

## Leiðsögn kennaranema – stefnur og straumar

Markmið þessarar greinar er að draga upp mynd af helstu kenningum um leiðsögn kennaranema og bregða þá einkum ljósi á mismunandi markmið með leiðsögninni. Fjallað er um yfirlitsrannsókn á leiðsagnarkenningum og sjónum beint að vettvangsnámi sem umgjörð leiðsagnarinnar. Kenningum um starfstengda leiðsögn er skipað í fjóra flokka með hliðsjón af ólíkum markmiðum. Þeir eru: 1. Ígrundun um starfið og eigin starfskenningu; 2. Lærlingurinn verður meistari – breytt þátttaka í starfi og starfsmenningu; 3. Persónulegur styrkur og félagsleg hæfni kennarans; 4. Leiðsögn – afl í kennaramenntun og skólaþróun. Fjallað er um hvern flokk fyrir sig. Lýst er helstu áherslum og markmiðum, fræðilegum bakgrunni og hugtökum, samskiptum í leiðsögninni og skrifum fræðimanna um kenningarnar. Einnig er greint frá helstu gagnrýni á þær. Í samantekt er yfirlitstafla þar sem þessi atriði eru dregin saman og einnig er þar rætt um bæði ólík og sameiginleg einkenni á þessum leiðsagnarstefnum.

Efnisorð: Leiðsögn kennaranema, kennaramenntun, vettvangsnám, leiðsagnarkenningar

### INNGANGUR

Haustið 2010 fylgdist ég með vettvangsreynslu tólf kennaranema sem voru á þriðja misseri í grunnskólakennaranámi og áttu í fyrsta skipti að undirbúa og annast kennslu sjálfir. Þeir skrifuðu nákvæmar dagbækur um kennsluna, sem náði yfir þrjár vikur, og leiðsögn sem henni tengdist. Einnig var tekið viðtal við þá þar sem rætt var um samskipti við æfingakennara. Allir sögðust hafa fengið tækifæri til að æfa sig í að kenna og prófa eigin hugmyndir. Þeir sögðu að kennararnir hefðu brugðist við því sem fram fór í kennslustofunni – stundum í sérstökum leiðsagnartímum en þó oftast í óformlegum samskiptum. Kennararnir komu með athugasemdir, bæði ábendingar og tillögur til bóta, og í flestum tilvikum einnig uppörvun eða hrós. Einungis fáeinir kennaranemar

sögðust hafa fengið viðbrögð sem leiddu til ígrundunar um starfið eða tenginga við háskólanámið og enginn þeirra taldi að viðhorf eða siðræn sjónarmið hefði borið á góma. Ekki hefði heldur verið rætt um tilfinningaleg atriði eins og öryggisleysi eða kvíða. Í þessum viðtölum lýstu nemarnir vinnulagi við leiðsögn sem er mjög hefðbundið og algengt en hefur líka verið gagnrýnt í skrifum um kennaramenntun.

Vettvangsnám kennaranema hefur lengi verið talið mikilvægur þáttur í kennaramenntun, ekki síst hafa kennaranemar sjálfir talið það mikilvægt (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2005). Reyndir kennarar hafa annast leiðsögn kennaranema og gegnt þannig lykilhlutverki sem kennarar nemanna á starfsvettvangi. Hér á landi hafa þessir kennarar oftast verið kallaðir æfingakennarar, viðtökukennarar og leiðsagnarkennarar. Í grein þessari mun ég framvegis nota orðið *leiðsagnarkennari* um þá kennara sem annast leiðsögn kennaranema á öllum skólastigum og einnig annarra nýliða í kennslu. Ég nota orðið *nýliði* um bæði kennaranema og nýja kennara.

Löng hefð er fyrir leiðsögn kennaranema í tengslum við vettvangsnám. Samkvæmt þeirri hefð er markmið leiðsagnarinnar aðlögun kennaranema að kennarastarfinu, þ.e. almenn þjálfun í starfi og í að beita þekkingu úr bóklegu námi í kennslunni. Svo vitnað sé til gamalla hugtaka úr iðnmenntun þá er kennaraneminn í hlutverki „lærlings“ og reyndi kennarinn í hlutverki „meistarans“ í slíku aðlögunarferli (Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson, 2009; Skagen, 2004; Sundli, 2007a). Margt bendir til að hefðin sé lífseig, að væntingar til leiðsagnarkennara og sýn þeirra á eigið hlutverk sé víða enn á hefðbundnum nótum og í samræmi við lýsingar kennaranemanna tólf sem getið var hér að framan.

Í grein þessari er sjónum beint að kenningum um leiðsögn. Á liðnum fjórum áratugum hafa komið fram margar kenningar um leiðsögn kennaranema og annarra nýliða í kennslu þar sem greina má mismunandi markmið með leiðsögninni. Þær helstu sem fram komu á síðustu áratugum 20. aldarinnar eru í anda þeirrar fræðasýnar sem þá var ríkjandi í menntunarfræði, meðal annars í skrifum um kennaramenntun. Hefðbundnar áherslur á aðlögun og verkþjálfun voru gagnrýndar og því haldið fram að með leiðsögn bæri að stuðla að viðtækari starfsmenntun og fagmennsku kennaranema (Feiman-Nemser og Buchmann, 1987; Handal og Lauvås, 1983; Pajak, 1993). Búa þyrfti verðandi kennara undir það að takast á við huglæga og siðræna þætti kennarastarfsins ekki síður en þá verklegu. Ígrundun um athafnir í starfi fékk meira vægi en athafnirnar sjálfar þar sem hagnýtar ábendingar áttu að víkja fyrir „menntandi samskiptum“. Stefna skyldi að menntun nemanna, sjálfstæði og fagmennsku í starfi. Áhrif frá mannúðarstefnu og hugsmíðahyggju voru áberandi og er einkum vitnað í Carl Rogers (1969), Jerome Bruner (1990) og Lev Vygotsky (1978).

Á árunum frá síðustu aldamótum hafa nýjar kenningar mótast og fyrri kenningar og hugtök þróast. Athyglin beinist ekki einungis að kennaranemum, heldur einnig að nýjum kennurum og stundum kennurum almennt. Kenningar um leiðsögn, þar sem áhersla er lögð á ígrundun, hafa notið mikillar hylli en líka verið gagnrýndar fyrir að vera of vitsmunalegar. Nýlegar rannsóknir benda til þess að nýliðar í kennslu séu mjög óöruggir og að leita þurfi leiða til að styðja þá í að glíma við tilfinningalegar og félagslegar hliðar starfsins ekki síður en þær sem reyna á vitsmuni og þekkingu (Le Cornu, 2009; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Kenningar um nám sem félagslegt

og aðstæðubundið ferli hafa einnig haft mikil áhrif á skilgreiningar á starfsnámi og leiðsögn, meðal annars hefur hugtakið *lærlingsnám* fengið nýja merkingu. Kenningar hafa mótast á undanförunum áratug þar sem stefnt er að víðtækari menntun með leiðsögninni, meðal annars í samstarfshópum, og einnig að því að skólinn sem heild beri ábyrgð á vettvangsnámi og leiðsögn kennaranema sem þá er ætlað að vera afl í bæði kennaramenntun og skólaþróun (sjá m.a. Darling-Hammond, 2006; Edwards og Mutton, 2007; Hargreaves og Fullan, 2000; Le Cornu og Ewing, 2008; Sundli, 2007a).

Skilgreiningar á starfstengdri leiðsögn og markmiðum með henni eru þannig mismunandi enda þótt samskipti séu alltaf kjarni skilgreininganna og meginmarkmiðið sé starfsmenntun einstaklinga og hópa. Stundum eru skilgreiningarnar óljósar enda eru hugtök um leiðsögn mörg og í stöðugri þróun. Til dæmis er orðið *mentor* nú í auknum mæli notað um þá sem sinna hefðbundinni starfstengdri leiðsögn, meðal annars leiðsögn kennaranema, bæði í skrifum á ensku og norrænum tungumálum. Hugtakið leiðsögn virðist núna vera í brennidepli umræðunnar um menntun kennara og er líklegt að það stafi meðal annars af áherslu á að nám sé félagslegt og aðstæðubundið ferli og viðurkenningu á mikilvægi leiðsagnar fyrir nýliða í kennslu (European Commission, 2010).

Þar sem leiðsögn kennaranema er meginviðfangsefni þessarar greinar er vettvangsnám kennaranema umgjörð þeirrar leiðsagnar sem hér er fjallað um. Skipan vettvangsnáms hefur breyst víðast hvar á undanförunum árum og á það einnig við um fyrirkomulagið í kennaramenntun á Íslandi. Þá er vísað til samstarfsverkefna milli háskóla og almennra skóla um kennaramenntun (e. partnership projects). Tilgangurinn er meðal annars að skapa meiri samfellu í vettvangsnámi kennaranema og einnig að efla samstarf stofnana um kennaramenntun og skólaþróun. Þessar breytingar vekja spurningar um það hvernig skilgreina skuli leiðsögn í breyttu landslagi vettvangsnáms.

## Markmið með vettvangsnámi – vettvangsnám sem umgjörð leiðsagnar

Rannsóknir á markmiðum vettvangsnáms benda til þess að þar megi greina tvö megin-sjónarmið: Annars vegar áherslu á að kennaranemar kynnist starfinu og öðlist hagnýta færni og jafnframt þjálfun í að beita þekkingu sinni úr háskólanámi í starfinu; hins vegar áherslu á almenna menntun nemanna þar sem fagmennska og siðræn gildi eru í fyrirrúmi (Brekke, 2010; Ulvik og Smith, 2011). Í kennsluskrá Kennaraháskóla Íslands og síðar á Menntavísindasviði hefur fyrra sjónarhornið verið áberandi fram til þessa. Í kennsluskrá ársins 2007 stendur: „Markmið vettvangsnáms er að kennaranemum gefist kostur á að kynnast og öðlast skilning á mikilvægustu hliðum kennarastarfsins og skólans og fái þjálfun í starfi“ (Kennaraháskóli Íslands, 2007). Einnig kemur þar fram að vettvangsnáminu sé ætlað að tengja þá fræðilegu þekkingu sem nemendur hafa aflað sér í náminu við starf í skólum. Í kennsluskrá Menntavísindasviðs fyrir háskólaárið 2012–2013 hafa bæst við markmið um víðtækari menntun kennaranema sem fela í sér þróun viðhorfa og siðrænna gilda. Í vettvangsnámi eiga nemarnir að öðlast „það persónulega öryggi sem fagmanni er nauðsynlegt til þess að ná árangri sem er forsenda starfsánægju“ og einnig er stefnt að því að þeir öðlist „færni í samvinnu og

samstarfi, temji sér umburðarlyndi og fordómalaus viðhorf og hafi manngildis- og jafnréttissjónarmið ávallt að leiðarljósi“ (Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, 2012).

