



„Mér finnst námskeiðið klárlega hafa stutt mig [í kennslunni]“ Tengsl fræða og starfs á vettvangi

Lilja M. Jónsdóttir, Guðbjörg Pálsdóttir og Edda Kristín Hauksdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Skólaárið 2019-2020 var í fyrsta sinn í boði að taka heilsársvettvangsnám sem launað starfsnám í grunnskólakennaranámi við Menntavísindasvið HÍ. Starf á vettvangi er hluti af heilsársnámskeiði, *Nám og kennsla – Fagmennska í starfi* I og II. Þetta námskeið er arftaki tveggja námskeiða á meistarastigi; *Nám og kennsla – Fagmennska í starfi* og *Faggreinakennsla*. Í greininni er skoðað hvaða breytingar hafa orðið á þessum námskeiðum og hvernig þau hafa stutt kennaranemana í kennslunni, því mikilvægt er fyrir kennaramenntakennara að greina áhrif slíkra breytinga. Megináhersla námskeiðanna er að tengja saman fræði og starf á vettvangi. Þar er fjallað fræðilega um fjölmarga þætti kennarastarfsins og skoða kennaranemar þessa sömu þætti á vettvangi, prófa í kennslu og ræða við æfingakennara sína, ásamt að skrifa um þá í rannsóknardagbók. Sagt er frá aðdraganda, markmiðum, skipulagi og helstu grunnhugmyndum sem byggt var á við þróun námskeiðsins frá 2013 og greint frá niðurstöðum rannsóknar á reynslu kennaranema af heilsársnámskeiðinu. Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig inntak námskeiðsins og skipulag nýtist og styður nemana í kennarastarfinu og hvort þeir teldu sig almennt vel undirbúna fyrir það. Tekin voru viðtöl við átta kennaranema í janúar og febrúar 2020 og stuðst við ýmis skrifleg gögn kennara námskeiðsins. Niðurstöður viðtalanna benda til almennrar ánægju með námskeiðið. Nemarnir telja að viðfangsefni þess styðji þá í starfi og að umræðutímar í smærri hópum um námsþætti og eigin kennslu séu sérlega gagnlegir. Þá segja þeir að regluleg, markviss ígrundun um kennsluna efli þá í starfsþróun og mótun eigin starfskenningar. Fram kemur að skipulag og námsþættir námskeiðsins styðji við uppbyggingu lærdómssamfélags, bæði í kennaramenntuninni sjálfri og úti á vettvangi. Í ljós hefur komið að skipulag námskeiðsins er flókið ferli sem krefst samhæfingar margra ólíkra aðila og hafa margs konar hindranir orðið þetta fyrsta ár. Mikilvægt er að læra af reynslunni og nýta hana til að þróa kennaramenntunina til gagns fyrir alla sem að henni koma; kennaranema, vettvangsskóla og kennaramenntunarstofnunina.

Efnisorð: Kennaramenntun, kandiðatsár/starfsnámsár, vettvangsnám, æfingakennari/leiðsagnarkennari

Inngangur

Kennaramenntun á Íslandi hefur tekið miklum breytingum á þessari öld. Stærsta breytingin er lenging kennaranáms þegar meistaragráða var gerð að kröfu til veitingar leyfisbréfs með lögum frá Alþingi (nr. 87/2008). Kröfur til kennara hafa verið að aukast (Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson, 2017; Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2017). Kennarar þurfa að sinna nemendum sínum á fjölbreyttari hátt en áður, auk þess sem tækniþróun undanfarinna ára hefur einnig haft mikil áhrif á kennarastarfið og þróun þess. Starf kennara er ekki lengur eingöngu innan veggja skólafunnar,

heldur þurfa kennarar í síauknum mæli að hafa samvinnu við heimili nemenda og sérfræðinga, ígrunda eigið starf og sinna símenntun til að efla sig faglega (Wei o.fl., 2009).

Um langt skeið höfðu verið uppi umræður um nauðsyn þess að auka vettvangsnám í kennaranáminu (Anna Kristín Sigurðardóttir o.fl., 2009; Lilja M. Jónsdóttir, 2012b). Þegar meistaranámið var í undirbúningi var ákveðið að mæta þessum þörfum með því m.a. að stofna 25 eininga námskeið sem fæli í sér misserislangt vettvangsnám samhliða vikulegri námskeiðsvinnu við Kennaradeildina. Í þessari grein er fjallað um aðdraganda, markmið, skipulag og helstu grunnhugmyndir sem byggt var á við móttöku og þróun námskeiðsins frá upphafi. Þá er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknar á arftaka þessa námskeiðs sem kennt var í fyrsta sinn skólaárið 2019–2020 en einnig voru könnuð viðhorf kennaranema til kennaranámsins almennt. Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig inntak námskeiðsins og skipulag nýttist og styður nemana í kennarastarfinu og hvort þeir teldu sig almennt vel undirbúna fyrir það. Bæði námskeiðin hafa sama heiti; *Nám og kennsla - Fagmennska í starfi* og verður í þessari grein vísað til þeirra sem NKF.

Bakgrunnur

Hér verður fjallað um þær kennaramenntunarhugmyndir sem námskeiðið NKF hvílir á og sérstaklega um vettvangsnám sem er rauði þráðurinn í námskeiðinu.

Kennaramenntunin – Tengsl fræða og starfs

Í greinargerð OECD (2005) um leiðir til að fjölga kennurum og halda þeim í starfi, er fjallað um auknar kröfur til skóla og kennara og eru þrenns konar kröfur sérstaklega nefndar. Í fyrsta lagi að geta brugðist við fjölbreytileika einstaklinga. Í öðru lagi að hafa skilning og næmni fyrir menningarlegum málefnum og í þriðja lagi að takast á við mismunandi bakgrunnsaðstæður nemenda á eins árangursríkan hátt og mögulegt er. Miklu máli skiptir að huga að hvernig styrkja megi kennaranema til að takast á við þær áskoranir sem starfið býður upp á. Aukin áhersla hefur líka verið lögð á að líta á kennaramenntun sem ævilangt nám og að góð kennaramenntun sé mikilvægur þáttur í að byggja upp gott og faglegt skólastarf (Desimone, 2009; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Darling-Hammond (2017) bendir meðal annars á eftirfarandi áhrifaþætti í að móta framúrskarandi menntakerfi:

- Val á kennaranemum. Taka þarf tillit til bæði akademískrar hæfni og persónulegra eiginleika kennaranema.
- Kennaramenntun. Gefa þarf kennaranemum tækifæri, bæði til að byggja upp djúpa þekkingu og skilning á kennslu- og uppeldisfræði ásamt öfluggu vettvangsnámi.
- Aðlögun og leiðsögn. Tryggja þarf að byrjendur í kennslu fái tækifæri til að fylgjast með, skipuleggja með og læra af reyndum kennurum þegar þeir hefja starfsferil sinn (bls. 3).

Við uppbyggingu kennaranáms þarf því að leggja grunn að og taka mið af því að fagmennska kennara byggir bæði á faglegum og persónulegum þáttum. Í náminu þarf að flétta saman námi í faggrein, uppeldis- og kennslufræði og vettvangsnámi. Þannig má styðja kennaranema í að tengja saman fræði og starf og skapa tækifæri til að byggja á þeim grunni farsæla starfsþróun.

Darling-Hammond (2000, 2010) bendir á að í gæðakennaramenntun (e. excellence in teacher education) megi finna m.a. eftirfarandi þætti:

- Sameiginlega og skýra sýn á hvað felst í góðri kennslu.
- Umfangsmikið og vel skipulagt vettvangsnám.
- Byggt er á aðferðum kennararannsókna, persónulegri ígrundun (rannsóknardagbók), frammistöðu- og leiðsagnarmati til að tryggja að í náminu sé leitað lausna á raunverulegum (vanda)málum í kennslu.

Darling-Hammond leggur áherslu á að fagmennska, kennslu- og uppeldisfræði séu lykilþættir í kennaramenntun og að í náminu þrói kennaraneminn starfskenningu sína. Námskeið eigi að vera tengd vettvangi þar sem kennaranemum gefist stöðug tækifæri til að prófa og ræða árangursríkar kennsluaðferðir, hvernig börn læra og hvernig meta megi nám þeirra. Samkvæmt Darling-Hammond (1998, 2010) felast bestu námstækifæri kennaranema í að fá að prófa hugmyndir sem þeir læra um, sem og sínar eigin hugmyndir, við raunverulegar aðstæður, fá stuðning við að ígrunda og túlka það sem fer fram í skólastofunni og deila greiningu sinni með öðrum. Leggur hún áherslu á að slík kennaramenntun þurfi að innihalda heilsársvettvangnám samhliða námskeiðsvinnu. Þá hafa Darling-Hammond og fleiri fræðimenn á vettvangi kennaramenntunar lagt áherslu á nána samvinnu milli vettvangsskóla og kennaramenntunarskóla (Borko, 2004; Hastings, 2010; Zeichner, 2010). Í þessu sambandi má nefna að í skýrslu Fagráðs um símenntun og starfsþróun kennara (2016) er lagt til að menntun kennara verði skilgreind og skipulögð sem heildstæð starfsævilöng menntun sem feli í sér

- rannsóknartengda grunnmenntun verðandi kennara til meistaraþrófs,
- veigamikil nám verðandi kennara á vettvangi,
- leiðsögn og handleiðslu við nýliða í starfi og við aðra kennara,
- fjölþætt nám og starfsþróun, ígrundun og starfendarannsóknir, og margvíslega starfsemi sem leggur grunn að öfluglu lærdómssamfélagi alla starfsævina (bls. 14).

Um allnokkurt skeið hafa menntarannsóknir verið gagnrýndar fyrir að niðurstöður þeirra hafi ekki gagnast nægilega til að leiða framkvæmd, hvorki innan kennaramenntunar né í skólastofunni. Bilið eða gjáin milli fræða og framkvæmdar virðist hafa verið viðvarandi allengi (Eisner, 1984). Sem dæmi má nefna gagnrýni Fullan (2007) sem bendir á að í kennaramenntun vanti meðal annars „hvernig vinna megi með foreldrum, um námsmat andspænis þrýstingi á stöðluð próf, kennslufræði í anda hugsmíðahyggu, skilning á margbreytileika, þjálfun í samvinnu“ (bls. 271), ásamt öllu því sem þarf til að geta unnið í faglegu lærdómssamfélagi. Svo virðist sem þetta áhyggjuefni sé enn til staðar (Vanderlinde og van Braak, 2010) – og sumir halda því fram (t.d. Furman-Shaharabani og Yarden, 2019; Korthagen, 2010) að bilið hafi jafnvel breikkað! Það var einmitt gagnrýni af þessum toga sem varð til þess að ákveðið var að nýta niðurstöður rannsókna við mótun og þróun námskeiðanna sem hér eru til umfjöllunar.

