

# Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011

Menntavísindasvið Háskóla Íslands



Ritrýnd grein birt 31. desember 2011

Ragnhildur Bjarnadóttir

## Félagsleg ígrundun kennaranema Leið til að vinna úr vettvangsreynslu

Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á félagslega ígrundun, þ.e. ígrundun í hópum kennaranema, sem verkfæri til að efla hæfni þeirra til að takast á við erfið viðfangsefni kennara og jafnframt til virkrar þátttöku í faglegum námssamfélögum kennaranema. Auk þess er tilgangurinn að kanna hvernig þetta verkfæri fellur að nýjum áherslum í vettvangsnámi á Menntavísindasviði, heimaskólaverkefninu. Lýst er breyttri umgjörð vettvangsnáms, breyttum markmiðum og hugmyndum um leiðir til að ná markmiðunum. Fjallað er um hugtakið námssamfélag sem einkennir mörg samstarfsverkefni háskóla og almennra skóla um menntun kennara og hvernig það tengist kenningum um nám og fræðilegri umfjöllun um kennaramenntun. Greint er frá niðurstöðum tilviksathugunar þar sem könnuð var breytt sýn þátttakenda á erfið viðfangsefni kennara sem tengdist samvinnu þeirra í hópum, eða félagslegri ígrundun. Einnig var leitað svara við spurningum um hvernig bæta megi verkfærið. Benda niðurstöður til að kennaranemar geti nýtt slíkt verkfæri til að vinna úr eigin vettvangsreynslu og gefa vísbendingar um hvernig bæta megi verkfærið. Ályktun mín er sú að verkfæri af þessi tagi geti nýst í faglegum námssamfélögum sem mynda stuðningsnet um vettvangsreynslu kennaranema. En til að svo megi verða þarf að endurbæta verkfærið og efla hæfni kennaranema til að beita því.

Höfundur er dósent á Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

### **Collective reflection: Learning through professional experiences**

The objective of the article is to shed light on collective reflection in groups of student teachers as a pedagogical tool for supporting them in developing the competence they need for mastering difficult practice experiences and at the same time for becoming active participants in professional learning communities. Additionally, the intention is to discuss how this pedagogical tool can become a part of a broader support network in the new partnership project in the School of Education. The changed theoretical framework of practicum and mentoring in partnership projects is discussed and a case study on a work model is presented. Participants were ten student teachers and the method was collaborative reflection. The findings indicate that the model can be used as a pedagogical tool for supporting the student teachers in learning from personal practice experiences, and give information about how the tool can be improved. Additionally, the students must be better prepared for participating in professional learning communities of this kind.

The author is associate professor at the School of Education, University of Iceland.

## Inngangur

Mér finnst oft erfitt að setja alls konar mörk um hvað má og ekki má. Sem nemi í æfingakennslu var erfitt að leggja mat á hvað var leyfilegt [...] Hvar eru mín eigin mörk? Það eru líka takmörk fyrir því hvað ég sem kennari get látið bjóða mér.

Persónulegt óöryggi einkennir afstöðu margra kennara og kennaranema til kennarastarfsins. Höfundur þessarar greinar tók þátt á rannsókn í samstarfi við fjóra norræna háskólakennara þar sem könnuð var reynsla norrænna kennaranema af erfiðum viðfangsefnum í vettvangsnámi. Þátttakendur voru verðandi grunnskólakennarar í Reykjavík, Tromsø, Umeå og Þórshöfn. Þar kom fram að helmingur þátttakendanna lýsti erfiðleikum sem voru af persónulegum toga og tengdust samskiptum við aðra og í mörgum tilvikum jafnframt félagslegri og menningarlegri umgjörð starfsins, m.a. væntingum til kennara (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008; Søndena, 2008). Ekki mátti greina mun milli landa hvað þessi atriði varðar en tilvitnunin hér að ofan er hluti af lýsingu frá norskum kennaranema. Þessar niðurstöður eru í samræmi við margar aðrar rannsóknir sem sýna að kennarastarfið reynir mjög á tilfinningalega og félagslega hæfni kennara (Hargreaves, 1998; Laursen, 2004; Søndena, 2008) og vekja spurningar um hvernig unnt er að styðja við starfshæfni kennaranema sem ekki er einungis fagleg og hagnýt heldur einnig persónuleg og félagsleg.

Öryggisleysi nýliða í kennslu hefur lengi verið umfjöllunarefni fræðimanna. Kennarastarfið er talið vera áhættusamt starf sem reynir á seiglu kennara (Edwards, 2009; Le Cornu, 2009; Tait, 2008) og er brottfall nýliða úr starfi gjarnan nefnt sem dæmi um það (sjá m.a. Darling-Hammond, 2003; Edwards og Mutton, 2007). Í rannsóknum á leiðum til að vinna bug á óöryggi nýliða í kennarastarfi styðjast flestir fræðimenn við kenningar um nám sem félagslegt ferli sem tengist aðstæðum og menningu – einkum við kenningar Lave og Wengers um aðstæðubundið starfsnám en kenningar þeirra hafa verið ríkjandi í rannsóknum á námi kennara á síðastliðnum árum. Starfsnám felst samkvæmt skilgreiningum þeirra í úrvinnslu á þekkingu og reynslu þar sem nemar þróa með sér nýjar og fjölbreyttari leiðir til að túlka og bregðast við umhverfinu og verða þannig sífellt upplýstari þátttakendur í starfi, starfssamfélagi og starfsmenningu (Chaiklin og Lave, 1996; Lave og Wenger, 1991). Félagsleg samskipti eru talin vera grundvöllur slíkrar þróunar. Hefur athygli rannsakenda því einkum beinst að félagslegum samskiptum og samvinnu í námssamfélögum bæði sem aðferðum til að vinna gegn persónulegu óöryggi nýliða í kennarastarfi og til að efla hæfni þeirra til þátttöku í slíkri samvinnu (Edwards, 2005, 2009; Le Cornu, 2005, 2009).

Á Menntavísindasviði Háskóla Íslands hefur á undanförunum árum verið unnið að endurskoðun og endurskipulagningu á vettvangsnámi kennaranema. Samstarfssamningar hafa verið gerðir við ákveðna leik-, grunn- og framhaldsskóla um að þeir taki að sér að vera svokallaðir heimaskólar fyrir hópa kennaranema. Jafnframt felur samningurinn í sér samkomulag milli kennaradeildar Menntavísindasviðs og viðkomandi skóla um samábyrgð á kennaramenntun og skólaþróun. Áhersla er lögð á gagnkvæman ávinning og þróun faglegra námssamfélaga. Samstarfið miðar ekki aðeins að því að bæta og auka samfellu í menntun kennaranema heldur einnig að því að efla faglega starfshæfni allra þátttakenda, einstaklinga, hópa og stofnana, en ekki eingöngu kennaranema. Námsmarkmið breytast þess vegna og einnig tengsl milli allra þátttakenda í samstarfsverkefninu, hópa, einstaklinga og stofnana (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2011). Í ljósi þessara breytinga þarf að huga að ýmsum atriðum, meðal annars þátttöku kennaranema í skólastarfi í heimaskólum, hvernig æskilegt er að skipuleggja leiðsögn í tengslum við vettvangsnám þeirra og hvernig nýta megi námssamfélög til að ná námsmarkmiðum.

Rannsókn sú sem nefnd var í upphafi þessa inngangs var gerð á árunum 2007–2008. Í úrvinnslu gagna beindi ég athyglinni að persónulegum átökum á vettvangi og komst ég að þeirri niðurstöðu að styðja þyrfti kennaranema í að fjarlægjast eigin persónu til þess að öðlast víðari sýn á vandamálin og geta séð sig sem hluta af félagslegri heild (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Taldi ég að beita þyrfti félagslegum aðferðum til að ná þeim markmiðum. Í beinu framhaldi af rannsókninni skipulagði norræni hópurinn tilviksathugun á félagslegri ígrundun í hópum kennaranema sem ætlað var að styðja nemana í að takast á við krefjandi viðfangsefni á vettvangi.

