangsnámi geti aukið fagmennsku þeirra og gert þá að betri kennurum. Með hjálp ígrundunar skynja kennarar mikilvægi þess að nemendur þeirra séu í góðu líkamlegu og andlegu jafnvægi. Þegar flæði hugsana, tilfinninga og langana nemenda er í jafnvægi þá eiga þeir auðveldara með að finna út hvert þeir vilja stefna, hvað þeir vilja fá út úr lífinu og taka þau skref sem þarf til að ná þeim markmiðum (Korthagen, 2013a). Þessar niðurstöður eru í samræmi við rannsókn Rúnars Sigbórssonar og fleiri fræðimanna (1999) en þeir halda því fram að með því að kafa ofan í viðfangsefni og ígrunda þau náist kjarni þeirra upp á yfirborðið og hægt sé að skoða allar hliðar málsins.

Í niðurstöðum rannsóknar minnar má sjá nokkur dæmi um að eftir ígrundun hafi ég séð hlutina í öðru ljósi. Í upphafi vettvangsnáms var ég upptekin af því að ná þeirri yfirferð á námsefni sem var á áætlun, en kennarar hvers árgangs hittast á fundi einu sinni í viku til að gera kennsluáætlun fyrir komandi viku. Eftir að hafa ígrundað um kennsluáðferðir mínar sá ég það að fylgja áætlun var ekki það sem kennslan snérist um. Það að ná til nemenda og koma námsefninu til skila þannig að skilningur ætti sér stað var það sem skipti höfuðmáli. Það reyndist áhrifaríkt að kryfja til hlítar þau atvik sem ollu mér vonbrigðum. Með ígrundun lagði ég mig fram um að kynnast betur þeim nemendum sem reyndust mér erfiðir í kennslu og reyna með því að átta mig á hvers vegna hegðun þeirra olli mér hugarangri. Í þeirri vinnu tel ég mig hafa komist nær nemendum og

lært að einhver ástæða er fyrir erfiðri hegðun og áhugaleysi í kennslustundum.

Þrátt fyrir að nokkur tími hafi liðið frá gagnaöflun að úrvinnslu gagna, tel ég að þessi tími hafi verið af hinu góða því þá átti ég auðveldara með að færa mig frá aðstæðum og horfa á þær frá öðrum sjónarhornum. Ég var tilbúnari að takast á við tilfinningar mínar. Það reyndist mér engu að síður erfið glíma. Ég tel mikilvægt að kennaranemar safni gögnum um eigið starf og fái að glíma við reynslu sína til að átta sig á því hvað er að gerast og vinna úr því. Sú vinna tekur tíma og tel ég mikilvægt að kennaranemar fái tíma til að takast á við reynslu sína úr vettvangsnáminu til þess að ná að draga lærdóm af henni.

Ígrundun gefur kennurum og kennaranemum tækifæri til að dvelja við eigin reynslu og rýna í hana til að skilja hvað er að gerast á hverju augnabliki. Ígrundun er verkfæri fyrir kennara og kennaranema til að skoða eigið starf. Með ígrundun vakna fjölmargar spurningar um hvað gert er og hvernig hægt sé að gera öðruvísi, hvort hægt sé að nálgast viðfangsefnið á annan hátt. Ég velti fyrir mér spurningum eins og til dæmis þeirri hvort ég hefði gert rétt varðandi Silju með því að hunsa hegðun hennar í yndislestri? Hvaða leiðir væru réttar til að ná til hennar? Hvað geri ég svo með þá vitneskju?

Ígrundun getur að þessu leyti verið áhrifarík leið fyrir kennara til að hugsa í lausnum svo öllum líði vel bæði við nám og leik í skólanum. Ígrundun er mikilvæg fyrir kennara til að skoða nánar reynslu af vettvangi og eigin vinnubrögð (Korthagen, 2013a; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Í gegnum ígrundun getur kennari komið auga á annað sjónarhorn varðandi kennslu, einstaka nemendur eða hópinn í heild. Mikilvægt er að kennaranemar læri að ígrunda með það í huga að komast að rót vandans. Þeir þurfa tíma til að vinna úr reynslu sinni og læra af henni.

Í gegnum vettvangsnámið nýtti ég ígrundun til að skoða og læra af þeirri reynslu sem ég öðlaðist. Í þeirri ígrundun studdist ég við laukmódel Fred Korthagens (2013a). Laukmódel Korthagens felst í því að greina viðfangsefnið með það fyrir augun að komast að rót vandans. Módelinu er skipt niður í sex lög sem snúa að mismunandi þáttum; umhverfi, hegðun, hæfni, trú og gildismat, sjálfsmynd og köllun. Laukmódelið er hugsað eins og laukur, hvert þessara laga sem nefnt var er hugsað sem leið inn að kjarnanum, það er gildum kennarans og því sem hann vill standa fyrir í kennslu. Með hverju lagi fylgja ákveðnar spurningar sem kennari getur stuðst við í ígrundun sinni. Því nær kjarnanum sem farið er því erfiðara verður að koma auga á hina margvíslegu þræði sem hafa áhrif á

kennarastarfið. Einnig geta erfiðar eða vel geymdar tilfinningar staðið í vegi fyrir að kennari eða kennaranemi nái að starfa í samræmi við eigin gildi.