Niðurstöður rannsókna á kennaramenntun sýna að æ ríkari áhersla er lögð á tengsl fræða og starfs og að vettvangsnám leiki þar stórt hlutverk (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2012). Rannsóknir Darling-Hammond og Ball (1998) benda til þess að lengra kennaranám með miklu vettvangsnámi skili af sér kennurum sem gengur betur að fóta sig í starfi. Með því að fá stuðning, bæði á vettvangi og í kennaramenntunarskóla, geti kennaranemar náð betra valdi á grunnþáttum starfsins. Grunnur að þróun hæfni til farsællar starfsþróunar er talinn vera að kennaranemar taki þátt í að byggja upp lærdómssamfélag sem styðji þá á vettvangi (Grevholm, 2006). Lærdómssamfélög þar sem kennarar deila skilningi sínum á góðri kennslu og vinna saman að því að bæta kennslu sína virðast skapa gefandi aðstæður fyrir starfsþróun (Desimone, 2009). Niðurstöður rannsóknar á reynslu og viðhorfum kennaranema á námskeiðinu Faggreinakennsla benda í sömu átt. Þar lýsa þeir ánægju með teymisvinnu þar sem þeir ígrunda eigin reynslu og tengja við fræði (Michael Dal o.fl., 2017).

Segja má að víðtækt samkomulag sé um að ígrundun um eigin reynslu og viðhorf eigi að vera lykilþáttur í kennaranámi (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Korthagen, 2013). Nemar þurfi stuðning við að ígrunda nám sitt og starf á kerfisbundinn hátt. Korthagen (2013) bendir á að grunnurinn að ígrundun sé flæði á milli hugsana, langana og tilfinninga. Einstaklingur sem tengi til dæmis ekki tilfinningar sínar við reynslu sína nái ekki þessu flæði og geti lent í þroti. Með faglegri og markvissri ígrundun sé hægt að bæta þetta flæði á milli hugsana, langana og tilfinninga, sem þýði að kennarar geti þá áttað sig betur á starfinu, unnið úr erfiðri reynslu og þróað starfskenningu sína. Hafdís Guðjónsdóttir (2004) hefur bent á að faglegar umræður kennara um starfið séu mikilvæg leið til þess að efla og þróa skilning þeirra á starfinu. Kennarar sem ígrundi reglulega um starf sitt fái einnig fleiri

hugmyndir um hvernig hægt sé að nálgast viðfangsefni á ólíkan hátt, sem og að leysa úr ágreiningi. Ígrundunin tengist einnig þróun faglegrar starfskenningar, þ.e. að kennaranemarnir glöggvi sig á þeirri hugmyndafræði sem liggur til grundvallar starfi þeirra – grundvallarhugmyndum þeirra um starfið (Hafðís Guðjónsdóttir, 2004; Handal og Lauvås, 1983). Þetta þýðir að í kennaranámi þurfi kennaranemar að fá hvatningu til að ígrunda með dagbókarskrifum og samræðum við aðra kennaranema, kennaramenntakennara og leiðsagnar- eða æfingakennara.¹

Margir fræðimenn hafa lagt áherslu á mikilvægi þess að kennaramenntakennarar og æfingakennarar hafi með sér markvisst samstarf (Hastings, 2010; Zeichner, 2010), hvort sem þeir hafi reynslu af skólastarfi eða ekki. Fullan (2016) leggur áherslu á að þetta samstarf sé lykilatríði í árangursríkri kennaramenntun og Hastings (2010) bendir á að ef ekki sé um samvinnu að ræða sé hætt við að neminn fái villandi og jafnvel röng skilaboð. Zeichner (2010) telur áriðandi að tengja námskeið í kennaramenntuninni við námið á vettvangi, en hann álitur að sambandsleysið þarna á milli sé miðlægt vandamál í menntun kennara í Bandaríkjunum. Darling-Hammond (2009) telur sambandsleysið jafnvel vera Akkílesarhæl kennaramenntunar. Zeichner bendir á að ekki sé nóg að kennaramenntakennari (e. teacher educator) viti hvernig eigi að kenna t.d. lestur eða stærðfræði heldur leggur hann áherslu á að hann þurfi einnig að þekkja og hafa reynslu af skólastarfi. Slík reynsla skapar grundvöll fyrir samstarf kennaramenntakennara og æfingakennara, og leiðir til gjöffulli námstækifæra fyrir kennaranema.

Samkvæmt skýrslu frá Fagráði um símenntun og starfsþróun kennara (2016) er leiðsögn við nýliða talinn veikur þáttur í íslensku skólakerfi. Rannsókn Maríu Steingrímsdóttur og Guðmundar Engilbertssonar (2018) sem náði til 239 grunn- og framhaldsskólakennara, sem voru á sínu fyrsta til þriðja ári í kennslu, leiddi í ljós að aðeins 49% nýliðanna höfðu fengið leiðsögn. Lilja M. Jónsdóttir (2012a) bendir á að til margra ára hafi það verið á valdi skólastjóra í grunnskólum hvort nýliðar fái formlega leiðsögn. Edda Kristín Hauksdóttir (2020) framkvæmdi rannsókn á hlutverki leiðsagnarkennara. Þar kemur fram mikilvægi samtala á milli leiðsagnarkennara og kennaranema og gildi heimsóknna í kennslustundir, sem og þörf kennaranema að ígrunda, skoða og þróa starfskenninguna í samstarfi við aðra. Þessar niðurstöður eru í samræmi við Weger (2014) sem bendir á að miklu skipti að kennaraneminn fái tækifæri til að tjá sig og að á hann sé hlustað af athygli og áhuga. Því sé hæfni í virkri hlustun mikilvægur eiginleiki góðs leiðbeinanda.

Um námskeiðið *Nám og kennsla - Fagmennska í starfi*

Námskeiðið *Nám og kennsla – Fagmennska í starfi* var í mótun nánast frá því nokkru áður² en ákveðið var að lengja kennaranámið en tillaga Lilju M. Jónsdóttur (einn höfunda þessarar greinar) um stofnun þess var samþykkt á deildarfundi Kennaradeildar í nóvember 2011. Tilurð námskeiðsins tengdist frá byrjun hugmyndum um kandiðatsár sem lengi höfðu verið í deiglu. Bragi Jósefsson (1968) bendir á að Jónas frá Hriflu hafi sett fram hugmyndir um að kennaranemi starfi sem settur kennari í eitt ár áður en kæmi að lokaári námsins og að Helgi Þorláksson skólastjóri hafi reifað slíkar hugmyndir árið 1958! Á þingi Kennarasambands Íslands, á fyrri hluta níunda áratugarins, var samþykkt að leggja þetta til – og svo nokkrum sinnum eftir það. Hugmyndin um kandiðatsár var síðan vakandi í umræðu í kennaranáminu alltaf öðru hverju í gegnum árin. Með sama hætti höfðu lengi verið ræddar hugmyndir um að kennarakandiðatinn væri í ákveðnum tengslum við kennaramenntastofnun sína og mætti þar t.d. reglulega til samræðna, fræðslu og handleiðslu (Darling-Hammond, 2010; Johnson o.fl., 2001). Einnig má nefna stöðugar umræður innan Kennaraháskólans og síðar Menntavísindasviðs um mikilvægi þess að efla vettvangsnám og styrkja tengslin við skólana (Anna Kristín Sigurðardóttir o.fl., 2009). Hugmyndin að skipulagi NKF-námskeiðsins tók mið af þessu, auk þess sem námskeiðið var hugsað sem nokkurs konar tilraun að kandiðatsmisseri.

¹ Í þessari grein er gerður greinarmunur á hlutverki leiðsagnarkennara og æfingakennara. Leiðsagnarkennari er nýtt starfsheiti skv. kjarasamningi grunnskólakennara (Samband íslenskra sveitarfélaga, 2019). Hlutverk leiðsagnarkennara er m.a. að vera tengiliður við háskólann, stýra móttöku kennaranema og nýliða í viðkomandi skóla og skipuleggja vettvangsnám kennaranema. Æfingakennari er sá sem sér um faglega leiðsögn kennaranema á sérsviði hans og fær fyrir það greitt frá háskólanum eins og gert hefur verið um árábil. Þessi tvö hlutverk geta auðvitað farið saman, einkum í skólum með fáa kennaranema.

² Geta má þess að Lilja M. Jónsdóttir lagði fram minnisblað (30. okt. 2007) með fyrstu hugmyndum sínum um skipulag kandiðatsmissersis í M.Ed.-hluta kennaranámsins, þegar hún sat í starfshópi sem gerði tillögur um vettvangsnám í kennaramenntun og samstarf við starfsvettvang (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2008).

Við undirbúning námskeiðsins var meðal annars höfð hliðsjón af rannsóknum sem gerðar höfðu verið á viðhorfum nýútskrifaðra kennara til kennaranámsins (Lilja M. Jónsdóttir, 2012a, 2012b). Þær sýndu að enda þótt almenn ánægja væri með námið, ekki síst vettvangsnámið, þyrfti að auka það, sem og þjálfun og kennslu í ýmsum hagnýtum atriðum, til dæmis lausn ýmissa nemendamála og agavandamála, vinnu með nemendum með sérþarfir, foreldrasamskipti og nýtingu á námsefni á fjölbreyttan hátt. Einnig komu fram eindregnar óskir um að námskeið væru almennt mun betur tengd við fræði og framkvæmd á vettvangi. *Námskeiðið Náms og kennsla – Fagmennska í starfi* var kennt í fyrsta sinn haustið 2013. Það var helgað ábyrgð, hlutverki og skyldum umsjónarkennarans og um leið fagmennsku hans; hvernig hún mótast og þróast. Nemendur hittu kennara sína á mánudagseftirmiðdögum og voru þess utan í vettvangsnámi, en saman myndaði þetta eina heild. Með árunum fjölgaði þeim kennaranemum á námskeiðinu sem jafnframt voru leiðbeinendur í kennslu og fengu þeir að taka vettvangsnámið í eigin bekk með sérstakri undanþágu.

Umræðan um kandiðatsár hélt áfram og vorið 2017 settu kennaranemar fram ákveðnar óskir og tillögur um að koma því á (Andri Rafn Ottesen, 2017). Í júlí sama ár lagði starfshópur um vettvangsnám í nýrri deildarskipan á Menntavísindasviði fram tillögu um að tvö síðustu misserin í kennaranáminu yrðu helguð „vettvangsnámi og lokaverkefni. Samhliða tekur nemandi námskeið sem styðja við þetta tvennt, bæði fræðilega og faglega, og veita aðhald“ (Baldur Sigurðsson, 2017, bls. 1). Með þessu hafði skapast samstaða innan Menntavísindasviðs um kandiðatsár eða starfsnámsár eins og niðurstaðan varð að kalla það.