Á Menntavísindasviði Háskóla Íslands hefur á undanförunum árum verið unnið að endurskoðun og endurskipulagningu á vettvangsnámi kennaranema og komið á svokölluðu heimaskólakerfi. Samstarfssamningar hafa verið gerðir við leik-, grunn- og framhaldsskóla um að þeir taki að sér að vera *heimaskólar* fyrir hópa kennaranema. Á fyrsta eða öðru námsári fá allir kennaranemar sérstakan heimaskóla þar sem þeir stunda sitt vettvangsnám og hafa aðgang að á námstímanum (Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, 2012). Þannig er ætlast til að þeir kynnist skólastarfinu í heild en ekki einungis sjálfri kennslunni. Samstarfið miðar bæði að því að bæta og auka samfellu í vettvangsnámi kennaranema og einnig að því að efla faglega starfshæfni allra þátttakenda í samstarfinu – kennara, stjórnenda, stofnana – en ekki eingöngu kennaranema. Einnig er stefnt að því að fleiri einstaklingar komi að vettvangsnámi en tíðkast hefur og þá er átt við allt skólasamfélagið í hverjum heimaskóla en ekki eingöngu kennaranema, leiðsagnarkennara og háskólakennara. Í Háskólanum á Akureyri er einnig nú um stundir verið að endurskipuleggja vettvangsnám þar sem markmiðin eru á svipuðum nótum. Samstarfsskólarnir eru kallaðir *starfsþróunarskólar* og er ætlast til að bæði leiðsagnarkennarar og aðrir kennarar í skólunum veiti kennaranemum leiðsögn (Anna Elísa Hreiðarsdóttir, María Steingrímisdóttir og Trausti Þorsteinsson, 2011).

Samstarfsverkefni af þessu tagi hafa verið ríkjandi í stefnumótun um kennaramenntun á síðastliðnum áratug (Darling-Hammond, 2006; Edwards og Protheroe, 2004; Le Cornu og Ewing, 2008). Sums staðar eiga þau rætur í 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“ (e. *practicum turn*) í því sambandi. 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 hér á landi.

Skortur á tengslum milli háskólanáms og starfsvettvangsins hefur þótt vera akkilesarhæll kennaramenntunarinnar og lengi hefur verið leitað leiða til að brúa þetta bil. Kenneth Zeichner (2010) og fleiri fræðimenn hafa lýst því hvernig samstarfsverkefni hafi – og geti – skapað svigrúm fyrir breytt samstarf milli háskóla og vettvangs þar sem jafnrétti og lýðræðisleg samvinna er höfð að leiðarljósi. Þeir vilja nota hugtakið þriðja svæðið (e. *third space*) um þetta sérstaka svigrúm til samstarfs. Þeir telja að fræðilega þekkingin hafi skipað æðri sess en sú hagnýta í tilraunum til að tengja saman fræði og starf og að það valdamisvægi hafi staðið í vegi fyrir árangri. Áherslan á að móta þriðja svæðið í kennaramenntun sé stefnubreyting í viðhorfum til kennaramenntunar þar sem hún feli í sér viðurkenningu á því að fræðileg þekking háskólakennara, sem byggð er á rannsóknum, og hagnýt þekking kennara, sem verður til við beina reynslu í starfi, sé jafngild. Bæði háskólakennarar og starfandi kennarar búi yfir mikilvægri sérfræðiþekkingu og góð kennaramenntun sé háð því að þróuð sé ný þekking í samstarfi beggja aðila – og þá á jafningjagrundvelli.

Samstarfsverkefning milli háskóla og vettvangs hér á landi eru enn í mótun en ljóst er að þau fela í sér breytingar á samhengi og umgjörð leiðsagnar sem tengist vettvangsnámi. Á vef vettvangsnáms á Menntavísindasviði er tekið fram að mótuð verði fagleg námssamfélög í þeim tilgangi að efla hæfni allra þeirra sem taka þátt í samstarfinu og styrkja þróun stofnana (Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, 2012). Í kennaradeild Háskólans á Akureyri er stefnt að því að þróa öflugt samstarf starfsþróunarskóla og kennaradeildar þar sem viðurkennt er að hagsmunir samstarfsaðila séu gagnkvæmir (Anna Elísa Hreiðarsdóttir o.fl., 2011). Ef litið er á leiðsögn sem æskilegt verkfæri til að ná slíkum markmiðum þarf að skilgreina slíka leiðsögn og leiðsagnarhlutverkin og þá einkum ábyrgðina sem einstaklingar, hópar eða stofnanir bera. Ekki síst þarf að ræða mjög ítarlega hvernig megi koma hugmyndunum í framkvæmd og hvernig skapa megi aðstæður til að nálgast eða ná markmiðum sem sett eru um vettvangsnám.

## Tilgangur og skipulag greinarinnar

Tilgangur greinarinnar er að draga upp mynd af helstu kenningum um leiðsögn nýliða í kennslu, sem hafa komið fram á undanförunum árum og áratugum, og þá einkum af ólíkum markmiðum með leiðsögninni. Til að myndin yrði sem skýrust ákvað ég að skipa kenningunum í fjóra flokka með hliðsjón af markmiðum leiðsagnarinnar. Greininni er ætlað að vera grundvöllur fyrir umræður og ákvarðanir um æskileg markmið og áherslur þegar skipuleggja á leiðsögn kennaranema. Ég tel alls ekki æskilegt að þeir aðilar sem skipuleggja og móta leiðsögn velji einn af þessum fjórum flokkum og hafi hann til hliðsjónar. Von mín er sú að þeir geti nýtt greiningu mína á leiðsagnarkenningum til að ræða um mun eða ágreining milli sjónarmiða og hvernig hægt sé að láta ólíkar kenningar vinna saman og bæta hver aðra upp. Einnig vænti ég þess að greining mín nýtist reyndum kennurum í meistaranámi sem kjósa að sérhæfa sig á þessu fræðasviði.

## FLOKKUN KENNINGA UM LEIÐSÖGN NÝLIÐA Í KENNARASTARFI

Mikið hefur verið skrifað um áherslur og markmið með starfstengdri leiðsögn. Margir fræðimenn, sem hafa fjallað um leiðsögn kennaranema og annarra nýliða í kennslu, hafa skipað kenningum um leiðsögn í flokka, stundum tvo flokka, þrjá eða jafnvel mjög marga, í þeim tilgangi að varpa ljósi á fræðasvið sem kalla má uppeldisfræði leiðsagnar eða kennslufræði leiðsagnar (sjá m.a. Hobson o.fl., 2009; Orland-Barak, 2010; Pajak, 1993, 2003; Plant, 2009; Skagen, 2004). Í flestum tilvikum byggist flokkunin á hugmyndafræðilegum bakgrunni kenninganna eða á leiðsagnaraðferðum.

Í þeirri rannsókn sem hér er greint frá er sjónum beint að markmiðum með leiðsögn kennaranema og þess vegna flokka ég kenningar og áherslur í skrifum um slíka leiðsögn eftir markmiðum leiðsagnarinnar. Fyrsta skrefið var að kanna skrif fræðimanna á sviði menntavísinda um þetta efni. Einkum skoðaði ég bækur og greinar um starfstengda leiðsögn í Noregi, Danmörku og Svíþjóð en þar er mikil gróska í skrifum

um leiðsögn og skólamenning og aðstæður í skólastarfi áþekkar þar og hér á landi. Niðurstaða rannsóknar minnar var að skipa kenningunum í fjóra flokka og taldi ég að þannig mætti draga upp skýrustu myndina af þessu flókna landslagi leiðsagnarkenninga og margþættra markmiða. Í fyrsta floknum eru kenningar sem þróuðust á síðustu áratugum 20. aldar og eru enn í fullu gildi, í hinum flokkunum eru kenningar sem hafa mótast á þessari öld. Hugsanlega má líta á þessa flokka sem fjórar *leiðsagnarstefnur*. Samantekt mín er þó ekki tæmandi; til dæmis hafa fræðimenn fjallað um leiðsögn þar sem tekið er mið af kerfakenningum (e. system theories) og einnig starfendarannsóknum (e. action research), sem ég taldi rétt að draga ekki inn í þessa samantekt þar sem markmiðin eru ekki í fyrirrúmi og geta auk þess tilheyrt fleiri en einum flokki.

Næstu fjórir kaflar eru þannig byggðir upp að fjallað er um helstu áherslur, fræðilegan bakgrunn og hugtök í hverjum flokki fyrir sig. Einnig eru nefndir nokkrir fræðimenn sem fjallað hafa um leiðsögn frá viðkomandi sjónarhóli. Auk þess er komið lauslega inn á samskipti í leiðsögninni og leiðsagnarhlutverkið. Í lok hvers kafla er svo stutt samantekt yfir helstu markmið leiðsagnarinnar og einnig getið um helstu gagnrýni á kenningarnar. Í sumum tilvikum er gagnrýnin studd rannsóknum en í öðrum tilvikum er um ályktanir eða ábendingar að ræða. Í kafla með samantekt er yfirlitstafla (sjá bls. 26) þar sem dregnar eru saman niðurstöður um helstu einkenni leiðsagnarkenninganna og einnig er þar fjallað um þætti sem eru ólíkir eða þeim sameiginlegir.

Nokkur atriði eru sameiginleg allri umfjöllun um leiðsögn kennaranema. Þau eru því ekki tilgreind sérstaklega í köflunum fjórum hér á eftir. Þá á ég til dæmis við að alltaf er stefnt að starfsmenntun nemanna. Sá sem er í leiðsagnarhlutverki verður að geta hlustað vel, stutt og hvatt kennaranemann auk þess að vera umburðarlyndur. Góð tengsl eða samskipti milli leiðsagnarkennara og kennaranema eru talin mikilvæg enda þótt áherslur séu mismunandi með tilliti til innihalds, valdastöðu og samskiptaforms.

