



Ferðalag nýliða í heimilisfræðikennslu

Proskasaga

Steinunn E. Benediktsdóttir

Október 2019

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Deild heilsuefningar, íþróttar og tómstunda



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Ferðalag nýliða í heimilisfræðikennslu

Proskasaga

Steinunn E. Benediktsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í Heilsueflingu og heimilisfræði
Leiðbeinendur: Karen Rut Gísladóttir og Hafdís Guðjónsdóttir

Deild heilsueflingar, íþróttar og tómstunda
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Október 2019

Ferðalag nýliða í heimilisfræðikennslu, *proskasaga*

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed-prófs
í Heilsueflingu og heimilisfræði við Deild heilsueflingar, íþróttar og
tómstunda

Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2019, Steinunn E. Benediktsdóttir

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

Formáli

Þessi ritgerð er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs á námsleiðinni Heilsuefning og heimilisfræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Leiðbeinendur mínir voru dr. Karen Rut Gísladóttir, dósent í kennslufræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, og dr. Hafdís Guðjónsdóttir, prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Ég þakka þeim góða og faglega leiðsögn. Það eru forréttindi að fá að taka þátt í „Sva-Ka-Haf-hópnum“ sem þær hafa þróað og hefur það gefið mér mikið.

Stjórnendur skólans sem ég starfa við eiga skilið bestu þakkir fyrir að leyfa mér að vinna að starfendarannsókninni. Nemendur mínir fá einnig þakkir sem og foreldrar þeirra fyrir að veita mér leyfi fyrir rannsókninni.

Ég vil þakka eiginmanni mínum, Dennis van Eijk, fyrir ómældan stuðning, hvatningu og umburðarlyndi á meðan á náminu stóð sem og við ritgerðarskrifin. Auk þess hafa foreldrar mínir í Hafnarfirði staðið þétt við bakið á okkur undanfarin ár og ekki víst að þetta hefði tekist án þeirra, það er gott að eiga góða að.

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

Reykjavík, 3. september 2019

Steinunn E. Benedíktsdóttir

Ritgerðina vil ég tileinka börnunum okkar Dennis,

Elísu Guðrúnu og Ólíver Mána.

Takk fyrir þolinmæðina síðustu mánuði. Framtíðin er ykkar og framtíðin er björt.

Mamma elskar ykkur.

Ágrip

Nýliðar í kennslu eru undir miklu álagi. Þeir þurfa stuðning á fyrstu árunum í kennslu. Í heimilisfræði snúa hæfniviðmið aðalnámskrár grunnskóla að góðu heilsufari, heilbrigðum lífsháttum og neysluvenjum, jafnrétti, hagsýni, fjármálalæsi, neytendavitund og verndun umhverfis. Fagið krefst þess að kennari hafi víðtæka þekkingu. Álag í heimilisfræði er ekki minna en í öðrum fögum. Heildarfjöldi nemenda er mikill og tekur langan tíma að kynnast öllum nemendum. Það hefur áhrif á bekkjarstjórnun. Í heimilisfræði er einnig unnið undir tímapressu. Nemendur þurf að ljúka því sem þeir elda og taka saman í stofunni áður en næsti hópur kemur. Allt þarf að ganga upp.

Ég byrjaði að kenna heimilisfræði haustið 2017, þá samhliða meistaranámi í grunnskólakennarafræðum. Tilgangurinn með rannsókninni var að efla mig sem nýliða í heimilisfræðikennslu. Markmiðin voru tvíþætt. Annars vegar að skoða þær áskoranir sem ég sem nýliði í heimilisfræðikennslu stóð frammi fyrir. Hins vegar að skoða hvernig ég tókst á við þær.

Ritgerðin byggir á starfendarannsókn sem unnin var frá haustinu 2017 til apríl 2019. Þátttakendur í rannsókninni voru auk mín þeir nemendur sem ég kenndi á tímabilinu. Þetta voru yfir 250 nemendur. Rannsóknargögnin voru dagbók, vettvangsathuganir, ljósmyndir, hljóðupptökur og verkefni nemenda.

Meginniðurstöður rannsóknarinnar sýna að í upphafi reyndist bekkjarstjórnun mér erfið, sérstaklega þar sem ég þekkti ekki nemendurna. Ég lagði mig alla fram um að kynnast öllum nemendum og nálgast þá á jákvæðan hátt. Einnig lagði ég áherslu á að hafa verkefnin fjölbreytt og áhugaverð. Þar má nefna verkefnið *Master Chef-liðakeppni* og *Master Chef Mystery Box*. Þessi fyrirbyggjandi agi hjálpaði mér að lágmarka agavandamál. Samskiptin urðu auðveldari. Í gegnum þessa vinnu skipti stuðningur samkennara miklu máli. Á öðru ári urðu mikilvæg kaflaskil þegar ég kynntist leiðsagnarnámi. Það hjálpaði mér að öðlast skýrari sýn á eigin starfskenningu og ég öðlaðist verkfæri til að gera kennsluna skilvirkari. Með leiðsagnarnámi og ígrundun næ ég að styrkja fagvitund mína og stend fyrir vikið styrkum fótum og tilbúin að takast á við áskoranir sem fylgja starfinu.

Abstract

Newcomers to the profession of teaching face many difficult challenges and are in need of support and guidance at the beginning of their carriers. In the field of home economics the capability criteria emphasized in The Icelandic National Curriculum Guide for Compulsory Schools is good health, a healthy lifestyle, consumer behaviour, equality, economics, financial literacy, consumer awareness and environmental protection. Home economics is a vast subject that requires teachers to have extensive knowledge, and the pressure this creates does not reduce when considering additional pressures from other subject areas. Today's teachers commonly have to deal with substantial numbers of students. A large number of students per teacher leads to the need for using a great deal of time to become acquainted with all these individuals. The relationship between teachers and their students is very important and the quality of these relationships affect classroom control. In addition, teachers of home economics also feel time pressure where they need to finish cooking and clean up before the next group of students arrive. Everything has to be completed successfully within a precise time period.

When I began teaching home economics during the fall of 2017, I was also taking an M. Ed degree in the field of compulsory school educational studies. The purpose of my research is to promote myself in the field of home economics teaching by addressing challenges. The first challenge is to look at the circumstances that newcomer teachers face when teaching Home Economics. Then secondly, to look at how well I have done personally in facing these challenges.

This action research was conducted during the fall of 2017 to March of 2019. The participants in the study were myself and the students I taught during this time period. In total, there were 250 participants. The research data consisted of a journal, data collected after visits to other schools, photographs, sound recordings, and the students' assignments.

The main results of this study support that classroom control is a difficult issue for teachers. I found this especially true when I had not become sufficiently acquainted with my students. I used all opportunities to get to know them. In addition, I placed emphasis on using assignments that were multivariate and interesting for the students. I might name the assignment Master Chef Team Competition and The Master Chef Mystery Box. These assignments promoted discipline, as a result the behaviour problem in the classroom decreased, and communication improved. The support and guidance from other teachers was essential during the onset of my career as a teacher. Then, there came a turning point where I began student teaching. This helped me gain clearer insight where I developed my own theories about teaching and gained the tools I needed to become a more effective

teacher. Through student teaching and reflection upon my experiences as a newcomer to the teaching field, I am able to strengthen my professional awareness and stand up determined and ready to take on the challenges that my profession demands.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	6
Efnisyfirlit	8
Myndaskrá	10
Inngangur	11
1.1 Tilgangur, markmið og rannsóknarspurning	11
1.2 Uppbygging ritgerðar.....	12
2 Fræðilegur rammi	14
2.1 Nýliðar í kennslu	14
2.2 Hugsmíðahyggja	16
2.2.1 Félagsleg hugsmíðahyggja	18
2.3 Leiðsagnarnám/mat	18
2.3.1 Hvar er best að byrja?	20
2.3.2 Vaxtarhugarfar og fastmótað hugarfar	20
2.4 Aga- og bekkjarstjórnun	23
2.4.1 Fyrirbyggjandi, gagnvirkur og viðbragðsagi.....	24
2.4.2 Jákvæður skólabragur.....	25
2.5 Margbreytilegur nemendahópur í samvinnu	26
2.6 Starfsþróun og fagmennska.....	28
2.6.1 Starfskenning og ástríða	29
2.6.2 Ígrundun	30
2.7 Samantekt.....	32
3 Starfendarannsóknir	33
3.1 Samhengi rannsóknar, þátttakendur og rannsóknarvinur	35
3.2 Gögn.....	35
3.2.1 Rannsóknardagbók.....	36
3.2.2 Vettvangsathuganir	38
3.2.3 Ljósmyndir, upptökur og verkefni	38
3.3 Gagnagreining.....	39
3.4 Siðferðileg atriði	42

4	Í djúpu lauginni	43
4.1	Námsumhverfið	44
4.2	Fyrsti dagurinn í kennslu.....	48
4.3	Stuðningur	49
4.4	Að tengjast samstarfsfélögum.....	50
4.5	Að vinna eftir hæfniviðmiðum.....	51
4.6	Að þekkja nemendahópinn	53
4.7	Að nýta leiki í kennslu til að skapa jákvæðan bekkjarbrag.....	54
4.7.1	Þegar kennsluáætlunin gengur ekki upp.....	55
4.7.2	Master Chef	57
4.7.3	Master Chef - Mystery Box.....	58
4.8	Bekkarstjórnun í fyrsta bekk.....	63
4.9	„Aldrei erfiðara en einmitt núna“.....	66
4.9.1	Ég breyti um stefnu	67
4.10	Að byrja sitt annað ár í kennslu	68
4.11	Leiðsagnarnám og þroskatækifæri	68
4.11.1	Vinnan í leiðsagnarteyminu og fagleg umræða	70
4.11.2	Leiðsagnarnám og þroskatækifæri í heimilisfræði.....	72
4.12	Bekkarbragur í 5. bekk.....	73
4.13	Jákvæðni og gleði	76
5	Umræða.....	78
5.1	Nýliðar í kennslu	78
5.2	Kynnast nemendum.....	81
5.3	Kynnast mér.....	84
5.4	Faglegt samtal.....	86
5.5	Samantekt.....	86
6	Lokaorð.....	88
	Heimildir.....	89
	Viðauki A: Leyfi skólastjóra	95
	Viðauki Á: Kynningarbréf til foreldra	96
	Viðauki B: Leyfisbréf til foreldra	97

Myndaskrá

Mynd 1. Vaxtarhugarfar og fastmótað hugarfar	21
Mynd 2. Góðir samráðsfélagar	23
Mynd 3. ALACT-módel.....	31
Mynd 4. Laukmódel.....	37
Mynd 5. Gögnin í tímaröð	41
Mynd 6. Eldhús 1-6.....	44
Mynd 7. Innréttingar	44
Mynd 8. Fleiri innréttingar.	45
Mynd 9. Vinnuborð kennara	46
Mynd 10. Langborð	46
Mynd 11. Inngangur og tjald fyrir skjávarpa	47
Mynd 12. Master Chef – Mystery Box.....	61
Mynd 13. Dæmi 1 um Master Chef-verkefni nemenda	62
Mynd 14. Dæmi 2 um Master Chef-verkefni nemenda	62
Mynd 15. Dæmi 3 um Master Chef-verkefni nemenda	63
Mynd 16. Húsið mitt.....	68
Mynd 17. Ferli endurgjafar.....	69
Mynd 18. Best og laga verkefni nemenda.....	73
Mynd 19. Umferðarljós	74

Inngangur

Haustið 2013 þegar ég hóf nám í grunnskólakennarafræðum var hugsunin um þann dag þegar ég myndi skrifa meistararitgerð eins og heil mannsævi í burtu. Hann nálgast þó jafnt og þétt. Ég kláraði B.Ed.-gráðuna kasólétt og hélt ótrauð áfram í meistaránámið enda er það skilyrði þess að fá kennsluréttindi. Í kennaranáminu lærði ég heilmargt á bókina en fannst vanta meiri tengingu við vettvanginn. Satt best að segja var ég mjög órugg þegar ég byrjaði í náminu. Ég sá ekki fyrir mér að ég myndi nokkurn tíma geta staðið í kennslustofu fyrir framan heilan bekk af börnum og kennt þeim eitthvað sem vit var í, hvað þá að þau myndu hlusta á mig. Þessi ótti hvarf að mestu í fyrsta vettvangsnáminu þegar ég fékk að spreyta mig. Ég stóð fyrir framan nemendur að kynna fyrir þeim samþætt verkefni í ensku og samfélagsfræði og þau höfðu áhuga á því að heyra það sem ég hafði að segja. Ég fann fyrir gleði að geta tekið þátt í því að móta nám þessara nemenda með jákvæðum hætti. Á þessum tímamarki fann ég að það var ekkert að óttast. Þarna nýtti ég það sem ég var að læra í náminu. Ég bjó til kennsluverkefni þar sem ég nýtti fjölbreyttar kennsluáferðir eins og þankahrið, námsleiki og hópavinnu þannig að allir nemendur gátu notið sín.

Í náminu valdi ég mér námsleiðina matur, menning og heilsa. Frá því að ég var lítil stúlka hef ég haft unun af því að vera í kringum mat og voru ófá skiptin sem við vinkonurnar lékum okkur í kokkaleikjum. Þá var ég alltaf sú sem eldaði og hinar voru gestir á veitingastað. Um tíma hafði ég áhuga á að fara í kokkanám en meðal annars vegna vinnutímans hentar það illa samhliða fjölskyldulífi. Ég hafði einnig fundið fyrir sterkum áhuga á kennslu og í nánast öllum störfum sem ég hef verið í hef ég óumbeðin tekið að mér þjálfun nýliða. Mér fannst því liggja beinast við að prófa nám í grunnskólakennarafræðum. Síðasta árið í náminu vann ég einnig sem heimilisfræðikennari. Það var mikil eldskírn. Í dag er ég enn í því starfi.

Öll fullorðinsárin hef ég unnið að mikilli uppbyggingu á sjálfri mér vegna fjölda áfalla sem ég hef gengið í gegnum. Þegar ég kynntist starfendarannsóknum á öðru ári í háskólanum fann ég að ég hafði fundið mína hillu. Áferðin snýr meðal annars að því að koma auga á og vinna með þætti sem maður vill bæta í eigin starfi og rímaði vel við hvernig ég er alltaf að leita að leiðum til að bæta mig og þróa, bæði í lífi og starfi. Ég ákvað því að gera starfendarannsókn að meistaraverkefni og skoða hvað ég væri að takast á við í upphafi kennsluferilsins.

1.1 Tilgangur, markmið og rannsóknarspurning

Í heimilisfræði fléttast saman verkleg færni og þekking. Nemendur öðlast þekkingu á næringu matvæla og leikni við að matreiða og stuðla þannig að heilsu og vellíðan út ævina.

Matarvenjur mótast í bernsku og er kennsla í heimilisfræði mikilvægur þáttur til að nemendur kynnist á jákvæðan hátt hollu fæðuvali. Til viðbótar við það er lögð áhersla á að kenna umhverfisvernd, fjármálalæsi, neytendavitund, jafnrétti og hagsýni (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013). Það gefur auga leið að það er margt sem heimilisfræðikennara þarf að huga að í starfi sínu. Mér fannst þessar áherslur í upphafi oft yfirþyrmandi og velti reglulega fyrir mér hvernig ég gæti fléttað þeim öllum inn í kennsluna á merkingarþæran hátt. Ég vildi vinna starf mitt vel. Tilgangurinn með rannsókninni er að efla mig sem heimilisfræðikennara. Markmiðið er tvíþætt. Annars vegar að skoða þær áskoranir sem nýliði í heimilisfræðikennslu standur frammi fyrir. Hins vegar að skoða hvernig ég tekst á við áskoranirnar sem ég stand frammi fyrir. Í rannsókninni er leitað svara við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

1. Hverjar eru helstu áskoranir nýliða í heimilisfræðikennslu?
2. Hvernig vinn ég með þær áskoranir sem mæta mér í kennslu?

1.2 Uppbygging ritgerðar

Þessi ritgerð skiptist í sex kafla. Hér að framan hef ég sett fram hver var kveikjan að rannsókninni og hver er tilgangur hennar og markmið. Þá hef ég einnig sett fram hverjar eru rannsóknarspurningar verkefnisins.

Annar kafli er fræðilegur rammi rannsóknarinnar. Þar kemur fram hvað hefur áður verið skrifað um rannsóknarefnið. Ég byrja á að fjalla almennt um nýliða í kennslu. Frá því fer ég yfir í hugsmíðahyggju og dreg fram það sem tengist mínum kennslufræðilega grunni um ígrundun og að tengja nám við fyrri þekkingu nemenda. Þar á eftir er kafli um leiðsagnarmat/nám þar sem ég segi frá grunnatriðum í leiðsagnarnámi. Því næst fjalla ég um aga og bekkjarstjórnun og kynni til sögunnar þrjár tegundir agastjórnunar: Fyrirbyggjandi aga, gagnvirkan aga og viðbragðsaga. Eftir það fjalla ég um fjölbreytta nemendahópa. Að lokum er kafli um starfsþróun þar sem ég kem inn á mikilvægi starfsþróunar í bland við ígrundun og fagmennsku.

Þriðji kafli fjallar um aðferðafræði rannsóknarinnar sem er í flokki starfendarannsókna, fjallað er um upphaf þeirra og séreinkenni rannsóknarinnar. Undirkaflar eru fjórir: Fyrst segi ég frá mikilvægi gagna í starfendarannsóknum og geri grein fyrir þeim gögnum sem aflað var í þessari rannsókn, rannsóknardagbók, vettvangsathugunum, ljósmyndum og upptökum. Þar á eftir er kafli um samhengi rannsóknar, þátttakendur og rannsóknarvin. Síðan kemur kafli um gagnagreiningu og hlutverk ígrundunar í rannsókninni þar sem kynnt eru til sögunnar ALACT-módelið og laukmódel. Að lokum fjalla ég um siðferðileg atriði sem ég þurfti að hafa í huga í tengslum við vinnslu þessarar rannsóknar.