Ákveðið var að sameina tvö námskeið á meistarastigi, námskeiðin *Námskeiðið Náms og kennsla – Fagmennska í starfi* (25 einingar) og námskeiðið *Faggreinakennsla* (10 einingar) og stofna þannig heilsársnámskeið (alls 35 einingar) með samofnu ólaunuðu vettvangsnámi eða launuðu starfsnámi. Megináhersla nýja námskeiðsins er áfram á fagmennsku í starfi kennara og hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara en einnig á starf faggreinakennara.

Eins og á eldra NKF-námskeiðinu er staðbundin kennsla vikulega að jafnaði og vettvangsnám samhliða, sem er jafnframt hluti af námskeiðinu. Starfsnámið dreifist yfir allt skólaárið, allt frá því þegar grunnskólar hefja störf í ágúst og þar til skólum lýkur að vori. Allir kennaranemar sem búa á stór-höfuðborgarsvæðinu (Akranes-Reykjanes-Árborg), mæta í tíma vikulega og þeir sem búa utan þess svæðis taka þátt í námskeiðsvinnunni í rauntíma með fjarfundabúnaði. Kennslan byggist á fyrirlestrum, umræðum, málstofum, sjálfstæðri vinnu, samvinnuverkefnum og umræðum í minni hópum (bekkjartímum), þar sem áhersla er lögð á að tengja fræði við starf á vettvangi. Eins og á eldra námskeiðinu vinna kennaranemar ýmis verkefni sem tengjast efni námskeiðsins, svokölluð námsþáttaverkefni, en þá safna þeir gögnum af vettvangi sem þeir greina, ígrunda og skrá.

Tafla 1. Yfirlit námsþátta námskeiðsins 2019-2020.

1. Hlutverk, skyldur og ábyrgð umsjónarkennara í grunnskóla	1. Skólanámskrá og faggreinar
2. Um kennslufræði faggreina	2. Fjölmenningarleg kennsla í faggreinum
3. Bekkjarstjórnun og bekkjarbragur	3. Lýðræðisleg kennsla í öllum faggreinum
4. Einelti og forvarnir	4. Álitamál í kennslu
5. Teymiskennsla og samstarf kennara	5. Starfssiðfræði kennarans
6. Að ígrunda eigin kennsluhætti	6. Barnavernd
7. Foreldrasamstarf	7. Áföll í nemendahópnum
8. Viðtalstækni	8. Starfsþróun og þróunarverkefni
9. Fjölbreyttar kennsluáðferðir	
10. Leiðsagnarmat í faggreinum	

Þá vinna þeir starfsþróunarverkefni, sem byggist á að velja einhvern ákveðinn þátt í eigin kennslu til að bæta með markvissum hætti, gera áætlun og framkvæma hana, auk þess sem þeir færa rannsóknardagbók þar sem þeir ígrunda reynslu sína í kennslu. Markviss þjálfun í ígrundun er því afar mikilvægur þáttur í náminu. Starfið á vettvangi og fræðilegir þættir mynda þannig eina samofna heild.

Tvær kannanir hafa verið gerðar á viðhorfum byrjenda í grunnskólakennslu til ýmissa þátta eldra NKF-námskeiðsins og gagnsemi þess fyrsta árið í grunnskólakennslu (Anna Kristín Sigurðardóttir og Ingibjörg Kjartansdóttir, 2018; Lilja M. Jónsdóttir, 2016). Meirihluti nemanna taldi námskeiðið gagnlegt, þrátt fyrir mikið vinnuálag, og að námsþættirnir nýttust vel í kennslu. Þá var það mat flestra að rannsóknardagbókin hefði verið mikilvægur þáttur í námskeiðinu þar sem hún fæli í sér markvissa og gagnrýna ígrundun, auk þess sem viðbrögð kennara námskeiðsins við ígrunduninni skiptu nemana mjög miklu máli.

Anna Sigríður Snorradóttir (2019) gerði meistararannsókn á vettvangsnámshluta nýja NKF þar sem hún athugaði hvernig þrír kennaranemar tókust á við launað starfsnám. Fram kemur í niðurstöðum hennar að þátttakendur töldu mjög gagnlegt að vera í löngu vettvangsnámi og fá jafnframt stuðning, bæði í vettvangsskóla sínum og frá kennslufræðikennurum í háskólanum, þar sem þeir gátu rætt m.a. um leiðir í kennslu og ýmis (vanda)mál sem upp komu.

Þessar rannsóknir undirstrika mikilvægi veigamikils vettvangsnáms og að nemarnir hafi á sama tíma tengsl og stuðning í háskólanum á kennslufræðinámskeiði sem vettvangsnámið er hluti af.

Aðferð og framkvæmd rannsókna

Markmiðið með rannsókninni var að skoða með hvaða hætti inntak námskeiðsins *Námskeiðið Nám og kennsla – Fagmennska í starfi*, sem og skipulag þess, nýtist kennaranemunum og styður þá í kennarastarfinu og hvort þeir telji sig almennt vel undirbúna fyrir það. Eigindlegum aðferðum var beitt í þessari rannsókn en þær byggja á lýsingum, túlkun, greiningu og dýpri skilningi á mannlegri hegðun (Lichtman, 2013).

Þátttakendur

Val á þátttakendum í viðtalshluta rannsóknarinnar byggðist á hentugleikaúrtaki, en þá eru þátttakendur valdir með tilgang rannsóknarinnar í huga (Lichtman, 2013). Þátttakendurnir voru nemar á NKF-námskeiðinu, allir af höfuðborgarsvæðinu og komu úr átta skólum. Valdir voru tveir kennaranemar sem voru í ólaunuðu starfsnámi og sex sem voru í launuðu starfsnámi, sex konur og tveir karlar. Þessi hlutföll eru svipuð því sem er á námskeiðinu. Þátttakendur höfðu ólíkan bakgrunn. Fjórir höfðu lokið B.Ed.-gráðu meðan hinir voru ýmist með B.A.- eða B.S.-gráðu sem grunnnám. Þátttakendur í rannsókninni voru með fimm ólíkar sérhæfingar, ýmist í faggrein eða kennslu yngri barna. Helmingur þátttakenda var að kenna sitt fyrsta ár í kennslu, tveir voru á sínu öðru ári, meðan tveir höfðu kennt í nokkur ár. Þátttakendum voru gefin dulnefni og þess gætt að persónulegar upplýsingar kæmu hvergi fram.

Gögn og gagnagreining

Gagna var aflað með hálfopnum viðtölum. Þau tók einn af höfundum greinarinnar sem ekki var kennari á námskeiðinu. Viðtölin fóru fram í lok janúar og til febrúarloka 2020, en þá hafði verið unnið með flesta námsþættina. Rannsakendur töldu ákjósanlegt að ræða við kennaranemana á meðan námskeiðið stóð enn yfir vegna þess að þá væru þeir enn virkir þátttakendur í því. Viðtölin, sem fóru fram á stað sem þátttakendur völdu, tóku að meðaltali 50 mínútur og voru hljóðrituð og afrituð orðrétt. Stuðst var annars vegar við spurningaramma en í lokin var varpað fram opinni spurningu sem gaf þátttakendum tækifæri til að bæta því við sem þeir vildu koma á framfæri (Lichtman, 2013). Þá var stuðst við niðurstöður úr sameiginlegum vinnusmiðjum kennaranema,

æfingakennara, leiðsagnarkennara og kennslufræðikennara, auk kennsluáætlana og fundargerða af teymisfundum kennara námskeiðsins. Þessi síðastnefndu gögn voru fyrst og fremst höfð til hliðsjónar við greiningu viðtalanna en þau voru þemagreind með markmið rannsóknarinnar í huga. Markmið rannsóknarinnar var kynnt þátttakendum, tekið var fram að þátttaka væri frjálst og þeir gætu hætt þátttöku hvenær sem væri. Rétt er að taka fram að þótt tveir höfunda greinarinnar hafi jafnframt verið kennarar á NKF-námskeiðinu var þess vandlega gætt að draga fram ólík sjónarmið kennaranemanna.

Niðurstöður

Hér verður greint frá helstu niðurstöðum rannsóknarinnar sem varpa eiga ljósi á markmið hennar sem sett var fram í innganginum. Niðurstöður voru flokkaðar eftir þeim meginþemum sem í ljós komu við greiningu gagnanna, Greind voru þrjú meginþemu; undirbúningur fyrir kennarastarfið, tengsl fræða og starfs á vettvangi og stuðningur á vettvangi. Í lok hvers meginþema eru niðurstöðurnar teknar saman og þær ræddar með hliðsjón af fræðilegum bakgrunni.

Undirbúningur fyrir kennarastarfið

Kennaranemarnir voru spurðir hvernig þeir teldu sig undirbúna fyrir kennarastarfið, gagnvart hvaða þáttum starfsins þeim þætti kennaranámið hafa styrkt þá og hvar þeir væru óöruggir.

„Ég held ég sé bara nokkuð vel undirbúin“ - Um kennaranámið

Kennaranemarnir ræddu allir um að þeir hefðu lært margt í náminu og mikilvægt væri að fá tækifæri til að prófa það og tengja starfinu. Elsa sagði:

Við erum búin að læra rosa mikið um kennsluáætlanir og um umhverfið og félagslegu tengslin innan skóla – mikilvægi þess að vera í skóla og af hverju við erum í skóla og svoleiðis. Við lærum rosalega mikið á því að byrja að kenna. Myndaðist eiginlega svona ský [notar hendurnar til að sýna skýin] og öll tengslin við það sem ég var búin að læra áður.

Alma tók í sama streng:

Hugmyndafræðilegi parturinn sem maður lærir í HÍ – ég gat strax nýtt mér hann sem tæki. Ég var í *Fjölbreyttum kennsluáðferðum* og þá fékk maður svo mikið af haldbærum tólum – kennsluáðferðum til þess að nota. Ég er með þónokkuð í farteskinu af því að ég hef prófað það og þá festist það í mér.

