



Að skapa sameiginlega merkingu

Leiðsagnarkennari gerir starfendarannsókn á leiðsögn sinni

Dóra Marteinsdóttir

Júní 2021

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Deild kennslu- og menntunarfræði



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Að skapa sameiginlega merkingu

Leiðsagnarkennari gerir starfendarannsókn á leiðsögn sinni

Dóra Marteinsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í Starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf

Leiðbeinandi: Súsanna Margrét Gestsdóttir

Sérfræðingur: Hafdís Guðjónsdóttir

Deild kennslu og menntunarfræði
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2021

Að skapa sameiginlega merkingu: Leiðsagnarkennari gerir
starfendarannsókn á leiðsögn sinni

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs
í Starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf við deild kennslu- og
menntunarfræði,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2021, Dóra Marteinsdóttir

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

Efnisyfirlit

Formáli	5
Ágrip	6
Abstract	7
1 Inngangur	8
1.1 Bakgrunnur og ferill	9
1.2 Tilgangur og markmið rannsóknar	10
1.3 Lykilhugtök.....	11
1.4 Rannsóknarspurning.....	12
1.5 Uppbygging ritgerðar	13
2 Fræðilegur bakgrunnur	14
2.1 Kennarastarfið	14
2.1.1 Kennaramenntun.....	15
2.1.2 Lög um kennaramenntun	16
2.1.3 Hugmyndafræðilegur grunnur kennaranáms og lagabreytingar	16
2.1.4 Kennaranemar og nýliðar í kennslu.....	17
2.2 Leiðsagnarkennari	18
2.3 Starfstengd leiðsögn	19
2.4 Leiðsagnarkenningar	20
2.4.1 Jafningjahandleiðsla	23
2.4.2 Samvinnuleiðsögn	24
2.4.3 Fagleg námssamfélög	25
2.5 Starfsþroski, nám og starfsreynsla	26
2.6 Formlegt og óformlegt nám	26
2.7 Samantekt.....	28
3 Aðferðafræði rannsókna	30
3.1 Starfendarannsóknir	30
3.2 Femínísk aðferðafræði	31
3.3 Þátttakendur.....	31
3.4 Gagnaöflun	32

3.4.1	Viðtöl	32
3.4.2	Rannsóknardagbók.....	32
3.4.3	Gagnagreining	33
3.4.4	Siðferði rannsóknar og aðferðafræðilegar áskoranir	33
3.5	Þemagreining.....	34
4	Niðurstöður	35
4.1	Viðbrögð mín við óöryggi kennaranema	35
4.2	Samtöl verða dýpri	36
4.3	Áhugi kennaranema á kennarastarfinu hefur áhrif á leiðsögnina	37
4.4	Misvísandi skilaboð um hlutverk kennaranema hafa áhrif á leiðsögnina	38
4.5	Tímaskortur leiðsagnarkennara.....	39
4.6	Samstarfið þróast	40
4.7	Viðbrögð mín við áhrifum samkomutakmarkana á vettvangsnám kennaranema	41
4.8	Ígrundarnir kennaranema opna nýja sýn	41
4.9	Breytingar á leiðsögn vegna tímabundins starfs kennaranema við skólann.....	42
4.10	Leiðsagnarkennari ígrundar.....	43
4.11	Leiðsagnarkennari lærir.....	44
4.12	Ný starfskenning í mótun	45
4.13	Vísir að námssamfélagi.....	46
5	Umræður	47
6	Ályktanir	50
7	Lokaorð.....	55
	Heimildaskrá	56
	Viðauki: Upplýst samþykki þátttakanda	60

Mynd 1 Yfirlits mynd yfir kenningar í leiðsögn (Ragnhildur Bjarnadóttir, bls. 120, 2015). 21

Tafla 1. Þemu rannsóknarinnar 34

Formáli

Eftirfarandi ritgerð er meistaraþrófsverkefni og lögð fram til fullnaðar M.Ed.-gráðu í framhaldsnámi í Starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Vægi þess er 30 ECTS einingar. Ritgerðin fjallar um starfendarannsókn þar sem ég sem leiðsagnarkennari skoða leiðsögn mína á kennaranema skólaárið 2020-2021.

Leiðbeinandi minn var Súsanna Margrét Gestsdóttir, aðjúnkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og sérfræðingur var Hafdís Guðjónsdóttir, prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Þeim báðum þakka ég innilega fyrir leiðsögnina, góðar ábendingar og stuðning við verkið.

Sambýlismanni mínum, Bárði Inga Helgasyni vil ég þakka sérstaklega fyrir umburðarlyndi vegna fjarveru minnar á námstímanum. Hann á einnig skilið sérstakar þakkir fyrir allan yfirlestur á verkefnum og góðar ábendingar. Ég vil einnig þakka börnunum mínum fyrir þolinmæðina sem þau hafa sýnt mér á þessu námstímabili. Sérstaklega vil ég þakka Marteini Elíasi fyrir að hafa haft gætur á og haft ofan af fyrir litlu systur sinni, Söлку Valnýju, þegar ég var að læra.

Mestu þakkirnar fara til kennaranemans sem tók þátt í þessari rannsókn og gerði hana að veruleika. Takk kærlega fyrir að hafa gefið tíma þinn. Þú veist hver þú ert.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér Vísindasiðareglur Háskóla Íslands. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvændni í öflun og miðlun upplýsinga ásamt túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 27. maí 2021

Dóra Marteinsdóttir

Ágrip

Leiðsögn getur verið áhrifavaldur þegar kemur að því að styðja við bakið á kennaranemum og nýliðum. Mikilvægt er að kennaranemar/nýliðar fái góða upplifun og reynslu sem nýtist þeim í framtíðinni þar sem þeir eru að taka sín fyrstu skref í átt að ævistarfi sínu. Tilgangur rannsóknar minnar var að efla mig sem leiðsagnarkennari með aðferðum samvinnuleiðsagnar í anda Heikkinen, Jokinen og Tynjälä (2012) sem og að efla færni mína og fagmennsku sem leiðsagnarkennari með því að tengja saman fræði, framkvæmd, formlegt og óformlegt nám.

Ritgerðin er byggð á starfendarannsókn en hún tók rúmlega eina önn í framkvæmd. Gagnaöflun hófst í ágúst 2020 og lauk í mars 2021. Gögnin samanstanda af rannsóknardagbók og óstöðluðum einstaklingsviðtölum. Niðurstöður byggja á þemagreiningu á gögnunum.

Helstu niðurstöður mínar eru þær að með því að vinna markvisst að því að byggja upp gott samstarf innan teymis hafi orðið til lítið námssamfélag sem byggði á grunni samvinnuleiðsagnar. Þemagreining leiddi í ljós hvað tímaskortur kennara hefur mikil áhrif og hversu erfitt er að forgangsraða leiðsögninni meðfram öðrum verkum. Einnig kemur fram hvernig aðstæður innan skólans veikindi og annað getur haft mikil áhrif á tíma leiðsagnarkennara til að sinna störfum sínum. Breytingar eru einnig stór þáttur í niðurstöðum rannsóknarinnar. Má þar meðal annars nefna hvaða áhrif samkomutakmarkanir hafa og að kennaranemi hafi fengið starf við skólann. Í niðurstöðum kom engu að síður fram að COVID-19-heimsfaraldurinn 2020-2021 hafi ekki haft eins mikil áhrif og ætla mætti. Þó að hann hafi þau neikvæðu áhrif að kennaranemi kynnist skólamenningu minna en vonir stóðu til, eru jákvæðu áhrifin meiri, leiðsagnarkennari hafði meiri tíma til að sinna kennaranema og ræða málin betur við hann. Í rannsóknarferlinu myndast samstarf á milli leiðsagnarkennara, samstarfskennara og kennaranema sem verður að námssamfélagi. Þar ná leiðsagnarkennari, samstarfskennari og kennaranemi að ræða saman um og ígrunda skólastarf.

Abstract

Title: Creating a common understanding: An action research on mentoring

Mentoring can be influential when it comes to supporting intern teachers and newcomers. It is important that intern teachers have a good experience that will be useful to them in the future as they are making their first steps as teachers and taking part in shaping future education.

The purpose of my research was that I would strengthen myself as a mentor through co-mentoring methods in the spirit of Heikkinen, Jokinen and Tynjälä (2012) as well as to strengthen my skills and professionalism as a mentor in order to connect theory, practice, formal and informal learning.

The dissertation was based on an action research and took just over one semester to complete. Data collection began in August 2020 and ended in March 2021. The data consists of a research diary and unstructured, in depth individual interviews. The results are based on thematic analysis of the data.

My main conclusions are that by working systematically to build good collaboration within the team, a small professional learning community has been created, which was based on a co-mentoring. The conclusions shows how much the lack of time for teachers has an effect and how difficult it is to prioritize mentoring along with other tasks. It is also stated how conditions within the school e.g. illness and other things can greatly affect the time of a mentor to carry out his / her work. Changes are also a big part of thematic analysis. What effect the restrictions on gatherings have, that the intern teacher has got a job at the school. Other incunclusions were that it also states that the Covid-19 pandemic 2020-2021 does not have as great an impact as might be expected. Although it has the negative effect that intern teachers experience less school culture, the positive effect is greater the mentor has more time with the intern teacher and can review issues more closely. In the research process, collaboration is formed between the mentors, intern teachers and collaborating teachers which becomes a learning community. There can the mentor, collaborating teacher and the intern teacher assess and evaluate together and reflect on the school and teachers approach to education and teaching.

1 Inngangur

Þegar við hugsum til kennara koma oft upp í huga okkar staðalímyndir af því hvernig kennarar eiga að vera að okkar mati frekar en hvernig kennarar eru í raun og veru og í hverju starfið felur í sér. Við hugsum til kennara sem við vorum með sem börn og munum mjög vel eftir „góðu“ eða „lélegu“ kennurunum sem við höfðum. Við minnumst kennara sem við sjáum í sjónvarpi, t.d. hvernig kennarinn í „Dead Poets Society“ nær að hreyfa við nemendum þannig að þeir standa upp fyrir honum og Ritu í samnefndum þáttum þar sem hún gerir í raun hvað sem hún vill og hunsar stjórnendur en nær samt ótrúlegum árangri með nemendum sína. Minningar okkar eru síðan ekki endilega áreiðanlegar þar sem hugur okkar hefur valið að geyma þessar minningar vegna þess hvernig okkur leið þegar þær mynduðust. Þær sýna okkur oft hvernig kennarar við viljum vera eða viljum alls ekki vera en þær sýna okkur ekki undirbúninginn, matið, námið sem kennarinn fór í, aðstæður o.fl. sem voru grundvöllurinn að kennslustundunum og þessum góðu eða slæmu minningum. Þær sýna okkur aðeins það sem við vorum vitni að en ekki hvað kennarinn þurfti að leggja á sig til þess að ná fram þessum skemmtilegu tímum eða jákvæða árangri eða áhrifum hjá nemendum. Flestir gera sér grein fyrir að kennaranám er fimm ára háskólanám og því fylgir vettvangsnám þar sem reyndir kennarar taka á móti kennaranemum og taka þar með þátt í að móta þá og þjálfra fyrir kennarastarfið. Þegar ég sjálf var í námi var mikil gagnrýni á það hversu stuttum tíma væri varið á vettvangi og að kennaranemar fengju aðeins að dýfa litlu tanni í vatnið en vissu í raun ekkert um kennarastarfið í heild þar sem það væri orðið svo flókið. Það snerist ekki lengur aðeins um kennslu heldur einnig um velferð nemenda, uppeldi, foreldrasamstarf, agamál, barnaverndarmál, fundi, samstarf og svo margt fleira en í gegnum vettvangsnámið fengju kennaranemar „aðeins“ að spreyta sig á kennslu.

Með fimm ára náminu var horft til þess að kennaranemar fengju betri grunn og með því aukna áherslu á rannsóknir og betri tengsl við vettvang þar sem þeir fengju að kynnast starfinu frá öllum hliðum og takast á við það með reyndan kennara sér við hlið til halds og trausts (Anna Kristín Sigurðardóttir o.fl., 2009). Einnig var farið í það að mennta sérhæfða leiðsagnakennara sem ættu að taka við kennaranemum, leiðsegja þeim og halda utan um vettvangsnám þeirra.

Frá árinu 2013 hefur Kennaradeild Háskólans á Akureyri boðið upp á þriggja anna (30 ECTS) sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn (Birna María B. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019). Menntavísindavið Háskóla Íslands býður einnig upp á námsleið í starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf annað hvort sem viðbótardiplóma (30/60 ECTS) eða meistaranám (120 ECTS). Markmiðið með náminu er bæði að efla hæfni kennara og skóla til að annast starfstengda leiðsögn kennaranema og að skapa sterkari tengsl milli kennaramenntunar og skólasamfélagsins á forsendum starfsþróunar (Birna María B. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019).

Kveikjuna að rannsókn minni má finna bæði í minni eigin leiðsögn sem ég fékk sem nýliði, menntun minni og einnig ótakmörkuðum áhuga mínum á kennarastarfinu. Ég hef mikið velt fyrir mér hvernig skilgreina eigi góða kennara og hvaða eiginleikum þeir þurfa að búa yfir. Mín reynsla er sú að allir eigi möguleika á að verða „góðir“ kennarar og að þeir, eins og aðrar erkitýpur af kennurum, eru jafn misjafnir og þeir eru margir. Það veltur á stuðningi, baklandi, leiðsögn og menningu hvers skóla hvernig kennarar ná að fóta sig innan starfsmannahópsins frekar en af því að þeir séu „náttúrlega“ góðir kennarar.

Starfstengd leiðsögn er mikilvægur þáttur í því að byggja upp „góða“ kennara. Rannsóknir, bæði erlendar og íslenskar, hafa sýnt fram á að formleg leiðsögn skili sér í bættu skólustarfi þar sem hún felur í sér gagnkvæma starfsþróun bæði hjá þeim sem þiggja hana og þeim sem veitir leiðsögnina (Birna María B. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019).

Hér á eftir verður gerð grein fyrir tildrögum rannsóknarinnar, en þau liggja m.a. í bakgrunni og ferli höfundar, tilgangi og markmiði rannsóknarinnar, farið yfir nokkur lykilhugtök, rannsóknarspurningin kynnt og að lokum verður gerð grein fyrir uppbyggingu ritgerðarinnar.

1.1 Bakgrunnur og ferill

Ég útskrifaðist úr Kennaraháskóla Íslands árið 2008 með B.Ed. gráðu og hóf störf sem umsjónarkennari á miðstigi sama ár við grunnskóla í Reykjavík. Ég hef verið umsjónarkennari á miðstigi lengst af allan starfsferil minn við sama skólann nema eitt skólaár leysti ég leiklistarkennara skólans af og kenndi börnum í öllum bekkjum leiklist, frá 1.-10. bekk. Umsjónarkennarar starfa í tveggja manna teyllum að staðaldri í skólanum. Sem umsjónarkennari hef ég komið að leiðsögn allnokkurra kennaranema.

Þegar ég útskrifaðist sjálf með B.Ed. gráðu fékk ég mjög góðan leiðsagnarkennara sem ég átti síðar eftir að starfa með í teymi og læra enn meira af. Ég áttaði mig ekki á því fyrr en seinna meir hvað þessi kennari hjálpaði mér mikið og gaf mikið af tíma sínum til þess að aðstoða mig við að taka mín fyrstu skref í kennslu. Þessi tiltekni kennari gat alltaf látið mig sjá nýjar hliðar á því sem ég átti í erfiðleikum með og kenndi mér eina bestu lexíu sem ég hef lært en það er hvernig ég get skilið á milli kennarastarfsins og einkalífs án þess að fá samviskubit vegna þessa aðskilnaðar. Það er honum að þakka að ég brann ekki út á fyrstu árunum og að mínu mati er það einnig hans leiðsögn sem hvatti mig til þess að gerast sjálf leiðsagnarkennari.

Frá því að ég hef hóf störf sem kennari hef ég komið að leiðsögn kennaranema með ýmsum hætti. Ég hef haft leiðsögn með um 10 kennaranemum á ýmsum stigum þeirra í kennaranámi. Allir þessir kennaranemar hafa auðgað sýn mína á kennarastarfið. Það var mér sérstaklega lærdómsríkt að sjá um tvo meistaranema á náttúrufræðibraut fyrir nokkrum árum þar sem það er ekki mín sterkasta grein. Þeir víkkuðu sýn mína á náttúrufræðikennslu og kenndu mér

margt sem ég nýti enn þann daginn í dag í kennslu. Það voru þeir sem opnuðu sýn mína á það hvernig leiðsögn getur verið gagnvirk og með því að leiðsegja þeim opnuðust augu mín fyrir því að leiðsögn væri meira en að reyndur kennari sýndi kennaranemum hvernig skólastarf væri.

Ég er mjög hrifin af kenningum bæði John Dewey um lýðræði í skólastarfi og Basil Bernstein um orðræðu og tengi ég kenningar beggja þessara fræðimanna við mína eigin starfskenningu. Mér finnst mjög mikilvægt að kennarar sýni gott fordæmi og kenni með jafnræði og lýðræði í huga. Þannig verða þeir fyrirmyndir fyrir nemendur sína. Einnig finnst mér kenningar Bernstein um orðræðu og hvernig hún hefur áhrif á hvað og hvernig er kennt vera mjög mikilvægar fyrir skólastarf almennt. En með kenningar Dewey og Bernstein í huga er ekkert skrítið að ég hafi fallið fyrir hugmyndum um samvinnuleiðsögn. Þar sem leiðsagnarkennari og kennaranemi starfa saman á jafningjagrundvelli og skapa sameiginlega merkingu í gegnum samræður og ígrundun.

1.2 Tilgangur og markmið rannsóknar

Stuðningur við nýliða í kennslu og kennaranema er grundvöllur góðs skólastarfs. John Dewey lagði fram kenningar um lýðræði í skólastarfi. Hann sá fyrir sér að kennarar/starfsfólk gætu unnið saman sem jafningjar. Dewey var fylgjandi sjálfræði kennara og jafnrétti meðal nemenda. Hann taldi að kennarar væru fyrirmyndir nemenda sinna og ef kennarar væru í senn sjálfstæðir og jafningjar hvors annars myndu nemendur tileinka sér sömu vinnubrögð sem myndi leiða til lýðræðis í skólastarfi (Atli Harðarson, 2018). Þessar kenningar samræmast vel nútíma hugmyndum um skólastarf og hvernig starfsfólk í grunnskólum byggir upp samstarf. Það er mikilvægt að kennarar sýni gott fordæmi með góðu samstarfi og vinni með kennaranemum/nýliðum á jafningjagrundvelli.

Á undanförunum árum hefur komið í ljós að kennarastarfið reynir verulega á tilfinningar þeirra sem við það starfa. Margar rannsóknir hafa einnig leitt í ljós að margvíslegar tilfinningar tengjast því að vera kennari, bæði jákvæðar og neikvæðar. Ástæður fyrir þessu geta verið að kennarastarfið snýst um að vinna með mannleg tengsl og manneskjur sem glíma oft á tíðum við flóknar tilfinningar og ýmis vandamál (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Markmiðið með starfstengdri leiðsögn er að kennaranemar og nýir kennarar fái stuðning til að efla sig í starfi þannig að þeir geti með vissu og öryggi tekið sjálfstæðar ákvarðanir og axlað ábyrgð á athöfnum sínum (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Markmið mitt með rannsókninni er að ég komi á samvinnuleiðsögn og rýni inn á við. Ég tel að öllum sé hollt að skoða starfið sitt með gagnrýnum augum og velta fyrir sér hvað þeir geta bætt og hvernig þeir geta gert það. Ég veit sjálf hvernig það er að vera nýliði og þurfa á stuðningi annarra að halda. Mér finnst ég þurfa að velta því fyrir mér hvernig ég get eflt

nýliða/kennaranema þannig að þeir geti staðið á eigin fótum og axlað ábyrgð á störfum sínum. Einnig finnst mér mjög áhugaverð sú nálgun að leiðsögn eigi að vera gagnvirk (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015) og tel ég hana vera stóran hluta af rannsókn minni. Markmið rannsóknar minnar er vissulega að ég bæti mig og læri hvernig ég get komið á samvinnuleiðsögn, rýnt inn á við, að verða faglegur leiðtogi og bæta þannig fagmennsku mína.

Tilgangur rannsóknarinnar er að skilja betur fræðin á bak við starfstengda leiðsögn og komast að því hvernig þau nýtast mér við að leiðbeina kennaranema. Mikilvægt er að kennaranemar og nýliðar fái leiðsögn. Starfstengd leiðsögn getur verið áhrifavaldur þegar styðja á við kennaranema eða nýliða í starfi. Starf kennara er fjölbreytt og breytilegt eftir dögum, vikum og árum. Það þarf mikla aðlögunarhæfni til að verða góður kennari og að staðna ekki í síbreytilegu umhverfi samtímans. Slíka hæfni þarf einnig til að verða góður leiðsagnarkennari og þá þarf einnig að hafa í huga hvernig leiðsögn getur bæði verið fræðandi og hagnýt fyrir kennaranema. Þess vegna er mikilvægt að skoða bæði sjálfan sig og hlutverkið sem manni er falið, á nýjan hátt.