## 1. Ígrundun um starfið og eigin starfskenningu

Eins og fram kom í inngangi hefur hið hefðbundna hlutverk leiðsagnarkennara verið að styðja kennaranema í því að takast á við kennarastarfið, einkum hagnýtar hliðar þess, og í að beita þekkingu sinni úr háskólanámi á starfsvettvangi. Um og eftir 1980 komu fram kenningar um starfstengda leiðsögn þar sem „menntandi samskipti“ og fagmennska eru lykillugtök (Handal og Lauvås, 1983; Korthagen, 1985; Zeichner, 1983, 1990). Áherslan færðist frá frammistöðu í starfi yfir á kennaranemann sem lærir af eigin reynslu. Fyrirmyndin er kennarinn sem fagmaður; hann er ábyrgur starfsmaður og tekur mið af viðurkenndri þekkingu og siðareglum sem tengjast starfinu. Leiðsögn felst samkvæmt þessum kenningum bæði í stuðningi og í ögrun. Í bók minni *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara* (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993) skilgreini ég starfstengda leiðsögn sem samskiptaferli þar sem stefnt er að því að skjólstæðingurinn öðlist persónulegan og faglegan styrk sem nýtist honum í starfi. Síðan segir:

Í starfstengdri leiðsögn er ætlast til að skjólstæðingurinn viti í lok leiðsagnartímans meira en áður um eðli viðkomandi starfs, að hann sé færari um að takast á við ýmis

vandamál, sem gjarnan koma upp í starfinu, og þekki betur eigin viðbrögð við því. Bæði er stefnt að breyttu atferli og einnig að huglægari þáttum eins og aukinni vísun og dýpri skilningi á starfinu og sjálfum sér sem starfsmanni. Allt þetta má flokka undir hugtakið starfsmenntun. (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993, bls. 35)

Leiðsögn sem tengist vettvangsnámi felur í sér tækifæri til að ræða um það sem gerist í starfinu svo og um hugmyndir og viðhorf. Samkvæmt þessari sýn eiga leiðsagnarkennarar að stuðla að ígrundun nemanna um eigin reynslu í starfi, þ.e. að þeir hugsi um hana og ræði hana. Þannig þróa þeir skilning sinn á starfinu og þeirri ábyrgð sem því fylgir.

Í áðurnefndri bók minni styðst ég við bók Norðmannanna Gunnars Handal og Pers Lauvås frá árinu 1983, einkum hvað varðar hugtakið starfskenningu, í skilgreiningu minni á markmiðum og aðferðum leiðsagnarkennara. Þeir skilgreina starfskenningu sem þær hugmyndir einstaklinga sem liggja að baki beinum athöfnum í starfi og er þá vísað bæði til þekkingar þeirra og viðhorfa. Markmið leiðsagnarinnar er að nemarnir ígrundi þessar hugmyndir og verði þannig meðvitaðri um eigin starfskenningu og færir um að þróa hana. Athafnirnar sjálfar eru ekki aðalatriðið heldur að nemarnir tengi hugsun við athafnir. Kennaraneminn er í hlutverki nemandans og eru kennsluáætlanir notaðar sem verkfæri til að ræða hugmyndir, viðhorf og siðræn gildi. Samskiptin snúast reyndar bæði um skrifaða texta og það sem gerist í starfinu. Leiðsagnarkennarinn verður að vera í senn styðjandi og ögrandi til að kennaraneminn grandskoði eigin hugmyndir og bæði sjái og hugleiði nýja möguleika. Kennaraneminn á að vera virkur í að þróa – á grundvelli fyrri þekkingar og reynslu – eigin starfskenningu í þessum samskiptum (Handal og Lauvås, 1983).

Í úttekt Handals á kenningu þeirra félaga árið 2007 segir hann samskiptin í leiðsögninni einkennast af því að leiðsagnarkennarinn sé í hlutverki hins „gagnrýna félaga“ en ekki lærimeistara. Það sé kennaraneminn sem ráði ferðinni enda þótt þekking kennarans sé viðurkennd og mikilvæg forsenda þess að hann geti verið krefjandi og gagnrýninn í samræðunum og stuðlað þannig að þeirri ígrundun sem er markmið leiðsagnarinnar. Þannig styður hann kennaranemann í að grandskoða afmarkaðar hliðar á eigin starfskenningu. Hann segir skilgreiningar þeirra félaga á námi falla að kenningum Vygotskys um vitþroska og nám (1978), og einnig skrifum James Greeno (1998) um aðstæðubundið nám (sjá næsta kafla). Hugtakið *merking* sé í brennidepli; takmarkið sé að þróa þá merkingu sem kennaranemar leggja í eigin athafnir, þ.e. að dýpka skilning þeirra á því hvernig val á athöfnum tengist þekkingu, gildismati og viðmiðum um fagmennsku. Samræðan (n. dialog) verði að vera kjarni samskiptanna í leiðsögninni þar sem tungumálið sé það verkfæri sem beitt er við þróun merkingar og skilnings (Handal, 2007).

Í Noregi hefur þessi kenning verið ríkjandi í starfi og námi leiðsagnarkennara allt fram til þessa (Skagen, 2004; Sundli, 2007a) og einnig hefur hún notið mikilla vinsælda annars staðar á Norðurlöndum. Kåre Skagen (2004) kallar þessa kenningu um leiðsögn kennaranema athafna- og ígrundunarmódelið (n. handlings- og refleksjonsmodellen).

Í skrifum margra annarra fræðimanna hafa áherslur og skilgreiningar á markmiðum leiðsagnar verið á sömu nótum og hjá Handal og Lauvås (sjá m.a. Feiman-Nemser og Buchmann, 1987; Korthagen og Kessels, 1999; Pajak, 1993; Tomlinson, 1995;

Zeichner og Liston, 1985). Hollenski fræðimaðurinn Fred Korthagen og samstarfsmenn hans hafa lengi rannsakað og fjallað um ígrundun og leiðsögn í kennaranámi. Korthagen leggur meiri áherslu en Norðmennirnir á starfsreynslu sem grundvöll námsins. Kennaranemar þrói með sér sífellt blæbrigðaríkari „innri heildir“ (þ. Gestalt) með fjölbreyttri reynslu á vettvangi og með því að tengja fræðilega þekkingu og hugtök við þessa persónulegu reynslu með aðstoð leiðsagnarkennara. Hann lýsir fimm þrepum í hringferli náms sem byggist á reynslu og leiðsögn: 1) athafnir, 2) farið yfir athafnir, 3) athygli beint að afmörkuðum þáttum, 4) aðrir möguleikar á viðbrögðum/athöfnum ræddir, 5) prófun – og upphaf á nýjum hring. Hann heldur því fram að til þess að þróast sem fagmenn í starfi verði kennaranemar að öðlast færni í að ígrunda eigin athafnir og áherslur (Korthagen, 1985, 1992). Leiðsagnarkennarar gegni því lykilhlutverki og mikilvægt sé að efla leiðsagnarhæfni þeirra og þá einkum hæfni í markvissum samskiptum sem stuðla að slíku menntaferli (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen og Bergen, 2008; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen og Bergen, 2008; Korthagen, 1992).

Í sumum tilvikum hefur umfjöllun um aðferðir og markmið í starfstengdri leiðsögn beina skírskotun til vitsmunalegrar hugsmíðahyggju eins og fram kemur í skrifum danska fræðimannsins Peters Plant (2009) um starfstengda leiðsögn. Þá er markmiðið að styðja kennaranema í lausnaleyti (e. problem solving), þ.e. í því að leysa vandamál, sem upp koma í starfi og í verkefnavinnu, með því að beita vitrænum aðferðum. Meðal annars eru þeir hvattir til að hugsa um eigin aðferðir, skilning og þekkingu með hliðsjón af skilgreiningum á hugtakinu *hugarvitund* (e. metacognition). Niðurstöður Norðmannsins Catos Bjørndal eru á sömu nótum en rannsóknir hans sýna fram á mikilvægi þess að bæði leiðsagnarkennarar og kennaranemar horfi á leiðsögnina utan frá, þ.e. að markmið og aðferðir í leiðsögninni séu ræddar og gagnrýndar í sjálfri leiðsögninni (Bjørndal, 2009). Þannig er stuðlað að því að nemarnir þrói hugarvitund sína, þ.e. vitund um eigin hugsanir og námsaðferðir og einnig hæfni í að hafa stjórn á þeim.

Í anda mannúðarstefnu Rogers er tekið mið af kennaranemunum í öllum þessum kenningum, þ.e. af áhuga, þekkingu og reynslu þeirra, enda talið að fólki sé áskapað að vilja læra og þroskast (Rogers, 1969). Hugmyndir um menntandi samskipti og reynslu eru byggðar á kenningu Johns Dewey (1933, 2000). Bæði aðferðir og markmið taka mið af skilgreiningum Donalds Schön (1983) á hugtakinu ígrundun og bæði vitsmunaleg og félagsleg hugsmíðahyggja setja mark sitt á skilgreiningar á námi, og þá einkum kenningar Bruners og Vygotskys. Samkvæmt þeim eru kennaranemarnir taldir móta sjálfir, á grundvelli fyrri reynslu, eigin þekkingu og skilning á starfinu, innra með sér og í samskiptum við aðra.

*Markmið:* Stefnt er að því að kennaranemar verði hæfir til að ígrunda eigin athafnir í starfi, einnig eigin þekkingu, viðhorf og gildi, þar sem fagmennska er í fyrirrúmi. Segja má að ígrundun sé bæði aðferð og markmið þar sem áhersla er lögð á að neminn verði „ígrundandi“ í starfi sínu. Menntun kennaranemans er í brennidepli og þá einkum þróun skilnings hans og viðhorfa, frekar en þjálfun eða aðlögun að starfi.

*Gagnrýni:* Á undanfórnum árum hafa þessar kenningar verið gagnrýndar fyrir að vera of vitsmunalegar og einstaklingsmiðaðar. Áhersla sé lögð á vitrænt nám einstaklinga en síður á aðrar hliðar menntunar eða félagslegt nám. Að hluta til byggist

sú gagnrýni á þeirri fræðasýn sem nú er ríkjandi, að þekking þróist í félagslegum samskiptum og að nám sé háð aðstæðum og menningu. Einnig hefur verið bent á að markmiðin séu óraunsæ, þar sem starfsaðstæður bjóði ekki upp á að kennarar séu rannsakendur í eigin starfi, og sjálf kennslan sé þungamiðja starfsins í hugum flestra kennara (Skagen, 2004). Rannsóknir hafa bent til þess að erfitt sé að ná markmiðum um ígrundun. Rannsóknir Liv Sundli (2007a) á vettvangsnámi í Noregi hafa leitt í ljós að ígrundun fer fram í leiðsagnartímum, en þá einkum um athafnir nemanna á vettvangi, mjög sjaldan um þeirra eigin hugsanir og viðhorf. Þrátt fyrir þessa gagnrýni nýtur þessi nálgun í leiðsögn kennaranema mikilla vinsælda á Norðurlöndum og víðar.