Kennaranemarnir vita að kennarastarfið er fjölbætt og töldu mikilvægt að kynnast flestum hliðum. Sjónum var beint að hagnýtum þáttum eins og gerð kennsluáætlana en líka að félagsfræði menntunar, sýn á menntun og þekkingu á kennsluáðferðum. Hilmar sagði: „Mér finnst námið mjög fínt, hefur komið inn á hin ólíku og mörgu svið starfsins.“

Flestir kennaranemarnir töldu vettvangsreynslu nauðsynlega. Þeir þyrftu tækifæri til að prófa kennsluhugmyndir á vettvangi. Sumir höfðu töluvert langa reynslu af kennslu meðan aðrir voru nýliðar. Bæði þeir sem voru nýir í kennslu og þeir sem höfðu reynslu lögðu áherslu á að fræði og starf tengdist. Dagmar hafði töluverða kennslureynslu og mótaði það sýn hennar á kennaranámið. Hún sagði: „Ég held ég sé bara nokkuð vel undirbúin, ég hef þessa 10 plús ára reynslu. Ef ég væri bara nemandi án reynslu, þá held ég að mér fyndist vanta eitthvað upp á.“

Kennslureynsla Fanneyjar var úr vettvangsnámi. Hún taldi sig ágætlega undirbúna: „Ég hugsa að þetta komi bara með æfingunni og ég held að það sé ekki hægt að undirbúa mann betur undir þetta. Vera bara meira á vettvangi held ég.“ Hún áleit sig hafa styrk og leiðir til að kenna og að hún myndi ná tökum á kennslunni með aukinni reynslu. Í viðtölunum kom fram að ekki væri hægt að læra allt á skólabekk. Sandra tók dæmi um þetta: „Hvernig maður á að tækla erfiða hegðun. Ég veit alveg að

ég er búin að fá nokkra kúrsa en ... Ég held – maður lærir eins og maður getur í skólanum, svo lærist þetta bara með reynslunni.“

Nemarnir töldu að námið og reynslan hefði gefið þeim grunn. Sumir álitu meginstyrk sinn liggja í þekkingu á faggrein sem gæfi öryggi í kennslunni. Dagmar beindi sjónum að fræðunum sjálfum: „Ég er með þennan grunn, ég veit hvað ég er að kenna, ég veit kannski ekki allt en nánast allt, ég er mjög sterk í efninu.“ Elsa og Berta drógu fram hvernig þær gætu nýtt þekkingu sína í kennslufræði faggreinar til að skipuleggja kennsluna. Elsa sagðist vera örugg í faggreininni: „Ég er kannski ekkert 100%, en ég er svo örugg í því sem ég er að gera.“ Berta beindi sjónum að því að það skipti máli hvar styrkur kennarans lægi: „Ég held að mín sterka hlið sé skapandi og leyfa þeim að vinna þessi samfélagsfræðiverkefni.“ Allar lögðu þær áherslu á að faggreinaþekking, bæði fræðileg þekking í greininni og kennslufræðileg fagþekking, styrkti þær sem kennara.

Aðrir nemar töldu styrk sinn og öryggi felast mest í samskiptum við nemendur og samstarfsfólk. Magnús taldi samskipti vera stóran þátt starfsins og þar væri hann sterkur og Fanney sagði: „Mér finnst auðvelt að sýna krökkunum hlýju og tala við þá.“ Óöryggi kom einnig fram. Allir töldu að þeir væru leitandi í bekkjarstjórnun og fannst það krefjandi viðfangsefni. Hilmar lýsti óöryggi sínu: „Að standa fyrir framan bekkinn og tala – mér finnst það enn þá erfiðast.“ Dagmar, sem hafði töluverða kennslureynslu, talaði líka um mikilvægi þess að ná valdi á bekkjarstjórnun. Í þessum ummælum kom fram að kennaranemarnir gerðu sér grein fyrir mikilvægi þess að ná góðu valdi á bekkjarstjórnun og jafnframt að bekkjarstjórnun væri alltaf áskorun.

Nemarnir fengust við mörg ný viðfangsefni í vettvangsnámi sínu. Magnús kenndi ekki aðeins faggrein sína og fannst hann hvorki hafa sterkan grunn í faginu né kennslufræði annarra faggreina. Sandra var að læra á Mentor og Berta þurfti að lestrarprófa nemendur. Nemarnir þurftu að takast á við fjölbreytt verkefni, þeir höfðu faglegan styrk á mörgum sviðum, en þurftu ekki síst að búa yfir fagmennsku sem gerði þeim kleift að takast á við nýjar áskoranir.

Samantekt og umræða

Áhugavert er að sjá hvernig nemarnir sjá fræðilega hluta námsins speglast í vettvangsnáminu. Þeir vita að margt gagnlegt er að læra í bóklegu kennaranámi en gera sér jafnframt grein fyrir að ekki lærist allt af bók. Álykta má að þeir hafi þá sýn að kennaranámið sé byrjun að ævilöngu kennaranámi (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Darling-Hammond (2017) hefur bent á gildi þess að kennaranemar fái bæði kennslufræði og þekkingu í faggrein sem þeir nýti í vettvangsnámi, en einnig að nýliðinn þurfi stuðning og áframhaldandi tækifæri til starfsþróunar.

Kennaranemarnir telja nauðsynlegt að þekkja fjölbreyttar leiðir í kennslu og bekkjarstjórnun. Mesta óöryggið tengist bekkjarstjórnun og því þarf að huga vel að þeim þætti í kennaranáminu. Kennaranemarnir þurfa að öðlast skilning á grunnþáttum félagsfræði menntunar, þekkja fjölbreyttar leiðir í kennslu og efla persónulegan styrk sinn til þess að geta náð góðu valdi á bekkjarstjórnun. Í skýrslu Fagráðs um símenntun og starfsþróun kennara (2016) er lögð áhersla á rannsóknartengda grunnmenntun. Nemarnir telja áriðandi að hafa fengið tækifæri til að prófa hugmyndir á vettvangi, ígrunda þær og tengja við fyrri reynslu og þekkingu. Þannig rannsaka þeir eigin sýn og möguleika í starfi. Darling-Hammond (1998) og Borko (2004) telja mikilvægt að kennaranemar fái að prófa sig í kennslu og draga lærdóma af því. Ígrundun er talin mikilvægur þáttur í námi og starfi því þá fái kennarar fleiri hugmyndir, greini þróun og geti betur gert sér grein fyrir eigin gildum (Hafðís Guðjónsdóttir, 2004).

Sú sýn kennaranemanna að vettvangsnámið sé rauði þráðurinn í kennaranáminu kemur sterkt fram. Þeir eru mjög meðvitaðir um að þeir séu í starfsnámi og vilja styrkja fagmennsku sína með því að læra á fjölbreyttar hliðar kennarastarfsins. Þeir telja sig hafa fengið innsýn í marga þætti, en eigi margt ólært. Þeir sýna skilning á að fagmennska felur ekki einungis í sér þekkingu á kennsluáferðum og inntaki heldur líka á kenningum um nám og hugmyndafræði um tilgang skóla. Þeir gera sér líka grein fyrir að hver kennari verður að geta tekist á við þau verkefni og vandamál sem upp koma.

Kennaranemarnir töldu sig hafa fengið mikilvægan undirbúning fyrir starfið í kennaranáminu og fram kom áhugi, áræði og sjálfstraust.

Tengsl fræða og starfs á vettvangi

Hér verður fjallað um reynsluna af heilsársnámskeiðinu almennt og gerð grein fyrir hvernig námsþættirnir, bekkjartímarnir og ígrundunin nýttist nemunum við að takast á við starfið.

“Mér finnst námskeiðið klárlega hafa stutt mig“ - Almenn um stuðning námskeiðsins við kennslu á vettvangi

Öllum þátttakendum bar saman um að námskeiðið hefði stutt þá í kennslu og nefndu sumir hvernig ákveðnir námsþættir hefðu nýst þeim. Segja má að eftirfarandi ummæli Magnúsar nái vel kjarnanum í því:

Já! Bara alls kyns aðferðir og fræði sem við lærðum í haust hafa stutt mig mjög mikið og maður tekur það með sér inn í næsta skólalag eða kennsludag. Það er ekki spurning. Svo eru líka umræður um alls kyns mál í smærri hópunum. Því okkur er oft skipt upp í sex smærri hópa, þá erum við með okkar umsjónarkennara. Það hefur hjálpað mjög mikið.

Hér er Magnús að tala um bekkjartímana eins og umræðutímarnir eru kallaðir. Í þessum hópum vinna kennaranemarnir á margvíslegan hátt með efni fyrirlestranna en einnig er gefinn tími til að ræða kennsluna vikuna á undan; um gengi og líðan. Nemarnir skiptast á sögum um það sem á daga þeirra hafði drifið, ræða það sem kom upp og velta fyrir sér lausnum. Þeim fannst vera mikill stuðningur í þessu. Þá fannst þeim skipta máli að kennarar námskeiðsins þekktu til í grunnskólum og hefðu sjálfir allnokkra reynslu af því að kenna þar, eins og Dagmar segir:

Ég er mjög ánægð með að kennararnir sem kenna á námskeiðinu hafa reynslu úr grunnskólanum, eru ekki einhverjir fræðimenn sem bara vita hver skrifaði einhverja grein ... en hafa engin tengsl við raunveruleikann. Því það hafa verið námskeið í náminu þar sem einhver kall sem var fyrir 50 árum í grunnskóla sjálfur er að kenna hvernig það á að vera í grunnskólanum. En þarna er fólk sem hefur kennt í grunnskólum og þekkir líka alveg trixín. Það hefur prófað þetta ...

Hér er Dagmar að vísa í gagnrýni sem oft heyrst hjá kennaranemum í tengslum við umræðu um meint bil eða gjána milli fræða annars vegar og framkvæmdar, þ.e. skólastarfs, hins vegar. Þátttakendur nefndu einnig að skipulag námskeiðsins hefði stutt þá almennt eins og Alma segir:

Þetta er allt mjög rökrétt, bara mjög vel uppbyggt. Mjög gott að það sé á mánudögum af því að þá fer maður strax með allt inn í vikuna. Mjög gott hvað tímarnir eru fjölbreyttir. Það er smá fyrirlestur fyrst og svo umræður og verkefni. Þetta er ekki bara eitthvað á fyrirlestraformi.

Undir þetta tók Dagmar og sagði að nánast eftir hvern fyrirlestur og bekkjartíma á mánudögum hefði hún fengið hugmyndir og verkfæri sem hún vildi nota, prófa og lesa meira um: „Ég er líka dugleg að segja öðrum frá. Mér finnst námið hér bara virkilega spennandi. En núna á seinna árinu finnst mér það bara skila miklu meira heldur en allt á fyrra árinu.“ Hér má glögg sjá að þátttakendum fannst viðfangsefni námskeiðsins hverju sinni, þ.e. fræðin, nýtast þeim vel á vettvangi, bæði í þeirra eigin kennslu, sem og í samræðum við samkennara. Þessu til viðbótar má nefna að Elsa taldi að nú gæti hún tengt það sem væri nýtt fyrir henni á námskeiðinu miklu betur inn í kennsluna sína. Berta var hjartanlega sammála þessu því stundum höfðu þau verið að læra eitthvað í námskeiðinu „og maður bara JÁ! VÁ! Ég ætla að nota þetta!“

Þátttakendur hikuðu ekki við að nefna einnig það sem þeim fannst að þyrfti að bæta eða það sem hefði verið þeim erfitt. Þar bar hæst álagið af verkefnum námskeiðsins og má segja að allir hafi nefnt

það atriði. Alma sagði: „Sko, það er alveg álag í þessu námskeiði og verkefnin eru kannski ekki flókin eða erfið en þau eru tímafrek.“ Berta tók heldur sterkar til orða:

Þetta var svo grimmt alveg bara strax. Við erum náttúrulega í háskólanámi en við erum líka að byrja að kenna. Verkefnaskilin og allt það kom ofan á þetta. Það hefði þurft að gefa manni kannski aðeins meiri tíma í upphafi til að byrja að melta og auka kannski álagið í stað þess að draga úr því í lokin. Hafa meiri svona þátttöku fyrst.