1.3 Lykilhugtök

Áður en lengra er haldið er rétt að skilgreina lykilhugtök rannsóknarinnar. Þau koma öll fyrir í kaflanum um fræðilegan bakgrunn. Skilgreiningarnar sem hér má finna veita betri innsýn í það sem ég er að vinna með í rannsókn minni og útskýra betur í hvað ég er að vísa í þegar ég vitna í hugtökin.

Starfstengd leiðsögn (e. mentoring): Þetta hugtak er ekki skýrt afmarkað þar sem afstaða fólks til þess sem greinir leiðsögn frá kennslu getur verið breytileg. Samkvæmt Ragnhildi Bjarnadóttur (2015) má samt nefna nokkra hluti sem greina starfstengda leiðsögn frá hefðbundinni kennslu. Dæmi; samræðan er kjarni samskiptanna en ekki fyrirmæli, samskiptin fara fram á milli fullorðinna einstaklinga sem bera ábyrgð á gjörðum sínum, völd og ábyrgð leiðsagnakennara er ekki skilgreind skýrt, leiðsögn er persónuleg og þátttakendur oftast fáir, tímaskipulag er sjaldan formfast og í leiðsögninni felst kennsla um kennslu.

Leiðsagnarkennari (e. mentor): Starfandi kennarar sem taka á móti nema eiga að stuðla að því að kennaranemar læri af reynslunni, efla kennaranema í því að verða fagmenn í starfi, vekja áhuga þeirra á viðfangsefnum, kynna fyrir þeim aðstæður og benda þeim á hvað megi betur fara. Einnig eiga þeir að styðja kennaranema í því að tengja saman fræði og framkvæmd (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Samvinnuleiðsögn (e. co-mentoring): Námið er gagnvirkt. Þá læra kennaranemar og leiðsagnarkennarar í gegnum samskipti sín á milli, þ.e. samskiptin geta haft áhrif í báðar áttir. Leiðsögn getur þannig ekki einungis stuðlað að menntun fyrir þá sem njóta hennar heldur einnig þá sem annast hana. Leggja þarf áherslu á samvinnu þátttakenda í leiðsögn, þ.e.

gagnkvæma leiðsögn í stað þess að einblína á hlutverkin „lærlingur“ og „meistari“. Leiðsögnin þarf einnig að gefa kennurum tækifæri á að ígrunda vinnu sína og það sem snýr að honum til að þroskast í starfi. Leiðsögnin þarf að vera einstaklingsmiðuð (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Leiðsagnarkennarinn og kennaraneminn skapa saman þekkingu með því að koma hugsunum sínum í orð. Þannig skapa þeir saman ákveðna orðræðu sín á milli (Tynjälä og Heikkinen, 2011).

Jafningjahandleiðsla (e. peer mentoring): Í jafningjahandleiðslu er enginn einn sem tekur að sér að vera leiðtogiinn. Hópur getur t.d. tekið sig saman og veitt hvert öðru ráðgjöf, stuðning og aðstoð. Þetta er oftast fólk úr sömu fagstétt sem hittist sem jafningjar. Meiri líkur eru á að fólk opni sig og sé tilbúið til að prófa eitthvað nýtt í slíkri leiðsögn þar sem enginn er hærra settur en annar í hópnum (Hansen og Matthews, 2002). Rödd allra á að heyrast og enginn á að taka yfir umræðurnar (Heikkinen o.fl., 2012).

Formlegt nám (e. formal learning): Nám sem á sér stað við menntastofnun. Námið stendur yfir í ákveðið tímabil, grundvallast á formlegri skráningu og lýkur með formlegum hætti. Nemandinn hefur lítil áhrif á það sem er tekið fyrir eða lagt til grundvallar að hann læri (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016). Venjulega er farið eftir námskrá þegar ákveðið er hvað eigi að kenna og námið er stofnanavætt og líkist jafnvel skrifræði á köflum (Heikkinen o.fl., 2012).

Óformlegt nám (e. non-formal learning): Kolbrún Þ. Pálsdóttir (2016) leggur til að við breytum heitinu á óformlegu námi og köllum það frekar sjálfsprottið nám en að við köllum vettvanginn þar sem formlegt nám og sjálfsprottið nám mætast, óformlegt nám. Verður farið eftir hennar hugmyndum og þessum skilgreiningum í þessari ritgerð. Óformlegt nám á sér stað t.d. á vinnustað, oft er farið eftir námskrá en mjög sjaldan leiðir námið til þess að einstaklingurinn fái einhvers konar prófskírteini að því loknu. Námið er venjulega stutt og hefur afmarkað markmið (Heikkinen o.fl., 2012).

Sjálfsprottið nám (e. informal learning): Er það nám, þroski og/eða hæfni sem við öðlumst í gegnum skóla lífsins í samskiptum við fjölskyldu og vini. Það er nám sem er tengt þroskagöngu einstaklings og reynsluheimi hans (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016). Það er oft sjálfsprottið eða gerist af sjálfu sér sem hliðarverkun þegar við tökumst á við lífið, áskoranir o.fl. sem fylgir því að vera einstaklingur sem tekur þátt í samfélagi (Heikkinen o.fl., 2012).

1.4 Rannsóknarspurning

Rannsóknarspurningin mín er: *Hvernig nýti ég best kenningar um samvinnuleiðsögn til að leiðsegja kennaranema?* Markmið mitt með verkefninu er að koma á samvinnuleiðsögn/jafningjaleiðsögn í anda Heikkinen, Jokinen og Tynjälä (2012) sem og að tengja saman fræði og framkvæmd í því skyni að efla færni mína sem faglegur leiðtogi og um leið efla fagmennsku mína sem leiðsagnarkennari. Mér finnst mikilvægt að ég fari í

naflaskoðun á sjálfri mér sem leiðsagnarkennara og velti fyrir mér spurningunum um hvað virkar fyrir mig sem leiðsagnarkennari, hvernig ég geti eftt mig í því starfi og um leið orðið faglegri. Með því að efla mína leiðsögn tel ég að kennaranemar sem og nýliðar sem ég mun leiðbeina fá mun betri og markvissari leiðsögn.

1.5 Uppbygging ritgerðar

Hér fyrir framan hef ég fjallað um persónulegan bakgrunn minn og hvernig hann tengist vali mínu á viðfangsefni ritgerðarinnar. Ritgerðin skiptist upp í sjö kafla. Í kafla tvö verður fjallað um fræðilegan bakgrunn sem styður við rannsóknina mína. Þar greini ég frá t.d. kennarastarfinu, kennaramenntun, mismunandi flokkum náms, jafningjahandleiðslu, samvinnuleiðsögn og námssamfélögum.

Í þriðja kafla fer ég yfir aðferðafræði rannsóknarinnar. Þar kemur fram hvað starfendarannsóknir eru og hvernig femínísk aðferðafræði blandast inn í rannsóknina mína. Sömu leiðis hvers konar gagna ég aflaði fyrir rannsóknina, hvernig þátttakandi var valinn, siðferðileg álitamál og réttmæti rannsóknarinnar.

Kafla fjögur fjallar um niðurstöður starfendarannsóknar minnar. Ég byggi niðurstöður mínar að miklu leyti á þemagreiningu (Braun og Clarke, 2013) á viðtölum mínum við þátttakanda og á rannsóknardagbók minni. Mínar hugrenningar og ígrundanir blandast einnig við niðurstöður svo að úr verði heildstæð frásögn.

Í kafla sex tengi ég niðurstöður mínar saman við fræðilega kaflann og rifja upp rannsóknarspurninguna mína. Þar reyni ég að flétta saman mínar niðurstöður við niðurstöður annarra fræðimanna í þeim tilgangi að sjá hvað ég hef lært af rannsókninni og hverju hún hefur skilað mér sem fagmanni. Einnig velti ég fyrir mér hver næstu skref gætu orðið í framtíð minni. Í sjöunda og lokakaflanum mun ég líta til baka til þess að geta horft fram á veginn og ákvarðað hvert skal stefna og hver framtíðarsýnin gæti orðið.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Hér verður fjallað um kennarastarfið, kennaramenntun, leiðsagnarkennara, skyldur, ábyrgð, sjálfsprottið, óformlegt og formlegt nám, jafningjahandleiðslu, kennaranema og nýliða í kennslu. Einnig verður farið yfir kenningar um leiðsagnarkennslu.

2.1 Kennarastarfið

Í síbreytilegu nútímasamfélagi getur verið erfitt að átta sig á því hvernig haga eigi kennaramenntun og hvað eigi að leggja áherslu á. Til þess að verða góður kennari telja kennaranemar og kennarar að þeir þurfi að ná tökum á persónulegri hæfni ekki síður en faglegri og hagnýtri færni (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Kennarar hafa mismunandi bakgrunn og ólíkar þarfir á mismunandi tímum á starfsferli sínum. Þeir þurfa að vera meðvitaðir um hvar þeir eru staddir á sínum eigin starfsferli til þess að átta sig á hvað þeir þurfa að bæta (Bartell, 2005). Að kenna eins og fagmaður snýst um að vera alltaf að bæta kennsluna sína, vera í samstarfi með öðrum kennurum, koma samstarfinu á hærra plan og gefa af sér þannig að gæði allra kennara aukist (Hargreaves og Fullan, 2012). Til þess að hægt sé að skilgreina kennara sem fagstétt þurfa þeir að vera reiðubúnir til þess að takast á við síbreytilegar kröfur samfélagsins til skóla, menntunar og að gegna leiðandi hlutverki við það að skilgreina kröfur til góðra skóla sem og til sjálfs síns sem fagmenn (Trausti Þorsteinsson, 2003).

Hvað felst þá í því að vera kennari? Það getur verið dagamunur á hvað fellur undir starfsvið kennara. Kennarar eru ekki alveg frjálsir einstaklingar og geta ekki gert hvað sem þeir vilja. Þeir eru t.d. háðir aðstæðum og aðföngum sem þeir hafa til taks á vinnustaðnum sínum, hvernig kennurum þeir kenna með og hvers konar sambönd þeir mynda við samstarfsfélaga (Hargreaves og Fullan, 2012). Kennarar upplifa oft togstreitu á milli þess að kenna eins og þeir sjálfir vilja og þeim finnst passa best fyrir hópinn sem þeir eru með og því að nemendur standi sig sem best á samræmdum könnunarprófum, s.s. PISA o.fl. Þeir geta einnig átt erfitt með að takast á við það að foreldri vilji eitthvað fyrir barn sitt sem passar illa fyrir hag heildarinnar. Það skiptir einnig máli að kennarar séu að ná markmiðum sínum og að þeir standi undir væntingum sem þeir og samstarfsfélagar þeirra gera til þeirra sjálfra (Hargreaves og Fullan, 2012). Kennarar þurfa að hafa meira til að bera en sérfræðiþekkingu á kennslufræði ef þeir ætla að verða góðir kennarar sem hafa jákvæð áhrif á líf nemenda sinna. Þeir þurfa að hafa ástríðu, þrautseigju og skuldbindingu við kennarastarfið (Day og Gu, 2010).

Ýmsar rannsóknir benda til þess að kennarinn hafi meiri áhrif en nokkuð annað á námsárangur nemenda (Hargreaves og Fullan, 2012; Hattie 2003). Til að ná eigi fram breytingum þarf að vinna þær með kennurum en það er ekki hægt að þrýsta þeim á kennara

eða framkvæma þær fyrir þá. Það þarf að vinna þær með þeim og/eða þær þurfa að vera sjálfsprottin frá kennurunum (Hargreaves og Fullan, 2012). Störf kennara hafa einnig breyst mikið og er ekki lengur ofuráhersla á utanbókarlærdóm þar sem kennarinn hefur öll svörin sem hann þarf að kenna nemendum sínum. Kennarinn er frekar í starfi táknræns greinanda (e. symbolic analyst) og eflir nemendur sína með því að kenna þeim hvar þeir finna áreiðanlegar upplýsingar og kennir þeim að greina þær á gagnrýninn hátt (Heikkinen o.fl., 2012).

Þegar nútímasamfélag eins og við búum við breytist mjög hratt, skiptir máli að byggja upp góða kennara sem geta aðlagast hratt breyttu umhverfi og samfélagi. Þá skiptir máli að hafa ekki aðeins í huga hagnýta þekkingu í kennaranámi heldur einnig að auka persónulega hæfni kennaranema. Með leiðsögn kennaranema og nýliða er stefnt að því að efla bæði fagmennsku þeirra og starfshæfni. Leiðsagnarkennarar gegna lykilhlutverki í kennaramenntun og er því mikilvægt að efla leiðsagnarhæfni þeirra og þá sérstaklega í samskiptum (Ragnhildur Bjarnasóttir, 2015).

Í seinni tíð hefur sjónum verið beint að því að breyta hugmyndafræðinni að baki leiðsögn kennaranema og nýliða með það fyrir augum að horfa á möguleikana sem felast í samskiptum í hópum samnemenda eða samstarfsmanna sem styðja hver annan sem jafningja (Hargreaves og Fullan, 2000; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Kennaramenntun ætti að snúast um að umbreyta kennarastarfinu. Leiðsögn snýst um að kennaranemar/nýliðar styrkist í starfi, verði umbótamiðaðir og umfram allt fagmenn á sínu sviði (Hargreaves og Fullan, 2000).

2.1.1 Kennaramenntun

Grunnurinn að því að byggja upp góða kennara hefst með kennaramenntun. Talið er að þegar rætt er um menntun kennara sé aðeins verið að horfa til grunnmenntunar einstakra kennara og verður þá sjónarhornið of þröngt. Þá er horft til þess að menntun kennara fari aðeins fram áður en að þeir fari að kenna og það sem bætist við á starfsferlinum séu einungis smá viðbætur. Þeir sem mennta kennara verða að víkka skilning sinn á því sem telst til kennaramenntunar. Kennaramenntun ætti að vera þríþætt. Hún ætti að felast í grunnmenntun, starfsþróun kennara og skólaþróun. Hér er átt við bæði starfsþróun fyrir einstaklinga, starfsmannahópa og menntun sem styður við þróun skóla sem stofnunnar. Sú tíð er liðin að kennaramenntun miði að því að vera undirbúningur fyrir einstaklinga sem síðan starfar einn frekar en að búa til fagfólk með fjölbreyttan undirbúning fyrir samstillt skólastarf (Jón Torfi Jónasson, 2012).

Kennaramenntun eins og önnur formleg menntun hefur tekið breytingum. Það er talið að samruni á milli formlegrar og óformlegrar menntunar sé að verða mun algengari en áður, svo sem þar sem nemendur vinna til dæmis í hópum, ræða og tengja daglega atburði við kenningar

sem þeir eru að læra. Þeir nýta kenningar til að greina dægurmenningu og annað sem tengja má við daglegt líf einstaklinga (Heikkinen o.fl., 2012).

Til þess að verða góður kennari þarf kennarinn að hafa yfirgripsmikla þekkingu á kenningum, námskrám, kennslufræði og kennsluaðferðum en það er samt sem ekki nóg eitt og sér. Hann verður einnig að þekkja vel til starfsstaðarins sem hann vinnur á, ekki einungis hvernig hann er byggður upp heldur líka hvernig félagslega menningin er, þá einkum dulda menningin. Hann þarf að geta áttað sig á hlutum sem eru ósagðir (Heikkinen o.fl., 2012). Þegar kennaramenntun er skipulögð er ekki nóg að hafa í huga allt það sem fram hefur komið heldur verða þeir sem skipuleggja kennaramenntunina einnig að hafa lögin um kennaramenntun í huga.

2.1.2 Lög um kennaramenntun

Skipulagning kennaramenntunar krefst ekki aðeins þess að farið sé eftir hugmyndafræði heldur verður einnig að fara eftir lögum um kennaramenntun. Samkvæmt 4. gr laga um hæfni kennara er hæfni þeirra skilgreind út frá nokkrum þáttum. Dæmi um hæfni sem kennari á að hafa til að bera er að hann á að geta búið til hvetjandi og skapandi námsumhverfi fyrir nemendur sem tekur mið af Aðalnámskrá grunnskóla. Hann á að geta lagt mat á stöðu og framfarir nemenda. Hann á einnig að hafa hæfni til að hafa í störfum sínum velferð og menntun nemenda að leiðarljósi og koma fram við þá af virðingu og fagmennsku sem byggist á lýðræði og jafnrétti. Hann á að geta unnið að jákvæðum skólabrag og öruggu skólaumhverfi og stuðlað að samfélagslegri ábyrgð nemenda. Hann á m.a. að geta stuðlað að farsælu og uppbyggilegu samstarfi við heimili og forsjáraðila nemenda á jafnréttisgrundvelli. Að lokum á hann að geta verið faglegur leiðtogi sem leggur sig fram um að skapa umbótamiðað lærdómssamfélag og taka ábyrgð á eigin starfsþróun og vinna að henni alla starfsævina (Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, 2019).

Árið 2008 voru samþykkt lög á Alþingi þess efnis að lengja kennaranám frá þremur árum upp í fimm ára nám (Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008). Þá þurfti að endurskoða kennaranámið og um leið hugmyndafræðilegan grunn námsins (Anna Kristín Sigurðardóttir, Guðrún Geirsdóttir og Ingvar Sigurgeirsson, 2009).

2.1.3 Hugmyndafræðilegur grunnur kennaranáms og lagabreytingar

Hugmyndafræðilegur grunnur kennaranáms var endurskoðaður í kringum 2008 og er kennaranám nú skilgreint sem rannsóknartengt starfsnám og á að taka mið af lögum þess stigs sem verið er að mennta kennara fyrir (Anna Kristín Sigurðardóttir o.fl., 2009). Lykilþættir í kennaramenntun eru að kennarar þurfa að glíma við fjölbreytt verkefni og þess vegna þarf

kennaramenntun að undirbúa þá til að takast á við þau öll. Kennarar þurfa þess vegna einnig að búa yfir dýpri og breiðari þekkingu en áður og að tileinka sér eiginleika eins og samvinnu og samstarf. Stefnan „Skóli án aðgreiningar“ þarf líka að vera þungamiðja í kennaranámi þar sem stefnan gerir miklar kröfur til kennara að vera vel undirbúnir að mæta ólíkum þörfum nemenda og fjölbreyttum nemendahópum. Það má líka færa rök fyrir því að hugtakið fagmennska kennara hafi einnig tekið breytingum. Sjálfstæði kennarans er kannski ekki lengur stærsti parturinn af sjálfsmýnd hans heldur þarf hann frekar að tileinka sér eiginleika eins og samvirkni, samvinnu og samábyrgð. Kennarar eru einnig fagmenn á sínu sviði sem takast á við breytingar í skólastarfi og eiga að vera virkir í skólaþróun hver á sínu sviði (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2014).

Með breytingu á lögum 2008 og breyttu skipulagi í kennaranámi var vettvangsnámi kennaranema einnig breytt úr því að vera sjálfstæðar einingar í kennaranáminu í að vera tengt við námskeið á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Það var einnig horfið frá því að vettvangsnám væri aðeins tækifæri til þess að nemendur gætu „prófað“ ýmsar kennsluaðferðir og/eða fræðin. Nú á vettvangsnám að snúast um markvissa þjálfun kennaranema á vettvangi og virk tengsl við fræði og framkvæmd (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2014). Til þess að auka líkurnar á því að kennaranemar bæði ljúki námi og skili sér í grunnskólana við lok skólagöngu var gripið til þess ráðs að bjóða kennaranemum upp á launað starfsnám á lokaári sínu í M.Ed. námi. Kennaranemar í grunnskólakennaranámi geta verið í launuðu starfsnámi í minnst 50% starfshlutfalli við grunnskóla í eitt ár og unnið um leið að lokaverkefni sínu. Þessi aðgerð átti að stefna að því að meira flæði þekkingar myndi myndast á milli háskóla og grunnskóla. Kennaranemar hafa val um það hvort þeir fari í launað starfsnám eða hvort þeir taki vettvangsnám sitt á öðrum forsendum (Stjórnarráð Íslands, 2019). Talið er æskilegt að sá sem sinni leiðsögn kennaranema hafi lokið námskeiðum í starfstengdri leiðsögn en þess er ekki krafist. Kennaranemi á rétt á bæði faglegri og persónulegri leiðsögn hjá leiðsagnarkennara í að lágmarki sex klukkustundir á mánuði (Stjórnarráð Íslands, 2019).

Með leiðsögn kennaranema og nýliða er stefnt að því að efla bæði starfshæfni þeirra og fagmennsku þeirra (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). En af hverju þurfa kennaranemar/nýliðar á leiðsögn að halda? Ættu þeir ekki að vera tilbúnir til starfa með fimm ára háskólanám að baki?