Stuðningur við hæfni kennaranema til að takast á við viðfangsefni vettvangsnáms hefur verið í umsjá æfingakennara og hefur leiðsögn í vettvangsnámi yfirleitt verið skilgreind sem samskipti milli kennaranema og æfingakennara þar sem menntun og þjálfun kennaranemanna er í brennidepli (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korshagen og Bergen, 2008). Á seinustu árum hafa ýmsir fræðimenn rökstutt og sýnt fram á nauðsyn þess að endurskoða og víkka þessar skilgreiningar á leiðsögn þannig að þær nái yfir víðtækari samskipti og tengsl, m.a. í hópum jafningja (Le Cornu og Ewing, 2008; Sundli, 2007).

Markmið þessarar greinar er að varpa ljósi á félagslega ígrundun í hópum kennaranema sem verkfæri til að efla hæfni þeirra til að takast á við erfið viðfangsefni kennara, einkum þau sem eru af persónulegum toga, og jafnframt hæfni þeirra til að vera virkir þátttakendur í faglegum námssamfélögum kennaranema. Er þá átt við námssamfélög jafningja sem yrðu hluti af víðtækara stuðningsneti um vettvangsreynslu kennaranema í nýju vettvangsnámi á Menntavísindasviði, þ.e. „heimaskólaverkefninu“. Þess er vænst að greinin verði innlegg í frekari umræðu um hvernig þróa megi og efla þátt stuðnings og leiðsagnar í breyttri tilhöggun vettvangsnáms.

## Bakgrunnur og fræðileg umgjörð

Samstarfsverkefni milli háskóla og grunnskóla um menntun kennara (e. *partnership projects*) eru ekki ný af nálinni en á síðastliðnum áratug hafa þau orðið ríkjandi í stefnumótun um kennaramenntun (Darling-Hammond, 2006; Edwards og Protheroe, 2004; Le Cornu og Ewing, 2008). Í mörgum tilvikum tengjast þau þeim viðhorfum, sem víða hafa náð fótfestu á undanförunum árum, að kennaramenntun þurfi að færa í auknum mæli út í skólana. Jafnvel er talað um „umpólun“ eða umsnúning í því sambandi (e. *practicum turn*). Er þá m.a. vísað til rannsókna á gildi þess að nemandi læri af eigin vettvangsreynslu og í sjálfu starfinu frekar en „um“ starfið í háskólanámi (Zeichner, 2010). Víða er þó megináhersla lögð á að efla samstarf háskóla og heimaskóla um vettvangsnám kennaranema og samábyrgð þessara stofnana á menntun kennara og þróun skólastarfs eins og á við um endurskoðun vettvangsnáms á Menntavísindasviði HÍ (Anna Kristín Sigurðardóttir o.fl. 2008). Fyrsta skrefið í átt að breyttum áherslum fólst í að gerður var samstarfssamningur við leik-, grunn- og framhaldsskóla eins og áður hefur komið fram. Í kennsluskrá segir að samstarf þessara aðila sé tvíþætt og felist „annars vegar í því að samstarfsskólinn tekur að sér að vera heimaskóli ákveðins hóps kennaranema og hins vegar samstarf um skólaþróun og kennaramenntun almennt þar sem lögð er áhersla á gagnkvæman ávinning og faglegt námssamfélag“. (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2011). Tilgangurinn er þannig að efla faglega starfshæfni kennaranema, meðal annars persónulegt öryggi þeirra, og jafnframt fagmennsku og starfshæfni annarra þátttakenda í samstarfsverkefninu (einstaklinga, hópa og stofnana). Í kennsluskrá er lögð áhersla á samfellu í menntun kennaranema og að þeir fái sem besta innsýn í sem flesta þætti skólastarfsins. Í hverjum heimaskóla er einn tengiliður sem heldur utan um starf kennaranema á vettvangi og samstarf við umsjónaraðila á Menntavísindasviði.

Áhersla á slíkt samstarf stofnana um kennaramenntun felur í sér margþættar breytingar. Í fyrsta lagi koma fleiri einstaklingar að vettvangsnámi en tíðkast hefur, þ.e. auk kennara-

nema, æfingakennara og háskólakennara og einnig tengiliðir, skólastjórnendur og helst allt skólasamfélagið í hverjum heimaskóla. *Tengslakerfi* (e. *systems of relations*) vettvangsnáms munu þannig breytast, svo að notað sé hugtak úr kenningu Lave og Wengers um aðstæðubundið nám. Samkvæmt þeirri kenningu eru skilningur, athafnir og hæfni einstaklinga hluti af víðtækari tengslakerfum þar sem þau hafa ákveðna merkingu (Lave og Wenger, 1991). Slík tengslakerfi verða til og þróast í samfélögum, meðal annars í félagslegum samskiptum og samstarfi einstaklinga og hópa, og eru farvegur fyrir bæði menningarlega aðlögun og þróun menningarinnar (Lave og Wenger, 1991; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson og Fry, 2004). Tengslakerfi vettvangsnáms á Menntavísindasviði geta orðið flókin þar sem þátttakendur verða margir, bæði einstaklingar í mismunandi hlutverkum og einnig hópar og stofnanir. Þessi kerfi má túlka sem farveg fyrir þróun samábyrgðar og samvinnu og einnig fyrir mótun námssamfélaga sem ætlað er að vera stuðningsrammar um þá menntun sem stefnt er að; ekki síst það ferli „að verða kennari“.

Í öðru lagi eru markmið um menntun á vettvangi víðtækari en áður tíðkaðist. Nemarnir eiga ekki aðeins að öðlast starfshæfni og reynslu sem eflir þá í daglegu starfi með nemendum. Þeir eiga að kynna „skólastarfinu í heild sinni ásamt kennslu og starfsháttum á ákveðnu sviði eða námsgrein sem þeir hyggjast sérhæfa sig í“ (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2011). Stefnt er að því að þeir öðlist „það persónulega öryggi sem fagmanni er nauðsynlegt ...“, og öðlist „færni í samvinnu og samstarfi“ (sama rit). Þannig verði nemarnir búnir undir að taka virkan þátt í skólastarfinu og þróun þess. Auk þess er stefnt að menntun allra þátttakenda og þróun stofnana.

Í þriðja lagi verða leiðir til að ná markmiðum endurskoðaðar. Á vef vettvangsnáms er tekið fram að mótuð verða fagleg námssamfélög í þeim tilgangi að efla hæfni allra þátttakenda og þróun stofnana. Ekki hefur verið skilgreint hvers konar námssamfélög átt er við, þ.e. hverjir geta eða eiga að vera þátttakendur, enda þótt ljóst sé að koma verður á samvinnu fólks með ólíka menntun, mismikla reynslu og í ólíkum hlutverkum til að víðtæk markmið um menntun allra þátttakenda náist.

## Námssamfélög – og vettvangsreynsla

Hugtakið námssamfélag (e. *learning community*) hefur síðastliðna tvo áratugi verið áberandi í skrifum um nám og hefur það verið skilgreint á ýmsa vegu. Flestar skilgreiningarnar eiga það sameiginlegt að þátttakendur eru hópur fólks sem vinnur saman að því að þróa eigin þekkingu, færni og skilning í samræmi við markmið og gildi sem þeir hafa sameinast um og eru í þágu bæði einstaklinganna og hópsins (Kilpatrick, Barrett og Jones, 2003).

Í umfjöllun um kennaramenntun hafa tvær meginlínur verið ríkjandi í notkun þessa hugtaks. Annars vegar hefur hugtakið „fagleg námssamfélög“ (e. *professional learning communities*) verið notað í umfjöllun um skólaþróun, skólastjórnun og kennaramenntun á undanförunum áratug (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas, 2006). Fagleg námssamfélög geta gengið þvert á stofnanir og einnig verið skólasamfélög. Í faglegum námssamfélögum innan einstakra skóla vinna þátttakendur saman að því að þróa eigin þekkingu og hæfni og jafnframt hæfni og fagmennsku allra í hópnum. Markmiðið er að efla og bæta skólastarfið og þar með menntun nemendanna. Fagleg námssamfélög einkennast af samvinnu þátttakenda, gagnrýnni hugsun, umræðu um gildi, áherslu á símenntun í starfi og þróun stofnana (sjá m.a. Hargreaves, 2007; Stoll o.fl., 2006).