Þetta sjónarmið Bertu varð fljótlega hávært og ákváðu kennarar að hlusta á það. Skipulaginu var breytt þannig að álagið á námskeiðinu dreifðist betur yfir skólaárið. Féll það í góðan jarðveg eins og fram kemur hjá Ölm: „Kennararnir eiga alveg hrós skilið fyrir að breyta skipulaginu þegar við sögðum: Nei, þetta er of mikið! Þeir sögðu: Við ætlum að ræða þetta á eftir, í bekkjartímanum, heyrna hvað þið segið.“ Það er því ljóst að nemarnir kunnu að meta að kennararnir hlustuðu á það sem þeim fannst þurfa að bæta.

„Mér fannst bara allt ótrúlega gagnlegt“ - Um námsþættina

Meginþungi námsþátta námskeiðsins voru á haustmisseri og í upphafi vormisseris (sjá *Töflu 1*). Þegar viðtölin voru tekin voru því aðeins fjórir námsþættir eftir, sem þar af leiðandi eru ekki nefndir hér. Aðspurð um námsþættina og hvort þátttakendum hafi þótt þeir gagnlegir sögðu allir að svo hefði verið, og nefndu flestir námsþáttinn um bekkjarstjórnun og samskipti. Berta sagði þó að hún „hefði viljað sjá þá sitt í hvoru lagi af því að þeir voru keyrðir mjög hratt í gegn á sama degi“. Magnús fékk mikinn áhuga á þessu viðfangsefni og sagði að það yrði „að öllum líkindum lokaverkefnið mitt, bekkjarstjórnun á unglingastigi með áherslu á traust og samskipti“. Fram kom að nemunum fannst þeir geta nýtt margt úr þessum námsþætti í kennslu sinni.

Kennaranemarnir nefndu einnig námsþætti eins og um hlutverk umsjónarkennara en Magnús vissi t.d. ekki að „það væri ritað í lög að barn ætti að hafa umsjónarkennara, sem dæmi, sko. Og um hlutverk umsjónarkennarans. Það er náttúrulega aðeins viðameira en maður gerði sér grein fyrir“. Þá voru foreldrasamskipti oft nefnd og einnig viðtalstækni, en þeim fannst þau geta nýtt hana í foreldraviðtölum.

Fleiri námsþættir þóttu gagnlegir og fannst Fanneyju t.d. að starfsþróunarverkefnið myndi nýtast sér vel því það væri „eitthvað sem mig langar að bæta mig í“. Hilmar nefndi það einnig og sama gerði Elsa og fannst það svo áhugavert af því að það væri allt árið. Hilmar, sem er með BA.-gráðu í faggrein, fann sárt til þess hversu lítinn undirbúningur hann hafði fengið í almennri kennslufræði, og það kæmi niður á kennslu hans. Þá kom fram að sumir nemarnir töldu sig vanta grunninn í kennslufræðilegri fagþekkingu og fannst sá námsþáttur því mjög gagnlegur, eða eins og Elsa sagði: „Mér fannst það bara eitthvað svona sem hjálpaði mér rosalega mikið við að átta mig á hvað mig vantaði.“ Og Bertu fannst hún „græða mikið á leiðsagnarmatinu því þá var verið að sýna okkur aðferðirnar við það hvernig við getum nýtt það meira“.

Auðvitað þótti nemunum námsþættirnir gagnast misvel og sagði Elsa til dæmis suma námsþætti vera vel tengda „inn á það sem ég er að hugsa“ en að aðrir væru „smá upprifjun á því sem ég er búin að gera í barcelornum en það er bara allt í lagi því margir eru á mismunandi stöðum þegar þeir koma í námið“. Það sem Elsa er að vísa í hér er að kennaranemarnir voru ýmist með B.Ed.-gráðu eða B.A./B.S.-gráðu og höfðu því afar ólíkan undirbúningur fyrir lokaárið í kennaranáminu.

„Maður fann svo mikið fyrir samstöðu og samkennd þar líka“ - Um bekkjartímana

Allir kennaranemarnir voru sammála um að bekkjartímarnir væru mikilvægir, þeir væru raunar „bara svona eins og stuðningshópur eða einhver AA-fundur, þar sem fólk kastaði fram því sem þeim liggur á hjarta“, eins og Dagmar komst að orði. Fram kom að þannig hefði þetta ekki verið í upphafi – það hefði breyst þegar þau fóru að kynnast betur innan hópsins. Þess vegna fannst þeim miklu skipta að hóparnir væru alltaf eins því „maður vill alltaf vera í svona litlum grúppum sem maður þekkir“

segir Berta. Þannig fannst þeim byggjast upp traust og trúnaður. Magnúsi fannst „bekkjartímarnir frábærir og mjög gagnlegir“ og Hilmar tók undir það. Einnig komu þó fram sjónarmið sem tengdust því að sumir hefðu viljað að þeir sem væru með sömu faggreinasérhæfingu væru saman. Geta má þess að þegar hóparnir voru settir saman var gengið út frá því að 12–15 nemar í skólum á sama svæði mynduðu hóp sem þýddi að faggreinasérhæfing væri fjölbreytt í hópunum.

Í bekkjartímunum var alltaf gefinn tími til að ræða kennsluna vikuna á undan og voru kennaranemarnir þeirrar skoðunar að það væri afar mikils virði. Dagmar sagði: „Við þurfum þennan tíma til þess að fá að segja frá og sjá að við erum ekki ein í þessu.“ Þeim fannst gott að geta spurt um hvaðeina og fengið hjálp, bæði frá bekkjarkennara og bekkjarfélögum: „Oft eru ýmis vandamál sem ég er að glíma við,“ sagði Fanney „og mér þykir gaman að ræða það og fá lausnir og hjálp frá öðrum, og vita ef aðrir eru að lenda í sama og ég og svoléiðis“. Þeim fannst ekki síður mikilvægt að fylgjast með hvernig gengi í einstökum málum og sagði Berta til dæmis: „Hvernig var með nemandann sem var í ...? Þetta! Maður fær að heyra meira og þú veist af nemendum þeirra.“ Þannig upplifðu nemarnir að í bekkjartímunum fengu þeir bæði faglegan og andlegan stuðning frá bekkjarkennara og bekkjarfélögum, þar var fyrirlestur dagsins ræddur og tengdur við kennslu og skólastarf. „Gaman hvað þeir eru fjölbreyttir tímarnir,“ sagði Alma og má segja að þessi orð hennar dragi vel saman það sem þátttakendum fannst um bekkjartímana. Ef eitthvað var þá vildu þeir fá mun meiri tíma í þennan hluta námskeiðsins.

„Þessi stöðuga ígrundun, að skrifa hjá sér og vera með þælingar“ - Um ígrundunina

Eitt af verkefnum námskeiðsins var að halda rannsóknardagbók. Þjálfun í ígrundun var þannig afar mikilvægur þáttur í náminu. Aðspurð um hvort þessi þjálfun í ígrundun hefði hjálpað þeim við að hugsa um, móta og þróa starf sitt þá voru þátttakendurnir í meginatriðum sammála um að svo hefði verið. Magnús sagði til dæmis að það væri „rosalega þægilegt að geta sest niður og skrifað um eitthvað sem tengist manni sjálfum, gagnrýnt sjálfan sig og hrósað sjálfum sér. Því maður gerir náttúrulega ekki nærri því nóg af því og að skila þessu svo til kennaranna í háskólanum“. Hér síðast er Magnús að vísa til þess að bekkjarkennarar lásu ígrundanir nemanna, veittu leiðsögn, gáfu gjarnan kennslufræðileg ráð eða báðu þá um að kafa dýpra í einhver atvik. Kennaranemarnir nefndu að þeir myndu ekkert endilega ígrunda mikið nema af því að það væri „svolítið potað í mann og manni sagt að gera það“. Þessi viðhorf mátti oft heyra hjá nemunum í byrjun en smátt og smátt hefðu þeir orðið betri í að ígrunda markvisst.

Fram kom að það að þurfa að ígrunda hjálpaði að tengja saman það sem þau væru að læra um við að framkvæma „á gólfinu“ eins og Sandra komst að orði, og bætti við að með stöðugri ígrundun væri „maður að hugsa bara af hverju er maður að gera þetta svona eða hinsegin í öllu sem þú gerir“. Sandra lagði áherslu á að stöðug ígrundun hjálpaði henni að

ákveða svolítið hvernig kennari ég ætla að vera og hvernig ég ætla að hafa hlutina. Ætla ég að gera þetta svona eða svona og hvort er réttara. Ætlarðu að vera sanngjörn við þetta barn eða ætlarðu að setja það út fyrir stofuna eða viltu ekki fyrst finna einhverjar leiðir? Með því bara að ígrunda og tengja það saman - skilurðu? Ég held ég hafi aldrei haft jafn skýra starfskenningu og akkúrat núna.

Þá taldi Elsa að „þessi stöðuga ígrundun og að skrifa hjá sér og vera með þælingar og draga saman allar hugmyndir sem þú hefur er bara búið að hjálpa mikið. Þetta hefur mótað hvernig maður er sem kennari“. Eftirfarandi ummæli Ölmú drógu mjög vel fram kjarnann í því sem talinn var vera ávinningurinn af markvissri ígrundun:

Fyrst þegar ígrundunin byrjaði þá var maður eitthvað svona að hrista þetta fram úr erminni. En svo hef ég fengið svo góðar athugasemdir til baka frá mínum bekkjarkennara. Maður fær líka speglunina frá honum og aðstoð eða leiðbeiningar og það hjálpar svo ótrúlega mikið. Þannig að ég hef farið á dýptina í þessum verkefnum og bara þroskast sjálf með þeim og ekki bara sem kennari. Mér finnst líka gott að geta talað við kennara í háskólanum og fengið viðbrögð þar.

Í ljós kom að þessi reglulega ígrundun um kennsluna þjálfaði kennaranemana í að velta fyrir sér hvað þeir væru að gera, hvers vegna og hvort þeir gætu gert það á annan hátt. Markviss ígrundun virtist því efla nemana bæði í starfsþróun og mótun eigin starfskenningar.