2.1.4 Kennaranemar og nýliðar í kennslu

Nýliðar eiga oft í erfiðleikum á sínum fyrstu starfsárum. Sumir verða veikir, þunglyndir, brenna út og sumir ákveða að leggja upp laupana (María Steingrímisdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Hvers vegna gefast ekki allir nýliðar upp? Einfalda svarið er þrautseigja og stuðningur. Kennarastarfið hefur löngum verið talið tilfinningaþrungið starf og þeir sem búa

yfir þrautseigju eiga auðveldara með að hafa samskipti og um leið að hafa stjórn á tilfinningum sínum. Nýliðar sem hafa einhvern sem þeir geta leitað til og fengið stuðning hjá, t.d. tilfinninga- og faglegan stuðning, geta lært af öðrum hvernig þeir geta brugðist við í erfiðum og óþægilegum aðstæðum. Þannig er hægt að kenna nýliðum/kennaranemum hvernig þeir geta til dæmis myndað jafnvægi á milli daglegs lífs og kennarastarfsins. Sömuleiðis er mikilvægt að leiðbeina þeim um hvernig þeir mynda sambönd á vinnustaðnum og hvernig þeir geta náð markmiðum sínum þrátt fyrir áskoranir sem þeir standa frammi fyrir. Síðast en ekki síst er mikilvægt að leiðbeina þeim um hvernig þeir viðhalda jákvæðni sinni þrátt fyrir áskoranir og hvernig þeir halda áfram eftir erfiðleika sem upp geta komið í starfinu (Tait, 2008).

Kennarar þurfa að aðlagast hratt nýjum aðstæðum og aðferðum. Þeir þurfa ekki einungis að aðlaga námsefni fyrir nemendur heldur einnig mismunandi áhuga og hæfni nemenda til náms. Kennarar þurfa þess vegna betri og fjölbreyttari undirbúning fyrir starf sitt en áður. Bilið á milli áskorananna sem kennarar standa frammi fyrir og hæfni þeirra til að takast á við þær virðist vera í stanslausum vexti. Leiðin sem finnskir skólar hafa farið til þess að stemma stigu við þetta vandamál er jafningjaleiðsögn (Heikkinen o.fl., 2012).

Það sem greinir nýliða í kennslu frá öðrum nýliðum í öðrum störfum er þetta stóra stökk sem þeir taka frá háskólanámi til upphafs starfs síns. Frá fyrsta degi eru þeir fullgildir meðlimir kennarastéttarinnar og til þeirra eru gerðar sömu kröfur og til allra hina kennaranna sem hafa kannski mun meiri reynslu. Það er ekkert kynningartímabil eða undirbúningstímabil eins og einkennir flest önnur störf (Heikkinen o.fl., 2012; Jokinen og Välijärvi, 2006;). Nýliðar í kennslu hafa oft upplifað að áskoranirnar í byrjun starfsferilsins eru óyfirstíganlegar. Þeim finnst þeir ekki hafa skilning á menningu skólans, skólanámskránni o.fl. sem tengist starfinu á gólfinu. Þess vegna hefur oft heyrst sú staðhæfing frá nýjum kennurum að kennaranámið sé ekki í tengslum við starfið sjálft. Kennaranemum finnst þeir ekki fá rétta mynd af skólasamfélaginu þar sem þeir koma inn í það með tvö hlutverk. Þeir eru í hlutverki nema annars vegar og kennara hins vegar. Þeim finnst þeir í raun ekki fá inngöngu í samfélagið. Einnig hefur háskólinn ekki tækifæri til að setja upp aðstæður þar sem kennaranemar geta tekist á við nemendur, foreldra o.fl. sem tengist daglegum störfum kennara (Heikkinen o.fl., 2012).

Leiðsagnarkennarar eru nauðsynlegir til þess að leiðsegja kennaranemum en hlutverk þeirra er margþætt og hefur einnig þróast og breyst með tímanum sem og hugmyndafræðin á bak við leiðsögn kennaranema.

2.2 Leiðsagnarkennari

Í upphafi var leiðsögn kennaranema hugsuð þannig að hæfileikaríkur eða góður kennari leiðbeindi nýliðum í því að taka sín fyrstu skref í kennslu (Heikkinen o.fl., 2012, Schmidt, 2008; Wang og Odell, 2007). Einnig var oft litið á það sem veikleika að þurfa aðstoð þannig að nýliðar

voru fljótir að afþakka aðstoðina (Hargreaves og Fullan, 2000). Seinna meir fóru fræðimenn að átta sig á því að kennsla fer ekki endilega einungis í eina átt, þ.e. kennarinn kennir og nemandinn tekur við. Þeir áttuðu sig á því að kennsla getur virkað í báðar áttir þannig að leiðsagnarkennarinn læri einnig af nýliðanum. Þá komu upp hugmyndir um jafningjaleiðsögn (Heikkinen o.fl., 2012; Schmidt, 2008; Wang og Odell, 2007).

Leiðsagnarkennarar geta haft mikil áhrif á það hvernig upplifun kennaranema er af vettvangsnámi og þar með einnig á nám þeirra. Sumir kennarar vilja að kennaranemar fái sem „raunsæjustu“ mynd af kennarastarfinu. Þeir gæta þess þá að kennaranemar séu einir og þurfi að standa á eigin fótum í kennslunni. Aðrir leiðsagnakennarar líta á aðstæður þessar sem tækifæri til að vinna saman og hafa rannsóknir sýnt að líklegra sé að kennaranemar blómstri fái þeir að prófa sig áfram í mismunandi kennsluaðferðum í umhverfi þar sem þeim líður vel (Nokes, o.fl. 2008).

Svo virðist sem flestir séu sammála því að betra sé að horfa á kosti kennaranemans/nýliðans en að telja upp það sem gengur illa hjá honum. Það að einblína á kosti fólks gerir það opnara, jákvæðara, meira skapandi, áhugasamara og árangursríkara. Þannig er hægt að efla það sem einstaklinga og um leið sem kennara (Korthagen, 2014). Kennarar sem upplifa sjálfstæði og sjálfræði varðandi kennslu sína, kenna nemendum sínum einnig að verða sjálfstæðir. Kennurum sem er stjórnað í einu og öllu, sýna sömu hegðun gagnvart nemendum sínum og leggja áherslu á að stjórna þeim. Þeir nemendur missa þá af því að byggja upp innri áhughvöt og elju gagnvart námi sínu. Þeir stjórnast enn fremur af ytra mati (Heikkinen o.fl., 2012).

Leiðsögn er venjulega samskiptaferli sem nær yfir afmarkaðan tíma en nokkur hugtök eru skyld hugtakinu. Má þar nefna ráðgjöf, handleiðslu og stuðning. Í einstaka tilvikum getur leiðsögnin minnt á sálfræðilega meðferð eða klínískan stuðning. Ýmis hugtök hafa verið notuð til að lýsa hvers konar leiðsögn fari fram. Má þar nefna samvinnuleiðsögn, jafningjaleiðsögn/jafningjahandleiðslu og starfstengda leiðsögn (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

2.3 Starfstengd leiðsögn

Markmiðið með starfstengdri leiðsögn er að kennaranemar og nýir kennarar fái stuðning við að efla sig í starfi þannig að þeir geti með vissu og öryggi tekið sjálfstæðar ákvarðanir og axlað ábyrgð á athöfnum sínum. Leiðsögnin á að vera gagnvirk. Hún á bæði að nýttast leiðsagnarkennaranum og nýja kennaranum/kennaranemanum. Þeir ættu báðir að læra af leiðsögninni (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Þessar kenningar samræmast vel kenningum Dewey um lýðræði í skólastarfi. Hann sá fyrir sér að kennarar/starfsfólk gætu unnið saman sem jafningjar. Dewey var fylgjandi sjálfræði kennara og jafnrétti meðal nemenda. Hann taldi

að kennarar væru fyrirmyndir nemenda sinna og ef kennarar væru í senn sjálfstæðir og jafningjar hvors annars myndu nemendur tileinka sér sams konar vinnubrögð sem myndi leiða til lýðræðis í skólastarfi (Atli Harðarson, 2018).

Starfsreynsla er ekki nægilegur undirbúningur fyrir það að leiðsegja kennaranemum og/eða nýliðum. Það ætti að krefjast formlegrar menntunar til þess að verða leiðsagnarkennari. Skólastjórnendum ætti að vera ljóst að kennaramenntun er í stöðugri þróun og þess vegna þarf að úthluta tíma og næði til þess að leiðsagnarkennari geti haldið utan um leiðsögn kennaranemans og/nýliðans og viðhaldið henni (Smith, 2015).

Margir fræðimenn hafa flokkað kenningar um starfstengda leiðsögn. Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) flokkaði kenningarnar eftir markmiðum leiðsagnarinnar og skipti hún kenningunum upp í fjóra flokka. Allir flokkarnir hafa sameiginlegar hugmyndir um hlutverk leiðsagnarkennarans en hann á að geta hlustað, stutt og hvatt kennaranema/nýliða og verið umburðarlyndur í hans garð.

2.4 Leiðsagnarkenningar

Kenningar um starfstengda leiðsögn eiga margt sameiginlegt þrátt fyrir að það sé einnig margt sem skilur þær í sundur. Samskipti og stuðningur eru lykilorð í öllum kenningum um starfstengda leiðsögn. Í kenningunum öllum er sömuleiðis að finna svipuð viðhorf til náms. Grundvöllurinn fyrir námi eru félagsleg samskipti. Námi er síðan talið tengjast sérstökum aðstæðum kennarastarfsins. Það getur bæði vísað í tengsl milli þátttakendanna eða innihald samskiptanna. Mikið af markmiðum innan kenninganna eru langtímamarkmið, t.d. persónulegt öryggi í starfi, alhliða menntun, þróun fagmennsku o.fl. (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2013 og 2015).

Flokkunin á kenningunum hefur verið sett upp í eftirfarandi mynd.

Kenningar / áherslur	Markmið	Fræðilegur grunnur	Samskipti í leiðsögn	Leiðsagnarhlutverkið	Gagnrýni
1. Ígrundun um starfið og eigin starfskenningu	Hæfni í að ígrunda athafnir, þekkingu og gildi; fagmennska í starfi; þróun starfskenningar	Mannúðarstefna; kenningar um vitþroska, félagslegan vitþroska; aðstæðubundið nám	Samræður (dialog) um kennslu-áætlanir, áherslur, viðhorf og gildi. Ígrundun	Að vera gagnrýnninn vinur, að stuðla að menntun með því að styðja og ögra	Áherslur of vitsmunalegar og einstaklingsmiðaðar. Erfitt að ná markmiðum
2. Lærlingurinn verður meistari. Breytt þátttaka í starfi og starfsmenningu	Breytt þátttaka í starfi og starfsmenningu. Ferlið frá nýliða til „meistara“ – að verða sérfræðingur í starfi	Kenningar um læringsnám; aðstæðubundið nám; félags- og menningarbundnar kenningar	Þátttaka í athöfn-um og hugsunum – stuðningur við ferlið „að verða kennari“. Aðlögun að starfsmenningu	Stuðningur við nám með þátttöku og samræðum; fjallað um tengsl starfs og menningar	Áhersla á aðlögun að aðstæðum og menningu – án gagnrýni; vantar skýrari námsmarkmið
3. Persónulegur styrkur og félagsleg hæfni kennarans	Aukin seigla, sjálfstraust, samskiptahæfni; þróun fagvitundar	Mannúðarstefna, sálgreining, kenningar um sjálfstraust og sjálfsvitund, félagslegar kenningar	Samræður um erfiðleika – leitast er við að skapa traust, efla trú á eigin hæfni og seiglu	Stuðningur er aðalatriðið, að hlusta vel, treysta nemanum til að finna eigin leiðir	Hætta á að leiðsögnin verði ómarkviss og losaraleg; langtímamarkmið sem erfitt er að ná
4. Leiðsögn – afl í kennar-menntun og skólaþróun	Menntun allra þátttakenda í leiðsögn, kennaramenntun og skólaþróun. Kennaranemar kynnist skólstarfi og skólamenningu	Félags- og menningarbundnar kenningar. Áhersla á starfsmenningu og námssamfélög	Gagnvirk samskipti, námssamband, jafningjaleiðsögn, samskipti í námssamfélögum	Að koma á samvinnuleiðsögn, samvinnunámi, jafningjaleiðsögn. Að stuðla að starfsefningu og skólaþróun	Of víð markmið. Hætta á að hið mannlega týnist; að leiðsagnarsamskiptin týnist – fagmennskan gleymist

Mynd 1 Yfirlitsmynd yfir kenningar í leiðsögn (Ragnhildur Bjarnadóttir, bls. 120, 2015).

Ígrundun um starfið og starfskenningu.

Í kringum 1980 koma fram kenningar þar sem áhersla er lögð á fagmennsku og menntandi samskipti í leiðsögn. Þá færast áherslan af frammistöðu kennaranemans í starfi yfir á kennaranemann sjálfan sem einstakling. Leiðsögnin felst í því að vera í senn bæði stuðningur við kennaranemann sem og að setja hann í ögrandi aðstæður. Leiðsögn leiðsagnarkennara á að felast í því að ræða um það sem gerist í starfinu og um hugmyndir og viðhorf. Kennaranemi á að fá tækifæri til að ígrunda þá reynslu sem hann öðlast á vettvangi. Mestu máli skiptir að kennaranemi tengi við þær hugsanir sem leiða til athafna en ekki einungis við sjálfar athafnirnar. Hlutverk kennaranemans er að nema og vera hinn íhuguli fagmaður (Handal og Lauvås, 1953; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Lærlingurinn verður „meistari“ – breytt þátttaka í starfi og starfsmenningu

Á öndverðri síðustu öld komu fram kenningar sem eiga rætur sínar að rekja til verkmenntunar en höfðu engu að síður áhrif á vettvangsnám kennaranema. Bæði formlegt og óformlegt nám er háð aðstæðum og menningarlegu samhengi námsins. Markmiðið með þessum kenningum er að lærlingurinn verði að lokum meistari á sínu sviði. Samkvæmt þessum kenningum skiptir þá meira máli hvernig nemendur læra og að námsaðferðir tengist því hvað þeir læra en áður var talið. Dæmi: Þegar nemendur læra að þrjóna fá þeir sýnikennslu sem og verklega kennslu en er ekki einungis gert að lesa bækur um það hvernig eigi að þrjóna. Áhersla er lögð á þátttöku kennaranemans í starfi og að hægt og rólega verði hann fullgildur þátttakandi bæði í starfi og starfsmenningu (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Persónulegur styrkur og félagsleg hæfni kennarans

Markmiðið með leiðsögninni er að efla tilfinningalega og félagslega hæfni kennaranema til að takast á við kennarastarfið. Þá er aðallega verið að horfa til þess að efla seiglu, sjálfstraust, fagvitund, samskiptahæfni og tengsl á milli leiðsagnarkennarans og kennaranemans. Til þess að efla persónulegan styrk og félagslega hæfni þarf að undirbúa kennaranema vel og efla hæfni þeirra til að beita félagslegum aðferðum (Le Cornu, 2019; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Ekki er endilega verið að horfa á eitthvað sérstakt endatakmark í menntun heldur vinnu með einstaklinginn og að efla hann sjálfan. Það er talið gott að kennaranemar fái að taka þátt í mismunandi námssamfélögum og að þeir fái jafningjaleiðsögn frá reyndum kennara (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Leiðsögn – afl í kennaramenntun og skólaþróun

Leiðsögn sem afl í kennaramenntun felur í sér víðtækari starfsmenntun og þróun en þær kenningar sem áður hefur verið fjallað um. Þá er ekki aðeins verið að beina sjónum að kennaranemum/nýliðum og leiðsagnarkennarum heldur einnig að öðrum kennurum og starfsmönnum skólans og þar með öllu skólasamfélaginu. Yfirmarkmið þess konar leiðsagnar er betri kennaramenntun og skólaþróun. Markmiðið með leiðsögninni er að skapa sameiginlega merkingu hjá kennaranemanum/nýliðanum og leiðsagnarkennaranum og skapa þannig teymi sem vinnur saman í stað þess að leiðsagnarkennari miðli einungis þekkingu til kennaranemans/nýliðans. Markmiðið er að báðir aðilar verði færir um að gefa og þiggja í samvinnunni. Þeir geta haft ólík sjónarhorn sem eru samt sem áður virt af báðum aðilum og þrói hæfni sína til þess að verða virkir þátttakendur í samvinnu (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) bendir á að ekki sé gott að einblína á eina kenningu þegar leiðsögn er skipulögð í grunnskólum heldur að láta þær vinna saman. Þannig megi fá það besta úr hverri kenningu og skipuleggja nám með þarfir viðtökuskólans í huga sem og nýliðanna. Hægt er að gagnrýna sumar kenningarnar þar sem markmið þeirra flokkast mörg hver sem langtímamarkmið. Má þar nefna markmið eins og að persónulegt öryggi í starfi sé tryggt, alhliða menntun og að unnið sé að þróun fagmennsku. Einnig að of lítið sé af

skammtímamarkmiðum sem séu raunhæf og hægt sé að ná á einu ári. Augljóst er að það er ólíklegt að hægt sé að ná þessum markmiðum á þeim stutta tíma sem vettvangsnám fer fram.

2.4.1 Jafningjahandleiðsla

Í Finnlandi er litið á jafningjahandleiðslu sem þýðingarmikinn vettvang samræðna og mikilvægan stuðning við þróun fagmennsku kennara sem taldir eru vera áhrifamiklir þættir í þróun skólamenningar. Þeir þættir sem þóttu hafa sterkustu áhrifin voru þróun þekkingar og færni en fagleg sjálfsmynd kennara var í öðru sæti. Jafnframt er litið á jafningjahandleiðslu sem hluta af endurmenntun kennara til þróunar fagmennsku og viðbrögð við þróun þarfa kennarastéttarinnar (Heikkinen o.fl., 2012).

Í upphafi var jafningjahandleiðsla sett á laggirnar sem jafningjastuðningur fyrir nýliða, þar sem þeir gátu óhræddir viðrað það sem þeir upplifðu í starfi, spurt spurninga, ígrundað saman og gefið hverjum öðrum ráð. Fljótlega var einnig farið að bjóða nýjum kennurum skólanna upp á leiðsögn sem þekktu ekki til þess umhverfis sem þeir voru nú komnir til að starfa í en bjuggu yfir reynslu sem þeir gátu deilt með öðrum nýliðum. Fjölbreytni innan hópanna jókst en með árunum varð þróunin sú að hóparnir urðu einsleitari og sérsniðnir að sérkennurum sem og að kennurum á mismunandi skólastigum. Þannig hópuðust kennarar með svipaðan bakgrunn og kennslureynslu saman í sömu hópana. (Hiltula o.fl., 2012).

Kveikjuna að jafningjahandleiðslu Finna má rekja til ársins 2003 er unnið var að nýrri stefnumörkun gagnvart viðtöku og stuðningi nýrra kennara, þ.e. nýliða. Þar var ekki einungis einblínt á hefðbundin verk kennara heldur var ekki síður lögð áhersla á stuðning við þróun fagmennsku kennara í því breytta umhverfi sem mætir þeim dag hvern, s.s. aukin fjölmening, breyttar fjölskyldugerðir, tækninýjungar og skóli án aðgreiningar (Hiltula o.fl., 2012). Eitt af markmiðum jafningjahandleiðslu er einnig að veita nýjum kennurum verkfæri til að öðlast meiri skilning á faglegum tengslum innan skólans, samskiptum og starfsmenningu (Heikkinen o.fl., 2012). Jafningjaleiðsögn snýr að því að kennarar geti ígrundað vinnu sína og það sem snýr að þeim til að þroskast í starfi. Þeir verða að geta átt samtöl við jafningja. Leiðsögnin þarf að vera einstaklingsmiðuð (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Félagslegt námssamband samstarfsmanna (e. collegial learning relationship) felst í því að skólasamfélagið sé þannig að öllum kennurum finnist þeir geta leitað til hvers annars og annarra starfsmanna og að sambandið sé á báða bóga. Þeir fræðimenn sem aðhyllast kennaramenntun og leiðsögn frá þessu sjónarhorni styðjast við félags- og menningarbundnar kenningar (e. socio-cultural theories) þar sem þekking og skilningur þróast í félagslegum samskiptum. Hugsun einstaklinga fer fram jöfnum höndum innra með þeim og í samskiptum við aðra þar sem tungumálið er helsta verkfærið og endurspeglar bæði hugsun og menningu.

Samskiptin miðast að því að skapa samhengi og sameiginlega merkingu og þar með nýjan skilning og nýja möguleika á athöfnum í starfi (Le Cornu, 2005; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

2.4.2 Samvinnuleiðsögn

Hargreaves og Fullan (2012) telja mikilvægt að endurskilgreina og víkka hugtakið jafningjaleiðsögn. Þeir tala um samvinnuleiðsögn (e. co-mentoring). Þá felst leiðsögnin í stuðningi sem er gagnkvæmur og markmiðið er að allir læri í samskiptum. Þá eiga þeir við kennara almennt, nýliða og kennaranema (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Kennarar eiga í miklu samstarfi sín á milli en það samstarf felst oft fremur í að bera saman bækur sínar og skiptast á upplýsingum frekar en að reyna á samskiptahæfni þeirra. Samskiptahæfni byggist á ígrundun, athöfnum og hegðun og þá hvernig einstaklingar vinna saman, leysa ágreiningsmál, samkennd þeirra, sanngirni, trausti og virðingu þeirra á milli (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007) og í fagmennsku felst færni kennara, reynsla og hæfni. Hargreaves og Fullan (2012) telja að munur sé á fyrirskipuðu samstarfi (e. contrived collegiality) sem stjórnað er af öðrum (yfirvaldi) og faglegu samstarfi þar sem þátttakendur eiga sjálfir frumkvæði á samstarfinu, allir koma jafnir að borði og samstarfið byggir á trausti og virðingu þar sem ígrundaðar samræður leiða til þess að teknar eru ákvarðanir með nemandann í forgrunni, nám hans, vellíðan og námsárangur.