Með ígrundun tókst mér að átta mig á því að ótti minn við nemendur var ástæðulaus. Kennslu vil ég byggja upp með áhuga og styrkleika nemenda í huga. Mér fannst í upphafi nemendahópurinn ófeiminn við að koma með kaldhæðnislegar athugasemdir sem kveiktu enn frekar í óöryggi mínu. Ég var hrædd um að þau sæju reynsluleysi mitt og að ég myndi ekki bregðast rétt við athugasemdum þeirra og framkomu. Óttinn við að mistakast var ekki langt undan. Vinnan í gegnum ígrundunina var að mestu leyti fólgin í að leita leiða að til að takast á við verkefni og flóknar aðstæður á lausnamíðaðan hátt. Í gegnum þessa vinnu hef ég fengið tækifæri til að koma auga á fleiri möguleika að lausnum sem ég get nýtt mér næst þegar ég mæti þeim. Til þess að ígrundun skili árangri tel ég að hún þurfi að vera djúp. Þar kemur laukmódel Korthagens að notum en tími er þar einnig afar mikilvægur.

5.2 Að kynnast nemendum

Nauðsynlegt er fyrir kennara að hafa djúpan skilning á eigin aðgerðum hvað varðar nemendahópa og kennsluhætti (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Þegar kennari tekur á móti nýjum nemendahópi er mikilvægt að hann sýni nemendum sínum trú á getu þeirra í námi. Hann þarf að nálgast þá með virðingu og umhyggju í huga og reyna að ná til hvers og eins nemanda (Korthagen, 2013a; Noddings, 2005; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Ég kynntist því af eigin raun að taka á móti nýjum nemendahópi. Það tekur tíma bæði fyrir kennara og nemendur að kynnast. Í mínu vettvangsnámi var mér umhugað um að nemendur nýttu tímann til að læra. Ég reyndi að skipuleggja mig eins vel og ég gat með því að undirbúa nóg af verkefnum fyrir nemendur. Í öllu því skipulagi gleymdi ég svolítið að huga að því hverjir þessir nemendur mínir voru. Ég átti erfitt með að átta mig á einstaka nemanda og skildi til dæmis ekki hegðun sem lýsti áhugaleysi, eins og vanvirkni Símonar í tímum. Það var ekki fyrr en ég fór að hlusta eftir því hverjir nemendur mínir voru að ég áttaði mig á hvernig ég gæti komið til móts við þau. Í tilviki Símonar komst ég að því að hann hafði gaman að Syrpu og leyfði ég honum að lesa þær bækur í yndislestri. Seinna gæfist eflaust tími til að kynna hann fyrir öðru lesefni.

Eftir þessa reynslu tel ég að lykillinn að árangursríku upphafi sé að nýta upphaf skólaárs til að kynnast áhuga og styrkleikum nemenda og hafa ekki áhyggjur þó námið sjálf fari hægt af stað. Það að kynnast nemendum gefur

tækifæri til að tengja námsefni betur við áhugasvið þeirra þegar fram líða stundir.

Einnig skiptir máli fyrir nemendahópin og bekkjarandann hvernig kennari tekur á ýmsum málum sem varða einstaka nemendur í upphafi skólaárs. Von var á nýjum nemanda í fjórða bekkinn og áður en skólinn hófst með formlegum hætti kom þessi nemandi ásamt móður sinni í heimsókn í skólann. Ég tel að þessi heimsókn hafi haft góð áhrif á alla aðila, nemandann, móðurina og umsjónarkennarann. Umsjónarkennara gafst með þessum hætti tækifæri til þess að kynnst nemandanum með það í huga að fá tilfinningu fyrir persónuleika hans, var hann til dæmis frakkur eða óframfærinn? Hver voru hans áhugamál? Þekkti hann einhvern úr bekknum?

Þessi stutta kynning varð til þess að umsjónarkennarinn gat staðsett hann innan bekkjarins. Ef rétt og skynsamlega er tekið á málum sem upp koma eru meiri líkur á að þau leysist án ágreinings. Áhrifarík leið kennarans að mínu mati er að ígrunda stöðu nemendahópsins og finna leiðir til að koma til móts við hvern og einn nemanda. Hjálpa þarf kennaranemum að átta sig á mikilvægi þess að kynnst nemendahópnum vel strax í upphafi og gefa sér góðan tíma í þá vinnu.

Að sýna umhyggju, virðingu og sanngirni eru taldir kostir góðra kennara. Í þessu felst meðal annars að kennari hlusti á nemendur sína og reyni að koma til móts við þá þar sem þeir eru staddir bæði hvað varða nám og tilfinningalega líðan þeirra varðar. Ráðagóðir kennarar hlusta gaumgæfilega eftir röddum nemenda sinna og þegar nemendur finna að þeir skipta máli þá eykur það líkur á að þeir leiti ráða þegar eitthvað amar að (Noddings, 2005; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Af þessu má draga þá ályktun að mestu máli skiptir að vera til staðar fyrir nemendur á meðan á skólatíma stendur. Nemendur finna fljótt ef hugur fylgir ekki máli.

Í upphafi vettvangsnámsins átti ég í erfiðleikum með að hlusta eftir hverjir nemendurnir voru sem ég vann með. Það voru einkum tveir nemendur sem ég átti í erfiðleikum með að átta mig á. Ég skildi ekki hegðun þeirra og samskiptaleiðir. Í upphafi sýndi Silja svolítil hortugheit eins og að segja mér að ég væri ekki kennarinn. Mér fannst þetta óþægilegt og vissi ekki alveg hvernig ég átti að bregðast við henni. Í vinnu minni við að greina þá erfiðleika sem ég átti í varðandi samskipti við þessa nemendur nýtti ég ígrundunarspurningar Korthagen (2013a).