Samantekt og umræða

Eins og sjá má af því sem fram kemur hjá þátttakendum hér ofar er áhugavert hversu sammála þeir voru um gildi námskeiðsins fyrir sig á þessum tímamarki í eigin námi og í starfi á vettvangi. Þátttakendum fannst viðfangsefni námskeiðsins endurspeglar kennarastarfið vel. Þá fannst þeim skipulag og rammi námskeiðsins styðja sig í kennslunni og að námsþættir námskeiðsins hefðu veitt þeim dýpri skilning og þekkingu, bæði fagþekkingu og á kennslufræði. Auk þess fannst þeim lærdómsríkt að geta strax tengt fræðin við eigin kennslu, sem þýðir að þau reyndust einnig hagnýt. Ýmsar rannsóknir hafa sýnt fram á mikilvægi þessa í kennaranámi (t.d. Barber og Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2000, 2017; Fagræð um símenntun og starfsþróun kennara, 2016) – og íslenskar rannsóknir sýna að þetta hafi verið það sem helst þótti vanta í kennaranámið (Lilja M. Jónsdóttir, 2005, 2012a, 2012b; Michael Dal o.fl., 2017). Kennaramenntun víða um lönd hefur lengi verið gagnrýnd fyrir að nokkur gjá sé á milli fræðanna í háskólum og starfsins í skólunum (t.d. Eisner, 1984; Fullan, 2007; Furman-Shaharabani og Yarden, 2019; Korthagen, 2010); að henni sé haldið í filabeinsturni fræðanna. Niðurstöður í þessari rannsókn sýna að vel hafi tekist að brúa umrædda gjá á þessu námskeiði.

Í niðurstöðum benda kennaranemar á gildi þess að kennarar námskeiðsins séu allir reyndir grunnskólakennarar, enda kom það ítrekað fram að kennaranemarnir kunnu að meta þann stuðning, ráð og leiðbeiningar sem þeir fengu frá bekkjarkennurum sínum. Slíkir kennslufræðikennarar þekki skólustarf það vel að þeir geti greint á milli ýmissa (misgóðra) hugmynda í kennslufræðunum og viti hvort og þá hvað sé framkvæmanlegt. Þýðing þessa fyrir kennaramenntunina verður seint fullmetin, en vekur um leið þá spurningu hvort ekki verði að gera skýlausa kröfu um að kennslufræðikennarar, bæði í almennri kennslufræði og í kennslufræði faggreina, hafi viðeigandi menntun og töluverða þekkingu á skólstarfi (Zeichner, 2010) sem og reynslu af (framsækinni) grunnskólakennslu.

Viðmælendur kunnu mjög vel að meta þegar kvartanir þeirra um álag vegna verkefnavinnu námskeiðsins voru ræddar ítarlega, ásamt hugmyndum þeirra um lausnir. Nefna má að litið hefur verið á það sem lið í þróun námskeiðsins, og forvera þess, að hlusta á raddir kennaranemanna. Niðurstöður kennslukannana hafa t.d. ætíð verið ræddar og hugmyndir nemanna um breytingar skráðar með það í huga að nýta við áframhaldandi þróun.

Eitt af því sem var nefnt var samsetning kennaranemahópsins, þ.e. að sumir kæmu inn í meistaranámið með B.Ed.-gráðu en aðrir með B.A./B.S.-gráðu, sem þýddi að þeir hefðu afar ólíkan undirbúning, annars vegar í sinni faggrein og hins vegar í kennslufræði. Þátttakendur sögðu að þetta þyrfti að hafa í huga við skipulagningu kennaranáms á meistarastigi. Taka má undir það sjónarmið og raunar er afar brýnt að námið sé skipulagt með hliðsjón af þessu ólíka grunnnámi kennaranema á meistarastigi.

Athyglisvert er að sjá hversu sammála kennaranemarnir voru um gildi bekkjartímanna. Með því að vera með fasta hópa eða „svona minni bekki“ eins og það er kallað, byggðist upp traust og trúnaður sem þeim fannst vera forsenda þess að geta rætt kennslu sína og ekki síst ýmsa erfiðleika sem urðu á vegi þeirra. Nemarnir fundu fyrir samstöðu og samkennd og fengu bæði kennslufræðilegan og andlegan stuðning frá bekkjarfélögum sem og bekkjarkennara sínum. Mikilvægi þess að hittast reglulega í háskólanum má sjá meðal annars í rannsóknum Darling-Hammond (2017) og Johnson (2001). Vert er að benda á að bekkjarkennari (kennslufræðingur/kennaramenntakennari) sem er jafnframt þaulreyndur grunnskólakennari er auðvitað í sterkari stöðu til að veita bæði kennslufræðilegan og faglegan stuðning en sá sem hefur litla eða enga slíka reynslu (Zeichner, 2010).

Áhugavert er að sjá hversu eindregnar niðurstöður eru varðandi mikilvægi ígrundunar. Kennaranemarnir töldu hana efla sig í að hugsa faglega um kennsluna, en markviss, gagnrýnin ígrundun hefur verið einn af megináhersluþáttum þessa námskeiðs, sem og forvera þess frá upphafi

(Lilja M. Jónsdóttir, 2016). Þátttakendum fannst skipta miklu máli að fá leiðsögn frá bekkjarkennara, en hann las ígrundanir þeirra, veitti leiðsögn, gaf kennslufræðileg ráð eða bað þá um að kafa dýpra í einhver atvik til að öðlast betri skilning á þeim. Víða í rannsóknum má finna sams konar áherslu á þess konar stuðning við ígrundunina (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Handal og Lauvås, 1983; Korthagen, 2013; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2012). Þá leggur Korthagen (2013) áherslu á það sem hann kallar flæði ígrundunar á milli hugsana, langana og tilfinninga, og að þannig sé hægt að átta sig betur á kennslunni, vinna úr erfiðri reynslu og þróa starfskenningu sína, og má segja að það sé í góðu samræmi við það sem lesa má úr niðurstöðum í þessari rannsókn.

Stuðningur á vettvangi

Hér er fjallað um stuðning sem nemarnir fengu í grunnskólunum. Rauði þráðurinn í leiðsögninni reyndist vera viðtalstímar og heimsóknir í kennslustundir.

„Hún er mér innan handar ef eitthvað vantar“ - Samtöl og ígrundun

Sex nemanna voru með fastan viðtalstíma með leiðsagnarkennara/æfingakennara í hverri viku. Einn tók þátt í hópfundum í skóla sem hafði marga kennaranema og annar nemi fundaði með leiðsagnarkennara mánaðarlega. Elsa sagðist hitta sinn leiðsagnarkennara „einu sinni í viku. Við ræðum bara allt sem kemur almennri kennslu við, bekkjarstjórnun og svoleiðis. Mér finnst voða gott að skrifa nokkra hluti hjá mér og koma svo inn og spjalla um það – við saman, ég og Gunna“. Um fyrirkomulagið sagði Fanney: „Ég og æfingakennarinn setjumst niður oftast á hverjum einasta degi eftir kennslu. Hún er mér innan handar ef eitthvað vantar, ef einhver vandamál koma upp.“

Í skóla Magnúsar voru sex starfsnámsnemar og tveir leiðsagnarkennarar sem sáu saman um leiðsögn þeirra. Þegar Magnús var spurður hvort hann væri með einkatíma með leiðsagnarkennaranum svaraði hann: „Nei, hópfundir þar sem farið er yfir bara alls konar. Svo getum við alltaf kallað eftir einkafundum. Þær eru mjög sveigjanlegar hvað það varðar og alltaf til í að spjalla og hitta mann.“ Hjá sumum nemum var skipulagið ekki skýrt eins og fram kemur hjá Söndru: „Við ætluðum að vera ógeðslega duglegar að hittast á ákveðnum tíma en höfum ekki gert það. Það er ekki neitt skipulag.“ Um tilgang og efni viðtalanna sagði Dagmar:

Til dæmis þegar það eru erfið mál þá tala ég fyrst við hana og við reynum að finna einhverja lausn. Hvað eru næstu skref? Hvað er hægt að gera í þessari stöðu? Og þá fer ég sjálf einmitt að vinna í málinu eða við förum saman að vinna í málinu. Mér finnst það bara mjög gagnlegt.

Hér á Dagmar til dæmis við erfið samskipti við foreldra, agavandamál og skólaförðun. Í slíkum tilfellum fékk hún aðstoð við að finna lausn eða úrræði.

„Hún kemur og fylgist með kennslunni“ - Heimsóknir í kennslustundir

Allir nemarnir fengu leiðsagnarkennara/æfingakennara í heimsókn í kennslustundir og heimsóttu hann einnig í kennslu. Tíðni þeirra var misjöfn eins og fram kemur hjá Elsu:

Hún kíkir stundum inn hjá mér, alveg nokkrum sinnum. Hún hefur ekki miklar áhyggjur af mér. Við tölum um nokkur atriði sem ég get kannski bætt mig í. Ég geri það og við ræddum um hvernig það gekk og svoleiðis. Já, bara svona almenn leiðsögn er rosa góð.

Magnús sagði að leiðsagnarkennari hefði fylgst með kennslu og í svipaðan streng tók Alma: „Svo festum við tíma af og til þar sem hún kemur í heimsókn inn í tíma og fylgist með – leiðsagnarkennarinn.“ Sandra sagði þetta um heimsóknir leiðsagnarkennarans: „Hún kemur og fylgist með kennslunni. Svo er rosa gott að hitta hana eftir á, því hún er með svo góða punkta og segir okkur alveg til.“

Á sama hátt virðast heimsóknir til leiðsagnarkennara hafa gagnast Hilmari því honum fannst gott „að fylgjast með leiðsagnakennaranum sjálfum. Það er aðallega hvernig hún [kennir]. Þetta er náttúrlega reyndur kennari og bara hvernig hún nálgast starfið – hvernig hún nálgast krakkana. Ég læri rosalega mikið af því að fylgjast með því“. Eitthvað var um að nemar færu í heimsóknir hjá öðrum kennurum og sagði Berta að það væri „annar kennari sem er við hliðina á okkar stofu, veit allt og kann allt. Maður er stundum að hoppa yfir til hennar líka“. Í tilfelli Bertu er móttaka kennaranema samstarfsverkefni í skólanum og gat Berta greinilega leitað til annarra kennara í skólanum. Nefna má að nemar í ólaunuðu vettvangsnámi höfðu æfingakennarann nánast alltaf sér við hlið.

„Við pössuðum ekki saman“ - Hvað má betur fara?

Þátttakendur nefndu nokkra þætti sem bæta mætti í leiðsögninni og fór það eftir aðstæðum í hverjum skóla. Leiðsagnarkennari Bertu þurfti til dæmis að skipta um starfsstöð innan skólans vegna breyttra aðstæðna og olli það greinilega ákveðnu óöryggi hjá Bertu: „Það er allt að breytast núna – ég veit ekki hvernig þetta verður, af því að hún komin í aðra álmu, komin með annan bekk. Stundataflan hennar er allt öðruvísi en mín tafla.“

Ljóst er að einstaklingar eiga misvel saman eins og í tilfelli Söndru: „Það var ein sem átti að vera leiðsagnarkennari. Hún kom einu sinni og var að meta mig og já, ég tók ekki mark á því ef ég á að segja eins og er. Hún bara – við pössuðum ekki saman í teymi.“ Fanney var ekki með umsjón og hafði áhyggjur af að hún færi á mis við umsjónarkennslu. Alma tók fram að hún vildi annars vegar „að það væri fastara skipulag og að þetta sé ekki yfirmaðurinn þinn“ en leiðsagnarkennari hennar var jafnframt deildarstjóri – og hins vegar að „það hefði verið betra að vera með leiðsagnarkennara sem væri starfandi kennari“.