Það er mikilvægt að allir kennarar viðurkenni að þeir þurfi á samrýni (critical friend) að halda hvort sem þeir eru nýliðar eða reynslumiklir kennarar (Hargreaves og Fullan, 2000). Leiðsögnin á ekki aðeins að snúast um hvernig eigi að kenna heldur einnig hvernig kennarar mynda sambönd við nemendur sína, foreldra þeirra og samstarfsmenn. Einnig á sambandið á milli kennaranema/nýliða og leiðsagnarkennara að vera gagnvirkt. Markmiðið með slíkri leiðsögn er að það sé gagnkvæmur stuðningur, allir læri í gegnum samskipti og að leiðsögnin verði að menningu innan skólans. (Hargreaves og Fullan, 2000; Heikkinen o.fl., 2012; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Hlutverk leiðsagnarkennara er að stuðla að starfsefningu og skólaþróun. Kennaranemar eiga að kynnast skólastarfinu og skólamenningu. Samskiptin á milli leiðsagnarkennara og kennaranema/nýliða einkennast af gagnvirkum samskiptum, jafningjaleiðsögn og að mynda námssamband (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Markmiðið með leiðsögninni er þá að skapa sameiginlega merkingu í teyminu en ekki að miðla þekkingu til kennaranema/nýliða (Gjems, 2007; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Ríkjandi hugmyndafræði tengd samvinnuleiðsögn eru svokölluð fagleg námssamfélög og jafningjaleiðsögn/jafningjahandleiðsla (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

2.4.3 Fagleg námssamfélög

Í faglegum námssamfélögum fer fram jafningjaleiðsögn sem snýst um að þróun þekkingar á starfinu sé félagsleg. Þátttakendurnir vinna saman að því að móta nýja þekkingu um starfstengdar athafnir og aðstæður, sem viðhaldið er í samræðum sem samstarfsfólk túlkar og endurtúlkar (Heikkinen o.fl., 2012; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015;). Það er mikilvægt að ýta undir þrautseigju nýrra kennara í starfi. Kennarastarfið er einnig eitt af fáum störfum þar sem nýliðar sinna sömu störfum og þaulreyndir kennarar. Þeir eiga að kenna jafn mikið, taka á agamálum, sinna foreldrasamskiptum og margt fleira. Það skiptir miklu máli að sinna nýliðum og styðja þá. Að hrósa þeim þegar vel gengur og leiðbeina þeim og styðja þá í gegnum fyrstu árin (Tait, 2008).

Niðurstöður Eraut (2004) benda til þess að bæði nýliðar sem og aðrir starfsmenn þurfi áskoranir, stuðning og sjálfstraust til að ná árangri í starfi. Hann telur að þessir þrír þættir verði allir að koma saman svo að starfsmenn geti blómstrað í starfi. Ef einstaklingar fá ekki áskoranir í starfi og ekki nægilegan stuðning til að takast á við þær, gæti sjálfstraustið minnkað og með því gæti áhuginn og viljinn til að læra eitthvað nýtt minnkað.

Leiðsögn í faglegum námssamfélögum byggist á uppbyggilegri gagnrýni. Gagnvirkt nám fer fram í hlýju, notalegu og umfram allt umhverfi þar sem öllum er sýnd virðing. Þannig vaxa allir þátttakendur og um leið læra þeir á menningu vinnustaðarins og einnig hluti sem oft eru ósagðir en allir á vinnustaðnum virðast samt vita hvernig virka (Heikkinen o.fl., 2012).

Kenningar ættu að vera skoðaðar í gegnum aðferðir og aðferðir ættu að vera rannsakaðar með kenningum. Með öðrum orðum ættu kennarar að geta tengt kenningar við verk sín í gegnum námssamfélögin og ígrundað starf sitt. Þannig ná kennarar að tengja upplifun sína við kenningar sem þeir hafa lært í námi sínu. Einnig læra þá kennarar af reynslu hvers annars. Upplifun eins í hópnum verður námstækifæri fyrir aðra hópmeðlimi (Heikkinen o.fl., 2012).

Námssamfélög byggja á því að þar mætast tveir heimar, þ.e. sjálfsprottið nám og formlegt nám. Vandí þessara samfélaga er að hafa jafnræði á milli þessa tveggja hluta. Það er ekki endilega hægt að gera þær kröfur að kennarar eigi að lesa heima eða vinna verkefni heima en það er hægt að hafa það sem val. Oftast er nóg að hluti hópsins lesi greinar til að koma af stað umræðum. Einnig er hægt að horfa á þátt/myndir sem tengjast efninu (Heikkinen o.fl., 2012).

Í seinni tíð hefur sjónum verið beint að þeim samskiptum sem felast í samræðum samstarfsmanna sem styðja hvern annan á jafningjagrundvelli með þau vandamál sem koma upp í starfi. Þannig gætu þeir reyndari lært af nýliðum (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Það fer saman við hugmyndir Heikkinen o.fl. (2012) sem segja menntun kennara og þróun þeirra vera ævilangt nám (e. lifelong learning).

2.5 Starfsþroski, nám og starfsreynsla

Í hugum sumra er nám að taka við upplýsingum eða upptaka þekkingar. Þekking er eitthvað sem fyrri kynslóðir hafa skapað og fært í letur sem hægt er að finna í kennslubókum og nemandi er sá sem tekur við þekkingunni, lærir hana og er síðan prófaður úr henni. Það myndi flokkast sem viðtökuvíðhorf. Hugtakið þátttökuvíðhorf kemur fram á sjónarsviðið um lok síðustu aldar og kemur hugtakið frá fræðimönnum sem fóru að velta fyrir sér hvernig fólk lærði fyrir utan skólastofuna. Þannig fóru fræðimenn að horfa meira á einstaklinginn og hvernig hann lærir og tileinkar sér færni, hæfni og skilning (Hafþór Guðjónsson, 2016).

Nýliðar í kennslu virðast fara í gegnum sams konar áskoranir og nýliðar í öðrum stéttum. Má þar nefna að þeim finnst þeir ekki hafa fullnægjandi hæfni til að sinna starfinu, ná ekki utan um starfið, upplifa aukna streitu, finna til þeirrar freistingar að láta af störfum sem kennari, upplifa það sem vandamál að koma sér inn í samfélagið á vinnustaðnum sem fullgildur meðlimur þess og finna til þarfar fyrir að læra í vinnunni (Tynjälä o.fl., 2006).

Hugtökin nám og starfsþroski virðast vera samofin. Starfsþroski er færni, skilningur og framfarir kennara, án skipulagðra áætlana frá skólum (María Steingrímisdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir, 2009). Starfsreynsla getur verið formleg og/eða óformleg námsreynsla. Hægt er að líta á að óformlegt nám sé andstæðan við formlegt nám að því leyti að óformlegt nám felur í sér meira frelsi og sveigjanleika (Ragnildur Bjarnadóttir, 2015).

2.6 Formlegt og óformlegt nám

Hugtakið nám vísar í að einstaklingur eykur við sig þekkingu, skilning og/eða færni. Einnig eykst færni hans í að takast á við bæði huglæg og verkleg verkefni. Skilgreiningar á námi eru mismunandi og tengjast ýmist kenningum innan námssálfræði eða menntunarfræði (Ragnildur Bjarnadóttir, 2015). Þegar fjallað er um formlegt nám (e. formal learning) er almennt verið að vísa í nám sem á sér stað innan menntastofnana. Þar eru markmiðin fyrir fram skilgreind og mælanleg (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016). Námið fæst einnig metið og er viðurkennt af skólum (Ragnildur Bjarnadóttir, 2015).

Óformlegt nám (e. informal learning) hefur aftur á móti oftast verið skilgreint sem sá þroski, hæfni eða lærdómur sem við öðlumst í okkar daglega lífi. Hugtakið sem hæfir þess konar námi betur er sjálfsþrottið nám. Óformlegt nám passar betur við vettvang þar sem formlegt nám og sjálfsþrottið nám mætast og ber einkenni beggja flokka (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016) t.d. í vettvangsnámi kennaranema. Í óformlegu námi er meiri sveigjanleiki og frelsi. Sumir líta á formlegt nám sem andstæðuna við óformlegt nám (Ragnildur Bjarnadóttir, 2015).

Vettvangsnám eða starfsnám ber með sér einkenni bæði sjálfsþrottins og formlegs náms. Kennaranemar fá meira svigrúm og stjórn á eigin námi á vettvangi. Námið er ekki eins skipulagt

og formlegt nám og kennaranemar læra t.d. í óformlegum samskiptum við aðra starfsmenn skólans. Samt sem áður fá kennaranemar mat frá leiðsagnarkennaranum og hugsanlega háskólakennaranum líka (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Þannig er hægt að flokka vettvangsnám sem óformlegt nám. Sjálfsprottið nám á sér stað bæði innan formlegs og óformlegs náms (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016).

Ómeðvitað nám (e. implicit learning) á sér stað þegar þekkingar er aflað ómeðvitað og tilviljunarkennt. Einstaklingur hefur ekki sett sér markmið að læra og áttar sig ekki endilega á því að hann sé búinn að læra eitthvað nýtt. Viðbragðsnám (e. reactive learning) á sér stað þegar einstaklingur bregst við því sem gerist með því að velta fyrir sér liðnum atburðum, atvikum og upplifunum og lærir af þeim. Einstaklingurinn veltir fyrir sér hugmyndum og skoðunum, spyr spurninga og fylgist með áhrifum athafna sinna. Hann áttar sig líka á möguleikum á því hvernig hann getur lært af atburðunum og hvernig hann getur brugðist við í framtíðinni í svipuðum aðstæðum. Hann lærir af reynslunni bæði með og án leiðsagnar. Áformað nám (e. deliberative learning) á sér stað þegar fram fer ígrundun og skoðun á liðnum atburðum. Einstaklingurinn er þátttakandi í ákvörðunum sem teknar eru. Hann hefur áhrif á nám sitt og hvað það er sem hann mun læra. Námið er að hluta til meðvitað og einstaklingurinn setur sér markmið um hvað hann ætli að læra og hann áætla tímann sem það á að taka (Eraut, 2004).

70% kennara í Finnlandi svöruðu að þeir hafi lært mest um kennarastarfið á vettvangi, þ.e. í vinnunni. Þeir telja sig hafa lært meira á óformlegu námi heldur en formlegu námi. Einnig kom fram að kennarar telja sig oft ekki hafa not fyrir kenningarnar sem þeir læra og segja að þær nýtist þeim ekki í starfi (Heikkinen o.fl., 2006 og 2012). Þessu hefur verið andmælt. Rannsóknir sýna að kenningar og formlegt og óformlegt nám tengist meira en margir átti sig á. Samkvæmt rannsóknnum er formlegt nám á margan hátt farið að verða líkara óformlegu námi. Nemendur og kennarar tengjast t.d. í gegnum samfélagsmiðla þar sem alla jafna fer fram sjálfsprottið nám meðal notenda. Vettvangur er einnig í raun að verða betur tengdur við kenningar og hvetja margir til þess að af þessum samruna verði á milli óformlegs og formlegs náms (Heikkinen o.fl., 2012).

Sagt hefur verið að ekkert sé eins hagnýtt og góðar kenningar („Nothing is as practical as a good theory“, Levin, 1951, bls. 169). Vegna aðskilnaðarins sem skapast hefur á formlegu og óformlegu námi eiga einstaklingar oft í erfiðleikum með að tengja þetta tvennt saman. Samkvæmt rannsóknnum eru samt sem áður kenningar og þekking á þeim mjög mikilvægur grundvöllur fyrir hæfan starfsmann. Aðferðir og kenningar verða að tengjast og þess vegna er mikilvægt að staðið sé vel að þessum samruna á milli formlegs og óformlegs náms (Heikkinen o.fl., 2012).

Um 90% fullorðinna taka þátt í um hundrað klukkustundum í sjálfsprottu námi að jafnaði ómeðvitað í vinnu sinni einungis með því að sinna sínum daglegu störfum (Merriam, 2007). Kennaranemar og nýliðar í kennslu átta sig ekkert endilega á hvernig sjálfsprottið nám getur nýst kennurum í þeirra starfi. Fólk öðlast lífsreynslu og lærir annars staðar en einungis í formlegu námi, þ.e. í skólum (Heikkinen o.fl., 2012).

Áskoranirnar og vandamálin sem kennaraneminn eða nýliðinn stendur síðan frammi fyrir koma fram í mismunandi birtingarmyndum, til dæmis persónulegum áskorunum byggðum á fyrri reynslu kennaranemans, félagslegum og líkamlegum. Hvernig kennaraneminn eða nýliðinn vinnur úr þessum áskorunum og/eða vandamálum byggir á stuðningnum sem þeir hafa, undirbúningnum og óformlega á hvernig kennaraneminn/nýliðinn setur merkingu og skilning á daglegt líf. Mikilvægt er að hvert land fyrir sig ákveði hvernig og hvers konar stuðningur er bestur fyrir kennaranema og nýliða þar sem orðræða sem einkennist í kringum starfið og sú merking sem sett er í hugtakið kennari er mismunandi eftir löndum. Samt sem áður þar að leggja áherslu á að það sé mikilvægt fyrir alla að vita hvernig stuðningur og aðbúnaður er annars staðar en best sé að aðlaga stuðning eftir aðstæðum hvers lands fyrir sig (Tynjälä og Heikkinen, 2011).

Til þess að skoða orðræðu tengda kennslu í mismunandi löndum eða skólum þarf að þekkja uppruna hugtaksins. Samkvæmt Bernstein (2000) er hugtakið orðræða tæki til að stjórna vitund okkar og endurspeglar orðræðan grunnhugmyndir okkar eða afstöðu. Bernstein flokkar uppeldislega orðræðu í tvennt; stýrandi orðræðu (e. regulative discourse) og kennsluorðræðu (e. instructional discourse) (Ingibjörg Kaldalóns, 2017). Hugtakið stýrandi orðræða notar Bernstein (2000) um reglur sem gilda í viðkomandi uppeldisaðstæðum um hegðun, framkomu, venjur, gildismat og viðurkennda mannkosti. Kennsluorðræða snýst í grófum dráttum um þekkingu, val á þekkingu, niðurröðun, hraða yfirferðar og viðmið um það sem telst vera gild þekking. Kennsluorðræða er að sögn Bernsteins ávallt háð stýrandi orðræðu og lagar sig þannig alltaf að henni (Bernstein, 2000). Kennarar tileinka sér stýrandi orðræðu og þannig hefur hún t.d. áhrif á val á viðfangsefnum, hvaða kennsluáferðir eru notaðar og hraða yfirferðar (Ingibjörg Kaldalóns, 2017).

2.7 Samantekt

Köflunum hér að framan er ætlað að varpa ljósi á fræðin sem liggja til grundvallar rannsókninni. Farið var yfir helstu kenningar að baki starfstengdrar leiðsagnar og markmiða hennar. Fjallað var um hlutverk kennara og hvernig það hefur færst frá því að vera „alvitur“ kennari í að hann sé frekar í hlutverki táknræns greinanda (e. symbolic analyst) sem eflir nemendur sína með því að kenna þeim hvar þeir finna áreiðanlegar upplýsingar og kennir þeim að greina þær á gagnrýnninn hátt (Heikkinen o.fl., 2012). Hugmyndum um kennaramenntun var

einnig varpað fram og að hún ætti að vera þrjúþætt. Hún ætti að felast í grunnmenntun, starfsþróun kennara og skólaþróun (Jón Torfi Jónasson, 2012). Farið var yfir lög um kennaramenntun og sjónum beint að hæfni kennara. Kennari á að geta verið faglegur leiðtogi sem leggur sig fram um að skapa umbótamiðað lærdómssamfélag og taka ábyrgð á eigin starfsþróun og vinna að henni alla starfsævina (Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, 2019).

Einnig var farið yfir hverjar séu helstu áskoranir sem kennaranemar/nýliðar standa frammi fyrir þegar þeir byrja að kenna. Frá fyrsta degi eru þeir fullgildir meðlimir kennarastéttarinnar og til þeirra eru gerðar sömu kröfur og til allra hina kennaranna. Þeir fá ekkert kynningartímabil eða undirbúningstímabil eins og einkennir flest önnur störf (Heikkinen o.fl., 2012; Jokinen og Välijärvi, 2006). Mikilvægt er að kennaranemar/nýliðar fái leiðsögn sem eflir þá í að takast á við þær áskoranir sem koma munu og dýpka skilning kennaranema/nýliða á kennarastarfinu.

Það er ljóst að leiðsagnarkennarar gegna lykilhlutverki í menntun kennaranema. Hlutverk þeirra er að styðja við bakið á kennaranema og/eða nýliða. Starfið er talið flókið og ljóst að þeir þurfa góðan undirbúning til þess að geta sinnt hlutverki sínu á fagmannlegan hátt. Góður leiðsagnarkennari tekur mið af fræðilegum kenningum og nýtir þekkingu sín á námi og kennslu í þágu kennaranema/nýliða. Hann lagar einnig leiðsögn sína að aðstæðum og þörfum kennaranema/nýliða sem hann leiðsegir hverju sinni.

Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) hefur flokkað kenningar um starfstengda leiðsögn í fjóra flokka. Flokkarnir eiga margt sameiginlegt og er samvinna og stuðningur lykilhugtök í öllum flokkunum. Sjónum var beint að samvinnuleiðsögn og námssamfélögum en markmið samvinnuleiðsagnar er að skapa sameiginlega merkingu í teyminu en ekki að miðla einungis þekkingu til kennaranema/nýliða (Gjems, 2007; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Námssamfélög byggja á því að þar mætast tveir heimar, þ.e. sjálfsprottið nám og formlegt nám (Heikkinen o.fl., 2012). Til þess að skoða þetta betur var fjallað um formlegt, óformlegt og sjálfsprottið nám og hvernig þessi hugtök tengjast vettvangsnámi kennaranema, en hægt er að færa rök fyrir því að í vettvangsnámi kennara fari fram óformlegt nám þar sem sjálfsprottið og formlegt nám mætast.

Samantekt minni og greiningu á fræðunum á bak við hana er ætlað að verða grundvöllur að rannsókninni minni. Á henni byggir ég upp hugmyndir mínar um samvinnuleiðsögn, jafningjahandleiðslu og hvernig mögulegt er að mynda námssamfélag.

3 Aðferðafræði rannsóknar

Í þessum kafla verður fjallað um rannsóknaraðferðir sem notaðir eru við rannsóknina. Farið verður yfir hvaða aðferðafræði starfendarannsókna, hvernig gagnaöflun og greining verður framkvæmd. Ég valdi starfendarannsókn (e. action research) en með femíníska aðferðafræði í forgrunni. Þess vegna er hvoru tveggja lýst hér að neðan. Mig langar að efla fagmennsku mína og færni sem leiðsagnarkennari. Markmið mitt er að koma á samvinnuleiðsögn, rýna inn á við og efla fagmennsku mína. Starfendarannsóknir gera mér kleift að skoða og rýna í mitt starf sem leiðsagnarkennari og þar með sjá hvað ég er að gera og hverju ég þarf að breyta til að efla fagmennsku mína.

Rannsóknarspurningin mín er: *Hvernig nýti ég best kenningar um samvinnuleiðsögn til að leiðsegja kennaranema?*

Undirspurningar eru: Hvernig tengi ég saman fræði um leiðsagnarkennslu og framkvæmd? Hvernig ýti ég undir samruna á formlegu og óformlegu námi?

3.1 Starfendarannsóknir

Aðferðafræði starfendarannsókna (e. action research) miðar að því að rannsakandi öðlist dýpri skilning á eigin starfsháttum og aðstæðum til að bæta og þróa starfshætti sína og aðstæður. Einn af lykilþáttunum er ígrundunin og hugmyndin um hinn íhugula fagmann (e. the reflective practitioner) sem er í stöðugri sjálfskoðun, bæði í einrúmi og í samvinnu við aðra. Þetta gerir hann til að bæta starfshætti sína með því að greina markvisst eigin gildi, hugmyndafræði og samskipti (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigbórsson, 2013). Hugmyndin með starfendarannsóknum er sú að þær skapa hagnýta þekkingu, að rannsakandi byggir upp starfskenningu sína og eflir um leið fagmennsku sína á tilteknu sviði (Reason og Torbert, 2001).

Starfendarannsóknir eru ein leið til að virkja kennara því þær byggja á fullri þátttöku þeirra (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Þær snúast um að kennari beini athygli að sjálfum sér og starfsháttum sínum. Þar velur hann viðfangsefni út frá eigin áhuga eða forvitni og sér síðar þróunina og ávinninginn af því sem hann er að vinna með. Starfendarannsóknir bjóða einnig upp á leiðir fyrir kennara til að læra og vaxa í starfi (Hafþór Guðjónsson, 2011). Í þeim felast ekki einungis leiðir fyrir kennara til að prófa nýjar aðferðir í kennslu heldur líka leiðir til að átta sig á því hvort þær virki. Þær leggja líka áherslu á ígrundun og nám þátttakenda (Jóhanna Einarsdóttir, 2009). Starfendarannsóknir gefa tækifæri til þess að skoða og greina starf kennarans, upplifun hans og sýn hans á skólastarf.