Í tengslum við hegðun ofangreindra nemenda byrjaði ég á að velta fyrir mér hvað ég væri að takast á við. Silja og Símon voru nemendur sem skáru sig úr nemendahópnum að því leyti að þau virtust nýta ólíkar leiðir til að

takast á við verkefni sín. Símon sat oft aðgerðarlaus og horfði út í loftið á meðan aðrir nemendur unnu að verkefnum sínum. Silja átti líka erfitt með að koma sér að verki. Í yndislestri átti hún til dæmis erfitt með að finna bók til að lesa og var stöðugt að skipta um bækur. Mitt hlutverk var að reyna að ná til þeirra. Í gegnum ígrundun mína fór ég að velta fyrir mér hvort áhugaleysi Símonar stafaði að því að hæfileikar hans fengju ekki að njóta sín. Ég tengdi hegðun hans og áhugaleysi við son minn sem er skapandi og listrænn og hefur ekki náð að tengjast þeirri verkefnavinnu sem hann hefur staðið fram fyrir í skóla. Ég hef í gegnum skólagöngu hans verið með hugmyndir sem ég hefði viljað að notaðar væru í kennslu til þess að auka áhuga hans. Þetta eru kennsluaðferðir sem byggjast á því að unnið sé með viðfangsefni á skapandi hátt. Og að vinnubókarvinna sé notuð í mun minna mæli en almennt er nú gert.

Þess vegna finnst mér áhugavert að ég hafi staðið ráðalaus gagnvart honum í upphafi, jafnvel verið svolítið pirruð yfir því að hann gæti ekki bara unnið þessi verkefni sem ég lagði fyrir eins og allir aðrir. Í gegnum þessa vinnu sé ég hversu auðvelt er að falla í þá gryfju að skipuleggja kennsluna út frá vinnubókum og gleyma að kanna hvar áhugasvið nemenda liggja. Kannski hefði ég getað farið einhverja aðra leið með Símon og hina nemendurna. Kannski hefði ég getað leyft honum að búa til handrit að leikriti eða teiknimyndasögu í stað þess að vinna í vinnubókum. Þetta er eitt af því sem ég mun taka með mér inn í kennarastarfið. Mikilvægt er fyrir kennaranema að leggja áherslu á að láta námsefnið ekki stjórna ferðinni. Heldur gefa sér tíma og leggja sig fram um að vinna verkefni sem gefa möguleika á að kynnast nemendum og ýta undir sköpunarkraft þeirra.

Þegar kennari gefur sér tíma til að kynnast nemendahópnum þá verður viðráðanlegra að skipuleggja og halda utan um kennsluna og bekkjarstjórnunina (Korthagen, 2013b; Rúnar Sigþórsson og fleiri, 1999). Þegar ég skoðaði reynslu mína úr vettvangsnáminu var athyglisvert að sjá að eftir því sem leið á vettvangsnámið fór að ganga betur. Þá náði ég að tengja viðfangsefnin betur við áhugasvið nemenda sem varð til þess að þátttaka þeirra varð meiri og hegðun þeirra breyttist. Leikir í kennslu komu að góðum notum og hjálpuðu mér að ná enn frekar til nemenda.

Nemendur urðu spenntir fyrir nýjungum og ég slappaði af og hreifst með þeim. Það að brjóta upp vinnustundir með leikjum vakti áhuga nemenda og hélt þeim við efnið. Ég varð öruggari og nemendahópurinn vandist þeim aðferðum sem ég notaði í kennslu. Ég fann að eftir því sem ég kynntist nemendum betur, og með hvatningu leiðsagnarkennara, fékk ég aukið öryggi til að ögra sjálfri mér og prófa aðferðir sem ég hefði aldrei látið mér

detta til hugar. Til að mynda prófaði ég að fara í jóga með nemendum til að stíga út fyrir minn þægindaramma.

Ég fann öryggi mitt vaxa í gegnum vettvangsreynsluna. Þegar ég ígrundaði á markvissan hátt reynsluna sem ég hafði fengið í vettvangsnáminu áttaði ég mig betur á hvaða þættir höfðu áhrif á hana. Þessi aukna meðvitund um hvað hefur áhrif á starf mitt, bæði innri tilfinningar og það sem er að gerast í samskiptum við nemendur og nemenda á milli, hefur hjálpað mér að skilja hvað ég þarf að gera næsta haust þegar ég tek á móti fyrsta nemendahópnum mínum.

Vegna þessarar reynslu tel ég mikilvægt að kennaranemar fái stuðning til að fanga reynslu af vettvangi og ígrunda hana frá ólíkum sjónarhornum. Með því getur kennaraneminn fengið fjölbreyttan skilning á hvað sé að gerast á hverjum tímapunkti og hvernig hægt væri að bregðast við þeim aðstæðunum á ólíka vegu. Ég tel laukmódel Korthagens mikilvægt kennaranemum til að þeir átti sig á hvernig kennarar þeir eru, hvert þeir vilja stefna í starfi og fyrir hvað þeir vilja standa í framtíðinni (Korthagen, 2004; Korthagen, 2013a).