## 2. Lærlingurinn verður meistari – breytt þátttaka í starfi og starfsmenningu

Á ofanverðri síðustu öld komu fram námskenningar sem hafa haft mikil áhrif á rannsóknir og fræðileg skrif um starfsnám, meðal annars um kennaramenntun, og einnig á viðhorf til leiðsagnar. Þar vísa ég annars vegar til skrifa Barböru Rogoff (1990), *Apprenticeship in thinking*, einkum skilgreininganna á hugtökunum lærlingur og vörðuð þátttaka (e. guided participation), og hins vegar til skrifa Jean Lave og samstarfsmanna hennar um aðstæðubundið nám (e. situated learning). Þær stóllur Rogoff og Lave virðast hafa átt ríkan þátt í að móta nýja fræðasýn með bókinni *Everyday cognition*, sem þær ritstýrðu og gefin var út árið 1984, og er byggð á þeirri túlkun að hugsun og nám, formlegt og óformlegt, sé háð aðstæðum og menningarlegu samhengi námsins. Í skilgreiningum á námi hefur áherslan færst frá einstaklingnum, sem mótar eigin „innri“ þekkingu, til þeirrar fræðasýnar að þekking og skilningur þróist í félagslegum samskiptum og að samfélagið og menningin sé samofin náminu (Rogoff og Lave, 1984). Reyndar voru skrif annarra fræðimanna um skilgreiningar á aðstæðubundnu námi á svipuðum nótum á þessum tíma, meðal annars í umfjöllun um kennaramenntun (Borko og Putnam, 1996; Brown, Collins og Duguid, 1989; Bruner, 1990; Greeno, 1998). Þessir fræðimenn rökstyðja einnig og styðja með rannsóknum þá ályktun að þróun hugarstarfs sé alltaf háð aðstæðum; „hvað“ nemendur læra tengist því hvernig þeir læra, hvar og í hvaða félags- og menningarlega samhengi.

Með skrifum Rogoff um vitþroska og þróun hugsunar fékk hugtakið lærlingsnám nýja merkingu og einnig hlutverk þess sem annast leiðsögn, þ.e. styður við nám annarra. Hún beinir athyglinni að námi sem fer fram í daglegu lífi ekki síður en í menntastofnunum, og notar hugtakið lærlingur um einstaklinga almennt, meðal annars mjög ung börn, en ekki endilega þá sem eru nemendur í skóla. Þeir sem styðja við námið geta verið foreldrar eða eldri börn ekki síður en kennarar eða aðrir leiðbeinendur. Nám einstaklinga er skilgreint sem ferli sem hefst með athugun eða skoðun, og hugsanlega eftirlíkingu, og lýkur með sjálfstæðum ályktunum, þátttöku og ábyrgð (Rogoff, 1990). Markviss þjálfun getur verið hluti af náminu og einnig ígrundun tengd athöfnum.

Meginhlutverk kennara eða leiðbeinanda er að styðja nemandann í að verða smátt og smátt ábyrgur þátttakandi í athöfnum, verklegum og huglægum, og þá með aðferðum sem Rogoff kallar varðaða þátttöku. Þær aðferðir felast annars vegar í

þátttöku leiðbeinandans í athöfnum nemandans og byggist sú þátttaka á sameiginlegum áhuga þeirra, sem Rogoff kallar samhuglægni (e. intersubjectivity), og samvinnunámi þar sem þátttakendur reyna að setja sig hver inn í annars sjónarhorn og stefna að sameiginlegum markmiðum. Hins vegar felast aðferðirnar í leiðsögn þar sem leiðbeinandinn leiðir nemandann inn í menningu athafna og starfs, til dæmis með því að útskýra og ræða hugtök, venjur og gildi (Rogoff, 1990). Skilgreiningar Rogoff og ályktanir eru byggðar á viðamiklum empírískum rannsóknum.

Kenningar Lave og samstarfsmanna um aðstæðubundið nám tengjast starfsmenntun með beinni hætti en kenning Rogoff og hafa hinar fyrrnefndu verið ríkjandi í rannsóknum á kennaramenntun á síðastliðnum árum. Starfsnám felst samkvæmt skilgreiningum Lave og félagar í úrvinnslu á þekkingu og reynslu þar sem lærlingurinn þróar með sér nýjar og fjölbreyttari leiðir til að túlka og bregðast við umhverfinu og verður þannig sífellt upplýstari þátttakandi í starfi, starfssamfélagi og starfsmenningu (Chaiklin og Lave, 1996; Lave og Wenger, 1991). Samkvæmt þessari fræðasýn er nám alltaf háð aðstæðum og menningu. Til dæmis læra kennaranemar að fást við hegðunarsvandamál með því að takast á við þau á sjálfum starfsvettvangnum, ræða við reynda kennara og með því að kynna sér þá þekkingu og siðrænu viðmið sem tilheyra skólamenningunni.

Bókin *Mesterlære – læring som social praksis* (1999) í ritstjórn Klaus Nielsen og Steinars Kvale hafði mikil áhrif á rannsóknir norrænna fræðimanna á starfsnámi. Höfundar gagnrýna áhersluna á bóknám í starfstengdu háskólanámi og telja að margt megi læra af fyrri hugmyndum um iðmenntun. Meðal höfunda eru Lave og fræðimenn við danska háskóla sem unnu með henni á þessum tíma. Rannsóknir höfundanna varpa ljósi á það hvernig fullorðnir nemendur tileinka sér og þróa þekkingu sína með beinni þátttöku í starfi og starfsmenningu og einnig í öðrum menningarlegum athöfnum. Niðurstöðurnar veita innsýn í það hvernig nýliðar þróast frá því að vera lærlingar með yfirborðsþekkingu á starfi til fullrar þátttöku í starfssamfélagi eða námssamfélagi og hvernig þeir fara að því að nýta sér þau verkfæri, meðal annars tungumálið, sem tilheyra menningunni. Í einum kaflanum fjalla Hubert og Stuart Dreyfus um kenningu sína um það hvernig starfshæfni þróast en þeir hafa skilgreint sérstök stig í ferlinu frá því að vera nýliði og til þess að vera hæfur starfsmaður – og síðar sérfræðingur – í starfi (Dreyfus og Dreyfus, 1999). Fyrstu stigin einkennast af því að nýliðinn er upptekinn af afmörkuðum athöfnum og skortir heildarsýn yfir starfið og starfsaðstæður. Síðari stigin í ferlinu einkennast af auknum skilningi á aðstæðum, möguleikum á að forgangsraða í starfi og heildarsýn yfir viðmið, reglur og gildi. Fleiri fræðimenn hafa fjallað um og skilgreint þróunarferli starfsmanna í ljósi þessarar sýnar á starfsmenntun (sjá m.a. Wenger, McDermott og Snyder, 2002).

Í skilgreiningum á lærlingsnámi er hlutverk þess sem veit meira – kennara eða „meistara“ – talið skipta sköpum (Nielsen og Kvale, 1999; Rogoff, 1990); ekki samt í þeirri merkingu að meistarinn miðli þekkingu til lærlingsins heldur er lögð áhersla á að lærlingurinn sé virkur í eigin námi og njóti stuðnings og leiðsagnar meistarans við námið. Engu að síður er meistarinn – í þessu tilviki „góði kennarinn“ – fyrirmyndin sem býr yfir dýrmætri þekkingu og reynslu sem neminn getur nýtt sér. Lögð er áhersla á gildi athafna og þess að kunna til verka þar sem starfsnám er að hluta til verknám

og byggist á samspili hugar og líkama. Að fylgjast með starfi annarra og gera eins og þeir geta verið fyrstu skref í starfsnámi og liður í að ná tókum á daglegum athöfnum og viðfangsefnum í starfinu og verða þannig fullgildur þátttakandi í því. Námið fer ekki einungis fram í þessum samskiptum milli meistara og lærlings. Litið er á félagslega þátttöku, þátttöku í skólasamfélaginu í þessu tilviki, sem farveg starfsmenntunar.

Þessar kenningar hafa notið mikilla vinsælda og eru taldar eiga þátt í vaxandi áhuga á gildi þess hluta starfsnáms sem fram fer á starfsvettvangi. Flestir fræðimenn, sem hafa fjallað um starfstengda leiðsögn á síðastliðnum árum, líta svo á að námið sé aðstæðubundið og margir þeirra vitna í skrif Lave og Wengers um breytta þátttöku í starfi sem markmið (Lave, 1996; Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998). Meðal annars hafa Handal og Korthagen tengt sínar áherslur við þessar kenningar (sjá kaflann hér á undan) (Handal, 2007; Korthagen, 2010).

*Markmið:* Leiðsögninni er ætlað að stuðla að breyttri þátttöku kennaranemans í starfi þannig að hann verði smátt og smátt fullgildur þátttakandi í starfi og starfsmenningu. Áhersla er lögð á sjálft ferlið frá því að vera nýliði eða nemandi og til þess að vera fullgildur starfsmaður. Markmiðin geta verið mismunandi eða aðstæðubundin og eru einnig háð því hvar námsmaðurinn er staddur í námsferlinu. Takmarkið er að neminn verði meistari á sínu sviði.

*Gagnrýni:* Þessar kenningar eiga djúpar rætur í verkmenntun. Þær þykja því henta vel til að varpa ljósi á starfsnám þar sem verkleg færni skipar háan sess, til dæmis listnám og rannsóknarnám, en þykja ekki hafa sannað gildi sitt þegar námið er fræðilegra (Skagen, 2004). Bent hefur verið á hættuna á að námið og leiðsögnin miðist við aðlögun að hefðbundnum gildum í starfi og starfsmenningu og að leiðsögnin beinist í of ríkum mæli að árangri eða frammistöðu í starfi (Sundli, 2007b). Einnig hefur verið bent á að gildi fræðilegra hugtaka og kenninga sé vanmetið í mörgum þessara kenninga (Edwards, 2005a). Athygli hefur verið vakin á að námsferli séu ekki nógu vel útskýrð og að tengja þurfi þessar hugmyndir betur við skilgreiningar á því hvernig hugsun og skilningur einstaklinga þróast í samskiptum við aðra og á grundvelli eigin reynslu (Korthagen, 2010). Áhersla hafi frekar verið lögð á að þróa þessar kenningar og móta hugmyndafræðilegan bakgrunn þeirra en á útfærslu leiðsagnarinnar og námsmarkmið fyrir kennaranema.

### 3. Persónulegur styrkur og félagsleg hæfni kennarans

Í þessum kafla er fjallað um leiðsögn þar sem markmiðið er að efla tilfinningalega og félagslega hæfni kennaranema til að takast á við kennarastarfið og þá einkum seiglu þeirra, sjálfstraust, faglega sjálfsvitund og samskiptahæfni. Í mörgum tilvikum eru markmið og aðferðir leiðsagnarinnar andsvar við áherslunni á vitsmuni og þekkingu.

Fyrir nokkrum árum rannsakaði ég, ásamt fjórum öðrum norrænum háskólakennurum, reynslu 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 tilfinningalegum toga og tengdust samskiptum við aðra (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Ekki mátti greina mun milli landa hvað þessi atriði varðaði. Ályktun mín var sú að

nauðsynlegt væri að leita leiða til að styðja við starfshæfni kennaranema, sem ekki er einungis fagleg og hagnýt heldur einnig persónuleg og félagsleg.