Fjórði kafli ber heitið „Í djúpu lauginni“. Þar greini ég frá helstu niðurstöðum rannsóknarinnar. Þar eru þemun Stofan mín, fyrsti dagurinn í kennslu, stuðningur, að tengjast samstarfsfélögum, að þekkja nemendahópinn, að nýta leiki í kennslu til að skapa jákvæðan bekkjarbrag, bekkjarstjórnun í fyrsta bekk, aldrei erfiðara en einmitt núna, að byrja sitt annað ár í kennslu, leiðsagnarnám og þroskatækifæri, bekkjarbragur í 5. bekk og loks jákvæðni og gleði.

Í fimmta kafla er umræða þar sem tengdar eru saman niðurstöður við fræðiskrif og svar við rannsóknarspurningunum eru settar fram í formi þeirra lærdóma sem ég hef fengið við gerð þessarar rannsóknar. Þar er fjallað um mikilvægi þess að gefa sér góðan tíma til að kynnast nemendahópnum. Farið er yfir glímu mína við bekkjarstjórnun á mismunandi stigum. Stig nýliða þar sem ég var við það að gefast upp og þangað til að ég öðlast nýjan mátt og læri að slaka á og njóta meira. Mikilvægt var einnig fyrir mig og ferðalag mitt þegar ég kynnist leiðsagnarnámi og faglegt samtal við samstarfsfélaga jókst.

Loks eru lokaorð í sjötta kafla þar sem ég beini skilaboðum til stjórnvalda og Menntavísindastofnunar en einnig horfi ég fram á veginn.

2 Fræðilegur rammi

Heimilisfræði er í flokki verkgreina í Aðalnámskrá grunnskóla (2013), ásamt hönnun og smíði og textílennt. Heimilisfræði er samkvæmt íslenski rannsókn það fag sem flestum grunnskólanemendum finnst skemmtilegast (Rúnar Sigbórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2014). Fagið er ekki bara skemmtilegt heldur líka einstaklega lærdómsríkt og gagnlegt. Heimilisfræði „er ætlað að stuðla að góðu heilsufari, heilbrigðum lífsháttum og neysluvenjum, jafnrétti, hagsýni, fjármálalæsi, neytendavitund og verndun umhverfis“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 152). Mörg þessara hugtaka eru flókin og yfirgripsmikil og mikill munur er á því hvernig kennslan fer fram eftir því hvaða aldurstigi er verið að kenna. Námsgreinin er kjarnaverkgrein og ætlast er til þess að samþætt sé kennsla í matreiðslu og næringarfræði (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013).

Í þessum kafla verður greint frá fræðilegum bakgrunni verkefnisins. Þessi kafla skiptist í sex undirkafla en þeir eru: Nýliðar í kennslu, hugsmíðahyggja, leiðsagnarnám, aga- og bekkjarstjórnun, fjölbreyttur nemendahópur og starfsþróun.

2.1 Nýliðar í kennslu

*I am the subject I know best
The subject I want to know better
-Frida Kahlo*

Við upphaf kennsluferilsins fara nýliðar alla jafna í gegnum fimm stig (Moir, 1999). Ekki fara allir í gegnum stigin í sömu röð. Fyrsta stigið er tilhlökkun en þetta stig hefst í kennaranáminu og magnast eftir því sem líður nær útskrift. Á þessu tímabili sér nýliðinn fyrir sér hversu frábært það verði þegar hann byrji að kenna og hvernig hann muni koma hugsjónum sínum á framfæri og allt verði frábært. Þessi tilfinning um tilhlökkun kemur nýliðanum í gegnum fyrstu vikurnar í kennslu. Þá tekur við stig tvö en það er stigið að lifa af. Þetta stig varir í nokkra mánuði og snýst um að halda höfðinu upp úr vatninu. Mörg vandamál koma upp sem nýliðinn hafði ekki séð fyrir. Þá fer gríðarlega mikill tími í að þróa kennsluáætlanir en nýliðinn verður að þróa allt frá grunni. Eftir að hafa verið á öðru stigi í sex til átta vikur kemur þriðja stigið. Það stig er vonbrigði og er lægsti punkturinn í ferlinu. Þarna finnur nýliðinn að starfið er ekki eins frábært og hann átti von á, efast um hæfni sína og skuldbindingu við starfið. Margir verða veikir á þessum tíma og að komast í gegnum þetta stig er eitt erfiðasta sem þeir hafa gert. Í janúar tekur vanalega við stig endurnýjunar. Hægt og rólega fer viðhorf nýliðans til kennslu upp á við. Jólafri og vetrarfrí hjálpa þarna til en nýliðinn fær góða hvíld og öðlast

nýja sýn sem hjálpar honum að fá von á ný. Nýliðinn gerir sér nú betur grein fyrir því hvernig starfið er og getur nú betur séð fyrir þau vandamál sem geta komið upp. Þetta stig varir vanalega fram á vorið þegar stig ígrundunar tekur við og varir síðustu sex vikur skólans. Nýliðinn ígrundar hvað vel hefur gengið og hvað hefur ekki gengið jafn vel og gerir áætlanir fyrir komandi skólaár og þar með hefst nýr ferill tilhlökkunar (Moir, 1999).

Nýliðar í kennslu eru undir miklu álagi og mikill hluti þeirra hættir á fyrstu fimm árunum (Gray, Taie, og O'Rear, 2015; Le Cornu, 2009). Vinnustreita (e. workplace stress) verður þegar félagslegt eða andlegt álag er mikið, verkefni eru of mörg, markmiðin eru óskýr og mótsagnakennd (Guðbjörg Linda Rafnsdóttir, 2002). Einnig getur verið um að ræða eðlis- eða efnafræðilega þætti eins og hávaða og mengun. Einkenni vinnustreitu geta verið bæði andleg og líkamleg. Andleg einkenni eru þunglyndi, kvíði og svefnvandamál. Líkamleg einkenni eru bakverkir og vöðvabólga, ásamt hjarta og æðasjúkdómum (Guðbjörg Linda Rafnsdóttir, 2002). Kennslustreita/álag (e. teacher stress) er skilgreint sem reynsla kennarans af óþægilegum og neikvæðum tilfinningum eins og reiði, kvíða, spennu, gremju eða þunglyndi sem kemur í kjölfarið á starfi kennara (Kyriacou, 2001; Skaalvik og Skaalvik, 2016). Margar rannsóknir eru til um hvers vegna kennarar hætta kennslu. Samkvæmt rannsóknum finnst nýliðum í kennslu erfiðast að eiga við námsmat, skýrslugerðir og bekkjarstjórnun (Ewing og Smith, 2003).

Niðurstöður rannsóknar Le Cornu (2009) benda á að þrautseigja eða seigla sé lykilatriði þegar kennarar halda áfram kennslu þrátt fyrir mikinn mótbyr. Hún bendir á að leiðir til að auka seiglu meðal kennaranema og nýliða í kennslu séu: Stuðningur frá jafningjum, vinna með viðhorf í gegnum ígrundun, að jákvæðni og sveigjanleiki sé í fyrirrúmi, leiðsögn frá öðrum nýliða, leiðsagnarkennara frá skólanum eða leiðsagnarkennara frá háskóla (Le Cornu, 2009). Þeir kennarar sem sýna seiglu þótt á móti blási, hafa trú á eigin getu ásamt tilfinningalegum þroska og eru líklegri til að vegna vel í starfi og þar með haldast í starfi (Tait, 2008). Jafnframt þarf að lágmarka streituvalda í starfi kennara eins og tímaskort með minni kennsluskyldu (Skaalvik og Skaalvik, 2016).

Ekki er lengur spurt hvort nýliðar þurfi stuðning á fyrstu starfsárunum heldur er spurningin hvernig stuðning þeir þurfi. Í Singapore fá nýir kennarar leiðsagnarkennara fyrstu tvö starfsárin (Darling-Hammond, 2017). Þessi kennari hefur hlotið sértæka þjálfun í því hvernig á að styðja nýliða. Þeir fá einnig stuðning frá öðrum jafningja sem er að kenna sama fag ásamt aðgang að deildarstjóra sem aðstoðar nýliðann við að venjast nýjum aðstæðum. Á þessum aðlögunartíma kennir nýliðinn minna en vanir kennarar eða um 66% og sækir námskeið í bekkjarstjórnun, ráðgjöf, ígrundun og námsmati (Darling-Hammond, 2017).

Formleg leiðsögn er leiðsögn sem er skipulögð af skólanum þar sem reyndur kennari er fenginn til að leiðbeina nýliða (Desimone, Hochberg, Porter, Pollikoff, Schwartz og Johnson,

2014). Miklu máli skiptir fyrir árangur leiðsagnarinnar hvernig leiðsögnin fer fram. Mikilvægt er að fastsetja tíma og hafa gott skipulag á fundum (Desimone o.fl., 2014; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Óformleg leiðsögn fer fram í bland við formlega leiðsögn og er ekki síður mikilvæg. Sú óformlega leiðsögn er frá samstarfsfélögum sem nýliðinn leitar sjálfur til og treystir. Þetta á við um atriði sem leita þarf svara við fljótt og örugglega eins og varðandi óvæntar upppákomur í bekkjarstjórnun, foreldrasamstarf og tilfinningalegan stuðning (Desimone o.fl., 2014). Í viðamikilli rannsókn á meðal nýliða kom fram að rúmlega helmingur nýliðanna hafði hitt leiðsagnarkennara sinn einu sinni í viku eða oftár (María Steingrímisdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Þegar svör þeirra eru borin saman við þá sem hittu leiðsagnarkennara sjaldnar en einu sinni í viku kemur merkilegt mynstur í ljós. Þeir sem fundu oftár, höfðu svipaðan bakgrunn eða kenndu sömu námsgrein og leiðsagnarkennarinn voru einnig sammála því að skólanum væri umhugað um líðan þeirra og veitti þeim aðstoð í starfi. Einnig var marktækur munur á því hvort þeim fannst aðrir kennarar skólans styðja sig. Þeir sem fundu vikulega eða oftár með leiðsagnarkennara fundu fyrir meiri stuðningi frá öðrum kennurum skólans (María Steingrímisdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Svipaðar niðurstöður er að finna í langtímarannsókn á meðal bandarískra nýliða (Gray, Taie, og O'Rear, 2015). Þar kemur fram að fimm árum eftir útskrift störfuðu 86% kennara sem höfðu haft aðgang að leiðsagnarkennara enn við kennslu en af þeim sem höfðu ekki haft leiðsagnarkennara störfuðu 71% við kennslu. Þessar niðurstöður eru afgerandi.

Einangrun í starfi kennara getur verið mikil, sérstaklega í list og verkgreinum ef aðeins einn kennari kennir fagið. Þessi einangrun gerir það að verkum að kennarar heyra lítið hvað samstarfsfélagar eru að fást við og minna samtal og stuðningur á sér stað (Hargreaves, 1994). Leiðsagnarkennarinn þarf að vinna í því að nýliðinn verði hluti af faglegum menningarheimi skólans, styrkja sambönd við samstarfsmenn og foreldra í stað þess að einbeita sér einungis að kennslustofunni með nemendum (Hargreaves og Fullan, 2000).

2.2 Hugsmíðahyggja

Starfskenning er mótuð af þeim fræðum sem kennarar tileinka sér og þeir hrífast af, ásamt reynslu þeirra og gildum (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Sú hugsun að nám þjóni tilgangi og skili raunverulegum árangri dró mig að hugsmíðahyggju. Ég held að flestir séu sammála því að ef tilgangurinn með náminu er ljós og nemandinn finnur að hann muni njóta ávaxta erfiðis síns í náinni framtíð gengur honum betur að læra.

Hugsmíðahyggja á rætur að rekja til Jean Piaget og John Dewey. Sá síðarnefndi lagði mikla áherslu á að skoða fyrri reynslu nemandans til þess að byggja ofan á hana (Hafðís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir, 2005; Jóhanna Einarsdóttir,

2010). Kennarinn hefur það verkefni að draga fram þá reynslu með viðeigandi spurningum og kveikjum í upphafi tímans. Þannig myndast samfella í námi barna, þau eru ekki alltaf að læra nýtt atriði heldur eru þau að bæta við sig þekkingu á sviði sem þau hafa áður lært um (Dewey, 2000b; Jóhanna Einarsdóttir, 2010). Ef við kennum án þess að fræðast fyrst um hvað nemendur vita um efnið er lítil sem engin tenging við þessa nemendur og líklegt að ekkert nám eigi sér stað. Nemendur eiga að skapa eigin þekkingu og púsla henni saman við það sem þau vissu áður. Gefa þarf nemendum tækifæri fyrir umræður í kennslunni til þess að þeir nái fram þessum tengingum. Ígrundun nemenda kemur þar einnig sterkt inn en rými þarf fyrir þá til að ígrunda skoðanir sínar. Sú ígrundun á sér oft stað í bekkjarumræðu, jafnvel þó nemandinn taki ekki beinan þátt í þeim (Land, Hannafin og Oliver, 2012). Það er ekki á valdi kennarans að hella ofan í þá visku heldur þarf þessi nýja þekking einhverja tengingu við fyrri reynslu með ígrundun nemenda, líkt og púslid sem festist við annað púsl og verður þannig hluti af einni heild. Dewey lagði mikla áherslu á verkvit og vildi einblína sem mest á það í yngri bekkjum skólans í stað þess að demba þeim í bókleg fög. Þegar börnin hafa þörf fyrir að kunna að lesa uppskriftir eða reikna hvað þarf mikið hráefni og hvað það kostar læra þau það í gegnum raunveruleg viðfangefni (Dewey, 2000b). Þannig sjá nemendur meiri tilgang með náminu, gera eigin tilraunir og prófa sjálfir. Dewey taldi að skóli ætti að endurskapa samfélag í smækkaðri mynd þar sem nemendur læra um lýðræði í lýðræði. Allir eiga að hafa rétt til að tjá skoðanir sínar og lifa með öðrum í sátt og samlyndi (Dewey, 2000b).

Í tilraunaskóla Dewey ræktuðu nemendur sitt eigið grænmeti og skiptust á að elda fyrir hvern annan (Duster og Waters, 2006). Matur var ekki bara notaður til þess að metta magann heldur gegndi hann stóru hlutverki í náttúrugreinum skólans. Þar lærðu nemendur að vigta og mæla með áhöldum sem þeir bjuggu til sjálfir. Í efna- og eðlisfræði fylgdust þeir með bruna ýmissa efna. Í líffræði var farið yfir það hvernig líkaminn meltir matinn sem og næringarfræði, og í landafræði voru heimkynni plantna og dýra rannsökuð (Duster og Waters, 2006).

Kenningin um stigbundinn vitsmunafroska (e. cognitive developnemt) fjallar um það hvernig vitsmunafroski barna breytist með árunum (Piaget, 2005). Samkvæmt kenningunni er barnið gerandi í eigin þekkingarsmíði og með því að sækja sér reynslu lærir barnið alltaf meira og meira (Shaffer og Kipp, 2014). Stigin í kenningunni eru fjögur: Fyrsta stig er skynhreyfistig og nær það frá fæðingu til tveggja ára aldurs. Á þessu stigi er barnið að þroskast í gegnum skynfærin og hreyfingu. Annað stigið er foraðgerðastig. Það nær frá tveggja til sjö ára aldurs. Á þessu stigi verður mikill málþroski og börn byrja að þekkja hugtök fyrir stærð, þyngd, tíma og lengd. Leikurinn er í aðalhlutverki og táknræn hugsun þar sem börn fara í allskyns þykjustuleiki. Þriðja stigið er stig hlutbundinna aðgerða og nær það frá sjö til tólf ára aldurs. Á þessu stigi geta börn hugsað rökrétt um hluti og atburði. Loks er stig

formlegra aðgerða frá tólf til nítján ára. Á því stigi geta börn betur en áður sett sig í spor annarra og sýnt öðrum samkennd. Börnin ná tökum á óhlutbundinni hugsun og verða færari en áður í að velta fyrir sér „hvað ef“-spurningum. Þau verða lausnamiðaðri og rökfastari en áður (Piaget, 1968). Margir hafa síðan byggt á þessari kenningu. Hún hefur líka hlotið verðskuldaða gagnrýni til dæmis fyrir það að samkvæmt kenningunni ættu allir á sama aldri að vera á sama stigi og hún gerir ekki ráð fyrir neinum einstaklingsmun (Miller, 2014). Þetta þýðir með öðrum orðum að nemendur sem eru saman í bekk, jafn gamlir ættu að vera á sama stigi í kenningu Piaget og ættu að vera færir um að gera sömu hlutina.

2.2.1 Félagsleg hugsmíðahyggja

Á svipuðum tíma og Dewey kom fram með kenningu sína setti Lev Vygotsky fram félags- og menningarlega kenningu (e. sociocultural theory) (Shaffer, 1999) sem oft er kennd við félagslega hugsmíðahyggju (Snowman og McCown, 2011). Nám hefur áhrif á vitsmunabroska og hæfni barna þroskast eftir umhverfinu sem þau alast upp í samkvæmt kenningunni. Það er í þversögn við algild þroskastig í kenningunni um stigbundinn þroska (Shaffer, 1999). Vygotsky lagði áherslu á að nota vinnupalla eða stoðir (e. scaffolding) í kennslu en í því felst að nemandi geti gert aðeins meira með hjálp frá öðrum. Það verður að gæta þess að þessi leiðsögn sé innan svokallaðs svæðis mögulegs þroska (e. zone of proximal developnemt), aðeins rétt yfir getu nemandans en ekki langt yfir getu hans (Hafdís og félagar, 2005; Vygotsky, 1978). Síðar meir getur nemandinn gert það sem hann lærði með öðrum á sjálfstæðan hátt. Vinnupallar eiga ekki aðeins við nám í skóla heldur einnig óformlegar aðstæður eins og þegar foreldri hjálpar barni sínu (Snowman og McCown, 2011).