Það sem ég lærði í vettvangsnáminu var mikilvægi þess að vera meðvitund um að fylgjast með öllum nemendum og reyna eftir fremsta megni að veita þeim öllum athygli. Ég skynjaði hvernig þeir nemendur sem eru vinnusamir eiga einnig á hættu að gleymast í nemendahópi þar sem fyrir eru krefjandi einstaklingar. Draumur minn hefur alltaf verið að verða besti kennari í heimi. Ég gerði mér þó fljótt ljóst að það er erfitt verkefni því það að vera besti kennarinn getur haft margvíslega merkingu vegna þess fjölbreytileika sem býr í nemendahópnum. Eftir að hafa ígrundað gjörðir mínar og framkomu gagnvart þeim sextán nemendum sem ég vann með í vettvangsnáminu sé ég að í gegnum lausnamiðaða nálgun er hægt að ná til allra. Það sem til þarf til að verða góður kennari er að leggja metnað sinn, áhuga og umhyggjusemi í kennarastarfið og gefast ekki upp þegar á reynir (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Hafþór Guðjónsson, 2011; Korthagen, 2004; Korthagen, 2013a; Rúnar Sigþórsson og fleiri, 1999).

5.3 Fagmennska

Við upphaf kennaranáms hefst fagmennska kennaranemans og fræðilegur skilningur hans á starfinu að mótast. Fagmennskan heldur svo áfram að þróast út frá væntingum í starfi, persónulegri reynslu og bakgrunni einstaklingsins og því umhverfi sem hann starfar í (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004).

Í vettvangsnáminu öðlaðist ég reynslu sem hjálpar mér að skilja hvernig fagmanneskja ég vil verða í mínu starfi. Þessa sýn á hver ég vil verða byrjaði ég að móta í samvinnu við kennara og með því að kynnast starfsháttum vettvangsskóla. Eitt af því mikilvægasta við að þróa eigin fagmennsku tel ég vera að átta sig á eigin auðlindum og hvernig maður getur nýtt þær til að bregðast við margbreytilegum nemendahópi.

Ég tel þessa rannsókn hafa hjálpað mér að sjá móta fyrir styrkleikum mínum. Þeir styrkleikar sem ég kom auga á eru áhugi á kennslu og kennsluháttum og vilji til að leita leiða til að koma til móts við nemendur. Mér finnst mikilvægt að nýta tímann vel og leggja metnað í að allir nemendur bekkjarins fái kennslu við hæfi. Ég er tilbúin að veita þeim nemendum sem eru krefjandi á einhvern hátt aukna athygli og leggja á mig aukna vinnu til að átta mig betur á þeim og hvernig ég get vakið áhuga þeirra á þeim viðfangsefnum sem við erum að fást við. Mér finnst spennandi að fá að glíma við verkefni kennarans. Sérstaklega þegar vinnan ber árangur eins og mér fannst í vinnu minni með öðrum bekk í vettvangsnáminu. Þar sem ég náði að yfirstíga eigin ótta við nemendur og njóta þess að prófa nýja hluti með þeim eins og jógaæfingin sem við fórum í sýnir.

Ýmsir fræðimenn hafa farið þá leið að greina einkenni fagmennsku niður í ólíkar hugmyndir (Ribbins, 1990; Trausti Þorsteinsson, 2003). Sjálfstæð fagmanneskja nefnist ein þessara hugmynda. Einkenni sjálfstæðrar fagmanneskju eru góð samskipti við nemendur og foreldra þeirra og að lagður sé metnaður í að skynja þarfir þessara beggja aðila. Þegar ég lít til baka á vettvangsnámið sé ég að þetta er í samræmi við það sem ég lærði þar. Þegar ég lagði mig fram um að skynja þarfir nemenda minna og leggja allan minn metnað í kennslu þá breyttust samskiptin, áhugi þeirra á náminu jókst.

Trausti Þorsteinsson (2003) álitur að hlutverk kennara sé að skilgreina sig sem fagmenn og með því leggja grunninn að því að skólinn sem þeir starfa í verði talinn góður. Kostir góðra kennara eru taldir vera að þeir séu umhyggjusamir, sanngjarnir og sýni það í verki og framkomu að þeim sé treystandi (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Noddings, 2005). Ég tek undir mikilvægi fagmennsku kennara og að þeir þurfi að vera umhyggjusamir og sanngjarnir ásamt því að þeir sýni í verki að þeir séu traustsins verðir. En þessar áherslur koma ekki fram sjálfkrafa.

Það eru miklar tilfinningar sem fylgja því að læra að verða kennari. Í mínu tilfelli voru ótti og óöryggi þar áberandi. Eftir að hafa unnið töluvert með ígrundun og hugmyndir Korthagens fann ég hve mikilvægt það var að

gangast við tilfinningum mínum. Þannig náði ég að skynja þær í þeim tilgangi að átta mig á hvað ylli þeim og þannig vinna áfram með þær.

Í niðurstöðum rannsóknarinnar má greina að um leið og ég tókst á við kvíða minn og óöryggi fór kennslan að ganga betur. Í þeirri vinnu varð mér ljóst að geta mín var mun meiri en ég taldi í fyrstu. Það að standa á eigin fótum með leiðsögn frá leiðsagnarkennara gerði mér gott. Reynsla mín jókst til muna þó að í upphafi hafi ég verið hrædd um að ég myndi ekki standa mig. Ég fór að undirbúa mig vel fyrir hverja kennslustund sem virkaði vel. En það þurfti meira til. Ég þurfti líka að gefa mér tíma og útfæra leiðir til að kynnast nemendum. Með því að taka mið af þessum þáttum fann ég hvernig vaxandi kvíðahnútur fyrir hverja kennslustund vék fyrir spennu um hvernig myndi til takast og viðbrögðum nemenda við nýjum áherslum í kennslu.