3.2 Femínísk aðferðafræði

Femínísk aðferðafræði snýr að því að rannsakandinn geri sér grein fyrir valdastöðu sinni gagnvart þeim sem hann er að rannsaka og að kyn rannsakandans geti haft áhrif á niðurstöðurnar og að í raun sé rannsakandinn aldrei ósýnilegur í rannsóknum sínum. Í femínískum rannsóknum er talið mikilvægt að rannsakandinn hafi rödd og þar er því vísað á bug að til sé algild þekking óháð sjónarhorni. Þar er hvatt til þess að rannsakandinn geri sér grein fyrir viðmiðum sínum og gildum og komi þeim til skila til lesandans (Jankowski o.fl., 2017).

Femínískar rannsóknir gefa sér að fólk sé ólíkt og hafi ólíkan bakgrunn og reynslu. Rannsóknum er ætlað að gefa öllum rödd en um leið þarf rannsakandinn að átta sig á valdamismuninum á sjálfum sér og þeim sem hann rannsakar (Jankowski o.fl., 2017). Hvatt er til þess að fræðimenn feli sig ekki á bak við hlutleysi heldur geri grein fyrir stöðu sinni og fyrir fram gefnum hugmyndum. Fræðimenn feli sig ekki á bak við hlutleysi því það geti í raun verið varasamt og litað niðurstöður (Jankowski o.fl., 2017).

Ég tel að það sé mikilvægt að hugmyndir mínar um hvernig leiðsagnarkennari ég vill verða komi skýrt fram þar sem það litar í raun alla rannsóknina. Einnig skiptir máli að það er ákveðinn valdamismunur á mér og þátttakandanum. Ég er leiðsagnarkennarinn og er þar með kominn með meira vald en þátttakandi/kennaranemi og getur það haft áhrif á niðurstöður mínar. Kennaranemi er einnig háður mér varðandi einkunnagjöf sem gæti haft áhrif á svör hans við spurningum mínum. Valdaójafnvægi er til staðar og verður að gera ráð fyrir að það geti haft áhrif á niðurstöður mínar. Til þess að fá hreinskilin svör frá þátttakanda hvatti ég hann til þess að vera hreinskilinn, spurði oft um sama hlut en orðaði spurningarnar á mismunandi hátt. Ég áttaði mig líka á því að þegar líða fór á rannsóknina að þátttakandi átti hægt og rólega auðveldara með að vera í bæði í senn hreinskilinn og persónulegri.

3.3 Þátttakendur

Skólaárið 2020 - 2021 var ég með kennaranema á fimmta ári undir minni leiðsögn og var hann þess vegna sjálfvalinn sem þátttakandi í rannsókninni minni. Kennaraneminn sem ég leiðsagði var á fimmta ári og átti að vera í ólaunuðu starfsnámi í heilt skólaár. Í lok rannsóknar breytist staða hans og hann verður tímabundinn leiðbeinandi við skólann. Mestan hluta af tímanum á meðan á rannsókninni stóð kenndi hann umsjónarþekkingum mínum átta kennslustundir á viku og varði um það bil 12 klukkustundum í viðveru á starfsvettvangi. Þannig fékk hann tækifæri til að sjá kennarastarfið í heild sinni.

3.4 Gagnaöflun

Ritgerðin er byggð á starfendarannsókn og var hún tæpt ár í framkvæmd. Gagnaöflun er oft mjög fjölbreytt fyrir starfendarannsóknir en oftast byggja þess konar rannsóknir á fleiri en einni aðferð við gagnöflun (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Lykilatriði í starfendarannsóknum er skráning gagna að rannsakandinn skrái niður hvað er að gerast og afli þannig gagna fyrir rannsóknina (Hafþór Guðjónsson, 2011). Gagna fyrir þessa ritgerð var aflað á rúmlega hálfu ári frá ágúst 2020 fram í mars 2021. Gögnin samanstanda að opnum viðtölum og rannsóknardagbók rannsakandans.

3.4.1 Viðtöl

Rannsakandi studdist við opin viðtöl þar sem áhersla var lögð á opnar spurningar þar sem viðmælandi var beðinn um að lýsa upplifun sinni og segja frá málefni sem fjallað var um (Hafdís Guðjónsdóttir, 2013). Viðtölin voru hljóðrituð. Oftast notaðist rannsakandinn við smáforrit á símanum sínum sem heitir Voice Memos og afritaði síðan viðtölin frá orði til orðs.

Þar sem rannsakandi er í tveimur hlutverkum, þ.e. rannsakandi á vettvangi og þátttakandi, getur verið erfitt fyrir þátttakanda/kennaranema að átta sig á stöðu sinni gagnvart honum. Það getur valdið því að erfitt er fyrir þátttakanda/kennaranema að vera einlægur við rannsakandann sem á eftir að gefa honum einkunn að loknu vettvangsnámi. Til þess að bregðast við þessari áskorun hvatti ég kennaranema til þess að vera hreinskilinn og reyndi mitt besta til að mynda gott samband við hann sem byggði á hreinskilni og gagnkvæmu trausti.

Það er mikilvægt að gætt sé trúnaðar og þagmælsku í rannsókn eins og þessari og aflað sé tilskyldra leyfa, t.d. frá skólastjórnendum og kennaranema. Ég sendi upplýsingblað til kennaranemans áður en að rannsóknin hófst þar sem ég greindi frá tilgangi rannsóknarinnar og markmiði hennar. Einnig ítrekaði ég við kennaranemann að hann gæti hætt hvenær sem hann vildi og að rannsóknin væri nafnlaus og fyllsta trúnaðar yrði gætt. Þátttakandi skrifaði undir upplýst samþykki. Einnig fór rannsakandi nokkrum sinnum yfir upplýsta samþykkið á meðan á rannsókninni stóð og ítrekað við kennaranemann að hann gæti hætt hvenær sem væri.

3.4.2 Rannsóknardagbók

Rannsóknardagbók er mjög gott tæki til skráningar á rannsókn. Bæði til að halda utan um rannsókn og til þess að rannsakandi geti skráð niður hugsanir sínar og ígrundanir um rannsóknina. Þannig getur dagbókin haft tvíþætt hlutverk annars vegar verið skráningar tæki og hins vegar námstæki. Í dagbókinni er að finna skráningu á því hvað rannsakandinn gerði og hverju hann hefur verið að velta fyrir sér í rannsókninni. Hvort hann hafi upplifað hindranir og/eða fundir lausnir sem virkuðu. Einnig getur dagbókin verið tól til að meta rannsóknina

þegar henni er lokið. Rannsakandinn getur einnig spurt sig gagnrýnna spurninga. Rannsakandinn sér í gegnum dagbókina hvernig hann hefur breyst og hann getur nýtt hana bæði til sjálfstyrkingar og til að efla sig faglega (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011; Hart, 2005).

Dagbókarskrifin hjálpuðu mér fyrst til að halda utan um rannsóknina, fundi o.fl. Dagbókin sýndi einnig fram á eitt sterkt þema, þ.e. tímaskort kennara og hvernig ég varð að verða betri í að forgangsraða. Þar skrifaði ég einnig niður punkta eftir kennslu hjá kennaranemanum og punkta eftir fundi. Seinna meir fór ég að ígrunda viðtölin og skrifa niður bæði um leið og ég hafði tekið viðtalið og líka þegar ég hafði skrifað það upp. Ég tók kannski eftir einhverju sem ég hafði ekki fengið nægilegar skýringar á í viðtalinu eða fór að velta fyrir mér hverju ég gæti breytt eða hvort ég væri sátt við framfarir mínar sem leiðsagnarkennari.

3.4.3 Gagnagreining

Ég nýtti mér þemagreiningu til þess að greina gögnin. Þemagreining (e. thematic analysis) snýst um að finna þemu og mynstur í gögnunum sem tengjast spurningu rannsakandans. Þemagreining er aðferð til að skoða gögn en ekki aðferðafræði. Nota má þemagreiningu til að greina næstum því öll gögn hvort sem greina á stór eða lítil gagnasöfn. Þemagreining er hentug vegna þess að hún er aðferð sem er ekki bundin neinu fræðilegu sjónarhorni heldur tekur hún á sig mynd eftir fræðilegri afstöðu rannsakandans (Braun og Clarke, 2013).

3.4.4 Siðferði rannsóknar og aðferðafræðilegar áskoranir

Það getur verið erfitt að tryggja réttmæti í rannsókn þar sem rannsakandinn er hluti af rannsókninni. Leggja þarf áherslu á trúverðugleika og nákvæmni rannsóknargagnanna. Hafa þer í huga hvort að rannsóknin bæti aðstöðu, athafnir og ástand fólks. Einnig hafa fræðimenn bent á afstæðishyggju og að ekki sé hægt að tryggja réttmæti þar sem ekkert sjónarhorn er réttmætara en annað (Helga Jónsdóttir, 2003). Til þess að tryggja réttmæti rannsóknarinnar lagði ég mig fram við að vera nákvæm í skrifum mínum bæði í dagbókinni minni og í afritun viðtalanna. Ég dagsetti allar færslurnar og tímasetti þær. Fyrstu færslurnar í dagbókinni voru frekar óskipulagðar og voru skrifaðar í bók. Fljótlega áttaði ég mig á því að heppilegra væri að halda dagbók í tölvu þar sem ég gat þá prentað dagbókina út í mörgum afritum ef þess þurfti og skrifað athugasemdir við færslurnar sem urðu seinna meir að grunni ígrundana.

Í sambandi við réttmæti bendi ég einnig á femíníska aðferðafræði sem byggir á því að rannsakandi geri grein fyrir sjónarhorni sínu. Hann sé meðvitaður um það og hvaða áhrif það geti haft á rannsókn hans. Markmið mitt er skýrt og verður alltaf að skoða rannsókn mína út frá því sem og bakgrunni mínum sem gert er grein fyrir í kafla eitt. Einnig verður að hafa í huga að ekki er hægt að alhæfa út frá rannsókninni og/eða yfirfæra gögnin á aðrar aðstæður þrátt fyrir að þær séu sambærilegar.

3.5 Þemagreining

Hér verður farið helstu niðurstöður úr þemagreiningunni. Niðurstöður úr þemagreiningunni eru 13 þemu sem sjá má í eftirfarandi töflu:

Tafla 1. Þemu rannsóknarinnar

Þemu sem snúast um leiðsagnarkennara	Þemu sem vísa til bæði kennaranema, leiðsagnarkennara og/eða leiðsagnarkenninga
Viðbrögð mín við óöryggi kennaranema	Samtöl verða dýpri
Tímaskortur leiðsagnarkennara	Misvísandi skilaboð um hlutverk kennaranema hefur áhrif á leiðsögn
Leiðsagnarkennari ígrundar	Áhugi kennaranema á kennarastarfinu hefur áhrif á leiðsögnina
Leiðsagnarkennari lærir	Breytingar á leiðsögn vegna tímabundins starfs kennaranema við skólann.
Ný starfskenning í mótun	Samstarfið þróast
	Viðbrögð mín við áhrifum samkomutakmarkana á vettvangsnám
	Ígrundanir kennaranema opna nýja sýn
	Vísir að námssamfélagi

4 Niðurstöður

Í þessum kafla sýni ég fram á greiningu mína á rannsóknargögnum og dreg fram það sem tengist rannsóknarspurningunni minni með því að nýta þemagreiningu á rannsóknardagbók og viðtölum við kennaranema. Undirköflum er skipt niður eftir þemum og þau útskýrð betur þar. Í undirköflunum er farið betur yfir þemun og settar inn tilvitnanir úr viðtölum við kennaranema og/eða úr dagbók rannsakanda til að styðja við þau. Þemun nýti ég til þess að skýra betur greiningu mína á gögnunum. Til að styðja við þemun tek ég dæmi úr rannsóknardagbók eða viðtölum við kennaranema.

Rannsóknarspurningin var: *Hvernig nýti ég best kenningar um samvinnuleiðsögn til að leiðsegja kennaranema?*

4.1 Viðbrögð mín við óöryggi kennaranema

Í upphafi var kennaranemi óöryggur með hlutverk sitt í kennslustofunni. Honum fannst hann ekki hafa neitt ákveðið hlutverk og var ekki viss um hvernig hann ætti að nálgast nemendur. Ég þurfti þá að byrja á því að átta mig á hvað það væri sem olli óöryggi hans til að geta unnið með það og styrkt hann. Ég áttaði mig á því að ég var ekki nógu skýr í leiðbeiningum um hvar kennaranemi gæti fundið gögn sem hann þarfnaðist og ég útskýrði ekki heldur vel fyrir honum hvaða kröfur ég gerði til hans og til hvers væri ætlast af honum. Óöryggið birtist í ummælum á borð við „Það væri svoldið gott að vera komin með svona betri tilfinningu fyrir öllu ferlinu“ og „...frekar það að ég væri óöryggur um hvað ég ætti að gera í byrjun“.

Í seinni viðtölum var kennaranemi farinn að tala um óöryggi/hræðslu við ákveðin verkefni en hann lét slag standa. Hann gerði verkefni frá a-ö og talaði um hversu mikilvægt það hafi verið fyrir hann. Hann talaði samt enn um óöryggi gagnvart námsumsjónarkerfinu Mentor og námsmati og var óviss um hvar hann fyndi hluti þrátt fyrir að hann væri búinn að fara í gegnum ferlið nokkrum sinnum.

Þannig gat ég leiðbeint kennaranema með námsumsjónarkerfið Mentor og gert leiðsögn mína markvissari. Hann sagði t.d. „Mér finnst ég vera búin að ná þessu einu sinni en síðan fer ég inn á Mentor og þá er ég búin að gleyma“. Út frá þessu ákváðum við að fara í gegnum verkefni frá upphafi til enda. Kennaranemi skipulagði verkefni frá grunni, setti það inn í Mentor og fór í gegnum öll skref þar með aðstoð frá mér. Þegar kom að námsmati settumst við niður og ég fór yfir það hvernig hægt er að meta hæfniviðmiðin með kerfinu. Mentor er þægilegt kerfi til að halda utan um framvindu nemenda en það getur verið óþjálmt í notkun og ekki skrítið að kennaranemi hafi verið óöryggur og þurft að fara nokkrum sinnum í gegnum það hvernig unnið er með kerfið.

Fyrst átti ég erfitt með að átta mig á því hvaðan óöryggið kom en með þemagreiningunni sá ég að kerfin sem ætlast er til að við notum til þess að skipuleggja kennslu og meta nemendur ollu kennaranema óöryggi. Það mátti kannski við því búast þar sem hann hafði ekki haft kost á því að æfa sig í þeim í námi sínu. Hann var að sjá þetta allt í fyrsta sinn og það olli honum óöryggi að vinna í umhverfi sem hann var óvanur. Með því að vinna saman og fara í gegnum þetta allt skref fyrir skref nokkrum sinnum, fann ég að kennaranemi varð öruggari með sig og var farinn að treysta sér til að gera þetta einn.

Ég fór að sjá að það að fara yfir hluti munnlega var kannski ekki besta leiðin þar sem kennaranemi þarf að ná miklum upplýsingum á stuttum tíma. Ég sé núna að ég hefði betur skrifað niður hvar allt væri að finna og hvernig hann gæti borið sig eftir efni sem hann vantaði.

4.2 Samtöl verða dýpri

Kennaranemi hafði unnið sem leiðbeinandi í skóla þar sem hann fékk litla sem enga leiðsögn. Út frá frásögnum kennaranema af þeim toga náðum við að tengjast. Þegar ég áttaði mig á því að við höfðum sameiginlegan skilning á því hvernig við vildum vinna með nemendur og að það væri okkur báðum hjartans mál að koma til móts við þarfir mismunandi nemenda og nemendahópa fann ég hvernig samtöl okkar urðu dýpri. Samtölin urðu innihaldsríkari og við gátum deilt betur hugmyndum okkar um hvernig við sáum fyrir okkur skólustarf. Þannig sagði kennaranemi í viðtali: „...ráðinn hér inn sem kennari og þá átti ég bara að vita“. Kennaranemi sagðist til dæmis ekki hafa haft neinn til að leita til nema sálfræðing sem vann fyrir skólann vegna aðstæðna sumra nemenda. Sálfræðingurinn varð helsti stuðningsaðili kennaranema. Dæmi úr viðtali: „Það er auðvitað ekki hægt að ætlast til þess að þú kunnir eitthvað sem þú ert ekki búin að læra“ , „Þú ert náttúrulega að læra þetta í starfinu“.

Það er áhugavert að sjá hvernig þessi reynsla hefur mótað kennaranemann í þá átt að vilja verða kennari þrátt fyrir að upplifunin hafi alls ekki verið góð í starfinu. Hann sagði t.d. „Þetta var undarlegt hvernig þetta var“, „Það var mjög óþægilegt fyrir mig að þurfa einhvern veginn að berjast fyrir þessum krökkum“, „Svo líka bara fordómar“, „Þetta var mjög sérstakt sko“.

Kennaranemi sagði að hann hafi lítið vitað hvað hann væri að gera þarna í byrjun og orðið hægt og rólega minna spenntur fyrir hugmyndafræðinni sem skólinn byggði á: „Minna og minna spennt fyrir þessari hugmynd að það væri sérdeild“. Sérdeildin eða móttökudeildin er fyrir börn sem eru að leita eftir alþjóðlegri vernd.

Út frá hugmyndafræðilegum ágreiningi í fyrra starfi en með mikinn áhuga á að vinna með börnum fór kennaranemi í kennaranámið. Hann sagði t.d. „Mig langaði að hafa einhver jákvæð áhrif á samfélagið, mér finnst þetta einhvern veginn vera starfið fyrir það“.

Niðurstöður þessa þema hjálpuðu mér að sjá hvaðan drifkraftur kennaranemans væri og í gegnum þetta þema sá ég glitta í starfskenningu hans. Þannig urðu samskipti okkar um skólamál dýpri. Við gátum farið að ræða kenningar og stefnu sveitarfélaganna um skóla án aðgreiningar, skólamenningu sem og fleiri mál sem tengjast skólastarfi. Í samstarfi skiptir miklu máli að geta fundið sameiginlegan grundvöll til að vinna út frá. Þegar ég áttaði mig á því að við deildum sameiginlegri hugmyndafræði um hvernig vinna ætti með nemendur urðu samtöl okkar mun dýpri. Það gaf okkur líka kost á því að ræða kennslu út frá mismunandi sjónarhornum.

Við fórum að skiptast á skoðunum um fræðin og velta fyrir okkur hvernig þau birtast í skólamenningu. Dæmi úr dagbók: „Kennaranema finnst við leggja mikla áherslu á vellíðan nemanda og hafa námið fjölbreytt“. „Ég hafði ekki velt því fyrir mér að starfið hér væri fjölbreyttara en í öðrum skólum áður“. „Það er áhugavert að sjá hvernig þú vinnur með (nafn nemanda), hvernig er hægt að koma til móts við alla?“ Þarna hafði ég tækifæri til að kynna kennaranema fyrir teyllum sem starfa í kringum okkur og veita okkur leiðsögn með einstaka nemendur, t.d. þjónustumiðstöðvar, þjónustu- og þekkingarmiðstöðina. Einnig hafði ég tækifæri til að kynna honum hvernig við leitum til þessara stofnana og hvernig verkferlar eru í tengslum við það, t.d. í gegnum nemendaverndarráð. Ég gat einnig farið yfir mikilvægi góðs samstarfskennara, deildarstjóra og skólastjórnenda og hvernig þeir geta aðstoðað við að taka á málum sem upp koma.

Þessar umræður leiddu til þess að við gátum talað frjálst saman og að við tengdumst betur. Þetta gerði samstarfið enn betra. Kennaranemi virtist líka átta sig á því að hann gæti treyst mér og þannig gátum við unnið með það sem betur mátti fara.

4.3 Áhugi kennaranema á kennarastarfinu hefur áhrif á leiðsögnina

Kennaranemi sýndi áhuga á að læra nýja hluti og standa sig. Hann sagði t.d. „Það er eitthvað sem ég er spennt fyrir og sjá bara hvernig allt ferlið virkar“ og „...finnst ég vera að læra mjög hratt núna“. Hann endurtekur oft í viðtölum að hann sé áhugasamur og að hann sé að læra „hratt“ eða „mikið“.

Að finna að kennaranema langaði að læra og var áhugasamur hafði góð áhrif á leiðsögnina. Hann bað um aðstoð með það sem hann velti fyrir sér og hann var spenntur. Niðurstöður þessa þema aðstoðuðu mig við að finna hluti sem kennaranemi var ánægður og öruggur með og sýndi mér þannig hvar hann náði árangri. Einnig áttaði ég mig á því að þegar ég varð skýrari og ákveðnari við kennaranema, eflidist hann. Hann fékk skýrara hlutverk og byrjaði að kenna og taka ábyrgð á kennslu, námsmati o.fl. Þá fann hann fyrir meira öryggi og lýsti spennu, áhuga og að hann væri að læra hratt. Hann fór að geta nefnt þá þætti sem hann var óruggur með

eins og fyrr getur, t.d. námsmat, námsumsjónarkerfið Mentor og hvernig verkefni eru unnin frá byrjun og þar til þeim er lokið með námsmati. Þannig átti ég auðveldara með að aðstoða hann þar sem ég gat afmarkað verkefni sem ég þurfti að útskýra betur og aðstoða hann með.