Samkvæmt félags- og menningarlegu kenningunni læra nemendur mest í samskiptum við aðra. Í heimilisfræði fá nemendur fjölmörg tækifæri til að læra í samskiptum við aðra. Mikið er um hópavinnu og umræður í heimilisfræði. Kennarinn þarf að þekkja hvernig vinnupalla eða stoðir hver og einn þarf á að halda til þess að koma til móts við hann og kenna honum innan svæðis mögulegs þroska.

2.3 Leiðsagnarnám/mat

Námsmat er einn af þeim þáttum sem nýliðum í kennslu þykir hve erfiðastur (Ewing og Smith, 2003). Í núgildandi aðalnámsskrá er mikli áhersla lögð á að kennarar notist við fjölbreytt námsmat í takt við fjölbreytta kennsluhætti. Þar segir meðal annars að notast eigi við leiðsagnarmat (e. formative assessment) þar sem nemendur og kennarar velta saman fyrir sér náminu og ákveða hvert skuli stefna (Aðalnámsskrá grunnskóla, 2013).

Leiðsagnarnám er með þeim hætti að það á sér stað jafnt og þétt yfir námstímann í þágu náms. Í raun má segja að þegar nemandi ígrundar og metur eigið nám á einn eða annan hátt á sér stað leiðsagnarmat. Það námsmat sem segja má að sé andstaðan við leiðsagnarmat er lokamat (e. summative assessment) en það á sér stað á eftir námi og er til að prófa hvort viðkomandi hafi lært það sem til var ætlast.

Nýleg rannsókn (Lee, Jamieson, Miu, Josephs og Yeage, 2018) leiddi í ljós að þegar nemendur upplifa námsmat á neikvæðan hátt, það er þeir fá lélega einkunn, eykst streitu-hormónið kortisól í líkamanum. Þetta er eðlilegt ferli og hjá flestum minnkar magn hormónsins strax næsta dag. Hjá öðrum gerir það hins vegar ekki. Rannsakendur komust að því að þeir nemendur sem höfðu svokallað vaxtarhugarfar (e. growth mindset) trúðu því að greind væri ekki meðfædd heldur væri hægt að auka hana með því að reyna á sig. Þeir voru fljótari að jafna sig eftir neikvætt námsmat. Hins vegar voru þeir sem trúðu því að greind væri meðfædd og höfðu fastmótað hugarfar (e. fixed mindset). Þeir voru mun lengur að jafna sig eftir neikvætt námsmat. Streituvíðbrögð eins og hækkun á kortisóli í miklu magni hefur slæm áhrif á námshæfni einstaklinga. Þannig gætu fleiri nemendur dafnað ef skólarnir hjálpuðu nemendum að öðlast vaxtarhugarfar þannig að þeir gætu með réttu úrræði haldið áfram að þróa hæfileika sína (Lee, Jamieson, Miu, Josephs og Yeage, 2018).

Leiðsagnarmat er öðru nafni þekkt sem leiðsagnarnám. Margir fræðimenn telja að hugtakið leiðsagnarnám eigi betur við. Dylan Wiliam greinir frá því að það hafi verið mistök að nota orðið mat (e. assessment) í hugtakinu leiðsagnarmat. Mistökin felast einkum í því að orðið „mat“ er tengt við kannanir og próf en leiðsagnarmat snýst meira um betri kennslu (Stewart, 2012). Þegar kennari beitir leiðsagnarmati sýnir hann nemendum í upphafi viðfangsefnis hvernig þeir verða metnir og gefur dæmi um góð verkefni. Nemendur vinna saman sem samráðsfélagar og tileinka sér vaxtarhugarfar. Þannig finnst mér réttara að nota hugtakið leiðsagnarnám því allt er þetta gert til að stuðla að betra námi nemenda. Hér eftir verður því notað hugtakið *leiðsagnarnám* í stað leiðsagnarmats.

Leiðsagnarnám er erfitt að útskýra með einni setningu því það felur í sér svo margt. Shirley Clarke (2012) er einn fremsti sérfræðingurinn um leiðsagnarnám. Hún segir að leiðsagnarnám sé í megindráttum að búa til umhverfi þar sem bæði nemendur og kennarar tileinka sér vaxtarhugarfar. Í því felst að nemendur trú á eigin getu, ígrundi eigið nám og trú því að allir geti náð árangri. Nemendur ættu að vera þátttakendur í að skipuleggja eigið nám en það ýtir undir ábyrgðartilfinningu og hvetji til náms. Í kennslustundum eru notaðir samráðsfélagar þar sem nemendur ræða saman um námið og læra saman. Einnig er gert ráð fyrir námsmenningu þar sem nemendur rétta ekki upp hönd þegar kennarinn leitar til nemenda eftir svörum eða útskýringum heldur notar hann t.d. litlar spýtur sem hann skrifar nöfn allra á og dregur svo eina spýtu og sá nemandi fær að svara. Þannig fá allir tækifæri til

að spreyta sig. Nemendur eru staddir á mismunandi stað í náminu og fá mismunandi verkefni sem henta eigin getu, þannig hafa allir nemendur sjálfstraust og gera eins vel og þeir geta. Skýr námsmarkmið eru gefin fyrir hverja kennslustund, annað hvort í upphafi tímans eða eftir kveikju. Kennari sýnir dæmi um framúrskarandi verkefni áður en nemendur vinna verkefnið og saman greina þeir hvað gerir verkefnið framúrskarandi. Allir vita hvað telst vera framúrskarandi verkefni, gott verkefni og ófullnægjandi verkefni. Nemendur og kennari hafa saman búið til töflu sem útlistar hvernig verkefnið þarf að vera til að teljast framúrskarandi, gott eða ófullnægjandi. Kennari spyr viðeigandi spurninga í hverri kennslustund til að komast að því hvar nemendur standa í náminu og hvað þarf að fara betur yfir. Hann er alltaf tilbúinn með varaáætlun til að mæta nemendum þar sem þeir eru. Endurgjöf er gefin bæði af nemendum og kennara þar sem lögð er áhersla á uppbyggilega gagnrýni, hvað sé gott og hvað megi bæta. Þegar verkefnið er um það bil hálfnað er oft tekið lærdómshlé þar sem samráðsfélagar ræða saman um úrbætur á verkefnum hver annars. Í lok kennslustundar er námsefni kennslustundarinnar tekið saman og nemendur velta fyrir sér með fjölbreyttum hætti hvernig þeim gekk að tileinka sér efni kennslustundarinnar (Clarke, 2012).

2.3.1 Hvar er best að byrja?

Námsmenningin í skólanum er grunnurinn að leiðsagnarnámi. Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen (2011) rannsókuðu skólamenningu og tengsl hennar við námsárangur. Þau komust að því að í sumum skólum var menningin þannig að samanburður var algengur og kölluðu þau það samanburðarmenningu. Samkvæmt kennurum sem tóku þátt í rannsókninni einkenndi skólabraginn keppni um árangur, völd, áhrif og samskipti. Í öðrum skólum var meira um kennsluhætti sem efldu skilning, nýbreytni, forystu og stefnufestu samkvæmt kennurum. Þau kölluðu þá menningu námsmenningu. Niðurstöður þeirra sýndu að samanburðarmenning hafði marktæk neikvæð áhrif á námsárangur í samræmdum prófum í 4. bekk. Jafnframt hafði námsmenning marktæk jákvæð áhrif á námsárangur í samræmdum prófum í 4. og 7. bekk. Höfundar vilja þó stíga varlega til jarðar og telja að frekari rannsókn sé þörf (Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen, 2011). Í leiðsagnarnámi er lögð áhersla á námsmenningu þar sem nemendur tileinka sér vaxtarhugarfar, getu til að hugsa um eigið nám og læra í fjölbreyttum nemendahópi (Clarke, 2014).

2.3.2 Vaxtarhugarfar og fastmótað hugarfar

Mismunandi hugarfar getur útskýrt hvers vegna nemendur með sömu hæfileika og í sömu aðstæðum geta haft mismunandi markmið og sýna þar með mismunandi árangur í gegnum

ólíkar námsaðferðir. Nemendur sem hafa fastmótað hugarfar (e. fixed mindset) leggja frekar áherslu á útkomu og að ganga í augun á öðrum á meðan nemendur sem eru með vaxtarhugarfar (e. growth mindset) leggja frekar áherslu á leiðina að lausninni og þar með að vaxa og bæta sig á leiðinni (Dweck og Leggett, 1988). Þegar borið er saman fastmótað hugarfar og vaxtarhugarfar má sjá grundvallarmun:

Fastmótað hugarfar	Vaxtarhugarfar
Greind er fastmótuð	Greind er teygjanleg
Ég verð að líta út fyrir að vera klár!	Mig langar að læra meira
Forðast áskoranir	Fagnar áskorunum
Gefst auðveldlega upp	Heldur áfram þrátt fyrir erfiðleika
Sér ekki tilgang í að reyna á sig	Tilgangurinn er að reyna á sig
Hunsar gagnlega gagnrýni	Lærir af gagnrýni
<i>Líklegur til að staðna og ná ekki hámarks árangri</i>	<i>Nær sífellt meiri árangri</i>

Mynd 1. Vaxtarhugarfar og fastmótað hugarfar

(Clarke, 2014, bls. 13).

Sá sem hefur fastmótað hugarfar trúir því að hann hafi fæðst með ákveðna greind og muni ekki bæta sig, sama hvað hann reynir. Hann gerir allt sem hann getur til að gefa ekki upp að hann sé ekki alltaf klár og forðast því áskoranir út af áhættunni um að mistakast. Ef honum mistekst álitur hann að öðrum finnist hann ekki klár og það vill hann ekki. Ef einhver reynir að leiðbeina honum hunsar hann það því hann álitur gagnrýni vera persónulega árás. Hann sér ekki tilgang í að gera erfiða hluti því hann muni ekki bæta sig því að greind sé meðfædd í hans augum (Clarke, 2014; Dweck, 2000).

Sá sem hefur vaxtarhugarfar trúir því að leiðin til að bæta sig og öðlast frekari greind sé í gegnum áskoranir. Hann trúir því að allir geti lært og bætt sig. Hann vill gera erfiða hluti og sýnir þrautseigju því það geri heilann sterkari. Hann fagnar mistökum og hlustar á gagnrýni til að læra af henni og gera betur næst (Clarke, 2014; Dweck, 2000).

Að þessu sögðu er þetta ekki alveg svona svart-hvítt. Allir hafa blöndu af fastmótuðu hugarfari og vaxtarhugarfari, allt eftir mismunandi aðstæðum og í mismunandi magni (Dweck, 2000). Hægt er að vera mitt á milli eða mestmegnis í fastmótuðu hugarfari eða

mestmegnis í vaxtarhugarfari. Það að vera alltaf 100% með vaxtarhugarfar er ekki mögulegt en er samt eitthvað sem stefna má að.

Til að skilja vaxtarhugarfar er mikilvægt að kenna nemendum um heilann, hvernig hann læri og hvernig hann virki. Heilinn er eins og vöðvi á þann hátt að ef við þjálfum hann verður hann sterkari og klárari. Þetta gerist í gegnum taugaboð en það eru eins og ósýnilegar rafmagnsbylgjur sem með tímanum og æfingunni verða sterkari og öflugri. Þegar við vinnum erfið verk styrkjast taugaboðin og heilinn þar með. Námið á að vera krefjandi og reyna á nemendur til þess að efla taugatengingarnar og því er ekki markmiðið að vera fyrstur að klára (Dweck, 2006).

Samkvæmt margvíslegum rannsóknum (Bandura, 1997) hefur trú á eigin getu (e. self efficacy) áhrif á frammistöðu í námi. Þegar nemendur læra um heilann og skilja hvernig hann virkar eru þau frekar tilbúin til að leggja á sig krefjandi verkefni og það eykur trú þeirra á eigin getu. Sömuleiðis leggur Dweck (2006) áherslu á að hrósa fyrir þrautseigju og þegar nemendur virkilega reyna á sig frekar en fyrir árangur. Hrósa fyrir það sem vel er gert og draga það fram í stað þess að hrósa fyrir að klára. Þannig er áhersla lögð á vel unnið verk en ekki fyrir að vera fyrstur og skila jafnvel illa unnu verki.

Í leiðsagnarnámi er mikil áhersla á að nemendur ígrundi eigið nám og eigi samtalið við jafningja um námið. Í þeim tilgangi eru notaðir samráðsfélagar þar sem markmiðið er að gefa hver öðrum endurgjöf (Clarke, 2014). Þetta má gera með mismunandi hætti og það þjálfar nemendur í að gefa gagnlega endurgjöf og eiga í samræðum um nám. Gott er að segja eitt jákvætt og tvennt sem má bæta. Ég hef staðfært leiðbeiningar um það hvernig góðir samráðsfélagar vinna sem sjá má á mynd 2.



Mynd 2. Góðir samráðsfélagar

Mynd 2 sýnir leiðbeiningar fyrir nemendur um það hvernig góðir samráðsfélagar vinna. Þeir sýna hver öðrum virðingu. Jafnvel þó að þeir séu ekki bestu vinir geta þeir unnið saman að verkefni og sýnt hver öðrum gagnkvæma virðingu. Þeir tala um námið og verkefnið sem á að sinna og ræða seinna um önnur mál. Báðir fá tækifæri til að tala og hinn aðilinn hlustar af athygli og spyr viðeigandi spurninga. Þeir skiptast á hugmyndum þannig að báðir aðilar bæti við sig þekkingu. Þeir horfa hver á annan þegar þeir vinna saman og eru ekki að horfa út um gluggann eða á aðra en samráðsfélagann. Þannig sýna þeir félaganum bæði athygli og virðingu.

2.4 Aga- og bekkjarstjórnun

Grunnskólar eiga að stuðla að alhliða þroska nemenda og nám í heimilisfræði ætti að kveikja áhuga nemenda á frekara verknámi. Í heimilisfræði læra nemendur um heilsufar og heilbrigða lífshætti ásamt jafnrétti, hagsýni, umhverfisvernd, neysluvenjur, neytendavitund og fjármálalæsi (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013). Það er nokkuð ljóst að erfitt reynist að taka á öllum þessum þáttum nema með góðri bekkjarstjórnun (Marzano, 2003).

Nánast allar rannsóknir á árangursríkri kennslu sýna að bekkjarstjórnun er mikilvægt grundvallaratriði allrar árangursríkrar kennslu (Brophy og Evertson, 1976). Wang, Haertel, og Walberg (1993) tóku saman 228 breytur sem höfðu áhrif á námsárangur og gerðu rannsókn á meðal 134 sérfræðinga á sviði menntunar. Þessir sérfræðingar mátu breyturnar eftir vægi og niðurstaðan varð sú að bekkjarstjórnun var númer eitt (Wang og félagar, 1993).

Að vera fær í bekkjarstjórnun er ekki meðfæddur hæfileiki (Marzano, 2003). Hann virðist þó oft vera það hjá reyndum kennurum því bekkjarstjórnin er svo áreynslulaus. Hún er þó fyrst og fremst byggð á þekkingu kennarans á aðferðum sem virka vel og reynslu til að meta hvenær hver aðferð ber jákvæðan árangur (Marzano, 2003).

Togstreita getur myndast á milli þess að láta það sama ganga yfir allan hópinn og að koma til móts við hvern og einn nemanda þegar bekkjarstjórnun er annars vegar. Skólakerfið eins og við þekkjum það í dag var skipulagt á tímum módernisma og einkennir það formfesta og staðlað skipulag (Edda Kjartansdóttir, 2006). Þá var gerð sú krafa að einstaklingar aðlöguðu sig að þeirri stofnun sem skólinn er og hann væri einungis fyrir fáa útvalda. Nú er staðan hins vegar önnur, til dæmis með skóla án aðgreiningar þar sem allir nemendur eiga kost á að stunda nám við sitt hæfi í skóla sem næst heimili sínu (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Með fjölbreyttari nemendahóp reynir enn frekar á kennara að sinna bekkjarstjórnun af kostgæfni. Samfélagið hefur kallað eftir meiri sveigjanleika og í dag lifum við á tíma póstmódernisma þar sem breytingar eru örvar og ekkert okkar veit í raun fyrir hvers konar framtíð við erum að undirbúa nemendur (Edda Kjartansdóttir, 2006; Hargreaves, 1994). Skólakerfið og kennarar sérstaklega þurfa að taka mið af því og kenna nemendum að vera sveigjanlegir og tilbúnir að takast á við nýjar áskoranir þegar þær koma upp.

2.4.1 Fyrirbyggjandi, gagnvirkur og viðbragðsagi

Árangursrík bekkjarstjórnun (e. classroom management) felur í sér að vera fljótur að hugsa þegar vandamál koma upp, hafa gott skipulag á kennslustundum og notast við fyrirbyggjandi aðgerðir til að koma í veg fyrir vandamál (Rúnar Sigbórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og West, 1999).