Kennari þarf að vera góð fyrirmynd fyrir nemendur bæði innan sem utan kennslustofunnar (Sigurður Kristinsson, 2013). Hann þarf að búa yfir heiðarleika sem þarf að vera sýnilegur í skólafunni, bæði gagnvart honum sjálfum og nemendum hans. Framkoma hans þarf að einkennast að alúð, trúnaði og virðingu gangvart nemendum og hann þarf að geta veitt þeim athygli sína óskipta. Heiðarleiki kennara getur birst sem einlægur áhugi hans til að kynnast áhuga og styrkleikum nemenda sinna. Ef áhugi kennara er raunverulegur eru nemendur fljótir að koma auga á það í hans viðmóti. Áhugasamur kennari reynir að mæta þörfum bekkjarins með því að sníða viðfangsefni og námsumhverfi þannig að þau falli nemendum vel.

Í vettvangsnáminu lagði ég mig fram við að kynnast nemendum, bæði áhugamálum þeirra og fjölskylduháttum. Mér er minnstætt samtál sem ég átti við stúlku einn mánudagsmorgun. Ég spurði hana hvaða nafn litli bróðir hennar hafði fengið. Hún svaraði ekki heldur spurði „hvernig vissir þú að það er búið að skíra bróður minn?“ Ég sá á henni að hún var glöð og ánægð með þessa óvæntu athygli sem hún fékk frá mér og bekkjarfélögum því þeir heyrðu samtál okkar. Ég hef áhuga á að sjá nemendur mína ljóma af gleði og stolti yfir öllu litlu atvikunum og sigrunum í þeirra lífi.

Ég tel að kennari sem leggur alúð í vinnu sína, leggur sig fram við að sinna öllu því sem viðkemur kennslu eins vel og hann getur uppsker samkvæmt því. Framkoma kennara þarf einnig að einkennast af virðingu við nemendur og að hann veiti því athygli hvað það er sem fangar hug nemenda hans og hvað þeir hafa áhuga á og vilja ræða um inn í kennslustofunni. Ef kennari gerir það er líklegt að hann nái að útbúa nemendum námstækifæri sem hafa merkingu í huga nemenda.

6 Lokaorð

Tilgangur með rannsókninni var að kanna hvernig ég nýtti vettvangsnámið til að styrkja mig sem verðandi kennara. Hugmyndir Korthagens um ígrundun og hvatning leiðbeinanda míns um að skoða undir yfirborð reynslunnar sem ég varð fyrir varð til þess að ég varð meðvitaðri um nemendahópinn og kennarastarfið. Ég þurfti að dvelja með og rýna í eigin tilfinningar og með því komast að ástæðu líðan minnar í tengslum við það sem ég var að gera. Með ígrundun gerði ég mér betur ljóst hvernig ég hugsa og að það er hægt að hugsa um viðfangsefni með ólíkum hætti og með því sjá önnur sjónarhorn á þeim. Með því að staldra við og kryfja nánar einstaka tilvik í kennslu með dagbókarskrifum, fór ég að hugsa um þessi tilvik á annan hátt en ég gerði í upphafi. Þessi skrif voru óhemju erfið í upphafi. Í ljós kom að með því að nota ígrundun við greiningu gagna fékk ég aðra sýn á upplifun mína innan kennslustofunnar. Ég tel niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að ígrundun hafi skilað sér í vinnu minni að ná til nemenda.

Í fyrstu reyndist mér erfitt að rökstyðja hugsanir mínar og skoðanir og einnig var erfitt að koma þeim á blað. Kröfur leiðbeinanda míns um nánari lýsingar á líðan minni og aðstæðum í kennslustundum urðu til þess að ég varð að kafa enn dýpra. Í kennaranáminu kynntist ég fræðum Fred Korthagens en það er fyrir tilstilli þeirra að ég tel mig hafa fengið ákveðið verkfæri í hendur til að nota við ígrundun eins og ég hef lýst í þessu verkefni. Ég tel að með hjálp ígrundunarinnar hafi ég náð að kynnast eigin persónuleika sem og persónuleika nemenda nánar. Af þeim sökum finnst mér ég nú hafa fleiri leiðir til þess að takast á við fjölbreytta nemendahópa og mun það koma til með að nýtast mér þegar ég hef hafið störf sem kennari.

Í kennaranámi læra nemar þau fræði sem tengjast kennarastarfinu. Það er í vettvangsnámi sem tækifæri gefst fyrir kennaranema að prófa þá þekkingu í framkvæmd kunnáttu sem þeir hafa öðlast í gengum nám sitt. Telja má líklegt að eftir því sem kennaranámið er dýpra verður til meiri þekking sem nýtist til góðs í upphafi starfsferils og efli fagmennsku kennaranema. Í vettvangsnámi reynir á persónulega þætti kennaranemans og hann fær tækifæri til að þróa frekar kunnáttu sína og færni til að vinna með fjölbreyttum hópum nemenda. Í vettvangsnámi fá kennaranemar einnig tækifæri til að rökstyðja hugmyndir sínar er varða kennslu og skólastarf. Reynsla í vettvangsnámi gefur af sér aukið sjálfstraust í kennslu

og því er til mikils að vinna að horfa á það sem tækifæri til að þróa hugmyndir sínar.