Hins vegar hefur notkun hugtaksins námssamfélag verið almennari og tengst breyttum skilgreiningum á námi á undanförunum áratugum. Áherslan hefur færst frá einstaklingnum, sem mótar eigin „innri“ þekkingu, til þeirrar fræðasýnar að þekking og skilningur þróist í félagslegum samskiptum og að tungumálið og menningin séu samofin náminu. Hefur hugtakið námssamfélag þá verið skilgreint sem hópur eða samfélag sem myndar umgjörð

eða stuðningsramma um félagsleg námsferli (Kilpatrick o.fl., 2003; Le Cornu og Ewing, 2008) og er þá einkum vitnað í Dewey og Vygotsky og í seinni tíð rannsóknir Rogoff og kenningu Lave og Wengers um aðstæðubundið starfsnám. Hafa fræðimenn leitast við að varpa ljósi á hvernig einstaklingar í námssamfélagi læra saman og hver af öðrum og hvernig menning og aðstæður tengjast náminu.

Rogoff skilgreinir nám sem menningarlegt ferli. Námssamfélög eru samkvæmt hennar skilgreiningu hópar einstaklinga með mismunandi þekkingu, skilning eða reynslu en engu að síður með sameiginlegan áhuga og markmið (Rogoff, 2003; Rogoff, Matusov og White, 1996). Skoðanaágreiningur eða mismunandi skilningur er undirstaða námsins. Þátttakendur verða að virða og reyna að skilja ólík sjónarhorn innan hópsins og styðja hver annan í að þróa nýjan skilning og þekkingu. Sameiginlegur skilningur sem þróast þegar einstaklingar í hópi ræða og samræma ólík sjónarhorn (e. *intersubjectivity*), í glímu sinni við krefjandi viðfangsefni, er þannig grundvöllur að námi einstaklinganna í hópnum og leiðir til *breyttrar þátttöku þeirra í menningarlegum athöfnum*. Samkvæmt þessari skilgreiningu geta námssamfélög verið af ýmsum stærðum og gerðum; aðalatriðið er að meðlimir hópsins móti sameiginleg markmið og vinni saman að því að ná þeim og þróa jafnframt þekkingu og skilning innan hópsins. Breytt þátttaka er líka kjarninn í skilgreiningum Lave og Wenger á starfsnámi (Lave og Wenger, 1991). En eins og áður hefur verið lýst felst starfsnám einstaklinga og hópa í úrvinnslu á þekkingu og reynslu sem leiðir til þess að þeir verða smátt og smátt upplýstari þátttakendur í starfi, starfssamfélagi og starfsmenningu. Hvað nemendur læra tengist því hvernig þeir læra og í hvaða samhengi. Námssamfélög og starfssamfélög (e. *communities of practice*) gegna mikilvægu hlutverki í þessu ferli og hlutverk vettvangs og leiðsagnar fær aukið vægi (Le Cornu og Ewing, 2008; Wenger, 1998).

Í fræðilegum skrifum um kennaramenntun hefur hugtakið námssamfélag verið fyrirferðarmikið á undanförunum áratug. Í flestum tilvikum er þá litið svo á að nám kennaranema verði ekki aðgreint frá félagslegum aðstæðum kennara og starfsmenningu (Borko, 2004; Korthagen, 2010; Putnam og Borko, 2000). Þessi áhersla á gildi námssamfélaga fyrir kennaranám er áberandi í skrifum um kennaramenntun sem samstarfsverkefni háskóla og vettvangs. Í skilgreiningum á hugtakinu „fagleg námssamfélög“ er þá yfirleitt tekið mið af báðum ofangreindum sjónarhornum, annars vegar því sem tengist umfjöllun um skólaþróun og skólastjórnun og hins vegar því sem er almennara og tengist breyttum skilgreiningum á námi, enda eru markmiðin með samvinnu í námssamfélögum þau að efla starfs-hæfni og fagmennsku þátttakenda.

Á undanförunum áratug hafa fræðimenn á sviði kennaramenntunar rökstutt þörfina fyrir endurskoðun á skilgreiningum á leiðsögn í vettvangsnámi. Andy Hargreaves og Michael Fullan skrifuðu fyrir aldamótin grein um mikilvægi þess að byggja upp samfélög í skólum þar sem stuðlað er að gagnvirku námi þátttakenda, þar sem bæði nemendur og kennarar læra. Lögðu þeir til að leiðsagnarhugtakið yrði endurskilgreint með áherslu á aukna samvinnu þátttakenda og gagnkvæma leiðsögn (e. *co – mentoring*) í stað þess að einblína á sambandið milli „lærlings og meistara“ (Hargreaves og Fullan, 2000). Áströlsku fræðimennirnir Le Cornu og Ewing byggja á þessari grein og einnig hugmyndum Lave og Wengers í rökstuðningi sínum fyrir því að endurskilgreina þurfi leiðsögn í ljósi breyttrar fræðasýnar og leggja áherslu á „lárétt samskipti“ í námssamfélögum. Leiðsögn verði að skilgreina sem félagslegt námssamband samstarfsmanna þar sem áhersla er lögð á gagnvirkni, samábyrgð og tengsl milli þeirra (Le Cornu, 2005; Le Cornu og Ewing, 2008). Slíkt námssamband megi mynda þvert á stofnanir, milli æfingakennara og kennaranema og líka milli jafningja, þ.e. í hópi kennaranema sem veita hver öðrum stuðning eða jafningjaleiðsögn í tengslum við vettvangsnám og mynda þar með fagleg námssamfélög. Kjarni málsins sé að þátttakendur í samstarfinu verði færir um að bæði gefa og þiggja í

samvinnunni, að þeir hafi ólík sjónarhorn, sem séu öll virt í hópnum, og að þeir þrói hæfni sína sem virkir þátttakendur í slíkri samvinnu.

Fræðimenn hafa líka leitast við að varpa ljósi á samvinnu í hópnum eða námssamfélögum sem leið til að vinna gegn óöryggi kennara í starfi. Anne Edwards og samstarfsmenn hennar hafa sýnt fram á að kennarastarfið hefur breyst og að kröfur um að kennarar geti unnið með öðrum að lausn vandamála hafa aukist (Edwards, 2009; Edwards og Mutton, 2007), m.a. vegna þeirrar persónulegu áhættu sem tengist kennarastarfinu. Þau nota hugtakið „*relational agency*“ um þá samskiptahæfni sem kennarastarfið gerir kröfur um. Þau skilgreina slíka hæfni sem getu til að setja sig inn í hugmyndir annarra og til að túlka þær og bregðast við þeim á stöðugt faglegru hátt þegar hópur vinnur með afmörkuð viðfangsefni (Edwards og D'Arcy, 2004). Slík samskiptahæfni felur í sér getu til að veita stuðning og þiggja stuðning frá öðrum (Edwards, 2005).

Hugtakið seigla (e. *resilience*) hefur verið notað til að varpa ljósi á þann persónulega styrk sem efla þarf með nýjum kennurum í ljósi þess hve áhættusamt starfið virðist vera (Le Cornu, 2009; Tait, 2008). Seigla er yfirleitt skilgreind sem hæfni til að standast eða styrkjast í glímu við erfiðleika eða mótlæti eða sem hæfni til að líta á krefjandi viðfangsefni sem ögrun frekar en óleysanlegt vandamál (Masten, Best og Garmezy, 1990). Þegar kennarar eiga í hlut virðist slík hæfni samsett úr margs konar eiginleikum, m.a. trú á eigin getu, sjálfsstjórn og félagslegri hæfni (Tait, 2008). Le Cornu hefur rannsakað þátt vettvangsreynslu í að þróa slíka seiglu meðal kennaranema og sérstaklega þá möguleika sem felast í því að nýta námssamfélög í þeim tilgangi. Niðurstöður rannsókna hennar benda til að miklu skipti að kennaranemar fái tækifæri til að taka virkan þátt í mismunandi gerðum námssamfélaga, meðal annars þeim sem eru skipuð jafningjum, þar sem lögð er áhersla á að efla mátt og kjark allra þátttakenda í gagnvirkum samskiptum (Le Cornu, 2009).

### Félagsleg ígrundun sem verkfæri

Í grein þessari er markmiðið að kanna félagslega ígrundun kennaranema, þ.e. ígrundun í hópnum kennaranema, sem verkfæri þeirra til að víkka og dýpka sýn allra í hópnum á persónuleg og félagsleg vandamál á vettvangi þannig að hæfni þeirra og seigla til að takast á við krefjandi vettvangsreynslu eflist.