Ég lagði upp með að hvetja kennaranema til að vinna verkefni sem tengdust áhugasviði hans, reynslu og menntun. Kennaranemi hefur reynslu af vinnu með flóttamenn og hvatti ég hann til að nýta sitt sérsvið með nemendum.

Hann bjó til verkefni um flóttamenn, lagði það fyrir og mat með aðstoð leiðsagnarkennara. Hann lýsti reynslunni á þennan veg: „Ég hætti oft við í huganum, byrjaði að leita að öðru þema, fannst þetta of erfitt og flókið. Ég var hrædd um hver áhrifin yrðu á nemendur“. Ég sá að kennaranemi eflaðist við að kenna nemendum þegar hann lagði verkefni fyrir þá sem tengdist hans sérsviði. Áhugi hans skein í gegn og smitaðist til nemenda.

Með öðrum orðum sá ég hvernig neminn eflaðist við að takast á við verkefni sem honum fannst vera erfið í byrjun. Hann varð ánægður með sig í lok þessa verkefnis og fannst hann hafa lært helling af því. Það styrkti mig í þeirri vissu að leiðsögn mín var að hafa jákvæð áhrif á kennaranema.

4.4 Misvísandi skilaboð um hlutverk kennaranema hafa áhrif á leiðsögnina

Kennaranemi talaði um misvísandi skilaboð sem hann fékk frá ólíkum aðilum Menntavísindasviðs Háskóla Íslands, öðrum kennaranemum og leiðsagnarkennara, sagði til dæmis „...þetta er svo ótrúlega mismunandi eftir skólum“. Þegar ég áttaði mig á þessum misvísandi skilaboðum fórum við í gegnum þau og greiddum úr flækjunni. Þannig sáum við saman hvað það var sem þurfti að leiðrétta. Niðurstöður þessa þema gáfu mér innsýn í þrýstinginn sem kennaranemi var að setja á sjálfan sig og með því að vinna úr upplýsingunum gat ég komið leiðsögninni aftur á beinu brautina. Ég fann hvað það er mikilvægt að geta verið til staðar og vera tilbúin til að setjast niður og ræða hvernig kennaranemi sér fyrir sér leiðsögnina, hvaða kröfum honum finnst hann þurfa standa undir og hvernig hann sér fyrir sér að ná markmiðum sínum. Í seinni viðtölum fór aftur að bera á þessu atriði en með öðrum formerkjum, t.d. hversu mikið væri búið að breyta störfum kennara eftir hertar aðgerðir í COVID: „...skólinn er búinn að minnka hópana og kennaranemum finnst þeir vera að fá meiri stuðning“.

Það var misjafnt hvernig leiðsögn kennaranema almennt breyttist í samkomutakmörkunum tengdum COVID og bærust kennaranema mínum ýmsar sögur af því. Skilaboðin frá Menntavísindasviði HÍ voru jákvæð og kennaranemi virtist upplifa meiri stuðning eins og fram kom í dæminu hér að framan. Ég fór yfir með kennaranema hverjar reglurnar væru hjá okkur og hvaða stuðning ég gæti boðið honum.

Niðurstöður þessa þema sýndu mér að það var ekki einungis mín leiðsögn sem olli óöryggi hjá kennaranema heldur fannst honum hann fá misvísandi skilaboð frá ólíkum aðilum og var ekki viss um hverju hann átti að treysta. Hann þurfti aðstoð við að greiða úr upplýsingunum. Honum fannst eins og aðrir kennaranemar væru að gera meira en hann, en þegar betur var að gáð reyndist það ekki rétt. Kennaraneminn var upphaflega í nýjum aðstæðum og lýsti erfiðleikum sínum þar. Með stuðningi fór hann síðan að tala um hvað verkefnin væru spennandi, hvað hann væri að læra hratt og þar virtist vera vendipunktur í frásögn hans í viðtölunum.

4.5 Tímaskortur leiðsagnarkennara

Í upphafi var þetta atriði mjög sterkt þema í dagbókarfærslunum mínum. Það var erfitt að finna tíma til að funda vegna annarra verkefna og styðja við bakið á kennaranema eins og ég hefði viljað gera.

Í dagbókarfærslu minni frá þessu tímabili stendur: „Fyrstu vikurnar hafa verið erfiðar, ég fékk bæði kennaranema til að liðsinna og nýjan samstarfskennara sem er nýliði og er ekki kennaramenntaður“, „Ég varð að fella niður fund með kennaranema vegna þess að ég varð að taka forföll“, „Fundur fellur niður vegna forfalla“, „Í október er ég með 17 yfirvinnutíma vegna forfalla“. Kennaranemi spurði á fundi „Veistu ekki fyrir fram að þú þurfir að sinna forföllum?“.

Niðurstöður þessa þema eru mjög skýrar í gögnunum. Það kemur kannski ekki á óvart en það er mjög gott að horfast í augu við þessar niðurstöður þó að það sé erfitt. Sérstaklega er slæmt hvernig veikindi eða annað sem veldur forföllum hjá öðrum kennurum hefur áhrif á það hvernig ég næ að sinna starfi mínu sem leiðsagnarkennari. Forföllum er oft erfitt að neita, bæði er fjöldi kennara af skornum skammti, það er erfitt að neita yfirmönnum og finnast maður vera að bregðast og einnig veitir forfallakennsla mjög góðar aukatekjur og erfitt að neita henni þess vegna.

Margir gera sér kannski ekki grein fyrir að 100% staða hjá umsjónarkennara er 26 kennslustundir á viku en margir kennarar kenna meira en það, þar á meðal ég. Ofan á fullt starf leggst síðan leiðsagnarkennslan og er í mínu tilviki ekki gefinn kostur á minnkuðu kennsluhlutfalli á móti. Þegar kennurum býðst síðan að taka forföll eru þau borguð sem yfirvinna en kennari verður þá að færa undirbúning sinn yfir í yfirvinnu. Forföll eru mjög góð leið fyrir kennara til að auka tekjur sínar. Í ljós kom að ég tek alla jafna mikið af forföllum en þegar ég á að sinna leiðsögn kennaranema reyndust sú aukakennsla kennaranemanum dýrkeypt þar sem ég hafði lítinn sem engan tíma afgang til þess að sinna leiðsögn hans.

Niðurstöður þessa þema urðu til þess að ég fór að setja leiðsögnina í aukinn forgang. Ég sá að ég hafði tekið of mikið að mér og ég varð að breyta forgangs röðun til að ná utan um verkefni

mín. Kennsla og úrvinnsla er alltaf í fyrsta sæti en í annað sæti setti ég kennaranemann. Við festum fundartíma og ég skráði hann inn á Mentor þannig að stjórnendur sæju að ég væri upptekin á þessum tíma og þeir bæðu mig þá ekki um forföll nema í algjörrri neyð.

4.6 Samstarfið þróast

Þessi niðurstaða fer að koma fram síðla hausts 2020 og birtist bæði í viðtölum og dagbókarfærslum mínum. Það var komin verkaskipting hjá mér og kennaranemanum og hann var farinn að nýta styrkleika sína í kennslu. Í dagbók minni stóð til að mynda: „Kennaranemi er að vinna að áhugaverðu verkefni um flóttamenn“ og „...unnum námsmat saman“.

Ég var orðin meðvitaðri um styrkleika kennaranema og átti auðveldari með að ýta undir þá og hvetja hann til að nýta þá í tengslum við kennsluna og nemendur. Kennaranemi hafði einnig góða innsýn í nemendahópinn sem nýttist við vinnslu á erfiðum málum tengdum nemendum.

Við höfðum verið mest í tölvupóstsamskiptum en seinna meir færðum við okkur yfir á Messenger og bættist þá samstarfskennari minn í hópinn. Þannig fannst mér við þrjú loksins vera farin að starfa sem eitt teymi en ekki sem þrír einstaklingar og ég sem milligöngumaður á milli kennaranema og hins kennarans í teyminu. Í lok október 2020 breytti ég líka fundunum þannig að við funduðum öll saman einu sinni í viku, í stað þess að ég fundaði með kennaranema og síðan með samstarfskennara.

Hægt og rólega fór ég einnig að sjá að kennaranemi og samstarfskennari voru að fara í gegnum svipaða hluti og þeir leituðu oft eftir stuðningi hvers annars. Á milli þeirra þróaðist dýpri skilningur og stuðningur. Í dagbók minni stendur: „Kennaranemi og samstarfskennari ræddu saman um hinsegin fræðslu“, „Þeir veltu mikið fyrir sér hvernig væri best að standa að hinsegin fræðslu í bland við kynfræðslu“.

Þessar niðurstöður sýna fram á að kennaraneminn var kominn af stað. Hann var farinn að velta nemendum, námsmati, kennslu, skólanum, Aðalnámskrá grunnskóla, verkefnum og fleiru fyrir sér. Þetta þema snýr að virka sambandinu sem myndast á milli einstaklinga sem vinna saman í teymi en í því felast skoðanaskipti, samvinna og að unnið er að sameiginlegum markmiðum.

Þegar við urðum að þriggja manna teymi og vorum farin að vinna vel saman fannst mér ég ekki lengur vera í hlutverki ráðgjafa. Ég upplifði að við værum frekar jafningjar að starfa saman þar sem skoðanaskipti voru velkomin og okkur fannst gaman að skipuleggja saman, rökræða og velta starfinu fyrir okkur. Við veltum t.d. fyrir okkur hvað mætti betur fara í kennslunni, af hverju sumir nemendur væru óvirkir, hvernig námsefni höfðaði mismunandi til nemenda og svona mætti lengi telja. Við vorum farin að byggja upp teymi eða námssamfélag þar sem við gátum rætt faglega saman.

4.7 Viðbrögð mín við áhrifum samkomutakmarkana á vettvangsnám kennaranema

Þetta atriði fór að birtast í dagbók minni þegar nýjar samkomutakmarkanir hjá grunnskólum tóku gildi þann 3. nóvember 2020. Áhrifin á samvinnu og allt sem henni tengdist fóru hægt og rólega að verða augljósari með tímanum. Í dagbókarfærslum mínum stendur: „Skólastjóri hefur sagt að kennarar megi einungis vera í skólabyggingunni þegar þeir eru að kenna, hvernig ætli leiðsögnin muni ganga?“ og „Má kennaranemi mæta?“

Óvissan var erfiðasti þátturinn að vinna með. Ég vissi ekki fyrst um sinn hver áhrifin myndu verða fyrir leiðsögnina og/eða hvort að kennaranemi mætti starfa áfram við skólann þar sem hann var í ólaunuðu vettvangsnámi. Sem betur fer reyndust þær áhyggjur óþarfar. Næsta vandamál sem beið úrlausnar var hvernig við ætluðum að funda þar sem einungis mátti vera í skólabyggingunni þegar verið var að kenna. Ég ákvað að við myndum prófa Google Meet.

Hluti af vettvangsnámi kennaranema á að vera að þeir kynnist menningu skólans. Það reyndist erfitt vegna samkomutakmarkana þar sem að skólinn var hólfaskiptur og allir hvattir til að vera með sem minnsta viðveru. Þannig sagði kennaranemi: „Ég hitti ekki annað starfsfólk“. Í stað þess að gera þetta að stóru máli einbeitti ég mér að því að vinna með þá hluti sem við höfðum stjórn á.

Það reyndist erfitt þar sem ég þurfti ekki aðeins að laga leiðsögn mína að breyttum aðstæðum heldur þurfti kennaranemi einnig að aðlaga kennsluna sína. Einnig reyndist erfitt að kynna kennaranema fyrir skólasamfélaginu þar sem hann hafði engin tækni á því að hitta aðra kennara en mig og samstarfskennara minn og þar sem við kennum í skólastofum sem ekki eru tengdar sjálfri skólabyggingunni varð einangrunin enn meiri. Stór hluti rannsóknarinnar féll undir þetta tímabil þannig að við gerðum okkar besta og ákváðum að einbeita okkur að því sem við höfðum stjórn á, t.d. nemendum, kennslu þeirra og að styrkja teymið okkar.

Það var lærdómsríkt að kenna við þessar aðstæður. Þær gáfu mér tækfæri sem leiðsagnarkennari til að fara yfir það sem kennari hefur í raun stjórn á, þ.e. hvernig og hvað eigi að kenna nemendum. Einnig fékk ég tækifæri til að búa kennaranemann undir það að oft breytast aðstæður. Kennari verður að vera tilbúinn að breyta áætlun sinni með litlum fyrirvara, skipta um verkefni eða breyta þeim og aðlaga.

4.8 Ígrundarnir kennaranema opna nýja sýn

Smám saman fór kennaranemi að velta nemendum fyrir sér, námsmati, hvað hefði betur mátt fara, hvað gekk vel og fleiru. Kennaranemi fór að bera saman hópana sem hann kenndi og velta fyrir sér mismunandi menningu þeirra. Í viðtali sagði nemi til dæmis: „Alltaf að sussa og

hækka róminn..... þau geta samt alveg hellt sér í verkefnið“, „Það var algjör þögn... ég vissi ekki einu sinni hvort þeim fyndist þetta áhugavert eða ekki“, „Hóparnir eru ólíkir“, „Mér finnst í rauninni betra að hafa krakka sem láta heyra í sér..... vill ekki fá krakka sem skila bara verkefnum og tikka í einhver box.... eru með skoðanir og þori að tala og ...pæla og svona“.

Ígrundanir kennaranema fengu mig til að sjá marga nemendur í nýju ljósi. Þær höfðu þau áhrif að ég fór að velta fyrir mér muninum á hópunum og hvernig á honum stæði. Þetta varð til þess að ég fór að velta minni kennslu, nemendum, skólamenningu og mismunandi kennsluaðferðum meira fyrir mér.

Kennaranemi benti mér á að ég ynni minna með vinnubækur og samþættaði mismunandi námsgreinar meira en hann væri vanur og að ég virtist nota mjög fjölbreytt námsefni. Hann hefði ekki séð þetta hjá öðrum. Innsýn hans varð til þess að ég fór að velta þessum atriðum meira og markvissara fyrir mér. Ígrundanir kennaranemans urðu til þess að ég fór sjálf að ígrunda mína sýn á skólastarf. Þær kveiktu áhuga minn á því að skoða kennsluna mína betur.

Það var gott að fá ferskan andblæ inn í starfið og vera knúin til að velta hlutunum fyrir sér á annan hátt en áður. Kennaranemi hugsaði líka töluvert um námssumsjónarkerfið Mentor en hann kom úr skóla þar sem kennarar virtust lítið hafa nýtt sér það. Þannig sagði neminn: „Það virtist enginn kunna á kerfið og allir voru í stresskasti þegar skila átti námsmati“. „Þið vinnið þetta allt öðruvísi hér og gott að hafa sérfræðing sem hægt er að leita til þegar þið eruð að velta hlutunum fyrir ykkur“. „Þið virðist líka alltaf vera að meta nemendur“.

Námsmat er fjölbreytt og lifandi og ætti að fara fram allt skólaárið, frá upphafi skólaárs til enda þess. Niðurstöður þessa þema voru mikilvægar fyrir mig sem leiðsagnarkennara. Ég gerði mitt besta til að útskýra að stefna skólans væri að horfa ekki á námsmat sem lokaafurð heldur endurspeglaði það vegferð nemandans í gegnum námsferil hans. Við áttum mörg góð samtöl um námsmat og markmiðin með því.

Að mínu mati eru þetta einhverjar mikilvægustu niðurstöðurnar þar sem ígrundanir kennaranemans kveiktu á mínum eigin ígrundunum. Má þar nefna spurningar eins „Er enn verið að kenna að námsmat sé lokaafurð?“ „Hvernig kenni ég kennaranema um mikilvægi námsmats og að það fari fram allt skólaárið?“ Ég velti námsmati mikið fyrir mér og legg mikla áherslu á að það sé til leiðsagnar fyrir nemendur og að þeir hafi tækifæri til að bæta sig. Það var áhugavert fyrir mig sem leiðsagnarkennara að skerpa á þessum hugmyndum og fylgjast með því hvort kennaranemi tileinkaði sér þær.

4.9 Breytingar á leiðsögn vegna tímabundins starfs kennaranema við skólann

Enn og aftur breyttust aðstæður. Kennaranemi var nýbúinn að lýsa áhuga á að kenna við skólann næsta haust og benti ég honum á að ræða við stjórnendur. Laus staða opnaðist við skólann tímabundið og báðu stjórnendur nemand að taka við henni. Kennaranemi tók stöðuna

og þá þurfti að aðlaga leiðsögnina. Nú hafði kennaranemi tekið að sér hlutverk kennara sem leiðbeinandi þar sem hann bar einn ábyrgð á kennslu og námi nemenda.

Þetta olli ákveðnum vandkvæðum og í dagbók minni má sjá eftirfarandi færslur: „Stundatöflurnar okkar passa ekki vel saman, erfitt virðist að finna fundartíma“. „Fundartími fundinn, 40 mín. á miðvikudögum“. „Fundur fellur niður vegna þess að leiðsagnarkennari forfallast“. „Rakst á kennaranemann áðan og hann er mjög ánægður með nýju stöðuna, hann er aðeins farinn að kynnast hópnum sem hann kennir og segir að krakkarnir hafi tekið sér vel sem og nýr samstarfskennari, honum finnst hann vera að læra hratt og mikið“. „Kennaranemi vonast eftir áframhaldandi stöðu við skólann“.

Þessar niðurstöður sýna enn og aftur hvað kennarar þurfa að vera tilbúnir til að aðlagast nýjum aðstæðum. Þær draga þó fram marga jákvæða punkta. Það er til dæmis ánægjulegt að sjá að kennaranemi virðist vera búinn að finna sína hillu í lífinu. Hann er ánægður með stöðuna og vonast eftir að fá starf við skólann. Hann hefur reynslu frá öðrum skólum þar sem honum leið ekki vel þannig að það er einkar ánægjulegt að sjá að hann hefur heillast af skólanum þrátt fyrir samkomutakmarkanir, einangrun frá öðrum starfsmönnum og ýmsar aðrar skorður sem okkur hafa verið settar í vetur.

Ég finn að ég er stolt af kennaranemanum mínum. Ég sé miklar framfarir hjá honum og ég finn að hann er mun öruggari með sig. Enn og aftur upplifðum við breytingar en breytingar eru oft jákvæðar. Þessar breytingar voru jákvæðar þrátt fyrir að mér hafi fundist ég aftur ekki geta sinnt kennaranemanum eins og mér fannst ég eiga að gera. Þá virtist hann ekki þurfa jafn mikið á mér að halda eins og áður. Það var gott fyrir mig að átta mig á því og taka skref til baka og leyfa honum að marka sín spor í starfinu. Ég var til staðar fyrir hann þegar hann þarfnaðist mín en hlutverk mitt hafði breyst. Nú þurfti ég að vera meira til staðar til að hlusta og leyfa kennaranema að finna sínar eigin lausnir sem hann hafði alla burði til.

4.10 Leiðsagnarkennari ígrundar

Í rannsóknardagbók minni er að finna mörg merki þess að ég hafði mikið velt hlutunum fyrir mér. Ég velti ekki einungis leiðsögninni fyrir mér heldur fór ég líka að velta kennslu, nemendum, námsmati og öðru sem tengist skólastarfi líka fyrir mér. Það að fá kennaranema inn í bekkinn ýtti undir að ég fór að hugleiða ýmislegt, svo sem af hverju ég gerði hlutina svona en ekki öðruvísi. Hvers vegna nota ég vinnubækur til dæmis minna en aðrir? Innsýn kennaranema og spurningar hans höfðu þau áhrif að ég fór að sjá hluti í nýju ljósi.

Ég velti leiðsögninni minni mikið fyrir mér og efaðist um tíma um að ég væri nægilega krefjandi leiðsagnarkennari. Á þeim tíma lagðist ég yfir fræðin og þar var fremur mælt með að

vera styðjandi en að vera óþarflega gagnrýnin. Ég fann að þetta hjálpaði mér að finnast ég vera á réttri braut. Ég hef alltaf átt auðveldara með að sjá kosti fólks en ókosti.

Við þetta bættist að ég gerðist síðan leiðsagnarkennari samstarfskennara í stuttan tíma. Þá fór ég aftur að efast um leiðsögn mína og velti t.d. fyrir mér hvort við værum of náin. Ég velti fyrir mér hvort það að ég væri orðin leiðsagnarkennari hans gæti rekið fleyg í samstarfið. Þetta voru óþarfa áhyggjur og virtist þetta hafa öfug áhrif, samstarfskennari fór að leita meira til mín þar sem hann vissi að það var hluti af starfi mínu að leiðbeina honum.

Ég fór að finna að sjálfsmynd mín sem leiðsagnarkennari styrktist í gegnum þetta ferli og ég gat betur séð jákvæðu áhrifin sem leiðsögn mín hafði. Kennaranemi var orðinn öruggari með sig. Við vorum farin að vinna öll þrjú saman sem teymi eins og fyrr segir og ég sjálf var farin að styrkjast í þessu nýja hlutverki.