Rick Wormeli (2003) talar um þrjár gerðir aga. Þær eru:

- Fyrirbyggjandi agi (e. proactive discipline), þ.e. hvernig kennari skipuleggur áhugaverða kennslu, góðan bekkjaranda og hvernig skólstofan er skipulögð.
- Gagnvirkur agi (e. interactive discipline), þ.e. hvernig fas og framkoma kennarans er.
- Viðbragðsagi (e. reactive discipline), þ.e. hvernig kennarinn bregst við uppákomum í bekknum.

Fyrirbyggjandi agi byggir á því að kennarinn hafi skipulagt áhugaverða kennslu (Wormeli, 2003). Þessi tegund aga byggir hvað mest á kennslufræði kennarans. Þeir kennarar sem kenna list- og verkgreinar þurfa að koma til móts við ólíka nemendur á ólíkum þroskastigum. Nemendur í fyrsta bekk þarfnast annarra kennsluhátta heldur en nemendur í sjöunda bekk. Að þessu þarf kennarinn að huga við skipulagningu kennslustunda. Hvernig rýmið sem kennt er í hentar fyrir nemendur og kennsluna skiptir miklu máli fyrir bekkjarstjórnun. Sér kennarinn alla nemendur og sjá þeir vel á töfluna, eru kennslugögn aðgengileg og hvernig er flæðið í stofunni (Marzano, Marzano og Pickering, 2003)? Gott skipulag á kennslustofunni getur haft jákvæð áhrif á námsárangur nemenda sem og þroska þeirra (Anna Kristín Sigurðardóttir og Gunnhildur Óskarsdóttir, 2012).

Gagnvirkur agi snýr meðal annars að fasi og framkomu kennarans (Wormeli, 2003). Þar skiptir máli hvernig samband kennarans er við bekkinn, hvernig hann beitir röddinni, svipbrigði hans, hvernig hann bregst við mistökum, hvort hann sé sanngjarn og áhugasamur um nemendur sína og kennsluna (Ingvar Sigurgeirsson, 2013).

Þrátt fyrir að kennarinn skipuleggi góða kennslustund mun samt alltaf eitthvað óvænt koma upp í kennslunni (Wormeli, 2003). Það snýr að viðbragðsaga. Öll erum við mannleg og eigum mismunandi daga, líka nemendur. Mikilvægast er að tryggja öryggi allra og stundum þarf að hringja eftir aukaaðstoð. Ef nemandi brýtur bekkjar- eða skólareglur dugar oft munnleg viðvörðun eða jafnvel augnaráð við fyrsta brot, það fer þó eftir alvarleika brotsins. Ef nemandi brýtur aftur sömu reglu er gott að ræða um afleiðingar þess við hann og hvað muni gerast við þriðja brot. Við þriðja brot er nemandinn sendur á skrifstofu, hringt er í foreldra og / eða nemandinn þarf á einhvern hátt að bæta fyrir brot sín (Wormeli, 2003).

Yfirgripsmikil rannsókn framkvæmd í reykvískum skólum á árunum 2005-2006 sýndi fram á að níu af hverjum tíu nemendum hegða sér almennt vel (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Aðeins 10% nemenda eiga við hegðunarvandamál að stríða en það getur þó truflað alla kennslustundina. Niðurstöður þeirra sýndu fram á að í þeim skólum þar sem agavandamál voru hvað minnst var jákvæður skólabragur í forgrunni þar sem komið var fram við nemendur af jákvæðni, virðingu og hlýju (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006).

2.4.2 Jákvæður skólabragur

Öllum aðilum skólasamfélagsins ber að leggja sitt af mörkum til þess að stuðla að og viðhalda góðum starfsanda og jákvæðum skólabrag (Lög um grunnskóla nr. 91/2008.)

Skólabragur (e. school climate) segir okkur hvernig andi ríkir í skólanum. Hann ákvarðast fyrst og fremst af samskiptum nemenda, starfsfólks og foreldra. Það er því í höndum þeirra allra að skapa jákvæðan skólabrag. Góður skólabragur einkennist af gagnkvæmri virðingu þeirra á milli (Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir, 2013). Það er ekki nýtt af nálinni að nemendum sem líður vel í skólanum gangi betur að læra. Jákvæður skólabragur stuðlar að jákvæðum félagslegum og námslegum þroska nemenda (Guðfinna Gunnarsdóttir, 2015).

Kennarinn gegnir lykilhlutverki í því að skapa jákvæðan anda, sérstaklega í kennslu sinni og þar með í skólanum öllum. Athyglisverð rannsókn sýndi fram á minni hegðunarvandamál og meiri tíma til kennslu þegar kennarar beita jákvæðum aðferðum eins og að heilsa nemendum á jákvæðan hátt í dyrunum þegar þeir koma inn í kennslustofuna (Cook, Fiat, Larson, Daikos, Slemrod, Holland, Thayer, Renshaw, 2018). Góður bekkjarandi hefur einnig áhrif á skólabrag og er þeim tíma vel varið sem fer í að bæta bekkjarandann. Ef góður bekkjarandi er í bekknum eru minni líkur á stríðni og einelti og þar með líður nemendum vel sem aftur skilar sér í bættum námsárangri.

Það sem hefur mest áhrif á álag kennara í starfi er hegðun nemenda og agavandamál í kennslu (Samband íslenskra sveitarfélaga, 2012). Það er því til mikils að vinna fyrir kennara að setja jákvæðan skólabrag, fyrirbyggjandi aga og gagnvirkann aga í forgrunn og jafnframt öllum nemendum til heilla.

2.5 Margbreytilegur nemendahópur í samvinnu

Heimilisfræðikennarar kenna alla jafna stórum hópi nemenda. Þar sem og í öðrum greinum eru nemendahóparnir fjölbreyttir. Lög um grunnskóla nr. 91/2008 kveða á um að taka eigi tillit til stöðu og þarfa hvers og eins. Nemendur eiga rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra í almennum grunnskóla án aðgreiningar. Að sama skapi eiga kennarar rétt á stuðningi í starfi (Lög um grunnskóla 91/2008). Í þessum kafla er fjallað um hvernig sé hægt að koma til móts við nemendur þar sem þeir eru staddir.

Nemendur hafa hæfileika á mismunandi sviðum. Fjölgreindakenning Gardners hefur vakið mikla athygli en hann bendir á átta mismunandi tegundir greinda (Armstrong, 2005). Þær eru: málgreind, rök- og stærðfræðigreind, rýmisgreind, tónlistargreind, líkams- og hreyfigreind, samskiptagreind, sjálfsþekkingargreind og umhverfisgreind. Alla jafna vinna greindirnar saman með mismunandi hætti eftir einstaklingum. Þá eru oftast ein eða tvær greindir sem eru þróaðri en hinar (Armstrong, 2005).

Kennarar þurfa að kynnast nemendum sínum vel til þess að vita hvers þeir þarfnast og koma til móts við mismunandi hæfileika þeirra (Hafðís, Matthildur og Árdís, 2005). Jákvætt

viðhorf kennara fyrir margbreytilegum nemendahópi og hæfni þeirra til að sjá tækifærin sem felast í því að kenna fjölbreyttum nemendahópi skipta sköpum um hvernig til tekst að aðlaga kennsluna að hverjum og einum og um leið hópnum öllum (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009; Norwich, 2013). Jafnframt er mikilvægt fyrir nemendur að þekkja eigin greindir, því öllu skiptir að nemendur þekki sjálfa sig. Kennarinn getur hjálpað nemendum að finna sínar sterku hliðar (Armstrong, 2005).

Þannig eru kennarar hvattir til að gera nemendur sjálfstæða og þar vísa ég einnig í Dewey (2000b) sem hvatti til þess að kenna börnum með því að leyfa þeim að framkvæma. Dewey talar einnig um að tengja námið reynsluheimi barna. Í heimilisfræði er unnið með mat sem nemendur hafa kynnst nánast frá fæðingu og hafa því myndað sterka tengingu við (Dewey, 2000b; Bell, Harkness og White, 2007). Heimilisfræði á sér stað í félagslegu umhverfi og eru fjölmörg tækifæri fyrir nemendur til að ræða um námið sín á milli. Vygotsky (1978) hefur birt kenningar um nám í félagslegu samhengi og gegnir tungumálið þar lykilhlutverki og samtal á milli samnemenda (Bell, Harkness og White, 2007).

Morton Deutsch mótaði kenningu um samvinnu með þremur gerðum af félagslegri gagnkvæmni (Johnson, Johnson og Smith, 2013). Sú fyrsta er samvinna (e. cooperation) en innan hennar eru jákvæð, gagnkvæm tengsl þeirra sem vinna saman. Einstaklingar innan hópsins ná markmiðum sínum en aðeins ef aðrir hópfélagar ná líka sínum markmiðum. Önnur gerðin er samkeppni (e. competition) en hún leiðir venjulega til andstöðu gegn öðrum einstaklingum og tilraunir til að hindra tilraunir hver annars. Þriðja gerðin er engin gagnkvæm tengsl (e. individualistic efforts) eða einstaklingsvinna sem leiðir venjulega til engra samskipta. Hver einstaklingur telur að hann eða hún geti náð markmiðum sínum án tillits til hvort aðrir ná eða ná ekki markmiðum sínum (Johnson, Johnson og Smith, 2013).

Margir kennarar notast við aðferð þar sem þeir spyrja spurningu og allir í bekknum hafa færi á að svara. Það skapast keppnisandi á milli þeirra sem rétta upp hönd til að fá að svara. Sá sem fær síðan að svara er sigurvegari en allir hinir tapa og þannig myndast gremja innan hópsins. Hinir sem ekki réttu upp hönd eru mögulega ekki að fylgjast með eða vita ekki svarið og eru einfaldlega ekki með í keppninni. Í bók Kagan (1989) leggur hann fram nýja kennsluáferð um samvinnu þar sem allir nemendurnir fá númer og ræða síðan mögulegt svar við spurningu kennarans. Þeir sem vita svarið deila með hinum og þeir sem vissu það ekki reyna að leggja það á minnið. Síðan velur kennarinn tölu af handahófi og sá nemandi fær að svara. Hugmyndin er að skapa samvinnu en ekki keppni á meðal nemenda (Kagan, 1989). Með því að ýta undir samvirkt nám þar sem fjölbreyttir nemendur vinna saman, bera saman ábyrgð á verkefninu og allir í hópnum leggja sitt að mörkum fá nemendur tækifæri til að læra og þroskast í samvinnu með öðrum (Johnson, Johnson og Smith, 2013).

2.6 Starfsþróun og fagmennska

„Gæði menntunar og árangur skólakerfisins byggist fyrst og síðast á vel menntaðri og áhugasamri fagstétt kennara á öllum skólastigum“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011, bls. 13). Þetta segir okkur í raun að nauðsynlegt sé að setja súrefnisgrímurnar fyrst á okkur sjálf áður en við hjálpum öðrum. Ef við náum ekki að anda sjálf erum við ekki í neinu ástandi til að sinna öðrum, hvað þá af kostgæfni. Í þessum kafla verður fjallað um fagmennsku kennara, starfskenningu og starfsþróun í gegnum ígrundun.

Enginn sem klárar grunnskólakennaramenntun kemur út úr háskólanum sem fullmótaður kennari. Það að læra að verða kennari tekur alla starfsævina eða ætti að minnsta kosti að gera það. Í heimi nútímans þurfa kennarar sífellt að vera á tánum gagnvart þeim breytingum sem verða á hverri einustu mínútu. Menntun grunnskólakennara og leiðsögn nýliða þarf því að miða að því að leiðbeina verðandi kennurum um hvernig þeir geti þróað starf sitt út starfsævina (Hammerness, Darling-Hammond, Brandsford, 2005; María Steingrímsdóttir, 2007).

Ýmislegt hefur breyst í áranna rás ef við berum saman skóla við aldamótin 1900 og 2000. Það eru ennþá til kennarar og nemendur en áherslurnar hafa breyst. Án þess að fara mikið í söguna hefur áherslan smátt og smátt breyst frá því að fræða nemendur yfir í það að hjálpa þeim að öðlast ákveðna hæfni. Í staðinn fyrir að nemendur læri ákveðna þekkingu utanbókar og geti þulið hana upp leggja kennarar frekar áherslu á að nemandinn geti tengt saman fræði og leikni og fengið út hæfni.

Kennurum ber að sýna fagmennsku (e. professionalism) í starfi samkvæmt lögum um grunnskóla (nr. 91/2008). Fagmennska kennara snýst um sérfræðimenntun þeirra ásamt þekkingu, viðhorf og siðferði (Sigurður Kristinsson 2013). Við breyttar aðstæður í samfélaginu þurfa kennarar að aðlaga þekkingu sína og uppfæra með starfsþróun (Hammerness, Darling-Hammond, Brandsford, 2005).

Í bókinni *The Global fourth way* segir frá þeirri þróun sem á sér stað í þeim löndum sem koma einna best út úr alþjóðlegum mælingum á námsárangri eins og PISA (Hargreaves og Shirley, 2012). Með fjórðu leiðinni (e. *The Global fourth way*) er meðal annars lögð áhersla á að færa kennslu og skólastarf aftur til kennara og minnka miðstýringu og stöðluð próf. Hún snýst um að treysta kennurum til skólaþróunar en með því eykst starfsgleði kennara sem eykur á sköpunargleði í stéttinni og skilar sér í betra skólastarfi. Fimm leiðarljós fagmennsku sem allt skólastarf ætti að miða að í þágu framþróunar samkvæmt Hargreaves og Shirley (2012) eru:

1. Kennara sem eru tilbúnir til að þróa námskrá og stunda starfendarannsóknir er vert að halda í.

2. Kennarar með sterka fagleg sýn, vilja jákvæðar breytingar sem koma til með að gagnast nemendum í stað þess að vera á móti öllum breytingum eru skólastarfinu til heilla.
3. Kennarar bera samábyrgð á öllum nemendum skólans og á starfsþróun innan skólans.
4. Kennarar sem leggja áherslu á gæði umfram magn.
5. Kennarar sem nota tækni í þágu náms en ekki í þágu tækninnar.

Þessi fimm leiðarljós fagmennsku samræmast vel áherslum aðalnámskrár grunnskóla þar sem segir: „Fagmennska kennara byggist á sérfræðilegri starfsmenntun, þekkingu, viðhorfum og siðferði starfsins. Fagmennska kennara snýst um nemendur, menntun þeirra og velferð” (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011, bls. 13).

2.6.1 Starfskenning og ástríða

Í gegnum starfsþróun eflist og þroskast starfskenning kennara. Starfskenning vísar til þess hvernig kennarar hugsa um starf sitt og hvaða gildi þeir hafa að leiðarljósi (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004). Persónuleg gildi og viðhorf sem mótask á uppvaxtarárum hafa áhrif á starfskenningu kennara ásamt þekkingu og reynslu sem þeir öðlast í námi (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Enn frekar hefur reynslunám eða það sem kennari lærir í starfi sínu í gegnum ígrundun og samræður við samstarfsfélaga áhrif á starfskenninguna (Hafís Ingvarsdóttir, 2004).

Dewey (2000a) skilgreindi þrenn viðhorf sem mikilvægt sé að tileinka sér fyrir ígrundun á yfirvegaðan og rökvísan hátt. Það fyrsta nefnist opinn hugur (e. open-mindedness) sem felst í því að sá sem ígrundar er laus við fordóma og er tilbúinn að kynna sér fleiri en eina hlið á málum. Annað er einlægur áhugi (e. wholeheartedness), þ.e. hugurinn er gjörsamlega altekinn af viðfangsefninu og hugurinn hvarflar ekki á milli þess að hugsa um nám og hvað á að kaupa í búðinni. Sá kennari sem hefur þau áhrif á nemendur sína að þeir ná einlægum áhuga hefur gert eitthvað sem engin ein kennsluáðferð er fær um. Þriðja er ábyrgð (e. responsibility) sem snýst um að vera vitsmunalega ábyrgur til að íhuga hvað gerist í framhaldi af einhverjum gjörðum (Dewey, 2000b).

Ástríða er áhugavert hugtak í sambandi við skólaþróun. Fræðimennirnir Ruiz-Alfonso og León (2016) hafa rannsakað ástríðufulla kennara og komist að því að þeir kennarar sem hafa ástríðu fyrir starfinu sínu eru líklegri til að taka vel í að vinna með öðrum og starfsþróun. Þegar einstaklingur hefur ástríðu fyrir einhverju þá sýnir hann þrautseigju þrátt fyrir hindranir. Þessi hæfni gerir einstaklingnum kleift að skuldbinda sig ákveðnu verkefni í langan tíma og jafnvel ævilangt. Þess vegna er mikilvægt og jafnvel nauðsynlegt fyrir kennara að

hafa ástríðu. Þeir hafa ástríðu fyrir faginu sínu og trú á því að þeir geti haft áhrif á líf nemenda. Þessir kennarar eru ólíklegri til að upplifa kulnun og þeir finna fyrir meiri ánægju í starfi. Enn frekar mynda þeir dýpri jákvæð tengsl við nemendur, foreldra þeirra og samkennara sem aftur hefur jákvæð áhrif á námsárangur nemenda (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2005; Ruiz-Alfonso og León, 2016).