Þessar niðurstöður eru í samræmi við margar aðrar rannsóknir sem sýna að kennarastarfið reynir mjög á tilfinningalega og félagslega hæfni kennara, ekki síður en á þekkingu þeirra og skilning (Hargreaves, 1998; Laursen, 2004; Søndena, 2008). Jafnvel er talið að krafan um slíka hæfni hafi bæði aukist og orðið sýnilegri í seinni tíð þar sem kennurum er nú ætlað, samkvæmt námskrám, að stuðla að félagslegum og tilfinningalegum þroska nemenda sinna (Hargreaves, 1998; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 1999; Klette, 2002; Krejsler, Laursen og Ravn, 2004; McLean, 1999). Kennsla er krefjandi starf sem reynir á persónulega eiginleika kennara ekki síður en faglega hæfni þeirra. Einkum hefur öryggisleysi nýliða í kennslu verið umfjöllunarefni fræðimanna og er brottfall þeirra úr starfi oft nefnt sem dæmi um mikilvægi þess að nýliðar í kennarastarfi njóti leiðsagnar (Darling-Hammond, 2003; Edwards og Mutton, 2007; OECD, 2005).

Ljóst er að það er erfitt að hafa áhrif á persónulega eiginleika kennaranema. Margir fræðimenn hafa engu að síður leitast við að skilgreina og rannsaka þá persónulegu eiginleika sem tengjast kennarahlutverkinu og hægt er að hafa áhrif á með kennaramenntun – meðal annars með leiðsögn. Ég nefni hér nokkur hugtök og rannsóknir sem hafa verið ríkjandi í þeirri umfjöllun:

*Seigla:* 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 erfitt 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 Garnezy, 1990). Þegar kennarar eiga í hlut virðist slík hæfni samsett úr margs konar eiginleikum, meðal annars trú á eigin getu, sjálfstjórn og félagslegri hæfni (Tait, 2008).

*Sjálfstraust – trú á eigin getu:* Starfshæfni kennara felst ekki aðeins í þekkingu, skilningi og færni; hugtakið hæfni felur í sér að einstaklingurinn getur beitt vitneskjunni, skilningnum og færninni í athöfnum. Slík geta er, samkvæmt rannsóknum, háð sjálfstrausti eða því að einstaklingurinn hafi trú á eigin getu til að ráða við viðfangsefnin (Bandura, 1997; Deci, 1975; Markus, Cross og Wurf, 1990). Sjálfstraustið er því þáttur í hæfninni. Albert Bandura (1997) skilgreinir hugtakið „self-efficacy“ sem trú einstaklinga á eigin getu til að ná árangri á afmörkuðu sviði. Slíkt sjálfstraust hefur áhrif á val fólks á viðfangsefnum, áhuga á þeim og hversu lengi það endist í þeim þrátt fyrir erfiðleika. Rannsóknir hafa leitt í ljós að nýútskrifaðir kennarar, sem þróa með sér trú á eigin getu í upphafi starfsferilsins, eru líklegri en aðrir til að endast í starfi (Hoy og Spero, 2005; Smethem, 2007).

*Samskipta- og tengslahæfni:* Anne Edwards og samstarfsmenn hennar í Englandi nota hugtakið „relational agency“, sem á íslensku mætti þýða sem tengslabundna gerendahæfni, um þá samskiptahæfni sem kennarastarfið gerir kröfur um, meðal annars vegna þess öryggisleysis sem því fylgir. 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 faglegri 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, 2005b, 2009). Rannsóknir Edwards benda til þess að skilgreina megi slíka hæfni sem mikilvægan þátt í seiglu nemenda (Edwards og Mutton, 2007)

*Fagvitund* (e. professional identity): Fagvitund kennara hefur orðið sérstakt rannsóknarefni undanfarna áratugi. Skilgreiningar eru mismunandi en í mörgum tilvikum er vitnað í kenningar Georgs H. Mead og Eriks Erikson um þróun sjálfsvitundar og auk þess skilgreiningar á fagmennsku kennara. Meginspurningarnar í þessum rannsóknum snúast í fyrsta lagi um hugmyndir kennara um sjálfa sig (t.d.: Hver er ég sem kennari? Hvernig vil ég vera sem kennari?) og um það hvernig þær hugmyndir þróast (Beijaard, 1995; Korthagen, 2004); í öðru lagi um það hvernig hugmyndirnar tengjast aðstæðum, samstarfshópum og starfsmenningu (Borko og Putnam, 1996); í þriðja lagi um það hvernig fagvitund birtist í frásögnum kennara (Connelly og Clandinin, 1999). Í sumum tilvikum er áherslan lögð á að skoða vitsmunalega þætti í þessu þróunarferli, í öðrum tilvikum félags- og menningarlega þætti og enn öðrum tilfinningalega þætti, sem þó virðist vera sjaldgæfast (Beijaard, Meijer og Verloop, 2004). Í þeim tilvikum beinist athyglin að spurningum um líðan í starfinu eða tilfinningar til þess, t.d. hvað það sé sem ógnar kennurunum helst í starfi, hvenær þeim líður illa og hvenær þeir eru stoltir af því að vera kennarar. Bandaríkjamaðurinn Edward Pajak hefur notað hugtök úr kenningu Carls Jung til að fá kennara til að skoða ómeðvitaðar og meðvitaðar hliðar á sjálfsvitund sinni og hliðar sem aðrir mega helst ekki sjá, svo og að fá þá til að hugleiða hvernig þær hliðar tengjast hugmyndum þeirra um hinn „slæma kennara“ (Pajak, 2011).

Einnig hafa margir fræðimenn leitað svara við spurningunni um aðferðir, þ.e. hvers konar leiðsögn sé æskileg til að ná markmiðum um persónulegan styrk og öryggi í kennarastarfi. Ástralska fræðikonan Rosie Le Cornu hefur rannsakað þátt vettvangsreynslu í að þróa seiglu kennaranema, og sérstaklega þá möguleika sem felast í því að nýta námssamfélög í þeim tilgangi, en þá er myndaður hópur einstaklinga sem hafa sameiginleg námsmarkmið og veita hver öðrum stuðning við að nálgast þau (sjá umfjöllun um námssamfélög í næsta kafla). Niðurstöður rannsókna hennar benda til þess 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). Hún hefur rannsakað félagsleg samskipti og samvinnu í jafningjahópum, bæði sem aðferðir til að vinna gegn persónulegu óöryggi nýliða í kennarastarfi og til að efla hæfni þeirra til þátttöku í slíkri samvinnu (Le Cornu, 2005, 2009).

Í framhaldi af rannsókn norræna hópsins, sem ég tók þátt í og nefnd var í upphafi þessa kafla, kannaði hópurinn félagslega ígrundun kennaranema, þ.e. ígrundun í hópum kennaranema, sem verkfæri til að efla hæfni þeirra til að takast á við erfið viðfangsefni kennara. Markmiðið var að rannsaka hvernig aðferðin nýttist þeim við að öðlast nýjan skilning á vandamálunum. Þátttakendur voru fyrirfram beðnir um að huga að sínum eigin þætti í samvinnunni, bæði sem gefendur og þiggjendur. Niðurstöður voru þær að nemarnir töldu sig geta lært mikið af öðrum í slíkum samskiptum jafningja, meðal annars af því að lesa eigin lýsingar á vandamálum og hugsanlegum lausnum fyrir aðra og finna samhug þeirra og skilning, einnig af því að hlusta á aðra. Þeir áttu á hinn bóginn erfitt með að sjá sig í hlutverki gefandans í samskiptunum og

sáu sig ekki sem hluta af félagslegri heild, eða námssamfélagi, sem hefur sameiginleg námsmarkmið og er umgjörð um gagnvirka leiðsögn (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2011). Ljóst er að kennaranemar þurfa að læra sérstaklega að beita slíkum aðferðum.

Margir fræðimenn á Norðurlöndum og víðar eru gagnrýnir á bæði hagnýtar og vitsmunalegar áherslur í leiðsögn og eru þeirrar skoðunar að hið mannlega í leiðsögninni verði að fá meira vægi (Lindgren, 2005; Pajak, 2011). Kari Søndena hefur gagnrýnt að flestar leiðsagnarkenningar byggist á þekkingarfræði og vanræki spurningar af verufræðilegum (e. ontological) toga, meðal annars um eigin tilvist og tilfinningar sem tengjast starfinu (Søndena, 2009). Hún hefur rannsakað ígrundun sem aðferð í leiðsögn og benda niðurstöður hennar til þess að hefðbundin ígrundun sé yfirleitt einstaklingsmiðuð og vitræn, miðist einkum við að þróa vitsmunalega hæfni kennara sem einstaklinga, sem hún telur að nægi ekki (Søndena, 2007; Søndena og Sundli, 2004). Hún heldur því fram, og styður með rannsóknum, að ígrundun í hópum kennaranema geti á hinn bóginn hentað vel til að efla tilfinningalega og félagslega hæfni þeirra til að takast á við flókin tilfinningaleg viðfangsefni kennarastarfsins.

Þessir fræðimenn telja flestir að *tengslin* milli einstaklinga skipti meira máli en sjálfar samræðurnar og að leggja verði áherslu á að skapa trúnað og traust í þessum tengslum, þ.e. að leiðsagnarkenningar treysti nemanum og öfugt. Athyglin verði að beinast að því sem gerist í tengslum milli einstaklinganna. Stuðningurinn sjálfur sé mikilvægari en vitsmunaleg ögrun eða kennsla og ekki sé æskilegt að líta á leiðsögnina sem ferli með þekktu endamarki, þ.e. að öðlast tilgreinda starfshæfni. Gjarnan er vitnað í mannúðarkenningar Abrahams Maslow og Carls Rogers og ætti leiðsögnin samkvæmt þeim kenningum að taka mið af þörf einstaklingsins fyrir sjálfsbirtingu, eða fyrir „að þroska sjálfan sig“; hlutverk mentorsins er að styðja hann í því ferli. Þá er litið svo á að stuðningurinn sé markmið í sjálfu sér þar sem skjólstæðingurinn sé helsti sérfræðingur í eigin málum og stuðningsaðilinn eigi að vera spegill hans í leit að svörum.

Í yfirlitsbók Skagens (2004) um þær leiðsagnaraðferðir, sem notaðar hafa verið í leiðsögn nýliða í kennslu í Noregi, heldur hann því fram að vinsældir persónulegrar leiðsagnar í nútímasamfélagi hafi haft áhrif á hugmyndir um starfstengda leiðsögn, meðal annars leiðsögn kennaranema. Ráðgjafar, stuðningsaðilar og leiðbeinendur starfi nú á fjölmörgum sviðum atvinnu- og einkalífs. Hann telur áhrifin meðal annars vera þau að hlutverk leiðsagnarkenninga geti nú falist í persónulegum stuðningi án þess að sérstök menntunarmarkmið, t.d. tengd fagmennsku, séu höfð að leiðarljósi.