Ég fór einnig að átta mig á því að ég vil að öllum gangi vel. Ég er boðin og búin til að aðstoða en gleymi stundum að sumir þurfa stundum bara að „hoppa út í djúpu laugina“. Það reyndist mér erfitt að halda að mér höndum en ég ákvað í samráði við kennaranema og samstarfskennara að gera meira af því. Ég æfði mig í að sleppa tókunum og það var mjög góð reynsla fyrir mig. Það hafði þau áhrif að ég sá kennaranema blómstra í starfi. Ég áttaði mig líka að gott er að vera einungis til staðar og ljá fólki eyra þegar það á frumkvæði að því sjálf.

4.11 Leiðsagnarkennari lærir

Það að fá kennaranema inn í skólastofu er ómetanlegt. Kennaraneminn er ekki sannarlega ekki sá eini sem græðir á því heldur getur leiðsagnarkennari einnig lært mikið, bæði um sjálfan sig, nemendur, starfið og fleira. Í dagbók minni er að finna ýmis dæmi um það: „Kennaranemi hefur mikla innsýn í líf flóttafólks á Íslandi“, „Ég þarf að vera mun skýrari um það hvernig ég legg upp með leiðsögn mína frá byrjun“, „Kennaranemi hefur aðra sýn á nemendur en ég“.

Kennaranemi kom inn með þekkingu á málefnum sem ég hafði ekki eins mikla reynslu af og hann. Þannig jókst þekking mín og ég fékk meira út úr leiðsögninni en ég áttaði mig á í fyrstu. Ég lærði ekki einungis eitthvað nýtt um ákveðin málefni heldur var mjög gott að geta verið áhorfandi í kennslustofunni sinni. Þá hafði ég möguleika á að sjá nemendur mína frá öðru sjónarhorni. Ég fann líka hversu gott það var að geta rætt við kennaranema um það sem gerðist dag frá degi í kennslustofunni. Þannig gátum við rýnt saman í það sem hafði gerst og velt orsökum fyrir okkur. Það að hafa önnur augu í kennslustofunni getur breytt miklu fyrir starfið.

Ég uppgötvaði einnig margt um sjálfa mig sem persónu og sem kennara. Ég efldist faglega og fann hvernig sá styrkur auðvelldaði mér að vera meira krefjandi, bæði við kennaranemann minn og nemendur mína. Ég fann hvernig fræðin og kenningarnar studdu við það sem ég var að gera og þannig náði ég betri tókum á leiðsögninni.

Samræður okkar á milli urðu kjarninn í leiðsögninni og ég reyndi að efla kennaranema í því að bera sjálfur ábyrgð á ákvörðunum sínum í stað þess að ég væri að skipa honum hvað hann ætti að gera. Við ræddum málin og komumst að sameiginlegri niðurstöðu, ég nýtti hvatningu og uppörvandi orðræðu til þess að efla hann í hlutverki sínu.

Það var mjög gott að fá ferskan andblæ inn í kennslustofuna og var kennaranemi vissulega hafsjór af fróðleik. Því fann ég að ég eflist bæði faglega og persónulega. Ég átti auðveldara með að setja fram kröfur mínar og varð þannig skýrari með það hvað ég vildi. Faglega fann ég að ég styrktist í því að tengja saman fræði og aðferðir. Ég fór að átta mig á því að það er erfitt að aðlaga starf sitt að ákveðnum kenningum og kannski væri betra að taka sitt lítið úr öllum kenningum um leiðsögn, móta mína eigin starfskenningu og vinna út frá henni.

4.12 Ný starfskenning í mótun

Í lokaígrundunum mínum byrjar að glitta í nýtt þema sem hefur fengið nafnið „Ný starfskenning byrjar að myndast“. Ég velti faglegum námssamfélögum mikið fyrir mér og hvort að slík samfélög væru ekki nytsamleg til að vinna og bæta leiðsögn fyrir kennaranema. Ég gat ekki litið fram hjá því hvernig samstarfið byrjaði að smella saman þegar teymið fór úr tveimur í þrjá. Ég velti líka í því samhengi fyrir mér jafningjahandleiðslu og hversu gott það var fyrir kennaranemann að hafa einhvern að ræða við sem var í sömu spörum og hann. Í viðtali sagði nemiinn: „Það er gott að ræða við.....“, „Það er svo gott að hafa einhvern í sömu sporum og maður sjálfur“.

Starfskenningin sem fór að mótast hjá mér byggði á sama grunni um hugmyndir Dewey um lýðræði og jafnræði í kennslu en einnig á kenningum Bernstein um orðræðu. Samvinna og samstarf voru lykilhugtök sem oft komu upp í huga minn og hversu mikilvægt það er að koma á góðum samskiptum við kennaranema/nýliða. Ég áttaði mig einnig á því að best er að sníða sér stakk eftir vexti og þó að ein kenning um leiðsögn líti vel út er ekki víst að hún henti kennaranemanum/nýliðanum sem á að leiðsegja.

Sú nýja starfskenning mín sem er í mótun er að mikilvægt er að koma til móts við alla nemendur, kennaranema og nýliða með lýðræði í huga og á jafningjagrundvelli með því að vera þeim fyrirmynd. Það er áhugavert að velta upp hugmyndum um hvernig orðræða stýrir því hvað er kennt og einnig hvað er ekki kennt sem getur verið mjög mikilvægt. Enn fremur þarf að huga að virka sambandinu sem myndast á milli kennaranema/nýliða og leiðsagnarkennara og hvernig best sé að virkja það og viðhalda því. Það er gott að hafa ákveðið markmið í huga en einnig er mikilvægt að aðlaga leiðsögnina að kennaranema/nýliða.

4.13 Vísir að námssamfélagi

Þegar við vorum orðin þrjú breyttist samstarfið mikið eins og fram hefur komið. Hugmyndirnar urðu fleiri og auðveldara varð að vera ósammála. Samræðurnar urðu einnig markvissari og um leið urðu þær dýpri. Þar sem tveir í samstarfinu eru í kennaranámi voru kennsluaðferðir mikið ræddar, agamál, hugmyndafræði á bak við skóla fyrir alla og hvernig þeim fannst ganga með þær hugmyndir í skólanum. Einnig töluðum við mikið um samþættingu námsgreina og hvernig það hefði áhrif á kennsluna. Dæmi um spurningar sem þá kviknuðu eru: „Ég hef tekið eftir því að þú nýtir námsbækur lítið, af hverju er það?“ og „Nemendur vinna lítið í vinnubókum hjá þér?“ Kennaranemi var mikið að velta fyrir sér mismunandi námsmenningu, hvatningu frá kennurum og ýmsu öðru.

Við ræddum mikið saman um nemendur og hvernig hægt væri að koma til móts við mismunandi þarfir þeirra. Einnig töluðum við mikið um mismunandi skólamenningu og hvernig það hefði áhrif á hvað er kennt í hverjum skóla fyrir sig. Við höfðum náð að skapa námssamfélag þar sem við gátum rætt allt milli himins og jarðar sem tengdist skólastarfi.

Hægt og rólega færðust samskiptin okkar frá tölvupóstum yfir í spjall á Messenger þar sem við gátum öll þrjú rætt málín saman. Við hittumst líka á Google Meet-fundum á tímabili og héldum samstarfinu í gegnum samkomutakmarkanirnar.

Í námssamfélaginu fór fram óformlegt nám þar sem við tengdum saman kennarastarfið, kenningar og aðferðir. Þar ríkti einnig virðing á milli okkar, samkennd og skilningur. Þar gátum við eflt okkur á persónulegan og faglegan hátt með því að ræða bæði um kennarastarfið og þær persónulegar áskoranir sem við upplifðum í starfinu. Ég fékk mjög mikið út úr þessu samstarfi og finnst það hafa eflt mig í hlutverki mínu sem leiðsagnarkennari. Einnig hefur það aukið skilning minn á hverjar áskoranir kennaranema eru og hvaða stuðningur er þeim nauðsynlegur.

5 Umræður

Tilgangur minn með rannsókninni var að velta fyrir mér starfstengdri leiðsögn í fræðilegu samhengi og skoða leiðsögn mína. Markmið mitt var að koma á samvinnuleiðsögn í anda Heikkinen, Jokinen og Tynjälä (2012). Hér verða helstu niðurstöður reifaðar með markmið mitt í huga .

Þrátt fyrir að námssamfélagið hafi verið lítið að vöxtum tel ég að ég hafi náð markmiði rannsóknarinnar með tilkomu þess. Í þessu litla námssamfélagi lærðu ekki aðeins kennaranemar heldur einnig leiðsagnarkennari. Við vorum jafningjar sem gátum verið hreinskilin hvert við annað og áttum auðvelt með að ræða öll mál sem tengdust skólastarfi. Við vorum orðin teymi sem starfaði ekki einungis saman heldur lærði einnig saman. Tilgangur minn með rannsókninni var að skoða fræðin og velta þeim fyrir mér sem og ég gerði og tel ég að ég hafi bæði styrkst persónulega og faglega í gegnum rannsóknina. En leiðin að markmiðinu var ekki auðveld.

Í byrjun vettvangsnáms ýtti ég til að mynda undir óöryggi kennaranema vegna þess að ég var ekki nægilega skýr um hvar neminn átti að finna þau gögn sem hann þarfnaðist. Sömuleiðis upplifði kennaraneminn að hann fengi misvísandi skilaboð frá mér, Menntavísindasviði Háskóla Íslands og öðrum kennaranemum. Hann var samt sem áður spenntur og sýndi mikinn áhuga á kennslu, nemendum o.fl. Tímaskortur var einnig atriði sem kom upp aftur og aftur í gögnunum. Ég þurfti oft að fresta fundum eða færa þá til vegna annarra starfa sem komu upp, t.d. vegna forfallakennslu. Þetta var mjög ríkjandi í gögnum hjá mér. Þrátt fyrir að við værum með fastan fundartíma var þörfin á vinnuframlagi mínu vegna forfalla svo mikil að ég gat ekki neitað. Eftir að ég áttaði mig á hvað þetta hafði mikil áhrif á kennaranemann hjá mér reyndi ég passa betur upp á að halda í fundartímana.

COVID-19 og samkomutakmarkanir því tengdar bættust síðan inn sem umfjöllunarefni þar sem það hafði áhrif á hvernig við gátum unnið saman. Samkomutakmarkanir komu t.d. í veg fyrir að við gætum hist eftir kennslu þar sem kennarar voru beðnir um að fara heim beint að henni lokinni. En við héldum okkar striki og breyttum fundum í fjarfundi. Það var áhugavert að sjá hvernig þetta hafði í raun jákvæð áhrif á samstarfið. Við gátum lagað samstarf okkar að nýjum aðstæðum með aðstoð tækninnar. Það er margt jákvætt sem kom út úr þessu, t.d. var minna um forföll, fundir urðu markvissari og minna var um önnur störf þannig að þegar öllu var á botninn hvolft hafði ég meiri tíma fyrir leiðsögn kennaranema en ella.

Fyrri starf hafði einnig áhrif á kennaranema og virtist hann byggja hluta af starfskenningu sinni á því. Út frá þeim hugmyndum og upplifunum náðum við að byggja upp grunn til að ræða um mismunandi menningu í skólum, hvað kennarar geta verið ólíkir og að í raun þurfi allir á stuðningi á að halda. Einnig náðum við dýpri samræðum um opinberar stefnur eins og skóli

fyrir alla (skóli án aðgreiningar), mismunandi kenningar um agastjórnun, rétt nemenda til náms, kennsluaðferðir, hugmyndafræði á bak við sérkennslu í skólanum og fleira. Við náðum að tengja formlegt nám við óformlegt nám án þess að þvinga það fram.

Hægt og rólega fór ég síðan að taka eftir nýjum niðurstöðum sem ég kalla „Samstarf byrjar að myndast“. Þar virtumst við finna taktinn hjá hvort öðru og mér var farið að farnast betur að sjá og ýta undir styrkleika kennaranemans og nýta þá í þágu nemendahópsins. Kennaranemi hefur menntun sem nýttist vel til kennslu þessa hóps og reynslu og innsýn sem nýttist vel þegar tveir nýir nemendur bættust óvænt í hópinn. Í gegnum umræður um áhuga fyrir kennarastarfinu fékk ég einnig innsýn í starfskenningu kennaranema og út frá henni náðum við að tengja fræðilegar kenningar við starfið.

Það þarf að styrkja kennaranema bæði með formlegu og óformlegu námi. Áskoranir sem nýliðar í kennslu standa frammi fyrir snúa ekki einungis að því hvernig þeir eiga að kenna heldur þurfa þeir að komast inn í samfélagið á vinnustaðnum. Þá þarf ekki aðeins að tengjast samstarfsfélögum heldur einnig nemendum og foreldrum. Annað fólk ákveður samt sem áður hvernig undirbúningur kennarans er, áður en hann hefur störf, s.s. háskólakennarar, stjórnálamenn og aðrir sem hafa áhrif á menntamál. Stjórnendur í hverjum skóla fyrir sig ákveða síðan hvernig stuðning nýliðar/kennaranemar fá á vettvangi. Svo bætist við að kennaranemar/nýliðar og kennarar hafa þörf fyrir mismunandi stuðning og þarfir eftir því hvar þeir eru staddir á starfsferli sínum (Bartell, 2005).

Mér finnst mikilvægt að kennaranemar/nýliðar fái að spreyta sig í starfi í öruggu umhverfi þannig að þeim líði vel og þeir treysti sér til að prófa margvíslegar kennsluaðferðir (Nokes o.fl., 2008). Það kom mér á óvart þegar kennaranemi fór að tala um að hann væri óöruggur og ekki viss um hvers væri ætlast til af honum. Ég lagðist yfir þemagreininguna til að átta mig betur á hvaðan óöryggið kæmi. Bæði hafði ég eytt allt of litlum tíma með honum í upphafi vegna tímaskorts míns og honum fannst hann einnig fá misvísandi skilaboð frá mér, kennurum í Háskóla Íslands og öðrum kennaranemum. Hann var heldur ekki viss um hvar hann gæti nálgast öll gögn sem nauðsynleg voru vegna kennslunnar. Ég ýtti undir óöryggið hjá kennaranemanum án þess að ætla mér það.

Þannig hafði ég bein áhrif á rannsóknina. Það eru ekki einu áhrifin sem ég sem persóna og rannsakandi hafði á rannsóknina. Þess vegna finnst mér mikilvægt að hafa femíníska aðferðafræði í huga þar sem ekki talið mikilvægt að rannsakandi sé hlutlaus heldur geri frekar grein fyrir stöðu sinni, sé sjálfur meðvitaður um hana sem og lesandi rannsóknarinnar. Ég rannsakaði sjálfa mig og mína leiðsögn. Ég er sammála því að ekki er hægt að taka mig út fyrir sviga en með því að hafa það í huga hvaða áhrif ég hef inn í rannsóknina og gera sér grein fyrir áhrifunum finnst mér ég koma til móts við þær kröfur að lesandinn átti sig bæði á valdamismuninum og hvaða áhrif hann gæti hafa haft á niðurstöður rannsóknarinnar.

Eins og fram hefur komið lærdi ég mikið af þessari rannsókn, bæði um sjálfa mig sem persónu og um hlutverk mitt sem leiðsagnarkennari. Hlutverk leiðsagnarkennara getur verið flókið en það er einnig mjög gefandi. Það að sjá einstakling/kennaranema eflast í hlutverki sínu og verða að færum kennara gefur manni mikið. Kennaraneminn hafði einnig svo margt fram að færa, nýja efnisþætti sem ég hafði ekki kennt áður, nýtt og ferskt sjónarhorn á nemendur, samtal, samrýni og áhuga á kennarastarfinu sem virkaði eins og vítamínsprauta fyrir mig.

Það er mjög gefandi að fá tækifæri og vera treyst fyrir því að taka að sér hlutverk leiðsagnarkennara og mikilvægt er að það sé ekki gert af neinni léttúð. Leiðsagnarkennari þarf að beita aðferðum sem stuðla að starfsmenntun í gegnum samskipti. Einkenni góðra samskipta er að það ríki virðing á milli einstaklinga, traust og samkennd (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Það eru gerðar kröfur til leiðsagnarkennara og mikilvægt er að hafa þær til hliðsjónar þegar kennarar taka að sér starfið. Mikilvægast er samt að leiðsagnarkennari sé í hlutverki stuðningsaðila eða hins gagnrýna félaga. Hlutverk hans er að vera styðjandi og efla kennaranema/nýliða til að takast á við áskoranir sem fylgja kennarastarfinu. Leiðsagnarkennarar verða einnig að ígrunda starf sitt, endurmeta það og skoða aðferðir og samskipti í leiðsögninni. Þannig halda þeir áfram að efla sig í hlutverki sínu sem leiðsagnarkennarar og geta rökstutt ákvarðanir sínar, áherslur í starfinu, aðferðir og markmið sín með leiðsögninni.

6 Ályktanir

Rannsóknarspurningin mín er: *Hvernig nýti ég best kenningar um samvinnuleiðsögn til að leiðsegja kennaranema?* Ég tel að kröfur mínar þurfi að vera skýrari og ég þurfi sömuleiðis að vera skýrari um það hvers ég ætlast til að kennaraneminn geri frá byrjun. Betra er að ég skrifi niður allar upplýsingar og afhendi kennaranema í stað þess að halda að munnlegar upplýsingar skili sér. Þar sem við höfum einungis einn vetur til að vinna saman þarf ég að hafa meiri tíma í byrjun skólaárs til að setja kennaranemann inn í starfið. Það er mikið álag á kennurum á haustinn og sést það vel á niðurstöðum mínum um tímaskort þar sem ég bæði sinnti fullu starfi, var með nýliða sem samkennara og tók að mér 17 yfirvinnutíma á einum mánuði. Einhvers staðar gefur eftir og því miður bitnaði það á kennaranemanum. Nauðsynlegt er að skólastjórnendur átti sig á mikilvægi leiðsagnarinnar fyrir velferð kennaranema og nýliða og sjái til þess að leiðsagnarkennarar hafi svigrúm til að sinna henni sem best.

Þrátt fyrir að kennaraneminn færi að kenna meira og það hægðist um hjá mér í forfallakennslu og í að aðstoða nýjan samkennara við að komast inn í starfið hélst óöryggið þó að einhverju leyti. Kennaranemi gat þó gefið skýrar til kynna hvað olli honum óöryggi, t.d. námsumsjónarkerfið Mentor og námsmat. Það gerði mér einnig kleift að vera markvissari með mína aðstoð. Ég gat þá leiðbeint kennaranema með þá hluti sem hann var að velta fyrir sér. Það hafði samt þau áhrif að við ræddum á tímabili einungis um hluti á yfirborðinu en ekki hluti sem reyna á fagmennsku kennara eins og Hargreaves og Fullan (2012) benda réttilega á að gerist mjög oft. Þessir hlutir skipta samt miklu máli fyrir kennara og er mikilvægt að þeir séu öruggir bæði með verkefni sem þeir búa til og námsmatið sem þeim fylgir. Í því liggur grunnurinn að kennarastarfinu og felst hlutverk leiðsagnarkennara meðal annars í að fara vel yfir þessa hluti með kennaranema/nýliða. Þannig má velta fyrir sér hvort að í þessum hlutum felist einmitt ekki mikil fagmennska þar sem kennarar verða að geta staðið vel fyrir máli sínu varðandi það hvernig þeir byggja upp námsmat sitt. Velta má fyrir sér hvaða hluti Hargreaves og Fullan (2012) sáu fyrir sér sem yfirborðslega og hvort að þeir skipti ekki alveg eins miklu máli og fræðilegar kenningar.

Með því að vinna með hluti sem kalla má yfirborðslega erum við einnig að tengja saman óformlegt og formlegt nám. Það er til að mynda mikilvægt að kennaranemi kunnir á þau tölvuforrit sem hann þarf að nota við skipulag kennslunnar, hvernig þau tengjast Aðalnámskrá grunnskóla og sé öruggur með það hvernig hann vinnur bæði með forritin og Aðalnámskrá grunnskóla.

Þegar við fórum að kynnast betur og ég gaf mér tíma til að leita eftir því hvaðan áhugi á kennarastarfinu kæmi og hvers vegna kennaranemi fór í kennaranám urðu samræður okkar dýpri og mér fannst ég loksins ná að tengja saman betur sjálfsprottið nám og formlegt nám.

Mér fannst við þá hefja saman óformlegt nám þar sem við lærðum af hvort öðru. Óformlegt nám er vettvangur þar sem formlegt nám og sjálfspróttið nám mætast og ber einkenni bæði formlegs náms og sjálfspróttins náms (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016).

Þegar þarna var komið fannst mér við fyrst vera farin að nýta kenningar sem tengjast samvinnuleiðsögn. Það gerðist einnig þegar samstarfskennari minn, kennaranemi og ég náðum að mynda teymi saman. Við fórum að funda saman sem varð til þess að kennaranemi og samstarfskennari uppgötvuðu að þeir voru í svipuðum sporum og fóru að leita eftir stuðningi hvors annars. Við fórum að velta starfinu fyrir okkur sem leiddi til þess að samstarfskennari sem vinnur sem leiðbeinandi skráði sig í kennaranám. Það gaf okkur enn eitt tækifærið til að ræða um kennaranámið, uppbyggingu þess, hvað þeir voru að læra og tengja það inn í starf okkar.