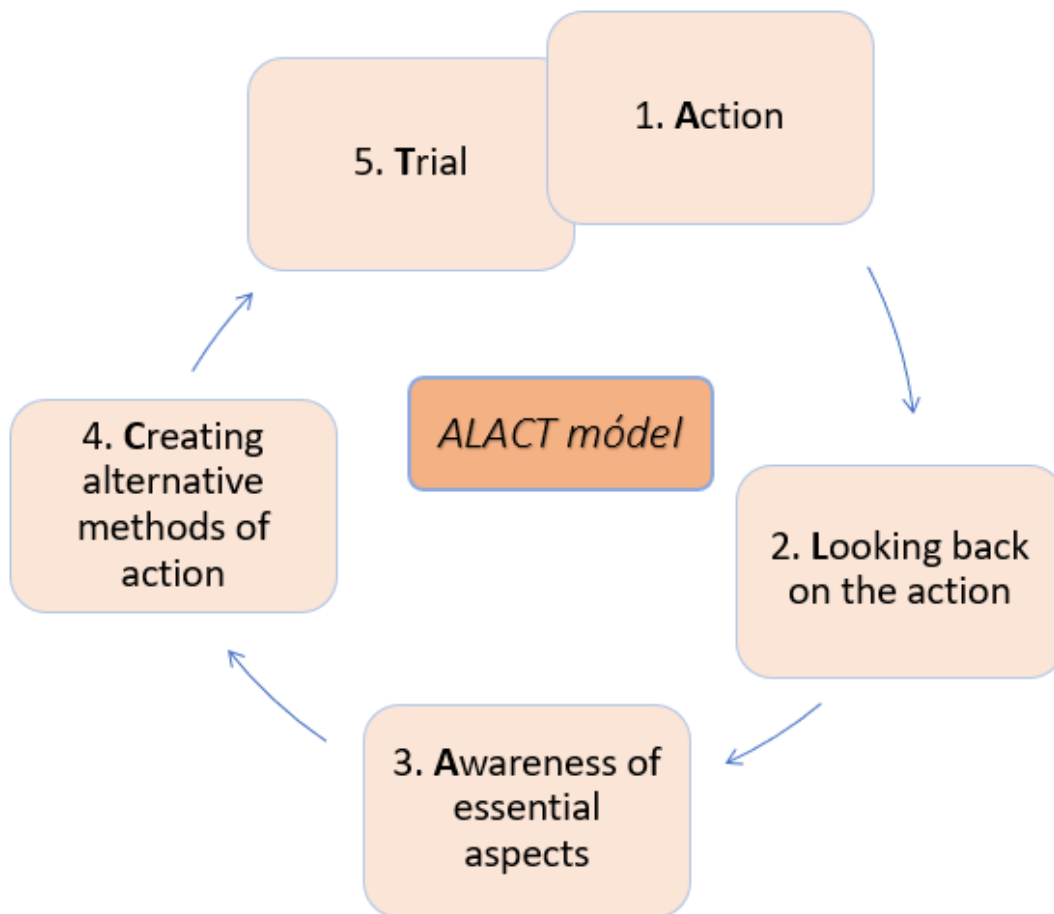
2.6.2 Ígrundun

Raunveruleg hugsun hefur sína eigin rökvísi –

hún er skipuleg, skynsamleg og ígrunduð

(Dewey, 2000a, bls. 115).

Ígrundun hefur hlotið byr undir báða vængi síðustu ár en á uppruna í kenningum Dewey um ígrundaða hugsun (e. reflective thinking) (Dewey, 2000a). Ígrundun í kennslu má þó rekja til verka Donald A. Schön (1983). Til að komast dýpra þarf að ígrunda víddir hugsana, tilfinninga, langana og aðgerða (Korthagen, 2014). Erfitt getur reynst að vita hvað þetta þýðir í smáatriðum fyrir nýliða í kennslu og verður ígrundunin þá óljós og oft gagnslaus (Korthagen, 2014). Eitthvað sem gerist í kennslunni verður kveikja að ígrundun rannsakandans. Kennarinn tekur efnið eða atvikið fyrir og ígrundar það á kerfisbundinn hátt til dæmis í gegnum líkan sem kallast ALACT þar sem sett er fram hringrás fimm þrepa (Korthagen, 2014). A stendur fyrir athöfn (e. Action). L stendur fyrir það að horfa til baka og hugsa um atburðinn (e. Looking back on the action). Næst kemur aftur A en það táknar að greindir eru meginþættir atviksins (e. Awareness of essential aspects). C stendur fyrir því að finna nýjar leiðir (e. Creating alternative methods of action). T stendur fyrir það að prófa nýju leiðina (e. Trial) og er þar með bæði endirinn og um leið upphafið að nýjum hring (Korthagen, 2014; Korthagen og Vasalos, 2005). Ígrundun með þessu módeli er heildstæð nálgun fyrir kennara og kennslu. Módelið segir þeim sem ígrundar ekki hvað hann ætti að ígrunda og því getur verið hætt á yfirborðslegri ígrundun, að ígrunda bara um það sem fyrir augu ber (Korthagen og Vasalos, 2005).



Mynd 3. ALACT-módel

Laukmódel (e. onion model) Korthagens er dýpkun á ALACT-módelinu (Korthagen, 2014). Oftar en ekki erum við að ígrunda ytri þætti, það sem er að gerast í umhverfinu. Eftir því sem við köfum dýpra í faglegar ástæður fyrir því sem gert er, hvernig athafnir og gjörðir tengjast fagmanninum í okkar, hver við erum eða fyrir hvað við viljum standa í kennslu, þeim mun erfiðari verður ígrundunin. Ígrundun sem hvetur til gagnrýnninnar skoðunar á því hver við erum sem fagmenn eða hvað það er sem við viljum standa fyrir kallar fram allskyns tilfinningar og þar kemur laukurinn inn því oft þegar við skerum lauk falla nokkur tár. Laukurinn skiptist í sex lög frá ysta lagi til þess innsta: Umhverfi (e. environment) sem er allt sem gerist fyrir utan kennarann eins og nemendur og skipulag skólastofunnar. Hegðun (e. behaviour) fjallar um það sem kennarinn gerir og hvernig hann bregst við öðrum. Hæfni (e. competencies) felur í sér sérfræðiþekkingu kennarans og hvernig hann beitir henni. Trú og gildismat (e. beliefs) kemur að viðhorfum og gildum kennarans. Sjálfsmýnd (e. identity) er hvernig kennarinn hugsar um sjálfan sig og hvað honum finnst um sjálfan sig við mismunandi aðstæður. Innst er kjarninn (e. personal mission) og þar með þeir kjarnaeginleikar sem kennarinn býr yfir og tengjast því hvernig kennari hann vill vera og hvers vegna hann vill vera

kennari. Kennarar geta nýtt sér þetta laukmódel við ígrundun til þess að skoða kennsluna sýna á dýpri hátt en með ALACT-módelinu (Korthagen, 2013).

2.7 Samantekt

Hér hefur verið fjallað um ýmsa þætti sem einkenna fyrstu árin í kennslu, hvernig það álag sem fylgir starfinu getur oft virst yfirþyrmandi fyrir nýja kennara sem og jafnvel þá sem reyndari eru (Guðbjörg Linda Rafnsdóttir, 2002; Kyriacou, 2001). Fjallað var um hugsmíðahyggju, hvernig nemendur læra best í gegnum raunveruleg viðfangsefni sem tengjast fyrri reynslu nemenda (Dewey, 2000a). Nemendur fá hæfilegan stuðning þegar kennari notast við hæfilegan vinnupalla eða stoðir (e. scaffolding) á svæði mögulegs þroska (e. zone of proximal developnemt) nemenda sem dregið er úr eftir því sem hann nær tókum á viðfangsefni sínu. (Snowman og McCown, 2011). Jákvæður skólabragur minnkar agavandamál, stuðlar að jákvæðum félagslegum og námslegum þroska nemenda (Guðfinna Gunnarsdóttir, 2015). Jákvætt viðhorf kennarans skiptir sköpum til að sjá möguleikana í fjölbreyttum nemendahópi og nýta hann til hins ýtrasta (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhann Karlsdóttir, 2009; Norwich, 2013).

Þeir sem starfa við kennslu þurfa að vera tilbúnir að læra alla starfsævina (Hammerness, Darling-Hammond, Brandsford, 2005). Ein leið er í gegnum ígrundun. Opinn hugur (e. open-mindedness), einlægur áhugi (e. wholeheartedness) og ábyrgð (e. responsibility) eru þau viðhorf sem Dewey (2000a, 2000b) taldi mikilvæg til að ígrunda á yfirvegaðan og rökvísan hátt. Í næsta kafla verður fjallaði um aðferðafræði rannsóknarinnar, starfendarannsóknir, þau gögn sem ég notaði, gagnagreiningu og siðferðileg atriði.

3 Starfendarannsóknir

Í þessum kafla verður fjallað um aðferðafræði rannsóknarinnar. Fyrst verður fjallað almennt um starfendarannsóknir. Næst verður greint frá samhengi rannsóknarinnar, hversu langan tíma hún tók, hverjir voru þátttakendur og hlutverk rannsóknarvinnar í henni. Þá er kaflinn um þau gögn sem notuð eru í rannsókninni og hvers vegna þau eru valin. Síðan kemur kaflinn gagnagreining. Að lokum verður stuttlega komið inn á siðferðileg álitamál.

Starfendarannsókn (e. action reseach) er kerfisbundin rannsókn framkvæmd af starfsfólki á vettvangi sem vill efla sig í starfi eða þróa almenna starfshætti (Hafþór Guðjónsson, 2011; Jóhanna Einarisdóttir, 2009). Á seinni hluta 20. aldar sett menntunarfræðingurinn og heimspekingurinn Paulo Freire fram gagnrýni á hvernig rannsóknir væru unnar. Í stað þess að gera rannsóknir á fólki taldi hann réttast að gera rannsóknir með því, gera rannsóknir sem hefðu það að markmiði að upplýsa fólk og valdefla það (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013).

Í skólum eru það kennarar, skólastjórnendur, námsráðgjafar og annað starfsfólk sem stundar starfendarannsóknir. Tilgangurinn með starfendarannsóknum kennara er alla jafna að safna upplýsingum um eigin starfshætti, hvernig þeir kenna og hvernig nemendur læra (Mills, 2007; McNiff, 2010). Starfendarannsóknir eru unnir með það að markmiði að ígrunda eigin starfshætti, breyta, þróa og bæta kennsluna, fá innsýn í nám nemenda, hafa jákvæð áhrif á skólaþróun, auka námsárangur nemenda sem og bæta líf þátttakenda (Mills, 2007; McNiff, 2010). Þegar kennarar ígrunda starf sitt styrkjast þeir um leið faglega (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Hafþór Guðjónsson, 2011). Að þekkja til starfendarannsókna var dýrmætt fyrir mig sem byrjanda í kennslu. Í stað þess að láta það sem gerðist í kennslunni líða hjá og hverfa mér sjónum greip ég það og skrifaði það niður og ígrundaði atvikin, tilfinningar, kennsluhætti og faglega sýn mína. Það hjálpaði mér að kafla ofan í og reyna að skilja hvað ég var að takast á í minni kennslu í upphafi kennsluferilsins.

Starfendarannsóknir eru líkt og eigindlegar og megindlegar rannsóknir unnar á kerfisbundinn hátt með formlegum gögnum og greiningu á þeim. Rannsakandinn spyr sig í sífellu hvað hann geri og af hverju hann geri það (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011; Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Það sem skilur starfendarannsóknir frá öðrum rannsóknum er að í þeim er rannsakandi aðalþátttakandinn í rannsókninni ásamt því að vera rannsakandinn, líkt og ég var í þessari rannsókn. Í gegnum rannsóknarferlið spurði ég mig hvað það væri sem ég væri að gera og hvers vegna ég gerði það og reyndi að skilja það út frá minni faglegu sýn. Þannig má segja að starfendarannsóknir kennara geti myndað ákveðna brú á milli fræða og starfs (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Löngum hefur starf kennara verið falið inni í kennslustofunni bak við luktur dyr og ekki aðgengilegt neinum

nema þeim nemendum sem hann kennir hverju sinni. Með því að birta starfendarannsóknir og deila þeirri þekkingu sem kennarar búa yfir verður til aukin verðmætasköpun í þágu náms (Hafþór Guðjónsson, 2011).

Kennarar eru sérfræðingar í kennslu, eru fólkið á gólfinu, og hafa oft áratuga reynslu á sínu sérfræðisvið (Hafþór Guðjónsson, 2008). Starfendarannsóknir gera kennurum kleift að hafa áhrif á það hvers konar rannsóknir eru unnar á þeirra eigin fagi, í stað þess að láta eingöngu fræðimenn um að ákvarða hvað sé mikilvægt að skoða. Kennarar vilja nefnilega oft leita svara við annars konar spurningum en fræðimenn hafa áhuga á, spurningum sem verða til í tengslum við þann veruleika sem mætir þeim í starfi. Starfendarannsóknir kennara eru því mikilvægar því þær gefa einstaka innsýn í hversdagslegar aðstæður og viðfangsefni sem kennarar og skólafólk takast á við í starfi sínu.

Með því að stunda starfendarannsóknir í tengslum við þau viðfangsefni sem mæta kennurum í starfi verða þeir að afla sér upplýsinga um það sem áður hefur verið rannsakað í tengslum við þau. Þessar upplýsingar nýta þeir svo það til að efla skilning sinn á því sem þeir eru að takast á við svo þeir verði betur í stakk búnir til að bregðast við ólíkum aðstæðum (Edda Kjartansdóttir, 2010). Í gegnum þetta ferli verða kennarar oft meðvitaðri um hugmyndafræðina sem þeir byggja kennslu sína á og geta því betur rökstutt athafnir í kennslu með með fræðilegum rökum. Til að efla eigin fagmennsku sem og fagmennsku kennarastéttarinnar er mikilvægt að kennarar geti sagt frá og rökstutt hvers vegna þeir gera það sem þeir gera. Við það að stunda rannsóknir á eigin fagi eflist starfskenningin sem hefur áhrif á aukið sjálfstraust (Edda Kjartansdóttir, 2010). Kennarar ættu að vinna með öðrum rannsakendum á jafningjagrundvelli að stefnumótun fyrir stéttina. Þetta myndi valdefla (e. empower) kennara og gera þeim kleift að vera við stjórnvölinn á eigin fagi en ekki að vinna sem strengjabrúður (Edda Kjartansdóttir, 2010).

Í starfendarannsóknnum skiptir ferðalagið meira máli en áfangastaðurinn (McNiff, 2010). Rannsóknin er í sífellndri þróun alla ferðina og rannsakandinn á það til að fara aðra leið en lagt var upp með í byrjun. Rannsakandinn er sífellt að ígrunda og endurskoða ferðalagið. Starfendarannsakendur eiga það jafnvel til að taka u-beygju á miðri leið. Það er einmitt á ferðalaginu sem rannsakandinn eflist og ef rétt er farið með starfendarannsóknir taka þær í raun ekki enda því einstaklingarnir eru í stöðugri þróun allt lífið (McNiff, 2010). Í upphafi fann ég engan farveg fyrir rannsóknina mína og var ekki viss um hvert ég væri að fara og hvar ég myndi enda. Nokkrum sinnum fannst mér ég hafa fundið mína leið en endaði þó á öðrum stað. Enn í dag er ég einungis að byrja og á langt ferðalag fyrir höndum.

Tilgangur rannsóknarinnar var að efla mig og þróa sem nýliða í heimilisfræðikennslu og sem kennaranema á því ferðalagi að verða kennari. Markmiðið var að finna leiðir til að ná

sem best til nemenda minna og uppfylla markmið heimilisfræðikennslu. Rannsóknar-
spurningar mínar voru tvær: ,

- 1) Hverjar eru helstu áskoranir nýliða í heimilisfræðikennslu?
- 2) Hvernig vinn ég með áskoranir sem mæta mér í kennslu?

3.1 Samhengi rannsóknar, þátttakendur og rannsóknarvinur

Rannsóknin er fyrst og fremst gerð til þess að skoða eigin gildi, hugmyndir, athafnir og starfshætti til að efla mig sem fagmann og er ég þar með aðalþátttakandinn í rannsókninni. Sem heimilisfræðikennari starfa ég þó ekki í tómarúmi. Ég er hluti af stærri heild. Til að koma auga á hvernig eigin gildi, hugmyndir og athafnir birtast í starfi þarf ég að skoða mig í samhengi við eigin aðstæður og í samskiptum við nemendur. Rannsóknin hefði því ekki getað orðið nema fyrir tilstilli nemenda minna. Ég kenndi tólf bekkjum í átta árgöngum á rannsóknartímabilinu 2017-2019. Hverjum bekk er skipt upp í tvo hópa og kemur annar hópurinn á haustönn og hinn á vorönn í heimilisfræði. Alls voru nemendurnir á rannsóknartímabilinu rúmlega 250 og voru nemendur flestir á einhvern hátt hluti af rannsókn minni en eru ekki persónugreinanlegir. Í rannsóknardagbók minni notaðist ég sjaldnast við nöfn og talaði frekar um nemendur því oftast en ekki átti ígrundunin við um hóp nemenda. Ef fjallað er um nemendur með nafni notast ég við dulnöfn og skrifa þannig um atburðinn að ekki sé ljóst um hvern ræðir.

Þegar ég hóf kennslu sá sveitarfélagið mitt um að ég fengi mentor innan skólans. Þessi mentor var jafnframt leiðsagnarkennarinn minn frá Háskóla Íslands. Framveigis mun ég notast eingöngu við orðið leiðsagnarkennari. Ég hef gefið leiðsagnarkennaranum dulnefnið Sunna sem þýðir sól og finnst mér það afar viðeigandi því oft veitti hún mér birtu og hlýju. Hún fékk hlutverk rannsóknarvinar í þessari rannsókn því hún veitti mér ráðgjöf og stuðning þegar ég þurfti á að halda (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011).