Ígrundun hefur lengi verið lykilhugtak í kennslufræði og hefur það verið skilgreint á mismunandi hátt. Hugtakið hefur verið tengt við nám og vitproska einstaklinga og – þegar það er notað í tengslum við nám kennaranema – við þróun fagmennsku og starfskenningar þeirra (Korthagen, 2004). Einstaklingar eru taldir móta sjálfir – á grundvelli fyrri þekkingar og reynslu – eigin viðhorf og skilning með því að hugleiða eða ræða við aðra um eigin sýn á viðfangsefni og vandamál í starfinu (Handal og Lauvås, 1983; Schön, 1983). Íslenskir rannsakendur hafa fjallað í skrifum sínum um gagnsemi ígrundunar um vettvangsreynslu fyrir þróun fagvitundar kennara, einkum þegar ígrundunin er kerfisbundin og tengd við hugmyndir um samvinnu og námssamfélög (Hafdís Ingvarsdóttir, 2006; Hafþór Guðjónsson, 2004).

Áherslan á hópígrundun eða félagslega ígrundun í hópnum kennarname (e. *collective/collaborative reflection*) tengist þeirri fræðasýn að þekking og skilningur þróist í félagslegum samskiptum, og að tungumálið og menningin séu samofin náminu. Í stað þess að einstaklingar varpi fram og aftur innra með sjálfum sér hugmyndum, viðhorfum og túlkunum, er áhersla lögð á að þeir varpi hugmyndum, viðhorfum og túlkunum á milli sín og noti til þess faglegt tungumál (sbr. Rogoff o.fl., 1996).. Þannig kynnast þeir nýjum hugsunum, sem hægt er að máta við eigin hugsanir, og líka hugtökum sem varpa nýju ljósi á viðfangsefnið (Ragnhildur Bjarnadóttir, Brekke, Karlefors, Nielsen og Søndena, 2008). Markmiðin eru allt í senn, vitsmunaleg, félagsleg og tilfinningaleg, þ.e. þau fela í sér nýjan skilning og

þekkingu í hópnum, hæfni til að nýta félagslegar leiðir og tilfinningalegt öryggi – einstaklinga og hópa. Þess vegna er lítið svo á að félagsleg ígrundun sé aðferð sem hentar vel til að ná markmiðum námssamfélaga og jafnframt til að efla hæfni kennaranema til að vera virkir þátttakendur í faglegum námssamfélögum.

Verkfæri geta verið hlutlæg, huglæg og menningarbundin. Hér er lítið á félagslega ígrundun í hópi jafningja sem menningarbundið verkfæri sem nemar geta notað til að vinna úr eigin vettvangsreynslu. Verkfærið er menningarbundið þar sem það hefur þróast innan starfsmenningar kennara og ætti að vera nokkuð auðskilið fyrir kennaranema (sbr. Wertsch, 2007). Verkfærið felur í sér sérstakar aðferðir eða vinnulíkan og auk þess faglegt tungumáli sem hefur þróast sem hluti af starfsmenningu kennara.

## Rannsókn á félagslegri ígrundun í hópum kennaranema

Í upphafi þessarar greinar kom fram að um helmingur norrænna kennaranema, sem tóku þátt í rannsókn á erfiðri vettvangsreynslu, lýsti erfiðleikum sem voru af persónulegum toga og tengdust samskiptum við aðra. Niðurstöðurnar vöktu spurningar okkar sem stóðum að norrænu rannsókninni um hvernig væri unnt að styðja kennaranema í að vinna úr slíkri reynslu þannig að hæfni þeirra og seigla til að takast á við þau eflidist. Við töldum samvinnu í hópum kennaranema æskilega leið þar sem reynsla nemanna og þekking á aðstæðum er þeim að einhverju leyti sameiginleg og samskiptin eru milli jafningja. Við skipulögðum því vinnuaðferð eða vinnulíkan sem við kölluðum „markvissa ígrundun“, en einn úr rannsóknarhópnum hafði áður unnið með svipað skipulag til að fá kennaranema til að ígrunda og ræða eigin vettvangsreynslu. Samdar voru stuttar sögur sem byggðust á lýsingum kennaranema á erfiðum viðfangsefnum úr rannsókn okkar. Lýstu sögurnar vandamálum sem voru bæði af faglegum og persónulegum toga. Ætlun okkar var að kanna sýn kennaranema á einstaklingsígrundun og félagslega ígrundun í jafningjahópi sem aðferðir til að vinna úr eigin vettvangsreynslu. Gert var ráð fyrir að kennaranemar væru vanir að ígrunda og ræða í hópum um slíka reynslu en með vinnulíkaninu var stefnt að því að taka nýtt skref sem fólst í því að skoða og ræða þær aðferðir sem notaðar voru.

Í grein þessari er félagsleg ígrundun í brennidepli og styðst ég eingöngu við niðurstöður úr íslenska hópnum þar sem þátttakendur voru allir á grunnskólakennarabrot. Leitað er svara við spurningunni: Hvernig má nýta félagslega ígrundun í hópum kennaranema sem aðferð til að efla hæfni þeirra til að takast á við krefjandi viðfangsefni á vettvangi? Áhersla er lögð á að skoða *hvað* nemarnir læra af því *hvernig* þeir læra. Jafnframt er leitað svara við því hvernig bæta og efla megi verkfærið þannig að það falli að skilgreiningum á samvinnu í faglegum námssamfélögum.

### Aðferðir

Tíu þriðja árs nemar á grunnskólalabrot tóku þátt í rannsókninni sem sjálfboðaliðar – allt konur. Fólst verkefni þeirra í að hugleiða og ræða eftirfarandi sögur og leita þannig lausna við vandamálunum. Þar sem konurnar tíu voru úr þeim árgangi kennaranema sem lýstu erfiðum viðfangsefnum kennarastarfsins haustið 2007 var gert ráð fyrir að vandamálin væru þeim kunnugleg. Sögurnar, sem þær ígrunduðu og ræddu í hópum, voru eftirfarandi:

1. Nemendurnir eru svo ólíkir. Það er erfitt fyrir kennarann að fylgjast með öllum nemendum samtímis. Mér finnst mjög erfitt að skipuleggja og framkvæma einstaklingsmiðaða kennslu. Markmiðið er reyndar að ná til allra nemendanna. En hvernig er hægt að láta allra bestu nemendurna fá nægjanlega ögrandi verkefni? Og hvernig á að sinna þessum sem standa veikast? Aðstoðin við að sinna allri þessari breidd virðist vera afar takmörkuð. Hvernig í ósköpunum verður komist

hjá því að einhverjir nemendur tynist alveg, verði „taparar“ eða bara alveg útundan?

2. Það er erfitt að vera kennari þegar maður horfir upp á börn sem hafa það erfitt bæði heima og í skólanum. Börn koma kannski illa klædd eða ekki með nesti – og sum eru alltaf að lenda í vandræðum í samskiptum við önnur börn og eiga enga vini í skólanum. Fæst þessara barna fá nokkra aðstoð í skólanum og misjafnt hvað foreldrarnir geta gert. Það vantar fleiri úrræði og aðstoð fyrir kennara. Mig langar til að geta gert eitthvað til að þessum nemendum líði betur og til að barnæska þeirra verði ánægjulegri. Það er þessi tilfinning að vera alveg vanmáttugur sem kennari sem mér finnst erfiðast að takast á við. En sennilega verð ég að læra að lifa við það að geta ekki alltaf gert betur – ef ég geri það ekki, verð ég sennilega útbrunnin sem kennari eftir nokkur ár í kennslu.
3. Sérstaklega getur verið erfitt að eiga við börn með hegðunvandamál, t.d. ofvirk börn. Ef barn með hegðunvanda verður ríkjandi í nemendahópnum (bekknum) vilja hinir í bekknum kannski ekki vinna almennilega í tímunum. Öll athyglin beinist að þeim sem truflar. Ég held að ég maður geti auðveldlega misst stjórn á sjálfri mér í kennslunni. Þá er ég hrædd um að ég fari að skammast of mikið til að fá krakkana til að gera það sem beðið er um. Ef kennarinn hefur ekki almennilega stjórn á hlutunum og finnur ekki rétta jafnvægið milli þess að vera umhyggjusamur og setja nemendum mörk þá getur þetta orðið að stórvandamáli. Ég er hrædd um að lenda í þannig stöðu og finnst ég þurfa hjálp til að finna hinn gullna meðalveg.