Ég tel að með lengingu kennaranámsins sé mikilvægt að auka vægi vettvangsnáms. Það kæmi að góðum notum bæði fyrir kennaranema og skóla landsins ef nemar væru eitt ár samfelt á vettvangi. Kennaranemar myndu þá fá tækifæri til að starfa innan skóla undir leiðsögn reyndra kennara sem hafa háleit markmið og eru tilbúnir að miðla reynslu sinni áfram.

Það er bæði krefjandi og þroskandi að skoða og þróa eigin starfshætti og takast á við þær breytingar sem verða til í vinnuferlinu. Ég fór inn í þessa rannsókn með það markmið í huga að skoða hvort ég gæti nýtt vettvangsnámið til að styrkja mig sem verðandi kennara. Reynsla mín af gerð þessarar starfendarannsóknar hefur kennt mér að staldra við þá þætti sem ég er að takast á við í starfi og mun það nýtast mér til frambúðar. Persónuleg þekking á sjálfri mér sem fagmanni hefur aukist en ég lærði að feta nýjar slóðir sem í senn voru bæði ótrúlega gefandi og krefjandi.

Það sama má segja um starfskenningu mína en hún hefur skýrst og ég er meðvitaðri um skoðanir mínar og þau gildi sem ég vil standa fyrir sem kennari. Í vettvangsnáminu skrifaði ég mína starfskenningu niður í tölvu og er lærdómsríkt að lesa hana nú aftur yfir. Ég líki henni við púsluspil sem er í mótun og bætast sífellt fleiri púsl í púsluspilið eftir því sem reynslan eykst.

Fyrsta púslið í púsluspilinu er persónuleg reynsla af kennurum, áður en ég hóf sjálf kennaranám, þá er átt við mig sem nema í grunn- og menntaskóla. Fyrirferðameiri eru minningar um slæmu kennarana og hvernig kennari ég ætla ekki að verða. Ég man til dæmis eftir einum slíkum úr menntaskóla en þar voru allir tímar eins, kennarinn skrifaði upp á töflu og nemendur skrifuðu upp eftir honum. Ég á einnig minningar um góða kennara en minn uppáhaldskennari hafði marga góða eiginleika, hann var ákveðinn, strangur, stundvís, glettinn, glaðlegur og umfram allt útskýrði námsefnið vel og lagði áherslu á að allir nemendur skildu það í þaula.

Annað púslið í púsluspilinu er að vera foreldri grunnskólabarns. Í því hlutverki lítur foreldrið á kennara með öðrum augum. Það sem ég tel vera mikilvægast þegar börn hefja sína skólagöngu er að þeim líði vel í skólanum, að þeim semji vel við skólafélagana og finni að þau skipta kennarann máli. Ég man vel eftir því hvernig mér leið sem móður þegar drengirnir mínir hófu sína skólagöngu og hvaða kosti draumakennari áttu að prýða. Kennarinn átti að vera strangur, ákveðinn og standa við orð sín en svo átti hann líka að vera blíður og hlýr. Ég tel það kost ef kennari er fljótur að kynnst nemendum sínum, styrkleikum þeirra og hæfileikum, en með því ávinnur

hann sér traust þeirra. Ég trúi því að ef kennari og nemandi treysta hvor öðrum sé oft hægt að leysa ágreiningsmál á fljótan og auðveldan hátt. Ég upplifi það sem foreldri að líðan nemenda í skólanum hefur áhrif á námsáhuga hans.

Þriðja púslið er það sem ég hef lært í kennaranáminu og í gegnum vettvangsnám mitt síðastliðin fimm ár. Þar er að finna margt sem ég tek með mér og geymi í bakpokanum. Eftir vettvangsnám á öðru ári ritaði ég eftirfarandi hugleiðingar í dagbók um það hvernig kennari ég vildi verða og hvað það væri sem ég vildi leggja rækt við í minni kennslu.

Ég vil verða góður kennari og taka fulla ábyrgð á mínum bekk. Ég ætla að framkvæma það með því að vera sem mest á staðnum. Þegar kennarinn er ekki til staðar verður bekkjarbragurinn losaralegur og börnin oft órólegri en venjulega, það er kominn einhver annar en þeirra kennari með þeim í kennslustund. Staðreyndin er sú að mörgum börnum líður vel þegar regla og ákveðin rútína er í lífi þeirra, við það getur sjálfstraust þeirra aukist sem er nauðsynlegt á fyrstu námsárunum (dagbók, 25. apríl 2012).

Hugleiðingar mínar hér að ofan sýna glögglega þau áhrif sem ég varð fyrir í vettvangsnáminu. Ég var í skóla á höfuðborgarsvæðinu og leiðsagnar-kennari minn var fjarverandi allan seinni hlutann af vettvangsnáminu. Eins og sést á skrifum mínum fann ég hvaða áhrif lítil viðvera kennarans hafði á nemendur og bekkjarandann. Þessi upplifun hefur markað mig sem kennaranema og sem móðir hef ég orðið vör við óánægju með skóladaginn þegar kennari hefur verið fjarverandi. Mér var einnig umhugað um að bæta við mig kennsluaðferðum og leiðum sem gætu hjálpað mér að koma til móts við nemendur eins og eftirfarandi dagbókafærsla gefur innsýn í:

Ég tel mikilvægt að vera opin fyrir nýjungum og prufa mig áfram með þær og fylgjast með hvað er að gerast í heimi kennslunnar. Ég tel mikilvægt að framtíðar nemendur mínir líði vel í skólanum og allir fái verkefni við sitt hæfi (dagbók, 25. apríl 2012).