3.2 Gögn

Í starfendarannsóknnum gegna gögn lykilhlutverki. Gögnin eru sönnun þess eða vísbendingar um að það sem við segjum hafi átt sér stað (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Velja þarf gögnin með mið af rannsóknarspurningu og markmiðum rannsóknarinnar til að fá sem réttmætastar niðurstöður (Sigríður Halldórsdóttir og Ragnheiður Harpa Arnardóttir, 2013). Í gegnum gögnin er hægt að sjá breytingar og þróun sem gerist á meðan á rannsókninni stendur. Hvaða gögn eru valin hefur áhrif á trúverðugleika rannsóknarinnar og er því mikilvægt að vanda til verka til þess að gögnin séu nákvæm og áreiðanleg (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011).

Í þessari rannsókn safnaði ég fjölbreyttum gögnum til að varpa ljósi á viðfangsefni mitt. Ég hélt rannsóknardagbók, gerði vettvangsathuganir, tók ljósmyndir og hljóðupptökur, átti samtöl við nemendur sem og ég skráði niður og hélt utan um verkefnavinnu nemenda. Hér á eftir mun ég greina frá hverju fyrir sig og hvernig ég meðhöndlaði gögnin. Í starfendarrannsóknum geta rannsóknarspurningar og áætlanir verið að breytast og þróast út í gegnum allt rannsóknarferlið (Hafþór Guðjónsson, 2011). Í rannsókn minni tók það töluverðan tíma að finna og afmarka það viðfangsefni sem ég vildi skoða nánar. Ég hélt því allri gagnaöflun mjög opinni í fyrstu og skrifaði um allt og ekkert og tók ljósmyndir og vettvangsathuganir. Þegar ég áttaði mig betur á hvert viðfangsefnið myndi verða fór gagnaöflunin að verða markvissari.

3.2.1 Rannsóknardagbók

Eitt helsta einkenni starfendarannsakenda er að þeir eru oft með litla bók í höndunum, svokallaða rannsóknardagbók (Hafðís, 2011). Í rannsóknardagbókina skráir rannsakandinn það sem er að gerast í kennslunni og hvernig áhrif einstök atvik hafa á rannsakandann (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Í hana skrá þeir flest af því sem á vegi þeirra verður í kennslunni, hugrenningar sem og tilfinningar.

Að skrifa rannsóknardagbók tók á. Ég hafði enga reynslu af dagbókarskrifum áður en ég tókst á við þetta verkefni og þurfti að hafa svolítið fyrir því að finna út hvað hentaði mér. Ég skrifaði einna mest í tölvu til að byrja með því ég vildi ekki þurfa að afrita öll gögnin mín yfir í tölvu seinna meir. Það var þó misskilningur hjá mér að þess þyrfti og um leið og ég fór að notast við alvöru dagbók fannst mér skrifin ganga betur. Það var auðveldara að skrifa nokkrar línur í bókina í einu í stað þess að þurfa að kveikja á tölvunni. Þegar ég var búin að kveikja á tölvunni var ég oftast en ekki farin að kíkja á tölvupóstinn og fleira í leiðinni þannig að það varð minna um skrif en ég hafði ætlað mér. Skrifin þróuðust með tímanum og undir lokin fannst mér ég orðin ansi lunkin við að fanga það sem var að gerast í kennslu hjá mér sem og eigin hugsanir og tilfinningar og skrifa um það í dagbókina. Ég vildi að það hefði gerst aðeins fyrr. Í rannsóknardagbókina skráði ég hjá mér hvað ég var að gera hverju sinni, hvernig nemendur brugðust við og hvernig kennslan gekk. Ég skráði einnig hjá mér líðan mína og þælingar þegar ég mætti ýmiskonar áskorunum í kennslunni og hvernig ég vann úr þeim. Þá skráði ég einnig það sem gekk vel og greindi hvers vegna það gæti verið. Gekk það illa vegna þess að ég var ekki að kenna í samræmi við eigin gildi? Eða var eitthvað í umhverfinu sem gerði það að verkum að kennslan gekk verr en venjulega? Ég notaði myndina hér að neðan til að minna mig á að horfa á mismunandi þætti og greina þá. Ég hengdi myndina upp á vegg á skrifstofunni minni og hafi hana til hliðsjónar þegar ég var að skrifa í dagbókina.



Mynd 4. Laukmódel

Þar sem ég hafði ekki skrifað dagbók áður minnti myndin mig á að skoða fleiri þætti en bara það sem augað sér. Ég nýtti mismunandi spurningar til að draga fram ólíka þætti. Ég fór sjaldan í gegnum allar spurningarnar í einu eða öll lögin í einu en mér fannst gott þegar ég var föst á yfirborðinu við að vera lýsandi að reyna að komast innar í laukinn og kafa í það sem er að gerast undir yfirborðinu. Rannsóknardagbókin er aðal gagnid mitt og hjálpar mér að halda utan um tilfinningar, hvað var að gerast og þælingar mínar til þess að svara rannsóknarspurningunum.

3.2.2 Vettvangsathuganir

Vettvangsathuganir eru gerðar í náttúrulegu umhverfi þátttakenda. Í þeim er skráð niður annað hvort formlega eða óformlega það sem fyrir augu og eyru ber á sama tíma og það gerist (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Formlegar vettvangsathuganir eru gerðar með þeim hætti að fyrirfram er búið að ákveða hvað það er sem á að skoða og merkt er við hvað gerist og hversu oft (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Óformlegar athuganir eru annarskonar. Þá hefur rannsakandi ekki fyrirfram mótaðar hugmyndir um hvað eigi að skoða. Hann mætir með autt blað og skráir niður það sem er að gerast í þeim aðstæðum sem hann er staddur. Í vettvangsathugunum þar sem ramminn er enginn þá blasir sú hætta við að rannsakandinn taki mest eftir því sem tekur mest pláss í kennslunni og geti yfirsétt annað mikilvægt (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011; Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013).

Ég nota vettvangsathuganir sem hjálpargögn í rannsókninni minni. Óformlegar vettvangsathuganir gerði ég þegar nemendur mínir voru að vinna að verkefnum til þess að setja mig og lesendur rannsóknarinnar frekar inn í aðstæðurnar sem sköpuðust í kennslustundinni. Oft á tíðum skapaðist þetta svigrúm þegar nemendur voru að vaska upp, þá fannst mér athyglisvert að skoða bekkjarandann og hvernig þau komu fram við samnemendur. Sumir nemendur reyndi ítrekað að koma sér undan verkefnum og þá fannst mér það góð vísbending um að þeir þyrftu hugsanlega á frekari aðstoð að halda. Þá gaf ég mér sérstaklega tíma með þeim til að fara vel yfir það sem átti að gera. Stundum gat ég líka séð að nemendur réðu ekki við einhvern hluta og þá gat ég nýtt tækifærið til að fara betur yfir það. Athuganirnar hafði ég til hliðsjónar þegar ég greindi gögnin úr dagbókinni og þær hjálpuðu mér að skapa heildstæðari mynd af aðstæðunum sem ég greini úr dagbókinni. Þannig reyndi ég að greina áskoranirnar í kennslunni hverju sinni og finna lausnir við þeim þegar ég las yfir gögnin.

3.2.3 Ljósmyndir, upptökur og verkefni

Oft er sagt að ein ljósmynd segi meira en þúsund orð. Það orðtak á einkar vel við þegar greina á ljósmyndir. Þegar ljósmyndir og upptökur eru skoðar kemur oft í ljós eitthvað áhugavert sem rannsakandinn hafði ekki tekið eftir áður, þannig geta þess konar gögn skipað veigamikil hlutverk í rannsóknum (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013).

Ljósmyndir eru skráningar sem krefjast lítills tíma og fyrirhafnar og henta því vel í kennslu. Í minni rannsókn tók ég ljósmyndir til að fanga ákveðin augnablik í kennslu og stemninguna sem þar ríkti og stundum notaði ég ljósmyndirnar sem kveikju að dagbókarskrifum. Á fyrsta árinu mínu tók ég mikið af myndum en um vorið tóku gildi ný persónuverndarlög. Mikil óvissa var í kringum nýju lögin og í mínum skóla var ákveðið að foreldrar þyrftu aftur að gefa

upplýst samþykki fyrir því að það mætti taka myndir af börnunum. Það tók mismikinn tíma eftir bekkjarkennurum að fá samþykkið í gegn og erfitt var fyrir mig að fylgjast með því af hverjum mætti taka myndir og hverjum ekki. Á síðara árinu tók ég því engar myndir af nemendum, bara af afurðum.

Ég gerði líka hljóðupptökur í einum árgangi af samtölum nemenda á milli þegar þeir voru að leysa ákveðið verkefni. Markmiðið var að heyra hvernig þau töluðu saman um námið. Með því að fá dýpri innsýn í samræður þeirra átti ég auðveldara með að greina helstu áskoranirnar sem þeir stóðu frammi fyrir og þannig einnig hvernig ég gæti betur komið til móts við þarfir þeirra. Með því að hlusta á hljóðupptökur komst ég að því að nemendur sem létu lítið á sér bera komu með alls konar hugmyndir í samræðum við hópfélagann. Þetta kom mér á óvart því þetta var í mótsögn við það sem ég hafði áður haldið um suma nemendur, þannig þurfti ég að horfast í augu við eign forhugmyndir mínar og minna mig á að gera mér ekki upp hugmyndir um nemendur heldur leggja mig fram um að finna leiðir til að kynnast þeim.

Að lokum safnaði ég sýnishornum af fjölbreyttum verkefnum nemenda. Pastaverkefni sem gerð voru með Book Creator eru einn afrakstur Master Chef Mystery box-verkefnisins. Hinn afraksturinn er máltíðin sem þeir elduðu. Loks var sjálfsmat sem nemendur gerðu stundum í enda 80 mínútna kennslustundar þar sem unnið hafði verið ákveðið verkefni. Ég prófaði líka útgangsmiða þar sem átti að svara ákveðnum spurningum nafnlaust, eins og hvernig gekk að elda, hvernig gekk samstarfið, hvað mætti ganga betur og tillögur til kennara. Annað verkefni kallast Best og laga-verkefni en í því reyna nemendur í 5. bekk sjálfir að finna lausn á vandamálum í kennslustofunni.

3.3 Gagnagreining

Til þess að greina betur það sem átti sér stað í kennslunni hjá mér notaðist ég við ígrundun (e. reflection) í gegnum ALACT-módel og í gegnum laukmódel (e. onion model) Korthagen sem gjarnan er notuð í starfendarannsóknum (McNiff, 2010). Eftir því sem tíminn leið fór að móta fyrir rannsóknarfókus, að skoða hverjar séu helstu áskoranir nýliða í heimilisfræðikennslu

Á þeim tíma sem ég fékkst við gagnaöflun átti sér stað ákveðin forgreining þar sem ég skoðaði dagbókina mína aftur og aftur og greindi hana með það að markmiði að efla og bæta kennslu mína frá degi til dags (Braun og Clarke, 2006). Ég skoðaði hvernig kennslustundin hafði farið fram og ígrundaði hvað ég gæti gert til þess að bæta kennsluna. Þetta var stundum flókið því ég hitti ekki sama hópinn fyrr en viku seinna og það sem virkar með 7. bekk virkar ef til vill ekki með 1. bekk. Þannig þurfti ég stundum að vera eins og kamelljón og

setja mig í hinar og þessar stellingar með mismunandi hópa og þannig var það líka í gagnagreiningunni. Á sama tíma var ég að glíma við að finna mína eigin rödd sem kennari gegnum samskipti við mismunandi nemendur. Vettvangsathuganir og ljósmyndir hafði ég til hliðsjónar.

Næst reyndi ég að öðlast fjarlægð frá aðstæðum mínum til að horfa á ferlið í heild sinni og skoða hvaða áskoranir og tækifæri lægju í gögnunum. Ég byrjaði á að prenta öll gögnin mín út og lesa þau yfir ítrekað, nokkurn veginn í tímaröð. Síðan fór ég að punkta hjá mér það sem mér fannst áhugavert og kallaði á mig, eins og samvinna nemenda og virðing fyrir náunganum, vinnufriður, bekkjarstjórnun og gleði. Í gegnum gagnagreininguna fór ég að sjá hvernig starfskenning mín lá á milli línanna strax í upphafi dagbókarinnar þar sem ég kem inn á að það megi gera mistök og nauðsynlegt sé að læra af þeim. Í upphafi dagbókarinnar voru orð sem ég notaði aftur og aftur. Þetta voru orð eins og *fullkomnunarárátta*, *frestun*, *einmana* og *erfitt* og þau gefa nokkra hugmynd um tilfinningar nýliða í kennslu. Einnig tók ég eftir atvikum eða hugleiðingum sem vöktu upp sérstakar minningar með öllum sínum tilfinningum þegar ég las þær aftur mörgum mánuðum seinna. Eitt dæmi er nemandinn sem fór grátandi út úr tíma. Það vakti sterkar tilfinningar hjá mér.

Eftir fyrsta yfirlestur gagnanna voru blöðin mín orðin útkrotuð í allskonar litum, litum sem þýddu ekki neitt sérstakt nema það hvaða penni var mér næstur á þeim tíma. Ég áttaði mig á að ég hafði ekki nálgast þessa gagnagreiningu með nægilega skipulögðum hætti enda átti hún sér stað á tveimur mánuðum og ég hafði ekki þælt nægilega mikið í litakóðun. Allt var komið í einn hrærigraut. Mér fannst þetta ferli erfitt. Ég náði á tímabili litlum tengslum við gögnin mín. Ég hélt að niðurstöðurnar myndu annað hvort hrópa á mig eða hoppa í fangið á mér. Þær gerðu hvorugt. Gögnin störfðu bara á mig eins og þau vildu ekkert með mig hafa þannig að ég lét þau bara vera. Ég gaf mér meiri tíma til að kynnast niðurstöðunum. Ennþá gerðist ekkert. Mér fannst allt vera einhvern veginn komið í klessu og að ég yrði bara að byrja upp á nýtt. Ég prentaði aftur út öll gögnin mín. Vissi að ég yrði að koma sterkari skipulagi á gagnagreiningu mína, þessa litakóðun, og vildi því byrja með hreint blað í orðsins fyllstu merkingu. Ég áttaði mig ekki á því á þeim tíma að þegar ég settist yfir gögnin í annarri yfirferð var ég komin með grunn frá fyrri yfirferðinni og þekkti orðið gögnin mín í þaula.

Í þetta skipti notaði ég mismunandi liti til að greina mismunandi þemu eða áherslur sem ég hafði meðvitað og ómeðvitað verið að þróa með mér eftir fyrri yfirlesturinn. Þetta voru áherslurnar bekkjarstjórnun, námsmat og leiðsagnarnám, tilfinningar nýliða og ég sjálf. Gögn sem snéru að bekkjarstjórnun urðu þannig græn, þau sem snéru að námsmati og leiðsagnarnámi urðu blá og þau sem snéru að mér persónulega og um tilfinningar nýliða í kennslu urðu rauð. Eflaust ekki tilviljun að ég hafi valið rautt fyrir það sem er næst mér, því rauður er upphaldsliturinn minn og sá sem er næstur hjarta mínu. Gögnunum raðaði ég upp

í tímaröð bókstaflega um allt í kennslustofunni minni, eins og sjá má á ljósmyndinni að neðan.



Mynd 5. Gögnin í tímaröð

Að greina ljósmyndir og tengja þær við atvik úr dagbókinni var meiri vinna en ég bjóst við. Ég tók margar myndir á rannsóknartímabilinu en á endanum notaði ég ekki margar þeirra, því mér fannst þær ekki lýsa kennslunni eins og hún var heldur meira eins og nemendur stilltu sér upp. Þær myndir sem ég tók án vitundar nemenda þar sem þau voru niðursokkin í vinnu komu að meira gagni. Ljósmyndirnar voru skráning á því sem átti sér stað og hjálpuðu mér að muna eftir atvikum. Þær prentaði ég út og raðaði þeim hjá þeim dagbókarfærslum sem þær áttu við.

Vettvangsathugunum raðaði ég á sama hátt og ljósmyndunum hjá þeim dagbókarfærslum sem þær áttu við. Þannig urðu bæði ljósmyndirnar og vettvangsathuganirnar að hjálpargögnum sem ég notaði til að sjá heildstæðari mynd af því sem var að gerast inni í kennslustofunni hverju sinni ásamt því sem ég hafði skrifað í dagbókina. Ef mér fannst öll gögnin mín vera að benda mér í eina ákveðna átt fannst mér túlkun mín á aðstæðunum vera trúverðug en ef gögnin voru einhvern veginn þvers og kruss var ég líklega ekki á réttri leið eða þurfti að ígrunda það sem átti sér stað enn frekar. Gat til dæmis verið að eitthvað hefði átt sér stað sem ég tók ekki eftir fyrst? Þessar áskoranir skoða ég svo í gegnum fræðilegar áherslur og reyni að leita leiða til að bæta kennsluna mína.

3.4 Siðferðileg atriði

Í starfendarannsóknnum er regla númer eitt, tvö og þrjú að enginn hljóti skaða af þátttöku í rannsókn (Vísindasiðareglur Háskóla Íslands, 2014). Ég fékk leyfi hjá stjórnendum í skólanum þar sem ég starfa. Hjá þeim bekkjum sem ég gerði upptökur fékk ég leyfi bæði frá nemendum og foreldrum þeirra. Ég óskaði eftir upplýstu samþykki hjá öllum þátttakendum rannsóknarinnar, nemendum og foreldrum, samkvæmt lögum um persónuvernd (nr. 90/2018). Samtals yfir 250 nemendum. Þetta gerði ég í samráði við umsjónarkennara sem sendu nemendur heim með blöð sem þeir skiluðu undirrituðum til baka. Svarhlutfallið var hátt en þó ekki 100%. Í allri meðhöndlun gagna gætti ég þess að ekki væri hægt að rekja neitt til þátttakenda (Vísindasiðareglur Háskóla Íslands, 2014). Í rannsóknardagbók minni notaðist ég sjaldnast við nöfn og talaði frekar um nemendur því oftast en ekki átti ígrundunin við um hóp nemenda. Í þeim tilfellum þar sem mér fannst nauðsynlegt að nota nöfn notaðist ég við dulnefni.