Áætlaður tími í verkefnið var 14 – 15 klukkustundir sem dreifðust á nokkra daga. Þar af voru ætlaðar 4 klukkustundir í samvinnu sem fram fór í húsnæði Menntavísindasviðs (annar og þriðji hluti vinnunnar). Önnur vinna var einstaklingsvinna.

*Fyrsti hluti* vinnunnar fólst í ígrundun einstaklinga. Allir þátttakendur völdu sér eina af ofangreindum lýsingum á vandamáli, þá sem átti best við eigin vettvangsreynslu. Umrituðu þeir hana þannig að hún lýsti betur eigin vandamálum. Veltu þeir því næst fyrir sér mögulegum leiðum til að finna lausnir á vandanum og lýstu þeim skriflega. Þeir áttu síðan að gera hlé á vinnunni og koma aftur að verkefninu. Þá reyndu þeir að skoða lýsingarnar frá nýju sjónarhorni og skráðu helstu breytingar á eigin skilningi á vandanum.

*Annar hluti* var samvinna í hópum. Myndaðir voru þriggja og fjögurra manna hópar sem fjölluðu um afmörkuð vandamál. Nemarnir lásu eigin lýsingar og hugleiðingar úr fyrsta hluta fyrir hina í hópnum. Síðan ræddu nemarnir um *vandamálið* og mögulegar lausnir í hópnum. Voru þeir hvattir til að finna sameiginlegar lausnir en láta samt ólík sjónarhorn koma fram. Samræðurnar voru teknar upp á segulband og sameiginleg niðurstæða skráð.

*Þriðji hluti* verkefnisins fólst í að þátttakendur ræddu þær *aðferðir* sem þeir höfðu notað í þessari vinnu, bæði einstaklings- og hópvinnu, og hvað þeir höfðu lært af að nota þær. Þeir skráðu hjá sér helstu niðurstöður.

*Fjórði hluti* verkefnisins fólst í einstaklingsvinnu þar sem hver og einn skrifaði greinargerð. Annars vegar áttu þátttakendur að fjalla um breytingar á eigin skilningi og eigin sýn á vandamálin við að lesa, hugleiða, hlusta á hina og ræða málin og einnig við að móta sameiginlega niðurstöðu. Hins vegar áttu þeir að fjalla um helstu átök, ágreining og togstreitu, sem upp kom í samvinnunni, og kosti og galla aðferðarinnar.

Rannsókninni var ætlað að leita skilnings á ákveðnu fyrirbæri – þ.e. aðferð – sem tengist sérstökum aðstæðum og raunverulegum vandamálum í þeim tilgangi að þróa og bæta



aðferðina. Rannsóknin er því tilviksathugun sem er fyrst og fremst hagnýt enda þótt jafnframt sé leitast við að þróa fræðilega þekkingu og skilning á félagslegum námsferlum. Aðferðirnar falla að hluta til að skilgreiningum á rýnihóparannsóknum. Skipulagðar voru hópumræður sem höfðu tvíþætt hlutverk; annars vegar að breyta skilningi nemanna á afmörkuðum vandamálum; hins vegar að afla upplýsinga um sýn nemanna á sjálfa vinnu-aðferðina sem notuð var og þá möguleika sem í henni felast.

## Niðurstöður

Allir þátttakendurnir í rannsókninni töldu að þeir hefðu lært ýmislegt gagnlegt. Þeir höfðu t.d. fengið góð ráð og nýjar hugmyndir um hvernig takast má á við agavandamál, fjölbreytni í nemendahópi og nemendur með persónulega erfiðleika. Einnig höfðu þeir rífað upp gagnlegar aðferðir og hugtök sem þeir höfðu kynnst á námskeiðum í kennslufræði. Í rannsókn þessari beindist athyglin þó ekki að þeirri hlið námsins heldur að því hvort samvinnan hefði haft einhver áhrif á hæfni þeirra til að takast á við vandamál af þessu tagi; hvað læra þeir af því hvernig þeir læra?

## Hvað og hvernig töldu nemarnir sig læra af samvinnunni?

Hér á eftir eru brot úr lýsingum frá þremur konum sem ætlað er að varpa ljósi á breyttan skilning eða breytta sýn á vandamálið og tengslum við vinnuaðferðina, þ.e. félagslega ígrundun.

Nemandi A: Sem verðandi kennari er mjög gott að fara í gegnum svona umræður vegna þess að það er að mörgu að hyggja og alltaf þegar við förum út í eitthvað sem við þekkj-um illa eða hræðumst er mikilvægt að geta rætt það. Þá skiptir ekki endilega máli hvort þeir sem með þér sitja hafa meiri reynslu heldur en þú, heldur að þeir hafi einhvern skilning á því sem þú ert að segja.[...] Það veitti mér heilmikið að geta tjáð mig um vandamálið og áhyggjur mínar varðandi kennarastarfið í hópi þar sem ég fékk jákvæð viðbrögð og skilning. [...] Félagsleg ígrundun var það sem raunverulega fékk mig til að brjóta heilann um hlutina. [...] Einstaklingsígrundun er ákaflega mikilvæg en það skilaði mér ennþá meiru þegar ég gat rætt hugmyndir mínar nánar við hóp sem skildi aðstæðurnar. Það var líka skemmtilegt að fá góðan stuðning við hugmyndir mínar um að ráða sig sem teymi, eða tvíeyki. [...] Eitt af lyklatríðum í allri samvinnu er traust og virðing. Það var samhugur í hópnum. [...] Ef ferillinn er réttur, s.s. þú undirbýrð þig persónulega, ferð svo af stað í umræður og stendur með þínu efni, þá ferðu frá borðinu með svo mörg sjónarhorn.

Nemandi B: Umræðan í 2. lið kenndi mér margt. Skoðanir mínar eru mjög ólíkar þeim skoðunum sem haldið var á lofti þar. [...] Ég setti mér það að hlusta vel á sjónarmið þeirra til að reyna að skilja hvernig þær litu á hlutina, hver þeirra veruleiki væri. Ég fékk nokkra innsýn í viðhorf þeirra og er enn að brjóta heilann um þau. Ég lærði líka að aðferðin, sem notuð var, gagnast vel við að leggja niður fyrir sér vandamál eða viðfangsefni og finna leiðir til að leysa þau. Það sem gagnaðist mér vel var að ígrunda punktana úr félagslegu ígrunduninni þegar ég var komin heim. Þar tókst mér að fella hugmyndir félaga minna um sín viðfangsefni að mínum, sem þó virtust ólíkar þeirra við fyrstu sýn. [...] mér finnst mikilvægara en áður að vinna að lausn mála með öðrum kennurum og leita aðstoðar þeirra við úrlausn mála. Ég hef svolítið áttað mig á því að þó að fólk hafi allt önnur sjónarmið en ég, já, og kannski einmitt vegna þess að það hugsar öðruvísi en ég, get ég heilmikið lært af því. Ég fann líka að meðan á umræðunum stóð varð ég reglulega pirruð inni í mér vegna þess hvað tvær hinna höfðu „rangar“ skoðanir! Þetta vakti athygli mína á því hvað ég hef takmarkað umburðarlyndi og að ég vil helst hlusta á þá sem eru sammála mér.

Þannig lokast ég inni í mínum heimi [...] og líður vel í örygginu! [...] Ég þarf að þroska með mér hæfni til að hlusta vel á aðra, virða skoðanir þeirra um leið og ég kem mínum skoðunum á framfæri. [...] Mér má vera slétt sama hvort félagi minn álitur einkarekna skóla leysa vanda einhverra og þarf ekkert að láta það pirra mig. Það sem skiptir máli er viðfangsefnið sem við erum að vinna að. Opinn og fordómalaus hugur er nauðsyn þegar ólíkar manneskjur ætla að vinna saman.