Það að ætla að breyta leiðsögn sinni þannig að hún verði faglegri og tengist betur hugmyndum um samvinnuleiðsögn (Hargreaves og Fullan, 2012), þ.e. að vinna saman á jafningjagrundvelli, reyndist mér mjög erfitt í byrjun. Tímaskortur minn var stórt vandamál. Það var mér mjög lærdómsríkt að horfast í augu við hvernig tímaskorturinn hafði áhrif á líðan kennaranemans í upphafi. Ég hélt að ég hefði veitt mjög skýrar leiðbeiningar um hvar allt væri og hvernig hann gæti nálgast alla hluti en svo hafði greinilega ekki verið. Ég held að betra væri að ég skrifaði niður hvar mismunandi gögn eru frekar en að fara yfir það munnlega. Það er margt sem kennaranemi þarf að tileinka sér á fyrstu vikunum og ekki skrítið að hlutirnir skolist til, sérstaklega þegar ekki gefst tími til að fara aftur og aftur yfir þá.

Það gladdi mig að sjá að þrátt fyrir að ég ýtti undir óöryggi kennaranema í byrjun, hvarf ekki spennan og ánægjan af starfinu. Kennaraneminn lýsti því í einu viðtalinu hvað hann væri að læra mikið og hvað honum fyndist það gaman. Við komumst ekki hjá því að samkomutakmarkanir hefðu áhrif á samstarfið sem var að byrja að smella saman. Ég hafði áhyggjur af því að staða kennaranemans við skólann gæti breyst en það voru óþarfa áhyggjur. Við kenndum samhliða en við tókum alla fundi með Google Meet-fjarfundarbúnaði.

Sem leiðsagnarkennari þarf ég einnig að útskýra betur hvernig ég vinn með samvinnuleiðsögn, hvernig ég ætlast til að kennaraneminn taki þátt og hvernig ég vinn bæði út frá nemendum mínum og þeim kennaranema sem ég leiðbeini. Ég velti því fyrir mér hvort ég sé ekki nógu „krefjandi“ leiðsagnarkennari (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Ég sé einnig núna að ég kem ekki upplýsingum/hugsunum mínum nógu vel frá mér og það er atriði sem ég þarf að vinna með. Ég átta mig jafnframt á að styrkur minn er að ég er fljót að aðlagast bæði fólki og umhverfi og ég gefst ekki upp. Ég er ákaflega stolt af niðurstöðunum „Samstarf byrjar að myndast“. Samstarfið hefur þróast á jákvæðan og markvissan hátt á jafningjagrundvelli (Hargreaves og Fullan, 2012).

Eitt markmiða minna var að ná góðri samvinnu og tókst það hægt og rólega. Við vorum byrjuð að ræða saman á fagmannlegri grundvelli. Samkvæmt kennimönnum sem aðhyllast félags- og menningarbundnar kenningar (e. socio-cultural theories) skiptir sameiginlegur skilningur máli. Til að komast að slíkum sameiginlegum skilningi skiptir tungumálið miklu máli (Ragnhildur Bjarnadóttir 2015). Það getur tekið tíma og kannski er ég of hörð gagnvart sjálfri mér að það skuli ekki hafa gerst strax hjá okkur kennaranemanum. En ég tel að með því að mér hafi tekist að átta mig á væntingum kennaranemans gagnvart vettvangsnáminu, fara betur yfir mitt sjónarhorn, starfskenninguna mína, hlutverk mitt, hlutverk kennaranemans, starfskenningu hans og hvernig það tengist allt saman hafi ég byggt upp góðan grunn sem hægt er að vinna betur með síðar.

Ég velti fyrir mér hugmyndum Heikkinen o.fl. (2012) um samruna formlegs og óformlegs náms og hvernig hægt sé að stuðla að því. Ég tel að með þeim hugmyndum mínum að ræða starfskenningu mína og kennaranemans sé ég að hluta til að verða við því. Einnig tel ég að með því að sýna honum betur hvernig ég byggi upp kennsluna mína með hugmyndir Deweys (Atli Harðarson, 2018) og Bernstein (2000) í forgrunni geti ég komið á betra samstarfi sem um leið byggir á samvinnuleiðsögn (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Niðurstöður þemanna „Samstarf byrjar að myndast“ og „Vísir að námssamfélagi“ sýna að við vorum farin að vinna betur saman og styrkleikar kennaranemans voru einnig að koma betur í ljós. Einnig finnst mér ég þá hafa náð markmiði mínu með að koma á samvinnuleiðsögn og um leið koma til móts við lögin um kennaramenntun sem snúa að hæfni kennara, þ.e. að vera faglegur leiðtogi sem leggur sig fram um að skapa umbótamiðað lærdómssamfélag og taka ábyrgð á eigin starfsþróun og vinna að henni alla starfsævina (Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólustjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, 2019).

Það er von mín að kennaraneminn haldi áfram að blómstra og að í lok leiðsagnar minnar sé kennaranemi minn tilbúinn að takast á við flestar ef ekki allar hliðar starfsins. Hann hefur tekið sín fyrstu skref þar sem aðstæður breyttust enn og aftur og kennaranemi var fenginn til að taka við umsjónarkennslu í skólanum. Þar kynntist hann því að kennarar verða að vera reiðubúnir að aðlagast nýjum aðstæðum. Við fórum í gegnum nokkur tímabil þar sem aðstæður hjá okkur breyttust mikið, þ.e. samkomutakmarkanir vegna COVID-19 og að kennaranemi hafi óvænt fengið starf við skólann. Þetta gerist allt á fjögurra mánaða tímabili. Þetta minnir mig enn og aftur á orð Bartell (2005) að kennarar þurfa mismunandi stuðning eftir því hvar þeir eru staddir á starfsferli sínum og má með sanni segja að kennaraneminn minn hafi fengið að upplifa miklar breytingar á stuttum tíma. Hann hefur þurft að vera duglegur að aðlagast og sama má segja um leiðsagnarkennara sem hefur þurft velta upp leiðsögn sinni mikið og breyta áherslum í takt við breyttar aðstæður. Hargreaves og Fullan (2012) nefna einnig að það geti verið dagamunur á því hvað falli undir störf kennara og hefur

kennaraneminn minn einnig áttað sig á því að það er mikið sannleikskorn í þessum orðum. Skólaárið hefur verið mjög viðburðarríkt.

Kenningar um starfstengda leiðsögn eiga það sameiginlegt að allar fjalla þær um stuðning og samskipti (Ragnildur Bjarnadóttir, 2013 og 2015). Með því að fá samstarfskennara minn og kennaranema til að líta á okkur sem eitt teymi fann ég hvernig samskiptin urðu betri. Eins og fram kemur er grundvöllurinn að námi félagsleg samskipti (Ragnildur Bjarnadóttir, 2013 og 2015). Þannig fannst mér við einnig betur geta þróað þekkingu og skilning okkar á milli og skapað sameiginlega merkingu okkar á milli. Við gátum rætt hluti, ólík sjónarhorn og þróað hæfni okkar í að vera virkir þátttakendur í námssamfélagi (Ragnildur Bjarnadóttir, 2015).

Ég sé núna að ég hefði frá upphafi átt að hugsa okkur sem þriggja manna teymi, þ.e. leiðsagnarkennari, samstarfskennari og kennaranemi. Þó að ég hafi alltaf hugsað að við værum öll að vinna saman varð það samt ekki nægilega skýrt fyrr en að ég breytti fundunum. Þannig varð leiðsögnin markvissari og við fórum loks að ná að vinna saman eins og teymi.

Finnar líta á jafningjahandleiðslu sem tækifæri fyrir kennara til að þróa fagmennsku sína (Heikkinen o.fl., 2012). Með þessari rannsókn finnst mér fagmennska mín hafa aukist. Ég er ekki viss um að hún hefði aukist jafn mikið ef ég hefði ekki alltaf verið að velta fyrir mér bæði leiðsögninni og fræðunum á bak við hana. Ég sé, eins og Ragnildur Bjarnadóttir (2015) bendir réttilega á, að mörg markmið starfstengdrar leiðsagnar sé hægt að flokka sem langtímamarkmið og hæpið að hægt sé að ná þeim á einu ári. Má þar nefna að efla tilfinningalega og félagslega hæfni kennaranema. Þetta markmið reyndist eiginlega næstum því ómögulegt að vinna með vegna COVID-19 og samkomutakmarkana en eins og áður sagði þá ákváðum við í staðinn að líta inn á við og einbeita okkur að litla teyminu okkar. Hvort að mér hafi tekist að efla félagslega hæfni kennaranema verður að fá að liggja á milli hluta en eins og kemur fram í niðurstöðum þá las kennaranemi vel í nemendum og kom með áhugavert sjónarhorn á þá og stöðu sumra þeirra.

Jafningjaleiðsögn snýst um að kennarar ígrundi vinnu sína sem og að þeir geti átt samtöl við jafningja (Ragnildur Bjarnadóttir, 2015). Þegar við vorum orðin þrjú fannst mér ég loksins sjá samtöl sem voru vísir að góðri ígrundun. Samskiptin urðu dýpri og skoðanaskiptin betri. Mér fannst ég einnig upplifa að valdaójafnvægið varð minna. Þarna voru tveir kennaranemar/nýliðar og einn leiðsagnarkennari. Þeir gátu frekar rætt opinskátt um hvað það var sem þeir áttu í erfiðleikum með og hvers vegna. Einnig gátum við rætt málin á jafningjagrundvelli. Samfélagið okkar var lítið en mér fannst við hægt og rólega vera að mynda faglegt námssamfélag (Heikkinen o.fl., 2012; Ragnildur Bjarnadóttir, 2015;) þar sem við funduðum saman annað hvort í kennslustofu eða á Google Meet. Þar fór fram gagnvirkt nám sem en einnig studdum við hvert annað og sýndum hvert öðru virðingu (Tait, 2008). Við unnum verkefni, námsmat, veltum nemendum fyrir okkur, kennaranámi, kenningum um

skólastarf og fleiru því sem snýr að starfinu. Sumt hafði komið upp í kennslu en annað sneri að fræðilegum kenningum sem kennaranemi/nýliði voru að velta fyrir sér.

Þannig fannst mér við einnig ná að skoða kenningar í gegnum aðferðir. Kennaranemi velti mikið fyrir sér kennsluáðferðum og hvernig þær hentuðu misjafnlega hópnum tveimur sem við vorum að kenna. Hann velti fyrir sér af hverju sumt virkaði á annan hópinn en alls ekki á hinn hópinn. Kennaranemi fór að átta sig á því að aðlaga þurfti kennslu ekki einungis að því hvað er kennt hverju sinni heldur einnig að mismunandi hópum.

Vettvangsnám er óformlegt nám eða hefur bæði einkenni sjálfsprottins náms og formlegs náms (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016). Námið er ekki rígskipulagt og tel ég það bæði kost og ókost. Skipulagið fellur þá aðallega á leiðsagnarkennara en eins og fram hefur komið hefur leiðsagnarkennari einnig öðrum skyldum að gegna og í upphafi reyndist mér erfitt að skipuleggja og funda með kennaranema. Kosturinn er að kennaranemi getur haft áhrif á það hvernig hann vill hafa námið og hvað hann vill leggja áherslu á. Þegar ég fór að átta mig betur á því hvað kennaranemi var óöruggur með, gátum við skipulagt okkur út frá því. Ég einbeitti mér að því að hjálpa kennaranema að skipuleggja þemaverkefni og kenna honum hvernig við settum upp verkefni frá grunni í námsumsjónarkerfinu Mentor. Notkun Mentors var eitt af því sem olli miklu óöryggi hjá kennaranema og vildi ég þjálfa hann í notkun þess.

Ég vona að kennaranemi hafi öðlast bjargir og viti hvert hann geti leitað þegar hann þarfnast þess. Sjálf tel mig hafa lært mikið af þessari rannsókn um sjálfa mig og hvað það er sem ég þarf að gera til að bæta leiðsögn mína. Með þessari rannsókn hef ég eflt bæði fagmennsku mína og færnisem leiðsagnarkennari. Ég mun halda áfram að læra og eflast svo lengi sem ég kenni og ég tek heilshugar undir með Heikkinen, Jokinen og Tynjälä (2012) sem segja menntun kennara og starfsþróun vera „lifelong and lifewide learning” (bls. 4).

7 Lokaorð

Það má með sanni segja að kennarastarfið sé fjölbreytt. Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna breyttar aðstæður sem ég og kennaraneminn minn þurftum að aðlagast. Hvort sem það var að fá nýja nemendur inn í hópinn, samkomutakmarkanir vegna heimsfaraldurs eða aðrar breyttar forsendur þá tókumst við á við þetta allt í sameiningu og af stillingu. Ég get með sanni sagt að þetta var mjög viðburðaríkt skólaár. Þegar ég horfi til baka og reyni síðan að líta fram á við til að sjá næstu skref mín sem leiðsagnarkennari er það eina víst að ég þarf að vera viðbúin öllu.

Grunnurinn að leiðsögn finnst mér vera stuðningur og að vera sá sem að kennaraneminn/nýliðiinn getur alltaf leitað til. Ég sé núna að ég þarf tíma og rúm til að leiðsegja og erfitt er að sinna leiðsögn meðfram fullu starfi sem umsjónarkennari. Ekki verður nógsamlega undirstrikað hversu mikilvægt er að leiðsagnarkennari hafi svigrúm til að sinna því starfi og að fyrir því sé borin virðing. Það er dýrmætt að fá inn aðila sem hefur aðra sýn á hlutina og getur hrist upp í þeim en til að það megi verða þarf að vera ráðrúm til samræðna. Að koma á samvinnuleiðsögn er metnaðarfullt verkefni og er ég kannski ekki dómbærust á það hvort það hafi tekist fullkomlega. Ég tel að ég sé komin af stað en til þess að ná því stigi sem ég mundi vilja komast á þarf bæði lengri tíma og meiri tíma innan starfsins sjálfs.

Mér finnst ég hafa eflst bæði faglega og persónulega við gerð þessarar rannsóknar. Ég sjálf átta mig betur á fræðunum á bak við starfstengda leiðsögn og hef getað tengt þau betur við framkvæmd leiðsagnar. Mig langar að halda áfram að efla mig sem leiðsagnarkennari og helst strax að gera aðra rannsókn sem snýr að því hvað kennaranemar, nýliðar, kennarar sem og aðrir starfsmenn skóla geta fengið út úr samvinnuleiðsögn. Einnig væri áhugavert að tengja leiðsögnina betur inn í allt skólastarfið og þá vonandi um leið að koma henni inn í skólamenninguna með því að virkja námssamfélög innan skólans.

Ég tel að móta þurfi leiðsögnina út frá hverjum kennaranema/nýliða fyrir sig. Leiðsögn þarf bæði að vera einstaklingsmiðuð en samt sem áður skipulögð í senn út frá því að henta sem flestum. Það er síðan leiðsagnarkennarans að finna út úr því hvernig hann geti sem best komið til móts við kennaranema/nýliða. Þar skiptir miklu máli að velta vel fyrir sér kenningunum á bak við starfstengda leiðsögn og finna út hvað hentar hverjum leiðsagnarkennara og kennaranema/nýliða best hverju sinni.

Heimildaskrá

- Anna Kristín Sigurðardóttir, Guðrún Geirsdóttir og Ingvar Sigurgeirsson (ritstjórar). (2009). *Fimm ára kennaranám: Tillögur starfshóps um inntak og áherslur*. Áfangaskýrsla. Menntavísindasvið Háskóli Íslands. Sótt af http://www.hi.is/files/skjol/menntavisindasvid/_ra_kennaran__m_-_till_gur_starfsh__ps__2_.pdf
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2014). *Þróun kennaramenntunar við Menntavísindasvið Háskóla Íslands: Greinargerð um vinnuferli og áherslur við móttöku kennaranáms frá 2008*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://uni.hi.is/aks/files/2010/10/skyrsla-kennaramenntun.pdf>
- Atli Harðarson. (2018). The School as a democratic workplace: The political dimension of Dewey's democracy and education. *Education and Culture*, (34)1, bls. 3–18. doi:10.5703/educationculture.34.1.0003.
- Bartell, C.A. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2. útgáfa). New York: Rowman and Littlefield.
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Sage Publications.
- Day, C. og Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. Routledge.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping í veiledning. Í T. Kroksmark og K. Åberg (ritstjórar), *Veiledning í pedagogisk arbeid* (bls. 153-169). Fagbokforlaget.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, bls 27-38.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsóknna: Ólíkar leiðir við gagnaöflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntavika 2011. Menntavísindasvið Háskóla Íslands*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/010.pdf>
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is>
- Hafþór Guðjónsson. (2016). Að þróa sína eigin innri orðræðu. *Skólaþræðir – Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt af <https://skolathraedir.is/tag/hafthor-gudjonsson/>
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærer*. Cappelen Forlag.

- Hansen, J. M. og Matthews, J. (2002). *The power of more than one. Principal leadership*, 3 (2), 30–33.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice* 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.g
- Hart, C. (2005). *Doing your Masters Dissertation*. SAGE Publications.
- Hattie, J.A.C. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference. Sótt af http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Heikkinen, H. L. T, Joikinen, H. og P. Tynjälä. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Í H. L. T. Heikkinen, H. Joikinen og P. Tynjälä (ritstjórar), *Peer-group mentoring for teacher development* (bls. 3–30). Routledge.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–84). Háskólinn á Akureyri.
- Hiltula A., Isosomppi L., Jokinen H. og Oksakari A. (2012). Individual and social meanings of mentoring. Í Heikkinen, H. L., Jokinen, H. og Tynjälä, P. (ritstjórar), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (bls. 60 –70). Routledge.
- Ingibjörg Kaldalóns. (2017). Hvað hindrar kennara í að styðja sjálfræði nemenda í skólastarfi. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérrit 2017 – Menntavika 2017*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika_2017/004.pdf
- Jankowski, G., Braun, V., og Clarke, V. (2017). Reflecting on qualitative research, feminist methodologies and feminist psychology: In conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke. *Psychology of Women Section Review*, 19(1), 43-55
- Nokes J., Robert V. Bullough Jr., Winston M. Egan, James R. Birrell og J. Merrell Hansen. (2008). The paired-placement of student teachers: An alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24, bls. 2168-2177. doi:10.1016/j.tate.2008.05.001
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. (2006). Making Mentoring a Tool for Supporting Teachers' Professional Development. In: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.) (2006): *Research-based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators*. Research in Educational Sciences 25. Turku: Finnish Educational. Research Association.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2009). *Starfendarannsóknir*. (Bæklingur). Háskóli Íslands: RannUng.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. Í C. J. Craig og L. Orland-Barak (ritstjórar), *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (bls. 73–89). Emerald Group Publishing Limited.

- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2016). *Hin hugsandi sjálfsvera: Formlegt og óformlegt nám skoðað í ljósi heimspeki Páls Skúlasonar*. Netla, Veftímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af https://netla.hi.is/serrit/2016/menntun_mannvit_og_margbreytileiki_greinar_fra_menntakviku/009.pdf
- Le Cornu, R. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 355-366.
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- María Steingrimsdóttir og Anna Þóra Baldursdóttir. (2009). Leiðsögn – leið til starfsþroska. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum X* (bls. 691–699). Háskólaútgáfan.
- María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla–Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af: <http://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/03.pdf>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S og Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3. útg.). Jossey-Bass.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008). Starfshæfni kennara frá sjónarhóli norræna kennaranema. *Uppeldi og menntun* 17,2:55-74.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2013). Leiðsögn kennaranema – stefnur og straumar. *Uppeldi og menntun* 22(2), 9–35
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Háskólaútgáfan.
- Reason, P. og Torbert, W. R. (2001). *The action turn: Toward a transformational social science*. *Concepts and Transformations*, 6(1), 1-37
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar. Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Stjórnarráð Íslands. Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2019). *Aðgerðir í menntamálum. Nýliðun kennara*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2d8cee62-3f5b-11e9-9436-005056bc530c>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Trausti Þorsteinsson. 2003. „Fagmennska kennara.“ *Fagmennska og forysta: þættir í skólastjórnun*, bls. 187-200. Ritstj. Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J. T., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). *From university to working life: graduates' workplace skills in practice*. In P. Tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis (ritstj.), *Higher education and working life: collaborations, confrontations and challenges* (bls. 77-88). (Advances in learning and instruction series). Elsevier Earli.

Viðauki: Upplýst samþykki þátttakanda

Ágæti þátttakandi

Tilgangur rannsóknar minnar er að efla mig sjálfa sem leiðsagnarkennara. Þess vegna hef ég valið að nota aðferðir starfendarannsókna sem fellur undir eigindlega aðferðafræði. Markmiðið með rannsókninni er að ég skoði hlutverk mitt sem leiðsagnarkennari og hvernig ég geti bætt mig sem slíkur og um leið rannsakað þær aðferðir sem mælt er með fyrir starfstengda leiðsögn. Ég mun þá velta upp spurningum varðandi sjálfa mig og mína leiðsögn. Þess vegna mun ég taka viðtöl við þig með jöfnu millibili. Einnig mun ég nýta mér dagbókarfærslur og aðra punkta sem ég skrái hjá mér jafn óðum. Þú getur hætt hvenær sem er þátttöku.

Undirskrift