Orðið *mentor*, sem fyrr var á minnst, hefur náð mikilli útbreiðslu bæði í skrifum á ensku og norrænum tungumálum. Yfirleitt er orðið mentor notað um þá sem veita persónulegan stuðning en það er líka notað um leiðsögn kennaranema (Smith, 2010; Sundli, 2007a). Hugsanlega stafa vinsældir þessa hugtaks af aukinni áherslu á það að nám byggist á samvinnu og þar með nálægð í félagslegum samskiptum. Sums staðar eru hlutverk mentora og leiðsagnarkenninga aðgreind. Þá er lögð áhersla á að mentorarnir séu reyndir kennarar sem fylgi nemum eftir í lengri tíma en almennt á við um afmörkuð tímabil vettvangsnáms, eins og t.d. sums staðar í Danmörku. Mentorinn getur bæði verið reyndur kennari úr heimaskóla eða háskólakennari. Aðalatriðið er að mentorinn hafi starfsreynslu og starfsþroska sem stuðli að öryggi kennaranemans og styðji hann í glímu við erfið viðfangsefni starfsins.

*Markmið:* Leiðsögninni er ætlað að efla persónulegan styrk og öryggi kennaranemans í starfi. Helstu markmiðin eru aukin seigla, sjálfstraust í starfi og hæfni í félagslegum samskiptum. Þróun fagvitundar er í sumum tilvikum langtímamarkmið leiðsagnarinnar. Einnig er stefnt að því að mynda góð tengsl milli kennaranema og mentora eða leiðsagnarkennara.

*Gagnrýni:* Bent hefur verið á að leiðsögnin geti orðið of losaraleg og hætta sé á að persónuleg vandamál verði í fyrirrúmi en ekki starfsmaðurinn eða starfstengd vandamál (Skagen, 2004). Erfitt er að koma þessum hugmyndum í framkvæmd þar sem markmiðin eru í flestum tilvikum langtímamarkmið og krefjast þess að leiðsögnin nái yfir lengri tíma en almennt gildir um tímabil vettvangsnáms. Þá er til dæmis átt við þau markmið að skapa traust í samskiptum og efla sjálfstraust kennaranema. Bent hefur verið á – og stutt með rannsóknum – að erfitt sé í reynd að ná markmiðum um félagslega hæfni kennaranema og seiglu í starfi og að slíka leiðsögn þurfi að skipuleggja vel (Edwards, 2005b; Le Cornu, 2009). Einnig hefur þessi tegund leiðsagnar verið gagnrýnd fyrir einhliða áherslu á persónulega menntun eða þroska þar sem ekki er gert ráð fyrir áhrifum félagslegra aðstæðna og menningar.

#### 4. Leiðsögn – afl í kennaramenntun og skólaþróun

Í þeim leiðsagnarkenningum sem hér hefur verið fjallað um beinist athyglin að samskiptum milli reyndra kennara og nýliða – þar sem þjálfun og menntun *nýliðanna* er í brennidepli. Á síðustu árum hafa ýmsir fræðimenn rökstutt og sýnt fram á nauðsyn þess að endurskoða og víkka þessar skilgreiningar á leiðsögn. Annars vegar er um að ræða skilgreiningar á markmiðum leiðsagnar þannig að þau feli í sér víðtækari starfsmenntun og þróun, í fyrsta lagi kennaranemanna, í öðru lagi annarra þátttakenda í leiðsögninni og í þriðja lagi alls skólasamfélagsins. Betri kennaramenntun og skólaþróun eru þá yfirmarkmið. Hins vegar er átt við skilgreiningar á samskiptum í leiðsögn þannig að þau takmarkist ekki við samskipti milli nýliða og reyndra kennara en geti vísað til samskipta í annars konar hópum, meðal annars í hópum jafningja og í skólasamfélagi (Edwards og Mutton, 2007; Le Cornu og Ewing, 2008; Sundli, 2007a).

Andy Hargreaves og Michael Fullan skrifuðu um síðustu aldamót grein um mikilvægi þess að byggja upp samfélög í skólum þar sem stuðlað væri að gagnvirkri námi allra, þ.e. nemenda, nýliða, kennara og stjórnenda. Lögðu þeir til að leiðsagnarhugtakið yrði endurskilgreint með áherslu á samstarf þátttakenda og *samvinnuleiðsögn* (e. co-mentoring) í stað þess að einblína á sambandið milli „lærlings og meistara“. Einnig töldu þeir mikilvægt að viðurkenna þá staðreynd að allir kennarar þurfa á stuðningi að halda, ekki aðeins nýliðar í starfi, í ljósi þeirrar kröfu að þeir þrói sífellt og bæti starf sitt. Slíkur stuðningur ætti að vera þáttur í námsmenningu skólans (Hargreaves og Fullan, 2000).

Áströlsku fræðikonurnar Rosie Le Cornu og Robyn Ewing vitna í grein Hargreaves og Fullans, og einnig í breyttar skilgreiningar á námi, í rökstuðningi sínum fyrir því að endurskilgreina þurfi starfstengda leiðsögn (2008). Hana verði að skilgreina sem félagslegt *námssamband* samstarfsmanna (e. collegial learning relationships) þar sem áhersla sé lögð á gagnvirkni, samábyrgð og tengsl milli þeirra (Le Cornu, 2005; Le

Cornu og Ewing, 2008). Slíkt námssamband megi mynda þvert á stofnanir, milli leiðsagnarkennara og kennaranema og líka milli jafningja, þ.e. í hópi kennaranema sem veita hver öðrum stuðning í tengslum við vettvangsnám.

Flestir þeir fræðimenn sem fjalla um kennaramenntun og leiðsögn frá þessu sjónarhorni styðjast við félags- og menningarbundnar kenningar (e. socio-cultural theories). Samkvæmt þeim kenningum þróast þekking og skilningur í félagslegum samskiptum og í menningarlegu samhengi eins og fjallað var um í kaflanum hér að framan um lærlingsnám. Hugsun einstaklinga fer bæði fram innra með þeim og líka í samskiptum milli einstaklinga þar sem tungumálið er helsta verkfærið og endurspeglar bæði hugsun og menningu. Nýliðar í kennslu verði því að öðlast skilning á kennarastarfinu sem þætti í samfélagi og menningu en ekki eingöngu sem daglegu starfi kennarans (Borko, 2004; Edwards og Mutton, 2007; Greeno, 1998; Putnam og Borko, 2000).

Norska fræðikonan Liv Gjems er ein þeirra sem fjallar um leiðsögn með hliðsjón af félags- og menningarbundnum kenningum og beinir athyglinni að gagnvirkri námi í samskiptum leiðsagnarkennara og nýliða (Gjems, 2007). Hún skilgreinir starfstengda leiðsögn sem *námsferli* sem fram fer í samskiptum milli tveggja eða fleiri einstaklinga í þeim tilgangi að skapa sameiginlega merkingu og þar með nýjan skilning og nýja möguleika á athöfnum í starfi. Ný þekking og breyttur skilningur byggist alltaf á leit að samhengi og merkingu. Hlutverk leiðsagnarkennarans er að vera þátttakandi í þessari leit með nýliðum þar sem þeir vinna saman að því að öðlast skilning á starfi nýliðans og starfsaðstæðum. Leiðsögnin fer fram í samræðum og frásögnum um ýmsar hliðar starfsins og er tungumálið helsta verkfæri leiðsagnarinnar – og reyndar allrar merkingarsköpunar. Takmark leiðsagnarinnar er að skapa sameiginlega merkingu en ekki miðla merkingu til nýliðanna. Markmiðin eru lík markmiðum um breytta þátttöku í starfi (sjá flokk 2) en í þessu tilviki er áhersla lögð á gagnvirkt nám, að leiðsagnarkennarinn læri ekki síður en kennaraneminn.

Þegar litið er á leiðsögn sem verkfæri til að ná markmiðum um víðtækari starfsmenntun og skólaþróun – eins og lýst er í upphafi þessa kafla – eru tvö hugtök áberandi: námssamfélag og jafningjaleiðsögn. Hugtakið námssamfélag (e. learning community) hefur verið skilgreint á ýmsa vegu. Í sumum tilvikum er skilgreiningin mjög almenn og námssamfélag þá skilgreint sem hópur eða samfélag sem myndar umgjörð eða stuðningsramma um félagsleg námsferli (Le Cornu og Ewing, 2008) og er þá einkum vitnað í Dewey og Vygotsky og í seinni tíð rannsóknir Rogoff (1990, 2003).

Í umfjöllun um kennaramenntun undanfarinn áratug hefur hugtakið fagleg námsamfélög (e. professional learning communities) verið notað í umfjöllun um skólaþróun, skólastjórnun og kennaramenntun (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas, 2006). Í faglegum námssamfélögum í einstökum skólum 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, gagnrýninni hugsun, umræðu um gildi, áherslu á símenntun í starfi og þróun stofnana (sjá m.a. Hargreaves, 2007; Stoll o.fl., 2006).

Jafningjaleiðsögn (e. peer mentoring) meðal kennaranema hefur verið rædd og rannsökuð á undanförunum árum (Le Cornu, 2005, 2009; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2011)

eins og fram kom í kaflanum um persónulegu hliðarnar á starfshæfni, fagmennsku og leiðsögn, meðal annars lýsingu minni á félagslegri ígrundun í hópum kennaranema. Þá er átt við að kennaranemar myndi hópa og veiti hver öðrum stuðning eða leiðsögn í tengslum við vettvangsnám í samræmi við skilgreiningar á samvinnunámi (Rogoff, 2003). Samkvæmt skrifum Edwards og Le Cornu ber þá að stefna að því að meðlimir hópsins verði færir um bæði að 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 (Edwards, 2005b; Le Cornu, 2005).

Hugmyndir um fagleg námssamfélög og jafningjaleiðsögn byggjast á þeirri fræðasýn að þróun þekkingar á starfinu sé félagsleg, eigi rætur í athöfnum og sé háð starfsmenningu. Þátttakendur í samvinnunni móta í sameiningu nýja þekkingu sem er viðhaldið í samræðum samstarfsfólks sem túlkar og endurtúlkar starfstengdar athafnir og aðstæður.

Markmið margra heimaskólaverkefna eru í samræmi við þetta sjónarhorn. Í vettvangsnámi á Menntavísindasviði eiga kennaranemar ekki aðeins að öðlast starfshæfni og reynslu sem eflir þá í daglegu starfi með nemendum. Þeir eiga einnig að kynnast „skólastarfinu í heild sinni ásamt kennslu og starfsháttum á ákveðnu sviði eða námsgrein sem þeir hyggjast sérhæfa sig í“ (Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, 2012). Stefnt er að því að fleiri einstaklingar komi að leiðsögn í vettvangsnámi en tíðkast hefur, þ.e. að auk kennaranema, leiðsagnarkennara og háskólakennara taki einnig tengiliðir, skólastjórnendur og helst allt skólasamfélagið í hverjum heimaskóla þátt í því. Í heimaskólaverkefnum er yfirleitt lögð áhersla á að þátttaka alls skólasamfélagsins skiptir máli fyrir móttöku og leiðsögn kennaranema og nýrra kennara og að allir þátttakendur menntist. Þannig verði vettvangsnám og leiðsögn virkt afl í þróun skólastarfs og skólamenningar. Sömu viðhorf einkenna endurskoðun vettvangsnáms í kennaradeild Háskólans á Akureyri.