Nemandi C: Þegar ég skoðaði fyrst þennan texta fannst mér ég vera hjálparlaus og ekki geta gert neitt í þessum vandamáli en það er ekki rétt. Það er alltaf hægt að gera eitthvað, biðja aðra kennara um ráð. [...] Ég held að ég hafi bara verið að hugsa um hegðunarkerfi innan bekkjarins en spáði ekkert í því að ég gæti beðið um ráð hjá öðrum [...] að ég væri ekki bara ein í þessum vandræðum. Manni finnst oft eins og maður sé bara einn en það á aldrei að vera svoleiðis. [...] Gallinn getur verið sá að maður hefur ekki lausnina og maður heldur áfram að reyna og ekkert gengur. Maður getur verið að grafa sína eigin gröf með því að þegja yfir vandamáli. [...] Kostir félagslegrar ígrundunar eru að maður getur lært margt af öðrum. [...] Maður þarf ekki alltaf að finna upp hjólið og [á] endilega að nýta sér reynslu og vísu annarra kennara í skólanum sem maður er að kenna í. [...] Gallar við svona samvinnu geta verið ef maður nýtur ekki virðingar frá kennaranemum eða kennara. Sérstaklega væri ég stressuð yfir því að segja samkennara frá vandamáli sem er í gangi í bekknum mínum og kennarinn segði bara að þetta væri ekkert mál og ég ætti bara að halda uppi aga. [...] Ég hef verið mjög stressuð undanfarna mánuði því ég veit að námið mitt fer að verða búið, ég þarf að fara að kenna og þá þarf ég virkilega að standa mig. Ég legg oft miklar kröfur á sjálfa mig og vil helst gera allt eins vel og hægt er að gera. Ég vil helst geta gert allt sjálf en eftir þessa rannsókn og umræður við hina kennaranemana þá veit ég vel að það er ekkert hægt. Ég er ekki orðinn sérfræðingur í mínu starfi þó ég komi fersk út úr öllum fræðunum. Fræðin skipta engu máli ef maður kann ekki að beita sér í kennslustofunni.

Þessum þremur samantektum er ætlað að varpa annars vegar ljósi á sameiginlega þætti í nánast öllum greinargerðunum og hins vegar á ólíkar áherslur.

Allar konurnar þrjár lýstu einhvers konar lærdómsferli og hið sama má segja um hinar sjö sem tóku þátt í verkefninu. A sagði hópinn hafa fengið sig til að „brjóta heilann um hlutina“, og nefnir „fleiri sjónarhorn“. C áttaði sig á því að ekki er hægt að „gera allt sjálf“ og að „maður getur lært margt af öðrum“. B leitaðist við að „hlusta vel“, skilja hugmyndir hinna og fella þær að eigin hugmyndum enda þótt þær væru mjög ólíkar. Margar í hópnum voru eins og B uppteknar af því hvað þær yrðu að læra í ljósi þessarar reynslu, þar sem sjálfskilningur var í brennidepli. B taldi sig þurfa að temja sér meira umburðarlyndi og „hæfni til að hlusta vel á aðra, virða skoðanir þeirra um leið og ég kem mínum skoðunum á framfæri.“ C virtist vera að sannfæra sjálfa sig um að hún þyrfti að endurskoða það viðhorf að hún gæti gert allt sjálf þar sem hún þyrfti að leita eftir stuðningi frá öðrum. A sagði það hafa veitt sér mikið að tjá sig um vandamálið. Að einhverju marki virðast konurnar vera að byggja upp aukna vísun og sjálfsvitund sem er grundvöllur að breyttri þátttöku í skólasterfi, og þar með starfsnámi, samkvæmt kenningum um aðstæðubundið nám (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Hvað varðar samhengi námsins og tengsl við skilgreiningar á hugtakinu námssamfélag (sjá m.a. Rogoff, 2003) þá virðast þátttakendur ekki sjá fyrir sér sameiginleg námsmarkmið í hópnum. Engu að síður virðist sameiginleg sýn skipta þá miklu. A leggur mikið upp

úr sameiginlegum skilningi á vandanum og jákvæðum viðbrögðum frá samnemendum og „hljómgrunn“. Samhugur skipti hana miklu. Svipaðar áherslur komu fram hjá C sem benda til þess að skilningur og samþykki annarra skipti miklu en engu að síður til þess að hún óttist að fá ekki slíkt samþykki og njóti jafnframt ekki virðingar frá öðrum. Það kom skýrt fram að hún er metnaðarfull og setur traust sitt á sjálfa sig, vill „helst gera allt sjálf“. Mikilvægi þess að aðrir hafi svipaðan eða sama skilning á vandamálinu kom einnig fram í greinargerðum annarra en þessara þriggja þátttakenda og sums staðar ótti við að aðrir í samvinnunni töluðu niðrandi um vandamál þeirra, segðu eitthvað svipað og C „að þetta væri ekkert mál“. Ein úr hópnum taldi sig hafa heyrt „niðurlægjandi tón“ í viðbrögðum við hugmyndum sínum. Lýsing B skar sig úr að því leyti að hún virtist sjá ágreining eða ólíkar skoðanir sem uppsprettu náms. Hún var upptekin af eigin pirringi í garð annarra sem höfðu „rangar“ skoðanir en ekki af því hvort þeir samþykktu hennar skoðanir. Hún leitaðist samt við að skilja hugmyndir hinna og setja þær í samhengi við eigin hugmyndir. Einungis má finna eitt annað dæmi í greinargerðum þátttakenda um að skoðanaágreiningur hafi verið forsenda breytinga á eigin skilningi.

Vinnuaðferðin, félagsleg ígrundun hafði marga kosti frá sjónarhóli nemanna en líka galla. *Kostir aðferðarinnar* birtust víða í lýsingunum. Nemarnir töldu sig hafa lært margt um gildi samvinnu, t.d. mikilvægi þess að aðrir hlusti á hugmyndir þeirra og að þeir sjálfir hlusti á aðra. Hugmyndir gátu breyst bara við það að segja öðrum frá þeim. Þeir töldu sig hafa fengið mikinn stuðning frá öðrum. Áberandi var að skilningur annarra á aðstæðum og vandamálum var mikilvægur og þótti kostur við aðferðina. Flestir þátttakendurnir töldu miklu skipta að þeir hefðu fengið að fjalla um vandamálin í hópi samnemenda sem skildu vel aðstæðurnar og glímdu við svipuð vandamál. Sú niðurstaða undirstrikar gildi samvinnu og stuðnings í jafningjahópi eins og rannsóknir Le Cornu (2005, 2009) benda til.

Samvinnan gat líka haft ýmsa galla. Erfitt var að upplifa neikvæð viðbrögð annarra og dæmi eru um að það hafi verið óþægilegt að vera ósammála. Ef litið er til skilgreiningar Rogoff (2003) á námi í námssamfélögum skiptir miklu að þátttakendur hafi ólík sjónarhorn sem séu virt í hópinnunni. Ágreiningur er grundvallaratriði í náminu og undirstaða þess að skilningur breytist og víðsýni aukist. Nemendur verða því að geta sætt sig við að vera ósammála um lausnir á erfiðleikum af þessu tagi.

Greining á gögnum miðaðist við að kanna *hvað* nemarnir læra af því *hvernig* þeir læra – og með hverjum. Gert var ráð fyrir að námið tengdist aðstæðum og félagslegri umgjörð þess. Nemarnir virðast hafa að nokkru leyti getað nýtt sér félagslega ígrundun til að öðlast víðari sýn á vandamálin og sjá þau í nýju ljósi. Einnig benda niðurstöður til að það skipti máli með hverjum nemarnir læra, þ.e. að samvinna í jafningjahópi geti haft marga kosti en líka annmarka sem huga þarf að.

## Samantekt og ályktanir

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á félagslega ígrundun sem verkfæri til að efla hæfni kennaranema til að takast á við erfið viðfangsefni kennara og jafnframt til að auka hæfni kennaranema til virkar þátttöku í námssamfélögum jafningja.

Með vinnuaðferðinni sem prófuð var í þessari rannsókn var stefnt að því að þátttakendur öðluðust víðari sýn á eigin vandamál og gætu séð sig sem hluta af félagslegri heild. Slík markmið eru langtíamarkmið sem nást ekki með afmörkuðu vinnuferli og „einu verkfæri“ eins og því sem hér hefur verið lýst. Niðurstöðurnar benda engu að síður til að þessi markmið hafi náðst að einhverju marki og þá vegna þess að reynsla nemanna og þekking á aðstæðum var sameiginleg og samskiptin voru milli jafningja. Lýsingar nemanna benda til að samhugur og skilningur annarra skipti þá miklu þegar tekist er á við vandamál af þessu tagi.

Lýsingar nemanna gefa til kynna að þeir séu opnir fyrir því að skoða vandamál sín frá fleiri en einu sjónarhorni. Ef horft er til skilgreininga Lave og Wengers á starfsnámi, sem vitnað var til inngangi greinarinnar, þróa nemarnir þannig með sér fjölbreyttari leiðir til að túlka og bregðast við erfiðleikum og verða „upplýstari þátttakendur“ í starfinu. Eins og fram kom í kaflanum að framan varð samvinnan til þess að þeir tóku að brjóta heilann um hlutina og reyndu að skilja sjónarhorn sem voru ólík þeirra eigin.