Í mörgum tilvikum voru nemarnir í mun meira en 50% starfi á vettvangi samhliða námi sínu. Dagmar sem var í 100% starfi hafði þetta að segja varðandi útskrift: „Ég vil ekki fá taugaáfall þannig að ég svona stefni að því að klára eða skila lokaritgerðinni þarna í september og útskrifast þá í október.“ Tímaskortur virtist líka vera til trafala hjá bæði kennaranemum sem og leiðsagnarkennurum/æfingakennurum eins og fram kom hjá Bertu: „Stundataflan hennar er allt öðruvísi en mín tafla. Það er bara þessi eini tími á miðvikudögum sem passar fyrir fund. Oft þurfum við meira en 40 mínútur til að tala saman.“

Samantekt og umræða

Lengi hefur verið bent á að auka þurfi vettvangsnám kennaranema og stuðning við nýliða í starfi (Anna Kristín Sigurðardóttir o.fl., 2009; Fagráð um símenntun og starfsþróun kennara, 2016; Lilja M. Jónsdóttir; 2012a). Rannsóknir Darling-Hammond og Ball (1998) sýna að aukið vettvangsnám komi í veg fyrir brottfall nýliða í kennslu. Kennaranemarnir virtust vera þakklátir fyrir að fá að prófa að kenna í heilt skólaár og fá skipulagðan stuðning á vettvangi.

Greinilegt er að skipulag leiðsagnar á vettvangi er með ýmsu móti. Sumir nemanna voru bæði með leiðsagnarkennara og æfingakennara, einkum þegar margir kennaranemar í starfsnámi/vettvangsnámi voru í skólanum. Í þeim tilvikum sá leiðsagnarkennarinn um almenna leiðsögn og oft leiðsögn sem tengdist umsjónarkennslu og æfingakennarinn um faglega leiðsögn varðandi sérsvið nemans. Bæði er um að ræða fasta fundartíma sem og spjall í lok dags. Í samtölunum fór fram ígründun á grundvelli reynslu. Gildi ígründunar í leiðsögn á vettvangi má finna í niðurstöðum margra rannsókna (Hafðís Guðjónsdóttir, 2004; Korthagen, 2013). Kennaranemunum fannst samtalið sem þeir áttu með leiðsagnarkennurum/æfingakennurum á vettvangi vera bæði gagnlegt og nauðsynlegt. Í slíkum samtölum skiptir virk hlustun miklu máli og einkennir í raun góða leiðsögn (Weger, 2014). Heimsóknir í kennslustundir voru með ólíku móti. Slíkar heimsóknir gefa tilefni til ígründunar auk þess sem þær geta náð að skapa virðingu og traust, en það skiptir miklu máli í leiðsögninni líkt og Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) bendir á.

Yfirvöld virðast átta sig á að fagleg leiðsögn sé mikilvæg fyrir kennaranema. Ákveðið hefur verið að ráðast í aðgerðir til fjölga kennurum sem hafa sérhæft sig í starfstengdri leiðsögn (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2019; Samband íslenskra sveitarfélaga, 2019). Í rannsókn Eddu Kristínar Hauksdóttur (2020) um hlutverk leiðsagnarkennara kemur fram mikilvægi þess að þeir fái gott svigrúm til að sinna starfinu, en tímaskortur er helsti vandi leiðsagnar á vettvangi.

Lokaorð

Í þessari grein hefur verið fjallað um mikilvægi þess að fræði og starfséu tengd saman í kennaramenntun í gegnum vettvangsnám. Námskeiðið *Námskeiðið Náms og kennsla – Fagmennska í starfi* (NKF) var frá upphafi skipulagt með hliðsjón af niðurstöðum rannsókna á kennaramenntun. Markmiðið með rannsókninni sem hér hefur verið gerð grein fyrir var að skoða hvernig inntak námskeiðsins og skipulag nýtist og styður nemana í kennarastarfinu og hvort þeir telji sig almennt vel undirbúna fyrir það. Kennaranemar námskeiðsins sem þátt tóku í rannsókninni veittu dýrmæta innsýn í viðhorf sín. Reynsla þeirra af þátttöku í fyrsta vetrarlanga vettvangsnáminu, samhliða námskeiðsvinnu í háskólanum, eða kandidateitárinu, hefur þegar nýst við þróun og útfærslu NKF I og II skólaárið 2020–2021. Mikilvægt er að hlusta á raddir kennaranema og greina hvað þeim er efst í huga. Það er til dæmis athyglisvert að sjá að staðsetning námsþátta skiptir máli og að inntak þeirra falli vel að því sem er að gerast í vettvangsskólunum. Kennaranemarnir tóku allir fram hvað þeir myndu mikinn stuðning af að fjallað væri um og rætt í bekkjartímum það sem þeir eru að kljást við í vettvangsnáminu. Þá er það afar áhugaverð og um leið mikilvæg niðurstaða að kennarar á kennslufræðinámskeiðum eigi að hafa menntun, þekkingu og reynslu af grunnskólakennslu og skólastarfi. Niðurstöður þessarar rannsóknar draga ótvírætt fram mikilvægi þess að brúa bilið milli fræða og starfs og að það krefjist samstarfs kennaramenntakennara og leiðsagnarkennara/æfingakennara. Auk þess þarf þekking, traust og skilningur að ríkja milli stofnana.

Kennaramenntun þarf alltaf að vera í þróun og mikilvægt er að rannsóknir fari fram á henni. Í þessari grein hefur verið fjallað um rannsókn á námskeiði sem tveir af höfundum greinarinnar hafa mótað og kennt á ásamt öðrum. Gagnlegt hefur verið að fara í gegnum þetta rannsóknarferli því niðurstöður nýtast til að þróa og bæta námskeið. Við sem rannsakendur þekkjum sviðið vel og höfum möguleika á að flétta nýjungar og breytta nálgun inn í námskeið. Rannsóknir af þessu tagi eru auk þess mikilvægur þáttur í starfsþróun kennaramenntakennara. Þær gefa tækifæri til að greina hvaða áhrif umfjöllun og kennsluáferðir á námskeiðinu hafa á hugmyndir og viðhorf kennaranema. Til þess að þróun kennaramenntunar verði farsæl þurfa kennaramenntakennarar að vera opnir fyrir sjónarmiðum kennaranema, auk kennara og stjórnenda vettvangsskólanna. Rannsókn Eddu Kristínar Hauksdóttur (2020) gefur innsýn í sjónarmið leiðsagnarkennara og væri áhugavert að gera svipaða rannsókn með leiðsagnar- og æfingakennurum kennaranema á lokaári.

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að vel hafi tekist á þessu námskeiði að brúa gjána milli fræða og starfs í kennaramenntuninni. Þá staðfesta niðurstöðurnar að æskilegast sé að kennaranemar njóti stuðnings reyndra kennara á vettvangi, helst kennara sem sótt hafa nám í leiðsagnarfræðum. Á þann hátt sé best hægt að stuðla að því að reynsla nemanna á vettvangi verði bæði fagleg og lærdómsrík.

Af öllu ofangreindu dregnu saman teljum við að samstarf kennaramenntunarskóla og vettvangsskóla um vettvangsnám geti verið hornsteinn í þróun skólastarfs og ýti undir starfsþróun á báðum stöðum. Með samvinnu eykst meðvitund um mikilvæga þætti kennaranáms og hvernig námið nýtist kennaranemunum og skólum þeirra. Leiðsögn, umræður og markviss ígrundun um kennslu verða gjarnan til þess að hver og einn fer í sjálfsskoðun og leggur mat á eigið starf. Kennaranemar koma inn í skólana með ferska sýn og saman geta kennslufræðikennarar og æfingakennarar greint hvar nemar þurfa stuðning. Þeir ræða saman um kennsluna og hvernig styrkja megi kennaranemana svo þeir komi sterkari inn í starfið, hafi seiglu til að þróa kennslu sína og þar með skólastarf í landinu.

“I find that the course has surely supported me [in my teaching]”. The Relationship between Theory and Praxis in the Field

Teacher education has developed rapidly over the recent decades. The structure of teacher education in Iceland has undergone frequent changes and it is therefore relevant to look more closely at how and why some of these changes have been implemented. In structuring teacher education it is important to account for the fact that teachers' professionalism is based on both professional and personal aspects. Teacher education must, therefore, include subject studies, general pedagogy as well as pedagogical content knowledge and field studies. In that way it is possible to help student teachers connect theory and practice, and use that foundation to create opportunities for successful professional development. In the school year 2019–2020, student teachers were for the first time offered a whole-year field study, in the form of a paid internship, as part of a teacher education program at the University of Iceland, School of Education. This field work is part of the whole-year course *Teaching and Learning – Becoming a Professional I and II*, a total of 35 credits (ECTs), of which the field study accounts for 24 credits. This course is placed in the final year at master's level, replacing two master's courses: *Teaching and Learning – Becoming a Professional* (25 credits) and Subject Teaching (10 credits). The central aim of the course is to strengthen the connection between theory in the teacher education program and praxis in the field. Campus-based teaching takes place weekly, where the diverse aspects of teaching and pedagogy are introduced and discussed in small groups. The student teachers then explore these aspects in the field, test them in their own teaching and discuss the various issues and incidents that might occur with their mentor teacher. Alongside this process, the student teachers have to reflect critically on their practice and keep a journal in which they record their experiences during the course of the year. Through formative assessment the student teachers become increasingly able to critically reflect on their teaching and the learning of their students. This paper will examine the precursors, goals, structure, and basic ideas that support the development of the course, right from the inception of its predecessor in 2013. Moreover, the paper will discuss findings from a study that focused on the student teachers' experiences of the new course during the school year 2019–2020. The aim of the study was to analyze the ways in which the content and structure of the course benefited the student teachers in their field practice. The study collected data from interviews conducted with eight student teachers, as well as written course material. The findings from the interviews indicate that the student teachers were generally content with the course. The students claimed that the course had supported them in their teaching, and noted that the small group seminars, where they discussed the course topics and their own teaching, had proven specifically useful. Furthermore, the students underlined the importance of practicing regular and purposeful critical reflection on their own work, and stated that the practice facilitated their professional development and the shaping of their personal professional theory. The structure and topics of the course were considered useful for building a stronger foundation for a learning community, both in the teacher education program and in the field. The findings also show that the organization of the course has been a complicated process involving the coordination of several agents. This process has produced a number of hindrances over the course of the first year, which calls for solutions and improvements. It is important to learn from one's experience and to utilize that experience to further develop the teacher education program for everyone involved; that is, the student teachers, the field schools and the institution of teacher education.