*Markmið:* Menntun allra þátttakenda í leiðsögninni, einstaklinga, hópa og stofnana. Að leiðsögnin verði afl í kennaramenntun og skólaþróun. Að kennaranemar og aðrir nýliðar verði virkir þátttakendur í skólastarfi og mótun skólamenningar. Að stuðla að samábyrgð og samstarfi háskóla og almennra skóla um kennaramenntun og þróun skólastarfs.

*Gagnrýni:* Þessi markmið eru mjög metnaðarfull en ég tel að enn sé margt óljóst varðandi útfærslur. Meðal annars þarf að móta og rannsaka betur leiðsögn sem tekur mið af hugmyndum um samvinnuleiðsögn, jafningjaleiðsögn og fagleg námssamfélög. Í flestum skilgreiningum á leiðsögn eru samskipti í brennidepli. Bent hefur verið á að mannlega þætti vanti í leiðsögnina, þar sem markmiðin séu svo víðtæk, og einnig að hætta sé á að áherslan á samskipti milli kennaranema og mentors tynist, en þau hljóti þó alltaf að vera aðalatriði. Einnig hefur verið bent á að samskipti í leiðsagnarhópum geti orðið stuðningsmeðferð fyrir starfsmenn frekar en stuðningur við menntun þeirra (Skagen, 2004). Markmið um þróun fagmennsku og starfshæfni megi ekki tynast.

## Samantekt og umræða

Köflunum fjórum hér að framan er ætlað að varpa ljósi á landslag starfstengdrar leiðsagnar, þar sem menntun kennaranema er í brennidepli, og þá einkum á markmið leiðsagnarinnar. Umfjöllunin er engan veginn tæmandi og á mörgum mikilvægum atriðum hefur einungis verið tæpt mjög lauslega. Þá á ég til dæmis við leiðsagnaraðferðir, leiðsagnarhlutverkið, innihald leiðsagnar og valdastöðu þátttakenda í leiðsögninni. Þessi atriði tengjast óhjákvæmilega ólíkum markmiðum leiðsagnar en hafa ekki verið í fyrirrúmi í þessari grein.

Til að fá fram sem skýrasta mynd af ólíkum markmiðum með leiðsögn kennaranema ákvað ég að skipa kenningum um starfstengda leiðsögn í fjóra flokka, eða leiðsagnarstefnur, sem gerð hefur verið grein fyrir hér að framan. Í töflunni eru dregnar saman niðurstöður um helstu einkenni á þessum fjórum leiðsagnarstefnum.

Tafla. Yfirlitstafla – samantekt

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

Skil milli flokka eru samt ekki alltaf skýr. Mikil skörun er milli sumra þeirra hvað varðar hugmyndafræðilegan bakgrunn og einnig má greina ólíkar áherslur innan hvers flokks. Einnig er ljóst að allar þessar kenningar eða áherslur hafa þróast á undanförunum árum og eru enn að þróast.

Enda þótt markmið leiðsagnarinnar séu að mörgu leyti ólík eiga þessar kenningar margt sameiginlegt hvað varðar *viðhorf til náms*. Litið er á félagsleg samskipti sem grundvöll námsins og námið er talið tengjast sérstökum aðstæðum kennarastarfsins. Kenningar um aðstæðubundið nám setja yfirleitt mark sitt á hugmyndir um stuðning við námið og er þá vitnað í Lave, Wenger og Rogoff og einnig fræðimenn á sviði kennaramenntunar (Borko, 2004; Edwards, Gilroy og Hartley, 2002). Bæði Handal (2007) og Korthagen (2010) hafa í seinni tíð tengt kenningar sínar við skilgreiningar á aðstæðubundnu námi eins og áður hefur komið fram. Greina má áhrif Vygotskys og Bruners í öllum flokkunum. Flokkur 4 sker sig þó frá hinum nálgununum en þar er litið svo á að stofnanir „læri“ ekki síður en einstaklingar og hópar.

Margt er þó ólíkt varðandi umfjöllun um nám. Í sumum tilvikum eru innri námsferli í brennidepli – í öðrum félags- og menningarleg ferli. Sálfræðikenningar setja mark sitt á kenningar í flokkum númer 1 og 3, einkum kenningar um vitsmunalegt nám og kenningar sem byggjast á mannúðarstefnu. Í flokkum númer 2 og 4 eru áherslurnar félags- og menningarlegar. Samfélagið, menningin og skólastarfið mynda umgjörð og útgangspunkt leiðsagnarinnar enda þótt ekki sé litið fram hjá námi einstaklinganna.

Sú þekking sem stefnt er að með leiðsögninni er að mörgu leyti mismunandi. Mikilvægt er talið að kunna til verka samkvæmt kenningum í flokki 2 og verkleg þekking talin vera hluti af starfsmenningunni. Þekking á skólasamfélaginu og skólamenningunni skiptir miklu í kenningum í flokki 4. Stefnt er að sjálfsþekkingu í flokkum 1 og 3 þótt áherslur séu mismunandi. Nýlegar rannsóknir Bjørndals (2009), sem varpa ljósi á mikilvægi þess að horft sé á leiðsögnina utan frá, þ.e. að markmið og aðferðir séu ræddar og gagnrýndar í sjálfri leiðsögninni, eru áhugaverðar. Þá er markmiðið það að efla hugarvitund þátttakenda í leiðsögninni. Tungumálið er í flestum tilvikum talið nauðsynlegt verkfæri í þróun þekkingar og skilnings, innra með einstaklingum og í hópum eða samfélögum.

Mörg af þeim markmiðum leiðsagnar sem hér hefur verið fjallað um eru greinilega langtímamarkmið. Stefnt er að persónulegu öryggi í starfi, alhliða menntun, þróun fagmennsku o.s.frv. Ljóst er að ekki er hægt að ná slíkum markmiðum á stuttum tímabilum vettvangsnáms. Skagen (2004) hefur gagnrýnt þessar áherslur á langtímamarkmið. Ég tek undir þá gagnrýni og tel óhjákvæmilegt að horft sé bæði til langtímamarkmiða og skammtímamarkmiða þegar leiðsögn er skipulögð.

*Samskipti* er lykilorð í skilgreiningum á starfstengdri leiðsögn. Samskipti í leiðsögn einkennast annars vegar af tengslum milli þátttakenda og hins vegar af innihaldi samskiptanna. Í öllum þeim kenningum sem hér hefur verið fjallað um eru samræður grundvallaratriði. Stuðningur einkennir einnig samskiptin og þá oftast í merkingunni „vörðuð þátttaka“ samkvæmt kenningu Rogoff (1990, 2003). Ekki verður annað séð en að alls staðar sé stefnt að dreifðri ábyrgð, að kennaranemar beri ábyrgð á eigin námi en eigi að njóta stuðnings leiðsagnarkennara. Hugmyndir um aukið lýðræði og jafningjasamskipti setja svip sinn á sumar kenninganna.

Eins og áður hefur komið fram hafa margir fræðimenn skipað kenningum um starfstengda leiðsögn í flokka til að varpa ljósi á fræðasvið sem kallað hefur verið uppeldisfræði leiðsagnar, kennslufræði leiðsagnar eða uppeldisfræði leiðsagnarnáms. Í leiðsagnarfræðum er þá meðal annars fjallað um kenningar um leiðsögn nýliða í kennslu og líka um spurningar sem tengjast menntun leiðsagnarkennara (Bjørndal, 2009; Sundli, 2007a). Til dæmis má nefna spurningar um það hvers konar þekkingu og hæfni leiðsagnarkennara eigi að stefna að með náminu. Ég tel að verðandi leiðsagnarkennarar þurfi að kynna sér vel og ræða helstu kenningar um starfstengda leiðsögn og markmið með henni. Miklu skiptir að allir þeir sem koma að skipulagi á starfstengdri leiðsögn, eru að mennta sig á þessu sviði eða stefna að því að verða leiðsagnarkennarar, kynni sér vel og ræði helstu hugtök sem tengjast þessu sérstaka fræðasviði. Tungumál leiðsagnarfræðanna er flókið og í mikilli þróun.

Niðurstaða mín, af þeirri rannsókn á leiðsagnarkenningum sem hér hefur verið lýst, er sú að kenningarnar eigi margt sameiginlegt þrátt fyrir margt sem greinir þær að. Ég tek undir þau viðhorf að æskilegt sé að líta á leiðsagnarfræði sem sérstakt fræðasvið, hvort sem það fellur undir uppeldisfræði, kennslufræði eða menntunarfræði. Íslenskir háskólakennarar, aðrir kennarar og skólar, sem annast leiðsögn kennaranema, verða síðan að ræða og móta þessar kenningar með hliðsjón af íslenskum veruleika og í þeim tilgangi að bæta og þróa starfstengda leiðsögn í skólum landsins.

Í inngangi kom fram að greininni væri ætlað að vera grundvöllur fyrir umræður og ákvarðanir um æskileg markmið og áherslur þegar skipuleggja á leiðsögn kennaranema og annarra nýliða í kennslu. Ég tel ekki líklegt eða æskilegt að einblínt sé á eina afmarkaða leiðsagnarstefnu heldur mikilvægt að leitað sé leiða til að láta þessar kenningar vinna saman og bæta hver aðra upp. Vona ég að greining mín á leiðsagnarkenningum, og einkum á markmiðum leiðsagnarinnar, nýtist öllum þeim sem taka þátt í að skipuleggja vettvangsnám og leiðsögn sem því tengist, og einnig þeim sem eru að mennta sig til að sinna leiðsagnarhlutverki í leikskólum, grunnskólum og framhaldsskólum.

## LOKAORÐ

Í grein þessari hefur verið fjallað um leiðsögn kennaranema og hafa markmið leiðsagnarinnar verið í fyrirrúmi. Tilgangurinn var að draga upp sem skýrasta mynd af kenningum um starfstengda leiðsögn og þá einkum af markmiðum leiðsagnar eins og þau birtast í þessum kenningum. Til þess að leggja grunn að markvissum umræðum um þátt og fyrirkomulag leiðsagnar í kennaramenntun hér á landi er afar mikilvægt að einnig séu könnuð viðhorf kennaranema, leiðsagnarkennara, skólastjórnenda, háskólakennara – og allra annarra sem koma að vettvangsnámi kennaranema – til markmiða og aðferða. Ekki er síður aðkallandi að þessir hópar fái tækifæri til að ræða um markmið leiðsagnar og hvernig hægt sé að nálgast þessi flóknu markmið. Þeim verður ekki náð nema í náinni samvinnu allra þeirra, einstaklinga og stofnana, sem koma að vettvangsnámi og taka þátt í að endurskoða þær aðstæður sem mynda umgjörð um vettvangsnám og leiðsögn kennaranema.