Á hinn bóginn virtust nemarnir eiga erfitt með að sjá sig sem hluta af félagslegri heild sem hefur sameiginleg námsmarkmið og er umgjörð fyrir gagnvirka leiðsögn. Þátttakendur voru fyrir fram beðnir um að huga að þeirra eigin þætti í náminu, bæði sem gefendur og þiggjendur. Í fyrsta lagi var þar leitast við að móta „félagslegt námssamband jafningja“ í samræmi við skilgreiningar Le Cornu og samstarfsfélaga á jafningjaleiðsögn (Le Cornu og Ewing, 2008). Í öðru lagi var tilgangurinn að efla samskiptahæfni sem er talin mikilvæg fyrir kennara. Niðurstöður rannsókna benda til að samvinna í námssamfélögum jafningja, þar sem þátttakendur bæði veita og taka á móti stuðningi, sé æskileg leið til að vinna gegn persónulegu öryggisleysi nýliða í kennarastarfi (Edwards, 2005, 2009; Le Cornu, 2005, 2009).

Annaðhvort hafa skilaboð um slíka gagnvirki ekki skilað sér nægjanlega vel til þátttakenda eða þeir ekki áttað sig á hvað þeirra eigið framlag er mikilvægt. Sú afstaða virtist vera ríkjandi að margt mætti af öðrum læra en enginn nefnir eigin þátt í námi annarra. Margt kom fram sem lýsti þeirra hlutverki sem þiggjendur. Nokkrir þátttakendur nefndu – eins og A – að þeir hefðu lært mikið af því að lesa eigin lýsingar á lausnum fyrir aðra, einnig að þeir hafi lært af því að hlusta á aðra, finna samhug, átta sig á skorti á umburðarlyndi sínu o.s.frv. Þeir nefndu stuðning annarra sem fólst m.a. í hlustun, „samþykki“ og „samhug“ eða virðingu. Flestir virtust vera þakklátir fyrir þann stuðning sem þeir höfðu fengið frá öðrum.

Þegar stuðst er við hugtakið „fagleg námssamfélög“ er að mínu mati nauðsynlegt að taka mið af hvoru tveggja: skilgreiningum, sem eiga rætur í skrifum um skólaþróun og skólastjórnun, og almennari skilgreiningum þar sem hugtakið námssamfélag er skilgreint sem hópur eða samfélag sem myndar umgjörð eða stuðningsramma um félagslegt námsferli. Raunar er ljóst að margir fræðimenn kjósa að samþætta þessar skilgreiningar þegar kennaramenntun er í brennidepli (Borko, 2004; Edwards, 1998; Korthagen, 2010; Le Cornu og Ewing, 2008; Putnam og Borko, 2000).

Samkvæmt samþættri skilgreiningu má líta á hópana eða námsteymin, sem unnu saman í þessu verkefni, sem „lítil námssamfélög“ í ljósi þess að stefnt er að aukinni fagmennsku allra þátttakenda. Í þeim skilningi geta þau orðið „fagleg námssamfélög“. Margt í samvinnu nemanna fellur vel að skilgreiningunni á námssamfélagi – til dæmis sameiginleg þekking og reynsla af aðstæðum og sameiginleg sýn í samvinnunni. Engu að síður vantar margt upp á að hóparnir standi undir nafni sem námssamfélög, eins og fram hefur komið.

Ályktun mín er sú að verkfæri af þessi tagi geti nýst í faglegum námssamfélögum sem mynda stuðningsnet um vettvangsreynslu kennaranema – en að leita þurfi leiða til að endurbæta verkfærið.

### **Hvernig má endurbæta verkfærið?**

Niðurstöðurnar gefa nokkrar vísbendingar um hvernig efla megi verkfæri af þessu tagi. Ég kys að tilgreina þrjú atriði sem ég tel mikilvægt að huga að við frekari þróun þess.

Fyrsta atriðið tengist því að markmið um gagnvirki náðust ekki. Í ljós kom að þátttakendurnir áttu í samvinnunni auðvelt með að þiggja – sem er áfangi út af fyrir sig – en síður að gefa. Hvergi komu fram hjá þátttakendum hugleiðingar um hvernig þeir gátu sjálfir verið

gefandi í samstarfinu; til dæmis verið uppbyggilegir, jákvæðir eða styðjandi í garð annarra. Þessar niðurstöður styðja ályktanir margra fræðimanna um að efla þurfi hæfni kennara til samvinnu í jafningjahópum. Er þá vísað til skrifna Edwards um félagslega hæfni kennaranema til að setja sig inn í hugmyndir annarra og til að túlka þær og bregðast við þeim á stöðugt faglegri hátt, þegar hópur vinnur með afmörkuð viðfangsefni (Edwards, 2005; Edwards og D'Arcy, 2004), og einnig til rannsókna Le Cornu á jafningjaleiðsögn (Le Cornu, 2005, 2009). Þessir fræðimenn hafa sýnt fram á mikilvægi þess að kennaranemar og kennarar læri að vinna saman í hópum.

Annað atriðið er sú áhersla sem flestir í hópnum lögðu á mikilvægi þess að vera sammála og hafa sameiginlegan skilning á vandamálunum og hugmyndum að lausnum. Tengsl við jafningja virtust skipta nemana miklu en þessi áhersla vekur spurningar um hvort þörf fyrir samþykki og sameiginlegan skilning sé hluti af öryggisleysinu. Nemarnir virtust ekki telja ágreining eðlilegan þátt í samstarfinu og aðeins einn af tíu þátttakendum greinir frá innri átökum sem leiddu til breyttra viðhorfa. Samkvæmt skilgreiningum á námi sem félagslegu ferli er sameiginleg sýn mikilvæg en þó enn frekar viðurkenning á ólíkum sjónarmiðum og skilningi ef þátttakendur eiga að verða færir um að túlka viðfangsefnin á fjölbreyttari hátt en áður og setja þau í nýtt samhengi (Rogoff, 2003; Rogoff o.fl., 1996). Greinilega þarf að undirbúa vel vinnuferli af þessu tagi. Benda þarf nemum á að þeir þurfa að setja sig vel inn í hugsanir og viðhorf annarra í hópvinnu sem er forsenda þess að sjónarhorn víkki og að þeir geti séð vandamálin í víðara samhengi. Einnig þarf að vekja athygli kennaranema á að eðlilegt sé að líta á starfstengd vandamál einstaklinga sem sameiginleg viðfangsefni hóps þar sem slík vandamál tengjast starfsaðstæðum og starfsmenningu.

Þriðja atriðið snýst um félagslega ígrundun sem verkfæri til að efla samstöðu og samábyrgð sem dregur úr öryggisleysi. Sumir þátttakenda virtust átta sig á að verkfærið gæti nýst þeim til að víkka eigin skilning á afmörkuðum vandamálum. Þeir virtust síður meðvitadur um tilfinningalegar hliðar aðferðarinnar, t.d. að raddblær þeirra og svipbrigði gat haft áhrif á félagi þeirra. Erfitt er að draga ályktanir um hvort verkfærið hafi nýst þeim til að efla eigin seiglu, og jafnframt seiglu annarra, í glímunni við erfið viðfangsefni kennara. Þá er vísað til þess að seigla er skilgreind sem hæfni til að standast eða styrkjast í glímu við erfiðleika eða mótlæti og til að líta á krefjandi viðfangsefni sem ögrun frekar en óleysanlegt vandamál (Masten o.fl., 1990). Samkvæmt rannsóknum Tait og einnig Le Cornu er samvinna veigamikill þáttur í að efla slíka hæfni (Le Cornu, 2009; Tait, 2008). Til dæmis er ljóst að sú áhætta, sem fylgir nýbreytni í kennslu, er mun ógnvænlegri ef hún er tekin af einstaklingi en af hópi sem ber sameiginlega ábyrgð á því hvernig til tekst.

Ályktun mín er að gera þurfi hvort tveggja – leita leiða til að efla og bæta verkfærið og auka hæfni nemanna til að beita slíku verkfæri á markvissan hátt og þar með til að taka virkan þátt í námssamfélögum. Þannig verða vandamálin ekki lengur óyfirstíganlegir persónulegir erfiðleikar heldur viðfangsefni sem hægt er að vinna með og hafa áhrif á.