Key words: Teacher education - internship year - field study - student teacher - mentor teacher

Um höfunda

Lilja M. Jónsdóttir (liljamj@hi.is) er lektor emerita við Kennslu- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands 1978, meistaraþrófi í heildstæðu skólastarfi frá OISE, University of Toronto árið 1995 og doktorsþrófi frá Kennaradeild Háskóla Íslands 2013. Hún var áður grunnskólakennari og æfingakennari í 25 ár við Æfingaskóla Kennaraháskóla Íslands (síðar Háteigsskóla). Hún hefur unnið að námsefnisgerð og gerð kennsluleiðbeininga og samið handbækur fyrir kennara og kennaranema. Rannsóknasvið hennar snúast um reynslu byrjenda í kennslu, kennaramenntun, almenna kennslufræði, skólaþróun og lýðræði í skólastarfi.

Guðbjörg Pálsdóttir (gudbj@hi.is) er dósent við Deild faggreinakennslu Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands 1978 og kenndi í grunnskóla til ársins 2001. Hún var á því tímabili grunnskólakennari og æfingakennari við nokkra skóla, síðast í 13 ár við Æfingaskóla Kennaraháskóla Íslands (síðar Háteigsskóla). Hún var við nám í Danmörku í almennri kennslufræði og stærðfræðimenntun um árabíl auk þess sem hún lauk meistaraþrófi frá HÍ árið 2004. Hún hefur unnið að námsefnisgerð og gerð kennsluleiðbeininga og haldið fjölda námskeiða fyrir stærðfræðikennara. Rannsóknasvið hennar snúast um kennaramenntun, starfsþróun og stærðfræðinám og stærðfræðikennslu.

Edda Kristín Hauksdóttir (edkh50@rvkskolar.is) er grunnskólakennari við Hagaskóla í Reykjavík. Hún lauk B.Ed-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 1992 og M.Ed-prófi í starfstengdri leiðsögn árið 2020 frá Háskóla Íslands. Samhliða starfi sínu sem grunnskólakennari starfar hún sem leiðsagnarkennari við Hagaskóla. Rannsóknáahugi hennar beinist fyrst og fremst að leiðsögn með kennaranemum og nýliðum í kennslu.

About the authors

Lilja M. Jónsdóttir (liljamj@hi.is) is an assistant professor emerita at The Faculty of Education and Pedagogy within The School of Education, at The University of Iceland. She completed her B.Ed. degree from The Iceland University of Education in 1978, an M.Ed. degree in Holistic Education from OISE, University of Toronto in 1995 and a Ph.D. degree from the School of Education, at the University of Iceland in 2013. She taught at compulsory school level for 25 years, in The Experimental School of Iceland University of Education. Her research interests include the experiences of novice teachers and classroom teachers, teacher education, general pedagogy, school development, professional development and democracy in teaching and learning.

Guðbjörg Pálsdóttir (gudbj@hi.is) is an associate professor at The Faculty of Subject Teacher Education within The School of Education, University of Iceland. She completed her B.Ed. degree from Iceland University of Education in 1978 and taught at compulsory school level until 2001. During that period she was a teacher as well as a mentor teacher in several different schools, for 13 years in The Experimental School of the Iceland University of Education. She studied general pedagogy and mathematics education in Denmark for some years and completed her M.Ed. degree in 2004 from The University of Iceland. Her research interests include teacher education, professional development and mathematics teaching and learning.

Edda Kristín Hauksdóttir (edkh50@rvkskolar.is) is a teacher at compulsory school level in Hagaskóli in Reykjavík. She completed her B.Ed. degree from the School of Education, at The University of Iceland, in 1992 and her M.Ed. degree in mentoring and educational consultancy in 2020 from the School of Education, University of Iceland. Along with her work as a compulsory school teacher she is also a mentor teacher in Hagaskóli, Reykjavík. Her research interest focuses on the mentoring of student teachers as well as novice teachers.

Heimildir

- Andri Rafn Ottesen. (2017). *Kandidatsár í kennaranámi: Hugmyndir frá nemendum* [óútgefin skýrsla].
- Anna Kristín Sigurðardóttir (ritstjóri). (2008). *Vettvangsnám í kennaramenntun og samstarf við starfsvettvang. Greinargerð og tillögur frá starfshópi um vettvangsnám*. Símenntun - Rannsóknir - Ráðgjöf - Kennaraháskóli Íslands.
- Anna Kristín Sigurðardóttir, Guðrún Geirsdóttir og Ingvar Sigurgeirsson. (2009). *Fimm ára kennaranám. Tillögur starfshóps um inntak og áherslur. Áfangaskýrsla*. Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Anna Kristín Sigurðardóttir og Ingibjörg Kjartansdóttir. (2018). *Viðhorf brautskráðra leik- og grunnskólakennara 2014–2016 til námsins og starfsins*. Menntavísindastofnun Háskóla Íslands.
- Anna Sigríður Snorradóttir. (2019). *Kennaramenntun á tímamótum. Kennaranemar í launuðu starfsnámi* [óútgefin M.Ed.-ritgerð]. Menntavísindasvið Háskóla Íslands, Reykjavík.
- Baldur Sigurðsson (ritstjóri). (2017). *Vettvangsnám í nýrri deildarskipan á Menntavísindasviði: Áfangaskýrsla starfshóps um vettvangsnám*.
- Barber, M. og Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bragi Jóseppson. (1968). Jónas Jónsson frá Hriflu og afskipti hans af skólamáli. *Menntamál*, XLI(3), 257-270.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6–11.
- Darling-Hammond, L. (ritstjóri). (2000). *Studies of excellence in teacher education: Preparation in undergraduate years*. AACTE.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35–47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. og Ball, D. (1998). *Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do*. CPRE, National Commission on Teaching for America's future.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Edda Kristín Hauksdóttir. (2020). *Að vera til staðar: Hlutverk leiðsagnarkennara* [óútgefin M.Ed.-ritgerð]. Menntavísindasvið Háskóla Íslands, Reykjavík.
- Eisner, W. E. (1984). Can educational research inform educational practice? *Phi Delta Kappan*, 65(7), 447–452.
- Fagræð um símenntun og starfsþróun kennara. (2016). *Skýrsla til mennta- og menningarmálaráðherra*. <http://starfsthroukennara.is/wp-content/uploads/2019/03/skyrsla160310.pdf>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. útgáfa). Teachers College Press.
- Furman-Shaharabani, Y. og Yarden, A. (2019). Toward narrowing the theory-practice gap: Characterizing evidence from in-service biology teachers' questions asked during an academic course. *International Journal of STEM Education*. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-019-0174-3>
- Grevholm, B. (2006). Matematikdidaktikens möjligheter i en forskningsbaserat lärarutbildning. Í S. Ongstad (ritstjóri), *Fag og didaktik i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (bls. 183-206). Universitetsforlaget.
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Forlag.
- Hastings, W. (2010). Constructive use of feedback in professional experience. Í R. Ewing, T. Lowrie og J. Higgs (ritstjórar), *Teaching & Communication* (bls. 137–148). Oxford University Press.

- Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson. (2017). *Skýrsla til starfshóps um nýliðun og bæt starfsumhverfi grunnskólakennara í Reykjavík: Könnun á meðal útskriftaárganga úr kennaranámi HÍ/KHÍ og HA árin 2000–2012*. Háskóli Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson, Kjartan Þór Ingvarsson og Lilja M. Jónsdóttir. (2017). *Starfsumhverfi grunnskólakennara í Reykjavík. Skýrsla til skóla- og frístundasviðs Reykjavíkur*. Skólastofan slf. – rannsóknir og ráðgjöf.
- Johnson, S. M., Birkeland, S. E., Kardos, S. M., Kauffman, D., Liu, E. og Peske, H. G. (2001). Retaining the next generation of teachers: The importance of school based support. *Harvard Education Letter*, 17(4).
- Korthagen, F. A. J. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. *International Encyclopedia of Education*, 12(3), 669-675. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947006382>
- Korthagen, F. A. J. (2013). The core reflection approach. Í F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim og W. L. Greene, (ritstjórar). *Teaching and learning from within* (bls. 24–41). Routledge.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. útgáfa). Sage.
- Lilja M. Jónsdóttir. (2005). „Það vantar einn áfanga sem ég hef kallað Bland í poka 107.“ Viðhorf byrjenda í grunnskólakennslu til kennaranáms síns - ári síðar. Í Grétar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar), *Nám í nýju sambengi* (bls. 151-165). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Lilja M. Jónsdóttir. (2012a). *Hitching one's wagon to a star: Narrative inquiry into the first five years of teaching in Iceland* (doktorsritgerð). Háskóli Íslands.
- Lilja M. Jónsdóttir. (2012b). „Það er náttúrulega ekki hægt að kenna manni allt.“ Viðhorf byrjenda í grunnskólakennslu til kennaranáms síns. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/005.pdf>
- Lilja M. Jónsdóttir. (2016). *Að þróa kennaramenntun með hliðsjón afrannsóknnum* [erindi á Menntakvikun, ráðstefnu Menntavísindasviðs Háskóla Íslands um menntarannsóknir, haldin 30. september 2016].
- Lög um menntun menntun og ráðningu kennara og skólustjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- María Steingrímisdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/03.pdf>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2019). *Aðgerðir í menntamálum: Fjölgum kennurum*. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2d8cee63-3f5b-11e9-9436-005056bc530c>
- Michael Dal, Guðbjörg Pálsdóttir og Sigurður Konráðsson. (2017). Faggreinakenntu á vettvangi. Sjónarmið og viðhorf kennaranema í meistaranámi í grunnskólakennarafræði. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/12.pdf>
- OECD. (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers - Final report: Teachers matter*. <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm#E>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2012). Stefnumótun í kennaranámi: Áhersla á rannsóknir – áhersla á vettvangi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/001.pdf>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn. Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Háskólaútgáfan.
- Samband íslenskra sveitarfélaga. (2019, 21. maí). *Fundargerð samstarfsnefndar Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara*. https://eldri.samband.is/media/fundagerdir-ln-og-felags-grunnskolakennara/89_fundur_samstarfsnefndar_FG_og-SNS_21.-mai-2019_LOK.pdf
- Vanderlinde, R. og van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Weger, H. Jr. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. og Orpjanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National development council and the school redesign network at Stanford University.

Weger, H. Jr. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>



Lilja M. Jónsdóttir, Guðbjörg Pálsdóttir og Edda Kristín Hauksdóttir. (2021). „Mér finnst námskeiðið klárlega hafa stutt mig [í kennslunni]“ Tengsl fræða og starfs á vettvangi Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <https://netla.hi.is/greinar/2021/alm/06.pdf>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2021.6>