## HEIMILDIR

- Anna Elísa Hreiðarsdóttir, María Steingrímisdóttir og Trausti Þorsteinsson. (2011). *Endurskoðun vettvangsnáms og æfingakennslu við kennaradeild HA*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281–294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. og Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. Í M. Brekke og K. Søndena (ritstjórar), *Veiledningskvalitet* (bls. 174–196). Ósló: Universitetsforlaget.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Borko, H. og Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. Í D. C. Berliner og R. C. Calfee (ritstjórar), *Handbook of educational psychology* (bls. 673–708). New York: Macmillan.
- Brekke, M. (2010). Praksisopplæringsens dannende oppgave. Í M. Brekke (ritstjóri), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (bls. 29–45). Ósló: Universitetsforlaget.
- Brown, J. S., Collins, A. og Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chaiklin, S. og Lave, J. (ritstjórar). (1996). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connelly, F. M. og Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. London: Althouse Press.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J. og Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499–514.
- 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.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: D. C. Heath.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Frumútgáfa 1938).
- Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. Í K. Nielsen og S. Kvale (ritstjórar), *Mesterlære – læring som social praksis* (bls. 54–75). Kaupmannahöfn: Reitzel.
- Edwards, A. (2005a). Let's go beyond community and practice: The many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal*, 16(1), 49–65.
- Edwards, A. (2005b). 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 (ritstjórar), *Educational theories, cultures and learning: A critical perspective* (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., Gilroy, P. og Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: Collaborative responses to uncertainty*. London: RoutledgeFalmer.
- 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.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. European Commission: Staff working document SEC.
- Feiman-Nemser, S. og Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255–273.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapning i veiledning. Í T. Kroksmark og K. Åberg (ritstjórar), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (bls. 153–169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53(1), 5–26.
- Handal, G. (2007). Veilederen – guru eller kritisk venn? Í T. Kroksmark og K. Åberg (ritstjórar), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (bls. 23–33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Ósló: Cappelen.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. Í L. Stoll og K. S. Louis (ritstjórar), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (bls. 181–195). Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50–56.
- Háskóli Íslands, Menntavísindasvið. (2012). Vefur vettvangsnáms. Sótt af <http://vefsetur.hi.is/vettvangsnam/>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J. og Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. og Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Hoy, A. W. og Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.

- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (1999). Sérhæfð þekking kennara. *Uppeldi og menntun*, 8, 71–89.
- Kennaraháskóli Íslands. (2007). *Kennsluskrá Kennaraháskólans 2007–2008*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoliogchapter=contentogid=-2007>
- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3(3–4), 265–282.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11–15.
- Korthagen, F. A. J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 265–274.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. J. (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(1), 98–106.
- Korthagen, F. A. J. og Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Krejsler, J., Laursen, P. F. og Ravn, B. (2004). Folkeskolelærernes professionalisering. Í L. Moos, J. Krejsler og P. F. Laursen (ritstjórar), *Relationsprofessioner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere* (bls. 59–97). Kaupmannahöfn: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer: Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. Kaupmannahöfn: Gyldendal.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, 3(3), 149–164.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: 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(5), 717–723.
- Le Cornu, R. og Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education ... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799–1812.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–263.
- Markus, H., Cross, S. og Wurf, E. (1990). The role of self system in competence. Í R. J. Sternberg og J. Kolligian (ritstjórar), *Competence considered* (bls. 205–225). New Haven: Yale University Press.
- Masten, A. S., Best, K. M. og Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.

- McLean, S. V. (1999). *Becoming a teacher: The person in process*. Í R. P. Lipka og T. M. Brinthaupt (ritstjórar), *The role of self in teacher development* (bls. 55–91). Albany: SUNY Press.
- Nielsen, K., og Kvale, S. (ritstjórar). (1999). *Mesterlære – læring som social praksis*. Kaupmannahöfn: Reitzel.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: Höfundur.
- Orland-Barak, L. (2010). Competing models of mentoring new teachers: Implications and applications for mentored learning. Í K. Smith og M. Ulvik (ritstjórar), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (bls. 63–80). Ósló: Universitetsforlaget.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norweed: Christopher-Gordon.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles: A guide for supervisors*. Alexandria: ASCD.
- Pajak, E. (2011). The “bad” teacher: Some thoughts and questions for supervision. *Journal of Educational Sciences Research*, 1(2), 1–8.
- Plant, P. (2009). Vejlederne, vejledningsteorier og -metoder. *KvaN*, 29(83), 16–27.
- 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*, 29(1), 4–15.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (1993). *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfshæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun*, 14(1), 29–48.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008). Starfshæfni kennara frá sjónarhóli norrænna kennaranema. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 55–74.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2011). Félagsleg ígrundun kennaranema: Leið til að vinna úr vettvangsreynslu. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/022.pdf>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus: Merrill.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. og Lave, J. (ritstjórar). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching*, 13(5), 465–480.

- Smith, K. (2010). Mentorrollen – norske og internasjonale stemmer. Í K. Smith og M. Ulvik (ritstjórar), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (bls. 22–38). Ósló: Universitetsforlaget.
- 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(4), 221–258.
- Sundli, L. (2007a). Mentoring – a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214.
- Sundli, L. (2007b). Veiledning i kulturer for læring – tomt mantra eller virksomt medium? Í T. Kroksmark og K. Åberg (ritstjórar), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (bls. 170–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. Í T. Kroksmark og K. Åberg (ritstjórar), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (bls. 210–222). Bergen: Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2008). Levd uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsbekymringer. Í Ragnhildur Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og K. Søndenå (ritstjórar), *Lærarliv sett med nordiske studentøyne* (bls. 71–83). Tromsø: Eureka Forlag.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. Í M. Brekke og K. Søndenå (ritstjórar), *Veiledningskvalitet* (bls. 17–29). Ósló: Universitetsforlaget.
- Søndenå, K. og Sundli, L. (2004). Veiledning i praksisfeltet: Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning – eller bare kloning og speiling? Í M. Brekke (ritstjóri), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning* (bls. 128–151). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Tomlinson, P. D. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.
- Ulvik, M. og Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. og Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105–132.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Zeichner, K. og Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 155–174.

*Greinin barst tímaritinu 28. febrúar 2013 og var samþykkt til birtingar 7. maí 2013*

## UM HÖFUNDINN

*Ragnhildur Bjarnadóttir* (rab@hi.is) er dósent í uppeldissálarfræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands árið 1966, kandi-datsprófi í uppeldissálarfræði frá Danmarks Lærerhøjskole árið 1989 og doktorsprófi frá Danmarks Pædagogiske Universitet árið 2002. Hún hefur stundað rannsóknir á áhugamálum og námi unglunga utan skóla, á illri meðferð á börnum og unglungum á opinberum stofnunum á árunum 1945–1994 og á kennaramenntun, annars vegar á þróun starfhæfni og fagmennsku kennaranema og hins vegar á leiðsögn kennara-nema í vettvangsnámi.

## *Mentoring preservice teachers – theoretical perspectives*

### ABSTRACT

In the past three decades many theories about mentoring student teachers and newly qualified teachers have emerged, involving new perspectives on the goals of pedagogical mentoring. The traditional role of mentor teachers has been to instruct, advise and support student teachers in the classroom. Since the 1980s, however, the role of mentors has begun to include support for student teachers' professional and personal development, and the focus has shifted from adaptation to the job to the student teacher's learning, through reflections about own actions, knowledge and values. In the new millennium the learning objectives of mentoring have been discussed and reviewed, without rejecting ideas about reflection. The methods and goals of "reflection theories" are criticized for being too cognitive and individualistic; more emphasis should be put on the personal aspect of being a teacher, as well as the social and cultural aspects of teacher learning and mentoring. Many scholars are inspired by situated learning theories and argue that knowledge is always tied to the social and cultural context in which it is learned. According to that perspective, teacher learning means moving towards a new understanding and changed participation in social activities. Definitions of mentoring have been reconsidered; terms such as co-mentoring, collaborative mentoring and peer-mentoring reflect these changes.

The aim of my study is to *shed light on different perspectives of the goals of mentoring student teachers*, and thereby give insight into the *pedagogy of mentoring* within the field of teacher education. The first step was to explore recent literature on the mentoring of student teachers, and newly qualified teachers. My conclusion was that four types of *learning objectives* can be defined, which now seem to be dominant in this literature. They are:

- Reflections on own actions, knowledge and values – towards professionalism; involving collective reflection. Becoming a reflective professional.
- Apprenticeship learning – a gradual movement to new understanding and changed participation in social activities and culture; situated learning – from a novice to a competent teacher – towards becoming a professional “master”.
- The development of personal and social competence – i.e. of resilience, self-efficacy, relational agency, professional identity, etc.
- Broader learning objectives – the development of professional learning communities, learning cultures, reciprocal learning and the professional development of schools.

As the main focus is on the mentoring of student teachers, the article starts with a short overview of the changed context and situations of practicum. Partnership between teacher universities and schools has become a key term in teacher education. In most partnership programs, student teachers are expected to learn through active participation in the whole school community – not only from practice teaching in “the classroom”. Additionally, all the involved partners in the mentoring process, and the school as an organization, should learn and develop where mentoring is considered to be the most crucial tool. The practicum programs in Iceland have been reconstructed, as in many other European countries, based on ideas about partnership.

Thereafter, each of the four theoretical perspectives is described and discussed, especially the learning objectives of the mentoring process. The theoretical background and main concepts are explained, as well as the characteristics of the mentor’s role and the relations and communication between the participants. The main critiques of these mentoring goals and theoretical perspectives are outlined. The article ends with a summary of these issues, including the main similarities, differences and contradictions between different perspectives on mentoring. My conclusion is that those four perspectives, and their theoretical background, share many characteristics, although more research is needed to determine how they relate to the practice field; i.e. how the most important learning objectives of mentoring are defined by the involved groups and institutions in Iceland.

*Keywords:* Professional mentoring, practicum, teacher education, mentoring goals

## ABOUT THE AUTHOR

*Ragnhildur Bjarnadóttir* (rab@hi.is) is an associate professor at the University of Iceland, School of Education. She finished her teacher education degree from the Teacher Training College of Iceland in 1966, a Cand.Pæd.Psyk. degree from the Danish University of Education in 1989, and a Ph.D. degree from the same institution in 2002. Her research has mainly focused on adolescents’ learning outside schools, maltreatment of children in state institutions in 1945–1994, and student teachers’ professional development.