### **Tengsl við breytta áherslur í vettvangsnámi**

Auk fyrrgreindra markmiða var tilgangur minn að kanna hvernig verkfærið fellur að nýjum áherslum í vettvangsnámi á Menntavísindasviði. Þá á ég annars vegar við áhersluna á fagleg námssamfélög, sem einkennir mörg samstarfsverkefni af þessu tagi, og hins vegar á hugmyndir um jafningjaleiðsögn sem hluta af víðtækara stuðningsneti um vettvangsreynslu kennaranema (Le Cornu og Ewing, 2008). Í markmiðum vettvangsnáms á Menntavísindasviði kemur fram að leggja eigi áherslu á gagnkvæman ávinning stofnana, samvinnu og fagleg námssamfélög (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2011) en ekki hefur verið skilgreint nánar hvers konar námssamfélög verða mótuð. Geri ég ráð fyrir að tekið verði mið af þeim sjónarmiðum sem hafa verið ríkjandi í skrifum um samstarfsverkefni í öðrum löndum þar sem þetta hugtak hefur verið í brennidepli.

Enda þótt samstarfsverkefni háskóla og almennra skóla hafi víða rutt sér til rúms benda rannsóknir til þess að erfitt sé að ná markmiðum um samábyrgð og samvinnu milli þessara skóla um kennaramenntun og þróunarstarf (Edwards og Mutton, 2007). Margt er enn óunnið eða í vinnslu á Menntavísindasviði í útfærslum á þessum markmiðum. Samráðshópur, sem hafði meðal annars það verkefni að fjalla um leiðir til að koma á virku samstarfi háskólakennara og kennara á öðrum skólastigum um skólaþróun og kennaranám, skilaði niðurstöðum sínum í desember 2011.

Hvað varðar hugmyndir um jafningjaleiðsögn, sem hluta af víðtækara stuðningsneti um vettvangsreynslu kennaranema, þá er ljóst að huga þarf vel að aðferðum sem henta og leiðum til að efla hæfni nemanna til virkrar þátttöku í slíkri leiðsögn. Niðurstöðurnar vekja spurningar um hvernig unnt er að gera félagslegar aðferðir að *innihaldi* í námi kennaranema, t.d. innihaldi námskeiða. Í slíkum námskeiðum verður að stefna að því að nemarnir þrói hæfni sína í að læra saman og hver af öðrum, svo og skilning á markmiðum námsamfélaga og á leiðsagnarhlutverkinu. Meðal annars þarf að ræða leiðir til að efla traust og virðingu í slíkri samvinnu; einnig um kjark einstaklinga til að tjá sig um ólík viðhorf og ólíkan skilning á viðfangsefnum. Eflaust má finna dæmi um slík markmið nú þegar í kennslufræðinámskeiðum á Menntavísindasviði. Reynsla af slíkum námskeiðum gæti hugsanlega nýst sem undirstaða undir mótun faglegra námssamfélaga þar sem þátttakendur hafa ólíka þekkingu og reynslu, eru t.d. kennaranemar, háskólakennarar, æfingakennarar og tengiliðir.

Skipan og áherslur í leiðsögn í nýju vettvangsnámi eru ómótaðar og ekki hefur farið fram umræða um hvernig nýta megi breytt tengslakerfi vettvangsnáms til að móta ólíkar gerðir faglegra námssamfélaga. Meðal annars þarf að taka afstöðu til þess hvernig þróa má og efla stuðningsnet um vettvangsreynslu kennaranema. Í því sambandi tel ég að huga þurfi að þremur mikilvægum atriðum: Í fyrsta lagi þarf að efla menntun æfingakennara og annarra starfsmanna heimaskóla þannig að þeir verði betur búnir undir breytt hlutverk og ný verkefni. Í öðru lagi er nauðsynlegt að skipuleggjendur vettvangsnáms kynni sér og taki mið af erlendum rannsóknum á samstarfsverkefnum háskóla og annarra skóla og á hlutverki námssamfélaga í slíkum kerfum. Í þriðja lagi þarf að efna til umræðu við kennara og annað starfsfólk í heimaskólum um fyrirkomulag samstarfsins, m.a. leiðsagnar, og um leiðir til að ná þeim flóknu og víðtæku markmiðum sem stefnt er að í nýju vettvangsnámi.

## Heimildir

Anna Kristín Sigurðardóttir, Bryndís Garðarsdóttir, Hafþór Guðjónsson, Helga Rut Guðmundsdóttir, Hrönn Pálmadóttir, Júlía Þorvaldsdóttir, Lilja M. Jónsdóttir, Sigríður Pétursdóttir, Sigríður K. Stefánsdóttir, Sunna Kristín Gunnlaugsdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir. (2008). *Vettvangsnám í kennaramenntun og samstarf við starfsvettvang. Greinargerð og tillögur frá starfshópi um vettvangsnám*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.

Chaiklin, S. og Lave, J. (Ritstjórar). (1996). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: University Press.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.

- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 2(1), 47–62.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182.
- Edwards, A. (2009). Becoming a teacher. A sociocultural analysis of initial teacher education. Í H. Daniels, H. Lauder og J. Porter (Ritstj.), *Educational Theories, Cultures and Learning* (bls. 153-164). London: Routledge.
- Edwards, A. og D'Arcy, C. (2004). Relational Agency and Disposition in Sociocultural Accounts of Learning to Teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155.
- Edwards, A. og Mutton, T. (2007). Looking forward: rethinking professional learning through partnership arrangements in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 33(4), 503–519.
- Edwards, A. og Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183–197.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2006). „... eins og þver geit í girðingu“. Viðhorf kennara til breytinga á kennsluháttum. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII* (bls. 351–364). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Hafþór Guðjónsson. (2004). Kennaranám og tungutak. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 155–162.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På Egne Vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Professional Learning Communities. Í Louise Stoll og Karen Seashore Louis (ritstjórar), *Professional learning communities, divergence, depth and dilemmas* (bls. 181–195). Glasgow: Open University Press.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50–56.
- Hennissen, P.; Crasborn, F.; Brouwer, N.; Korthagen, F. og Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168–186.
- Kilpatrick, S.; Barrett, M. og Jones, T. (2003). *Defining learning communities*. Sótt í október 2011 af <http://www.crlra.utas.edu.au/files/discussion/2003/D1-2003.pdf>
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher; towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98–106.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil*. Kaupmannahöfn: Gyldendals Lærerbibliotek.

- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Le Cornu, R. (2005). Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 355–366.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717–723.
- Le Cornu, R. og Ewing, R. (2008). Reconceptualizing professional experiences in pre-service teacher education ... Reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1799–1812.
- Masten, A.; Best, K. og Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Menntavísindasvið Háskóla Íslands. (2011). *Vefur vettvangsnáms*. Sótt í október 2011 af <http://vefsetur.hi.is/vettvangsnam/>
- Putnam, R. T. og Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 21(1), 4–15.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008). Starfshæfni kennara frá sjónarhóli norrænna kennaranna. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 55–74.
- Ragnhildur Bjarnadóttir; Brekke, M.; Karlefors, I.; Nielsen, P. og Søndena, K. (ritstjórar). (2008). *Lærarliv sett med nordiske studenttjone*. Tromsø: Eureka forlag.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B.; Matusov, E. og White, C. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. Í D. R. Olson og N. Torrance (Ritstj.), *Handbook of Education and Human Development* (bls. 388–414). Oxford: Blackwell.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Smagorinsky, P.; Cook, L. S.; Moore, C.; Jackson, A. Y. og Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 8–24.
- Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M. og Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Sundli, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201–214.
- Søndena, K. (2008). Levd uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsbekymringer. Í Ragnhildur Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og K. Søndena (ritstjórar), *Lærarliv sett med nordiske studenttjone* (bls. 71–83). Tromsø: Eureka's Forlag.
- Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 3, 57–75.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



Wertsch, J. V. (2007). Mediation. Í H. Daniels, M. Cole og J. Wertsch (ritstjórar), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: University Press.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 6(1–2), 89–99.



Ragnhildur Bjarnadóttir. (2011).

Félagsleg ígrundun kennaranema: Leið til að vinna úr vettvangsreynslu.

*Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/022.pdf>