Fjórða púslið skilgreini ég sem allt það fræðilega efni sem ég hef lesið í tengslum við kennaranámið. Í gegnum þá þekkingu hef ég nýtt mér margar fjölbreyttar kennsluaðferðir og hugmyndir í kennslu í vettvangsnáminu. Það sem námið hefur kennt mér er að undirbúningur skiptir miklu máli og er

nauðsynlegur til þess að ná að halda því skipulagi sem lagt er upp með í byrjun. Ég hef komist að því að ef undirbúningur fyrir kennslustund er góður er auðveldara að taka á óvæntum atvikum sem upp koma og nýta þau í kennslunni eða leysa þau og halda svo áfram út frá því.

Fimmta púslið er sívaxandi í mínum augum en það er starfsreynslan. Ég tel að mitt síðasta vettvangsnám verði jafnframt það lærdómsríkasta. Ég hef fylgst vel með kennurum í skólanum og rætt við þá um starfið. Ég tel það mikinn kost að hafa verið í vettvangsnámi tvisvar sinnum á sama stað og þessi starfendarannsókn hefur fengið mig til að horfa inn á við og líta á starf mitt og nemendurna á raunsæjan hátt.

Ég hef lært mikið á því að vinna þessa rannsókn og tel mig nú vera meðvitaðri en áður um gildi og þýðingu þess að kynnast nemendahópnum vel og reyna að ná til hvers nemanda á hans forsendum. Ég tel að þau áform sem ég lagði af stað með í upphafi um að reyna að nýta vettvangsnámið til að styrkja mig sem verðandi kennara hafi náðst. Ég er meðvitaðri um fjölbreytileikann sem fylgir kennslu. Eftir að hafa unnið þetta verkefni sé ég mikilvægi þess að skoða hluti frá ólíkum sjónarhornum og leita lausna í samræmi við það. Ég tel að kennaranemar sem lesa þetta verkefni gætu lært sitt hvað og fengið hugmyndir að rannsóknarefni sem myndi nýtast þeim í framtíðinni. Ég vona að þessi ritgerð geti orðið öðrum kennaranemum gott vegarnesti til að sjá mikilvægi ígrundunar í skólastarfi.

Heimildaskrá

- Anna Kristín Sigurðardóttir. (1996). Agastjórnun í grunnskóla. *Glæður*, 6,2:18–29.
- Auður Torfadóttir. (2005). Gildi ígrundunar í kennaranámi. Í Gretar L Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar), *Nám í nýju samhengi. Erindi á málþingi um framtíðarskipan náms við Kennaraháskóla Íslands 11. og 12. ágúst 2005*, 65–76. Reykjavík: Rannsóknarstofnun KHÍ.
- Ásdís Hrefna Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2008). Góður kennari – sjónarhorn grunnskólanemenda. *Uppeldi og Menntun*, 17(2), 31–34.
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S. L. (1999). *The teacher research movement: A decade later*. Educational Resercher, 28(7), 15–25.
- Conaty, C. (2002). *Including all: Home, school and community united in education*. Dublin: Veritas Plublications.
- Dale, E. L. (2003). *Pedagogikuddannelse og erkendelsesinteresser*. Í T. Kvernbekk (ritstjóri), *Pedagogik og lærerprofessionalitet*, 93–116. Oslo. KLIM
- Edda Kjartansdóttir. (2006). Agi og bekkjarstjórnun. Hugmyndir tveggja heima takast á. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2006/002/index.htm>
- Ericsson, K. og Larsen, G. (2000). Skolebarn og skoleforeldre. *Om forholdet mellom hjem og skole*. Osló: Pax Forlag.
- Good, T., L. og Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon
- Gordon, T. (2001). *Samskipti kennara og nemenda* (Ólafur H. Jóhannsson þýddi). Reykjavík: Æskan.
- Guðmundur Heiðar Frímansson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2014). Miðlarar menntunar, siðferðilegir vegvísar og fyrirmyndir-Viðtal við Trausta Þorsteinsson. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson. (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi. Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni*, 19–33. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsóknna, ólíkar leiðir við gagnaöflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://skemman.is/stream/get/1946/12368/30735/1/hafdis.pdf>
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Hafþór Guðjónsson. (2008). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2008/002/index.htm>
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011* Sótt af <http://skemman.is/stream/get/1946/12369/30736/1/ahfthor.pdf>
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans“. *Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005-2006*. Sótt af https://notendur.hi.is/ingvars/agi/Skyrsla_Hegdun_Lokagerd.pdf
- Kennarasamband Íslands. (2011). *Skólastefna Kennarasambands Íslands 2011-2014*. Sótt af <http://fg.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=12429>
- Korthagen, F. A. J. (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. J. (2013). The core reflection approach. Í Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M. og Greene, W. L. (ritstjórar), *Teaching and learning from within*, 24–41. Routledge Taylor & Francis Group: New York and London. (a).
- Korthagen, F. A. J. (2013). A focus on the human potential. Í Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M. og Greene, W. L. (ritstjórar), *Teaching and learning from within*, 12–23. Routledge Taylor & Francis Group: New York and London. (b).
- Knoster, T. (2008). *The Teacher's poket guide for Effective classroom management*. Paul H. Brookes Publishing Co: Baltimore, Maryland Usa.
- Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigbórsson. (2013). Starfenda- og þátttökurannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna*, 347–359. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- MacLean, M. S og Mohr, M. M. (1999). *Teacher-researchers at work*, 56–76. National writing project: Berkley, California.
- María Steingrímisdóttir. (2007). „Ofsalega erfitt og rosalega gaman“ Reynsla nýbrautskráðra kennara-aukin vinnugleði. *Uppeldi og menntun*, 16, (2), 9–25
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., og Pickering, D.J. (2003). *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision an Curriculum Development.
- Mayoux, L. (2006). Quantitative, qualitative or participatory? Which method, for what and when? Í Desai, V og Potter, R. B. (ritstjórar), *Doing development research*, 115–129. London: Sage.
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers. A practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- Mennta-og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla. Greinasvið 2013*. Reykjavík: Mennta-og menningarmálaráðuneytið.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Thous- and Oaks, CA: Sage Publication.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Nanna Kristín Christiansen. (2010). *Skóli og skólaforeldrar, ný sýn á samstarfið um nemandann*. Reykjavík: Nanna Kristín Christiansen.
- Nordahl, T. og Skibreij, M. L. (2002). Samarbeid mellom hjem og skole, erfaringer og utfordringer. Í M. Sandbæk og G. Tveten (ritstjórar), *Sammen med familien*, 183–212. Osló: Kommuneforlaget.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfshæfni. *Uppeldi og Menntun*, 13(4), 25–44.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008). Markmið kennaranáms: Starfshæfni og fagmennska. *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 93–106. Sótt af http://skemman.is/en/stream/get/1946/15137/36653/1/6_ragnhildur1.pdf
- Ribbins, P. (1990). Teachers as Professionals: towards a redefinition. Í Morris, R. (ritstjóri), *Central an Local Control of Education after the ERA 1988*, 77–90. Harlow, Longman.