Ég lít á gögnin mín eins og smásögusafn þar sem er að finna lítil brot úr hinu og þessu sem gerðist á rannsóknartímabilinu sem saman mynda niðurstöðurnar mínar. Þegar unnið er með börnum er mikilvægt að koma fram við þau af virðingu rétt eins og við myndum gera við fullorðna einstaklinga og er því rétt að spyrja þau leyfis hvort þau vilji vera þáttur af rannsókninni (Vísindasiðareglur Háskóla Íslands, 2014). Þetta gerði ég og nemendur voru til í að hjálpa mér en sumir skildu þó ekki hvers vegna ég vildi verða betri kennari fyrst ég væri nú þegar svona frábær. Það var mjög krúttlegt. Það þarf að koma skýrt fram að rannsóknin hafi engin áhrif á sambandið á milli nemanda og kennara né einkunnir nemenda (Vísindasiðareglur Háskóla Íslands, 2014).

4 Í djúpu lauginni

Ég ímynda mér djúpa sundlaug. Yfirborð hennar er slétt og fínt. Ég stekk út í án kúta. Í loftinu man ég að ég er rétt búin að lesa um sundtökin, slass, ég lendi í vatninu. Ég tek þá eftir hákörlunum sem synda allt í kringum mig. Til viðbótar við það að kunna varla að synda er laugin full af hákörlum sem ætla að éta mig. Í lauginni svamla vissulega nokkrir krúttlegir Nemó-fiskar, ásamt einni Dóru inni á milli en í byrjun sjást þau ekki fyrir hákörlunum. Ég frýs, fyllist ótta þangað til ég sé tvo kúta fljóta fram hjá. Ég gríp þá og held í þá rembingshaldi. Hjartað hamast í brjósti mér og er við það að bresta, því enginn getur spáð fyrir um hverju hákarlarnir munu taka upp á þá og þegar.

Sundlaugin djúpa er myndlíking fyrir það hversu erfitt mér fannst að byrja að kenna. Nauðsynlegt var að hafa einhverskonar stuðningsnet eins og kúta til að komast í gegnum fyrsta árið. Þeir voru til dæmis gott skipulag, leiðsagnarkennarinn minn og þrautseigja. Hákarlarnir í þessari myndlíkingu standa svo fyrir þessi stóru og erfiðu mál sem koma upp. Oftar en ekki tákna þeir nemendur sem mér fannst erfitt að tengjast eða ná til. Mér fannst flestir nemendur þó vera eins og sætir Nemófiskar sem heita í raun trúðfiskar. Markmið mitt er að ég nái að vinna með nemendum sem ég upplifi sem hákarla þannig að þeir breytist í Nemófiska eða jafnvel Dóru. En í teiknimyndinni Nemó er fiskurinn Dóra sú sem nær að bræða alla með einlægni á milli þess sem hún gerir pirrandi hluti því hún er haldin skammtímaminnisleysi. Þannig ná jafnvel grimmustu hákarlar að breytast í Dóru sem okkur þykir einstaklega vænt um. Þannig upplifði ég það oft með nemendum sem sýndu stundum erfiða hegðun að þeir voru þeir allra skemmtilegustu og mest skapandi í heimilisfræði. Fyrsta kennsluárið, eða allra heldur fyrstu kennsluárin, eiga það til að einkennast af óvæntum uppákomum og þar kemur skvettugangurinn sem tilheyrir flugsundinu inn.

Þessi kafli segir frá niðurstöðum rannsóknarinnar þar sem ég hef rannsakað hverjar séu helstu áskoranir nýliða í heimilisfræðikennslu og hvernig ég tekst á við þær. Rannsóknin fór fram í grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu þar sem ég starfa sem heimilisfræðikennari. Áskoranir nýliða í heimilisfræðikennslu eru fjöldamargar og hér er því í raun aðeins stiklað á stóru í gegnum þær áskoranir sem ég stóð frammi fyrir og hvernig ég nálgast þær. Þetta eru stóru atriðin sem reyndu mest á. Kaflanum er skipt eftir þeim og saman segja þau söguna af því þegar ég byrjaði að kenna. Þemun eru: Námsumhverfið, fyrsti dagurinn í kennslu, stuðningur, að tengjast samstarfsfélögum, að þekkja nemendahópinn, að nýta leiki í kennslu til að skapa jákvæðan bekkjarbrag, bekkjarstjórnun í fyrsta bekk, aldrei erfiðara en einmitt núna, að byrja sitt annað ár í kennslu, leiðsagnarnám og þroskatækifæri, bekkjarbragur í 5. bekk og loks jákvæðni og gleði.

4.1 Námsumhverfið

Þegar ég var kölluð í viðtal fyrir starf heimilisfræðikennara fór ég í kennslustofuna í fyrsta skiptið. Það sem fangaði auga mitt strax var útsýnið. Ein hlið stofunnar er þakin gluggum frá borðhæð. Útsýni gluggana er eins og stórt síbreytilegt málverk. Þar sé ég Esjuna og alla þá búninga sem hún bregður sér í yfir árstíðirnar vetur, sumar, vor og haust. Oft er sjórinn á milli Esjunnar og mín svo sléttur að hún speglast á vatninu.

Stofan mín er vel búin skápum og skúffum. Hún samanstendur af sex kennslueldhúsum og einu kennaraeldhúsi. Í hverju eldhúsi eru 16 skúffur. Þannig að í heildina eru 96 skúffur í stofunni. Eldhúsin koma út frá gluggunum sem nær yfir eina hliðina á stofunni.



Mynd 6. Eldhús 1-6

Á veggjunum sitt hvoru megin við gluggana eru skápar nánast upp í loft. Í innréttingunni eru búrskápar, þvottavél, þurrkari, ísskápar, frystir, örbylgjuofnar og alls kyns geymsluskápar eins og sjá má á mynd 8.



Mynd 7. Innréttingar



Mynd 8. Fleiri innréttingar.

Það fyrsta sem ég tók eftir þegar ég var að kynna rýminu og undirbúa mig fyrir að byrja að kenna var það hvað það voru margar skúffur í hverju eldhúsi. Nemendur eiga það til að setja hlutina á vitlausa staði þrátt fyrir merkingar og það var ansi mikið fyrir mig að hafa yfirsýn yfir 96 skúffur. Sömuleiðis voru mjög margir skápar og sumir þeirra einungis til að geyma dót og drasl.

Við enda skápanna sitt hvoru megin eru hurðir, önnur er inngangurinn í stofuna og hin er neyðarútgangur en það er gott að opna þá hurð þegar allir ofnarnir eru í gangi í einu til að lofta út. Á fjórða veggnum sem er á móti gluggunum er handlaug, krítartafla, snagar fyrir

svuntur, veggspjald með grunnþáttum, veggspjald með sykurnihaldi ýmissa drykkja, dagatal og skrifborð með borðtölvu á.



Mynd 9. Vinnuborð kennara

Fyrir framan vegginn er vinnuborð kennara sem er mjög stórt og á því er helluborð, tveir vaskar og mikið vinnupláss. Á milli vinnuborðsins og eldhúsanna sex er langborð fyrir tólf nemendur sem er fengið úr mótuneytinu og má leggja saman að vild, við það eru áfastir kollar.



Mynd 10. Langborð

Langborðið fyrir nemendur í stofunni hefur valdið mér óþarfa erfiðleikum. Það er ekki þægilegt fyrir nemendur að sitja við það nema í stuttan tíma. Borðið er svokallað smelluborð sem notast er oft við í mötuneytum. Borðið hentar ekki hugmyndum mínum um það sem ég vildi sjá gerast í kennslunni. Gott væri að hafa borð sem hægt væri að setja saman á mismunandi vegu og skipta upp í hópa þegar það er við hæfi.

Í loftinu hangir skjávarpi og tjald er fyrir framan töfluna. Á veggnum er einnig hurð sem gengur að lítilli skrifstofu sem er skrifstofan mín. Þar inni er lítill gluggi með rúllugardínu sem er nánast alltaf lokuð, síðan eru námsbækur og fræðibækur ásamt skrifborði og skrifborðsstól. Þar ver ég þó ekki miklum tíma, það er sennilega vegna þess að vinnutölvan mín er frammi og þar get ég setið í stóru og rúmgóðu rými með stórum gluggum sem gefa fallett útsýni. Þegar komið er inn í heimilisfræðistofuna tekur þessi dásamlegi heimilisfræðillmur á móti fólki og setur hann bros á varir flestra sem þangað koma. Þegar nemendur koma inn í stofuna má oft heyra spurningar á borð við: „Hvað ætlum við að gera í dag“? „Hvað ætlum við að baka“? Svarið við þeirri spurningu blasir langoftast við á tjaldinu sem ég nota með skjávarpanum til að varpa uppskriftum upp á. (Dagbók, janúar, 2018)



Mynd 11. Inngangur og tjald fyrir skjávarpa

Þegar ég sá stofuna mína í fyrsta sinn var ég alveg heilluð af henni og sérstaklega útsýninu sem mér fannst hálf dáleiðandi. Ég sá fyrir mér stofuna fulla af nemendum sem allir væru að vinna að skapandi verkefnum með nóg rými í kringum sig. Mér fannst gott að hafa skrifstofu þar sem ég gæti unnið í næði og hlakkaði til að gera hana að minni með myndum að börnunum mínum.

Það er margt sem er gott við stofuna mína og í grunninn er ég mjög ánægð með hana. Hún er stór og rúmgóð og flæðið í henni er nokkuð gott. Stærðin hefur einnig áhrif á hitann í stofunni en þegar sex bakarofnar eru í gangi í einu getur orðið ansi heitt og því gott að hún er svona stór. Gluggarnir snúa í norður svo við erum ekki að steikjast undan sólarljósinu. Þægilegt er að hafa hurð út á stétt á stofunni til að lofta út og það gefur einnig aukið öryggi ef upp kemur neyðartilvik. Aðalskólalóðin er frekar langt frá stofunni og þar með eru nemendur sem eru inni að vinna ekki truflaðir af einhverjum sem eru að leik fyrir utan gluggann. Það er gott að hafa mína eigin skrifstofu því vinnuaðstaða í skólum er alla jafna af skornum skammti.

Kennaraeyjan er stór og há og í henni eru kennaraskúffur þar sem ég geymi beitta hnífa, hópaskiptispjöld, glerskálar, vigtar og fleira. Þegar ég þarf að sækja eitthvað þarf ég að ganga kringum alla eyjuna því skúffurnar eru staðsettar fyrir miðju fjær nemendum. Ef ég þarf að fara inn á forfallaskráningar í tölvunni sný ég einnig baki í nemendur sem er óþægilegt. Í stofunni er einnig krítartafla. Tjaldið fyrir skjávarpann er staðsett beint fyrir framan krítar-töfluna og finnst mér það stundum takmarka það að ég geti nýtt mér það í kennslu.

4.2 Fyrsti dagurinn í kennslu

Nám í grunnskólakennslu er mikil vinna. Áður en ég byrjaði að kenna hafði ég verið í dagskóla í grunnskólakennarafræðum og þar fyrir utan með tvö börn, annað þeirra að hefja nám í grunnskóla og hitt aðeins nokkra mánaða. Það eitt fannst mér vera mikil vinna út af fyrir sig. Maðurinn minn tók svo upp á því að hætta í sinni vinnu og fara líka í nám. Það þýddi að ég þurfti að fara út á vinnumarkaðinn til að ná endum saman. Ég réð mig því í 80% stöðuhlutfall sem heimilisfræðikennari í grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu. Samhliða vinnu ákvað ég að stunda meistaranám. Á fyrstu önninni í meistaranáminu var mikið vettvangsnám sem ég gat stundað í vinnunni. Ég var mjög stressuð að takast á við kennarastarfið. Hugsanir á borð við „hvað ef ég gæti þetta ekki?“ og „hvað ef ég kikna undan álaginu?“ gerðu vart við sig (Dagbók, 18. ágúst, 2017) Í upphafi kennsluferilsins fannst mér það alveg vera raunverulegur möguleiki að ég gæti þetta hreinlega ekki. En ég stappaði í mig stálinu, sagði sjálfri mér að það væri þá betra að komast að því fyrir en seinna hvort þessi starfsvettvangur væri fyrir mig.

Nóttina fyrir fyrsta kennsludaginn átti ég erfitt með að festa svefn. Þegar ég loks náði að sofna leið ekki á löngu þar til ég vaknaði aftur. Ég var með kvíðahnút í maganum og leið eins og ég væri á leið í stærsta próf lífs míns. Sem ég vitaskuld var. Ég var að byrja að kenna og átti að kenna tveimur hópum af nemendum fyrsta daginn. Helsti ótti minn þennan dag var að tveir hópar af nemendum væru komnir til með að móta sér skoðun á kennaranum við fyrstu

kynni. Ég yrði að standa mig. Þessi dagur var sannkölluð eldskír. Ég var fegin að komast lifandi í gegnum hann eins og eftirfarandi dagbókarfærsla varpar ljósi á.

Ég er enn þá á lífi, ég komst í gegnum fyrsta daginn. Krakkarnir voru mjög órólegir og hugsanlega hefði ég þurft að vera strangari við þau frá upphafi. Ég vildi ekki vera kennarinn sem er að öskra og með læti. ... Ég gleymdi alveg að láta þau fara í svuntur í öllum hamaganginum. Ég var samt vel undirbúin með örkennsluáætlun lið fyrir lið. Það hjálpaði mikið að ég gat kíkt á blaðið til að athuga hvort ég var búin að segja allt. (Dagbók, 23. ágúst, 2017)

Þegar horft er á þessa dagbókarfærslu má sjá hvernig ég ríghélt í kútana mína, örkennsluáætlunina, fyrsta daginn svo ég myndi ekki hreinlega sökkva í djúpu lauginni. Ég fann strax að góður undirbúningur væri þannig grunnur til að byggja á þegar inn í kennslustofuna var komið. Sem nýliði er ég upptekin af því að ná stjórn á nemendum, ef þeir sitji hljóðir og hlusti af athygli sé ég góður kennari. Þetta er algengt viðhorf til kennslu frá samfélaginu. Sú er auðvitað ekki raunin og mér þætti eitthvað vera að nemendum ef það væru engin samskipti þeirra á milli. Þegar ég segi að ég vildi ekki vera strangi kennarinn sem er að öskra og beitir hræðslustjórnun er ég að passa mig á því að kenna eftir gildunum mínum og vil greinilega ekki vera ógnandi og með hræðslustjórnun en samt hefði ég kannski þurft að vera ákveðnari.

4.3 Stuðningur

Starfstengd leiðsögn fer fram yfir afmarkað tímabil þar sem leiðbeinandinn veitir stuðning til nýliða með það að markmiði að efna starfshæfni einstaklinga til þess að hann verði fær um að standa á eigin fótum (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Mér fannst ég mjög heppin að hafa aðgang að góðum leiðsagnarkennara þegar ég hóf störf. Eitt af verkefnum leiðsagnarkennara er að funda reglulega með kennara á fyrsta ári eða um það bil einu sinni í viku. Það er allur gangur á því hvernig fólk nýtir sér það. Við Sunna ákváðum strax að vera með vikulega fundi á miðvikudögum klukkan 14. Sunna fékk hlutverk mentors frá Reykjavíkurborg en gegndi einnig því hlutverki að vera leiðsagnarkennarinn minn en það er kennari sem tekur á móti nema frá Háskóla Íslands og veitir honum leiðsögn. Í gegnum það var ég nemi hjá henni í sex tíma á viku fyrstu önnina. Framvegis mun ég notast eingöngu við orðið leiðsagnarkennari.

Sunna hefur starfað við skólann í fjöldamörg ár og er því öllum hnútum kunnug þar. Sunna var að byrja að kenna 2. bekk þegar ég kynntist henni. Hún var því að kynnast nýjum hópi nemenda rétt eins og ég var að gera. Munurinn á okkur var að hún var reyndur kennari en ég var að stíga mín fyrstu skref í kennslu. Á margan hátt höfum við svipaðan bakgrunn. Mömmur okkar búa í sama smábænum úti á landi og á yngri árum unnum við báðar

sumarstarf á sjúkrahúsinu í bænum, þó með 25-30 ára millibili. Hún átti sína fyrstu íbúð í sama hverfi og ég á mína fyrstu íbúð og starfaði þá við skólann sem dóttir mín gengur nú í. Hún byrjaði kennsluferil sinn einnig sem verkgreinakennari, þó ekki í sömu grein og ég. Þessar upplýsingar fékk ég um Sunnu fyrsta daginn minn í skólanum þegar Sunna fór með mér hring um húsið til að kynna mig fyrir helstu staðháttum. Þessi tenging fannst mér styrkja samband okkar.