- Rúnar Sigbórsson (ritstjóri), Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. (1999). *Aukin gæði náms. Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigríður Halldórsdóttir og Ragnheiður Harpa Árnadóttir. (2013). Yfirlit yfir rannsóknarferlið. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna*, 61–69. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Að verðskulda traust—Um siðferðilega grunn fagmennsku og starf kennara. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson. (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi. Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni*, 237–255. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska og forysta: Þættir úr skólastjórnun. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar), *Fagmennska kennara, þættir í skólastjórnun*, 187–200. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Weiss, I. og Pasley, D. (2004). What is high-quality instruction? *Educational Leadership*. Febrúar 2004, 24–28.

Viðauki A

Til skólastjóra

Ég hef verið í vettvangsnámi við skólann frá upphafi þessa skólaárs til 21. nóvember 2014. Ég er á lokaári í kennaranámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og lýk því með lokaverkefni til meistaragráðu (M.Ed.-gráðu). Mitt lokaverkefni er fólgið í því að gera starfendarannsókn á því hvernig ég get nýtt mér vettvangsnámið til þess að verða betri kennari og er því fyrst og fremst að rannsaka sjálfan mig. Nafn skólans mun hvergi koma fram og ekki nöfn nemenda.

Ég óska hér með formlega eftir leyfi þínu til þess að vinna úr þeim gögnum sem aflað var á vettvangstímabilinu og ljúka meistaraverkefni mínu við Kennaradeild Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Undirskrift því gefur til kynna að þú hafir veitt leyfi þitt fyrir rannsókninni, eftir að hafa haft tækifæri til að spyrja út í rannsóknina.

Samstarfskveðja,

Staður og dagsetning

Skólastjóri

Rannsakandi og nemi Gunnhildur Leifsdóttir

Viðauki B

Kæru foreldrar

Kópavogur 5. janúar 2015

Ég heiti Gunnhildur Leifsdóttir og var kennaranemi barna ykkar frá upphafi skólaárs til 21. nóvember 2014. Ég er á lokaári í kennaranámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og lýk því með lokaverkefni til meistargráðu (M.Ed.-gráðu). Mitt lokaverkefni er fólgið í því að gera starfendarannsókn á því hvernig ég get nýtt mér vettvangsnámið til þess að verða betri kennari. Starfendarannsókn felst í því að rannsakandi (ég) skoðar sitt eigið starf og athugar hvernig hann vinnur og hvað það er sem hægt er að gera betur.

Það er lítil áhætta fólgin í þátttöku barna ykkar í þessari rannsókn og ef til kæmi að ég nýtti samtöl eða verkefni nemenda yrði það undir dulnefni. Ekki verður á nokkurn hátt hægt að rekja einstök verkefni til þeirra. Ef þú kæri foreldri hefur einhverjar spurningar varðandi rannsóknina eða óskar eftir því að barnið ykkar taki ekki þátt í þessari rannsókn hafðu þá samband við mig í tölvupósti gul4@hi.is

Með fyrir fram þökk fyrir þátttöku
Gunnhildur Leifsdóttir
Kennaranemi
Menntavísindasvið Háskóla Íslands