Það var mikill stuðningur fólgin í því að fá að fylgjast með leiðsagnarkennaranum mínum, kennslan hjá henni var svo áreynslulaus. Fyrsta kennsludaginn minn kenndi ég til hádegis. Eftir hádegi fór ég í stofuna hennar Sunnu að fylgjast með henni kenna 2. bekk stærðfræði. Ég tók eftir að hún notaði tvær mismunandi leiðir til að fá þögn í bekkinn. Annað var að telja upp að þremur og þegar hún var kominn í þrjá áttu allir að vera þagnaðir. Síðan notaði hún líka það að segja frekar lágt „réttu upp hönd ef þú ert að hlusta“ og eftir smástund voru allir búnir að rétta upp hönd og hún var komin með athygli þeirra. (Dagbók, 23. ágúst 2017) Strax eftir hádegi eru allir nemendur Sunnu orðnir kunnugir aðferðunum. Í lok stærðfræðitímans tók Sunna upp bolta og kastaði honum til nemanda. Sá sem greip hann átti að segja nafnið sitt og kasta svo aftur til Sunnu sem endurtók nafnið. (Dagbók, 23. ágúst 2017) Þetta var mjög einfaldur og flottur nafnaleikur sem krefst ekki neins undirbúnings. Það myndi hjálpa mér að læra nöfn nemenda minna sem fyrst og ég vissi að það er mikilvægt að læra nöfn nemenda til að byggja upp jákvæðan bekkjarbrag. Ef maður þarf til dæmis að stöðva truflandi hegðun getur verið gott að nefna nafn nemanda og beina athygli hans í aðra átt. Ég prófaði þennan leik hjá mér í kennslunni nokkrum sinnum og það hjálpaði mér að læra nöfn nemenda.

Það studdi mig einnig að vera í virku samtali við Sunnu. Það veitti mér einhvern veginn aukið öryggi að geta sest hjá henni á kaffistofunni og á fundum og varpað fram spurningum eða þælingum sem sóttu að mér. Á vikufundum ræddum við til að mynda hversu mikilvægt það er að nota jákvæðar samskiptaleiðir og agatæki sem henta manni, þarf ekki alltaf að vera það sama en að finna hvað virkar. Stundum læddist sú hugsun að hjá mér hvort henni myndist kannski óþolandi að ég væri eins og frímerki við hana. Hún sýndi aldrei neitt sem gaf það til kynna og ég held það hafi bara verið mitt faglega óöryggi sem hafi verið að planta þeim hugsunum í huga mér.

4.4 Að tengjast samstarfsfélögum

Allt samstarfsfólk var tilbúið að aðstoða mig á allan mögulegan hátt. Mér fannst þó oft á tíðum erfitt að nýta mér þá aðstoð vegna þess að þá leið mér eins og ég væri að sýna einhvern veikleika, að ég vissi ekki hvað ég væri að gera. Aftur er þetta í samræmi við grein

Tait (2008) Strax þegar ég mætti til vinnu á morgnana var ég farin að undirbúa kennsluna meðan aðrir kennarar sátu á kaffistofunni. Í kaffitíma fyrir hádegi og matarhléi var ég líka oft að ganga frá og undirbúa fyrir næsta tíma. Mér leið dálítið eins og ég væri ein á báti. Stofan mín var langt frá öðrum stofum, við hliðina á mötuneytinu og kennarar þurftu því að gera sér sérstaka ferð til að heimsækja mig sem þeir gerðu alla jafna ekki. Ég skrifaði oft um það í dagbókina fyrstu vikurnar/fyrsta árið hversu einmana ég var eins og dagbókarfærslan hér að neðan ber vitni um.

Ég sit inni á skrifstofunni minni að borða hádegismat. Það er búið að vera brjáláð að gera í kennslunni og ég er búin á því. Ég fæ mig ekki til að fara upp á kaffistofu og blanda geði við aðra og setja upp grímuna. Ég velti því fyrir mér hversu marga daga það tæki einhvern að kíkja niður til mín ef ég myndi ekkert láta sjá mig á kaffistofunni. Mér finnst stundum, ef ég sinni mínu starfi, þá sé öllum sama um mig og það sem ég er að gera. (Dagbók, 20. okt. 2017)

Í færslunni hér að ofan má greina hversu uppgefin ég var. Það var mér um megn að fara inn á kaffistofuna því þá þurfti ég að setja upp grímuna eins og ég kalla það, láta eins og allt væri í lagi og ég alveg að ná utan um það sem ég væri að gera. Ég reyndi að vera sterk og halda andliti gagnvart krökkunum í kennslu en fyrir utan það gat ég ekki meir. Tími til að vera ein með sjálfri mér og þurfa ekki að láta eins og allt væri í lagi, var það sem ég þurfti. Eftir á hugsaði ég af hverju ég reyndi ekki að fá meiri stuðning hjá jafningjum og taka niður grímuna. Það var erfitt fyrir mig á þessum tíma að vita til hvers var ætlast af mér og mér fannst erfitt að sýna veikleikamerki með því að fella grímuna. Ég hafði áhyggjur af því hvaða áhrif það kæmi til með að hafa á samstarf mitt við samkennara ef allir teldu að ég væri óhæfur kennari. Samkennarar voru auðvitað að spyrja hvernig gengi og svoleiðis en það fannst mér meira eins og þegar fólk spyr „Hvað segirðu gott?“ Vill það í alvöru heyra hvernig maður hefur það eða vill það bara heyra mann segja „allt fínt, en þú?“ Á þessum tímamarki var ég hrædd um að standast ekki eigin væntingar um það sem ég vildi gera í kennslunni.

4.5 Að vinna eftir hæfniviðmiðum

Námsefnið á miðstigi *Gott og gagnlegt 1, 2 og 3* er orðið úr sér gengið enda frá árunum 2004, 2005 og 2006. Það er í litlum takti við það sem er ætlast til að nemendur læri samkvæmt núgildandi aðalnámskrá grunnskóla. Þar fyrir utan hafa orðið örur breytingar í umhverfismennt á liðnum árum sem krefst þess að notað sé nýrra námsefni. Þegar ég skoðaði vandlega hæfniviðmiðin sem ég þurfti að gefa einkunn fyrir fóru að renna á mig tvær grímur. Meðal annars áttu nemendur að ná eftirfarandi hæfniviðmiðum:

Við lok 7. bekkjar getur nemandi:

- gert sér grein fyrir helstu kostnaðarliðum við heimilishald og sé meðvitaður um neytendavernd.
- nýtt margvíslega miðla til að afla upplýsinga er varða matreiðslu, næringarfræði og meðferð matvæla.
- tengt viðfangsefni heimilisfræðinnar við jafnrétti og sjálfbærni og áttað sig á uppruna helstu matvæla (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 154).

Hvernig átti ég að kenna nemendum allt þetta og hvernig í ósköpunum átti ég að meta það? Heimilisfræði er í grunnin verkgrein segir í Aðalnámskrá grunnskóla (2013), enda í flokki verkgreina. Það er hins vegar býsna erfitt fyrir nemendur að ná þessum hæfniviðmiðum með því að baka köku. Í heimilisfræði kallast að vinna verklega þegar nemendur baka, matreiða eða vinna eitthvað matarkyns með höndunum. Bóklegir tímar er þegar unnið er í vinnubókum og önnur verkefni sem falla ekki undir að elda eða baka eins og að bursta skó eða strauja. Mörgum finnst að nemendur ættu að vinna verklega í hverjum einasta heimilisfræðitíma og öðrum finnst það ætti að vera einn verklegur tími á móti einum bóklegum tíma.

Ég vildi nýta mér þann meðbyr sem heimilisfræðin hefur með því að vera skemmtileg. Nemendum finnst hún sérstaklega skemmtileg því þeir fá að baka og borða. Ég ákvað því að hafa sem flesta tíma verklega en bauð upp á stutta innlögn í upphafi tímans. Þetta ræddi ég við nemendur og vorum við sammála um þessa lausn. Það voru því ekki nema um 2-3 tímar þar sem ekkert verklegt var kennt. Í skólanum sem ég kenni við er notast við náms- og upplýsingakerfið InfoMentor og er í daglegu tali kallað Mentor. Þar skrá kennarar einkunn í bókstöfum fyrir hvert og eitt hæfniviðmið í því fagi sem þeir kenna. Í heimilisfræði eru hæfniviðmiðin 11 og nemendurnir kringum 220 sem gerir 2.420 einkunnir í Mentor. Mér fannst því mjög erfitt að meta nemendur eftir hæfniviðmiðunum og var matið oft á tíðum frekar huglægt þar sem ég hafði ekki beina sönnun svart á hvítu fyrir því hvaða einkunn nemendurnir ættu að fá. Hvernig gat ég til dæmis vitað hvort nemandinn gat gert sér grein fyrir helstu kostnaðarliðum við heimilishald og væri meðvitaður um neytendavernd? Er hægt að prófa það skriflega eða átti ég að taka hvern einasta nemanda á miðstigi í munnlegt próf? Hvernig færi það próf fram og hverjar væru spurningarnar? Þetta er dæmi um þær vangaveltur sem ég stóð frammi fyrir varðandi námsmat og hæfniviðmið.

4.6 Að þekkja nemendahópinn

Þeir sem kenna list- eða verkgreinar, íþróttir eða sund eiga það sameiginlegt að kenna mjög mörgum nemendum á ólíkum aldurstigum. Til þess að geta komið til móts við ólíka nemendahópa og nemendur innan hópanna er nauðsynlegt að þekkja nemendur vel. Ekki bara vita hvað þau heita, heldur vita hverju þau hafa áhuga á og hvers þau þarfnast í kennslustofunni. Þetta tekur tíma fyrir nýliða að læra inn á og olli mér erfiðleikum í upphafi vegna þess hve margir nemendur mínir voru og það var svo margt nýtt fyrir mig að læra og virtist yfirþyrmandi.

Í verklegum fögum er mikið að gera hjá kennurum. Þegar allt kemst á fullt og allir eru að biðja um aðstoð í einu er auðvelt að gleyma sér í stressi og láta sterkar tilfinningar stjórna viðbrögðum sínum við atvikum sem upp koma. Eftir hádegi einn dag í október var ég að kenna 7. bekk þegar einn nemandi gengur grátandi út úr tíma. Aðdragandinn var sá að hann hafði verið að nota vitlaus áhöld, vissi ekki hvað hitt og þetta hráefni var, sópaði öllu út um allt í staðinn fyrir í hrúgu. Þegar ég var að gefa honum leiðbeiningar um það hvað hann ætti að gera tók hann enga ábyrgð og benti alltaf á aðra með því að segja: „Þau sögðu mér að gera það“. Ég fann að þetta fór verulega í taugarnar á mér. Að lokum sá ég hann nota gaffal í stað sleikju til að ná súkkulaðiþráðinni úr skálinni og þá var mér allri lokið.

„Þú átt að nota sleikju en ekki gaffal“, sagði ég við hann.

„Þau sögðu mér að gera það,“ svaraði hann.

„Þú getur ekki alltaf sagt að aðrir segi þér að gera það, þú verður að taka ábyrgð á sjálfum þér. Ef þau eru að segja þér vitlaust þá segir þú nei það á að nota sleikju því Steinunn er búin að segja það mörgum sinnum!“ Ég vissi strax að ég hafði sagt þetta í of hvössum tón og horfði á eftir honum þar sem hann strunsaði út með tárin í augunum. Hvað átti ég að gera? Þarna stóð ég ein eftir, enn þá smá pirruð en miður mín að hafa látið nemandu fara að gráta. Mig langaði helst að strunsa bara út líka og koma aldrei aftur. Í stað þess dró ég djúpt andann og hljóp á eftir honum, ég náði honum í dyrunum. Ég bað hann afsökunar og sagði að ég hefði ekki átt að vera svona pirruð við hann. Hann tók afsökunarbeiðnina gilda og kom aftur inn.

Þar sem ég stóð fyrir fram hópinn fannst mér best að viðurkenna fyrir krökkunum að ég hefði gert mistök. Ég sagði þeim að allir gera einhvern tímann mistök og ég líka. Ég hafi oft lent í því að kakan mín sé hrá eða eitthvað sé ekki gott sem ég elda. Hér í heimilisfræðinni væri í góðu lagi að gera mistök og við lærðum af þeim. Í tímunum væri ég oft að gefa þeim ábendingar um það sem mætti betur fara og það væri ekki illa meint og við ætlum að læra að

elda og baka í gegnum leiðsögn. Þar sem lítið var eftir af tímanum áttum við rólega stund þar sem nemendur lituðu bréfpoka og við héldum áfram að spjalla saman.

Ég var alls ekki viss hvort ég ætti að viðurkenna mistök mín fyrir krökkunum og á vissan hátt vissi ég að ég hafði ekki verið sú eina sem gerði mistök en ég ákvað að taka ábyrgð og gera þetta augnablik að námstækifæri fyrir allan hópinn. Þetta virtist bera árangur. Krakkarnir virtust taka þessu samtali um mistökin vel og héldu áfram að ræða þetta sín á milli eftir að ég var hætt að tala og í raun má segja að upp frá þessu hafi þetta verið einn virkasti hópurinn í tímum hjá mér. Þetta augnablik markaði einhverskonar vendipunkt í samskiptum okkar. Ég tók eftir því að nemendur þorðu frekar að tjá sig og opna sig eftir þetta. Það getur verið að þetta hafi sýnt nemendum á einhvern hátt að ég væri mannleg líka og þau hugsanlega treystu mér betur fyrir að þora að vera einlæg og viðurkenna mistök mín. Það sköpuðust ágætar umræður þar sem við ræddum fram og til baka um það þegar við gerum mistök tökum við ábyrgð á þeim og við verðum líka að taka ábyrgð á okkur sjálfum sem og eigin námi.

Þegar þetta atvik átti sér stað hugsaði ég til baka til þess þegar ég var lítil og ég átti bara að segja fyrirgefðu en þeir fullorðnu ekki og þetta olli mér gremju á þeim tíma. Þetta opnaði líka augu mín enn frekar að nemendur á miðstigi eru komnir á viðkvæman aldur þar sem þau þola ekki of mikla gagnrýni, sama hversu vel það er meint. Það þarf þá að ræða við nemendur aðeins afsíðis en ekki fyrir framan hópinn. Ég þekkti þennan nemanda lítið sem ekkert. Eitt af vandamálunum á þessum tíma var að ég var með kringum 110 nemendur sem ég vissi ekki hvað hétu hvað þá eitthvað meira um þá.

4.7 Að nýta leiki í kennslu til að skapa jákvæðan bekkjarbrag

Þegar ég byrjaði að kenna heimilisfræði var ég meðvituð um það að nemendum þykir einstaklega gaman í þessu fagi, enda hefur hún verið valin skemmtilegasta námsgreinin í stærstu rannsókn sem hefur verið framkvæmd á Íslandi, starfsháttarannsókninni. Þessar niðurstöður setja smá pressu á að standa undir nafni og hafa greinina „skemmtilega“ en gefur líka góðan meðbyr þar sem nemendur eru með jákvætt viðmót gagnvart greininni. Ég fann fljótt að það virkaði vel að flétta inn leikjum í kennsluna mína og notaði ég þá með margskonar markmið í huga, eins og til að skapa jákvæðan bekkjarbrag, vekja áhuga nemenda, greina nemendahópinn, læra nöfn nemenda, fyrirbyggja einelti, þjálfa samskipti og lýðræði svo eitthvað sé nefnt.

Eftir að hafa séð Sunnu nota bolta í sinni kennslu varð ég mér úti um minn eigin bolta. Ég notaði hann strax næsta dag og nemendur létu boltann ganga og sögðu mér eina reglu sem á að fylgja í heimilisfræði. (Dagbók, 25. ágúst, 2017)

Með þessu vildi ég kanna hvort þau væru meðvituð um hvernig eigi að umgangast heimilisfræðistofuna og hvernig ég gæti byggt á hugmyndum þeirra um gott námsumhverfi þar sem öllum líður vel. Í stað þess að ég stæði yfir þeim og þyldi upp vinnureglur í heimilisfræði breyttist kennslan með því einu að láta bolta ganga á milli. Þarna náði ég að gefa nemendum til kynna að þeirra reynsla skipti máli og ég hefði áhuga á því sem þeir hafa fram að færa.

Þegar þetta var búið fannst mér kjörið að láta nemendur aðeins standa upp, fara í hring og prófa nafnaleik með boltann. Síðan kastaði ég boltanum til einhvers og viðkomandi sagði nafnið sitt og kastaði svo aftur til mín og ég endurtók nafnið hans. Þannig reyndi ég að leggja nöfn nemenda á minnið því í mínum huga er það grunnurinn af því að kynnast nemendum og byrja að tengjast þeim. Ég beið samt með að fara í nafnaleikinn þar til tíminn var hálfnaður því ég vildi kynnast andlitum nemenda fyrst. Þannig næði ég betur að mynda tengingar milli andlits og nafns. Þegar ég veit nöfn þeirra finnst mér eins og þau viti frekar að þau skipti mig máli. Þennan leik notaði ég þar sem nemendur þekktu hver annan áður og var ég því sú eina sem þurfti að læra nöfnin. Nemendurnir tóku þessu vel, voru glaðir og tóku virkan þátt í boltakasti í heimilisfræði.

4.7.1 Þegar kennsluáætlunin gengur ekki upp

„Það kom að því, fyrsti alvöru óþekki bekkurinn minn.“ (Dagbók, 29. ágúst 2017)

Um var ræða 3. bekk. Hópurinn taldi 12 nemendur og var því fullskipaður heimilisfræðihópur. Vandasamt er að vera með svona stóran hóp á þessu aldurstigi þar sem nemendur þurfa á mikilli hjálp að halda í verklegri kennslu. Samkvæmt áætlun sem heimilisfræðikennarinn sem kennir á móti mér gerði og ég var að fara eftir átti að fara yfir reglurnar í stofunni og vinna í vinnubók í þessum fyrsta tíma vetrarins. Siggi neitaði alveg að vinna. Hann sat úti í glugga og hótaði að hoppa út (rétt fyrir ofan fyrstu hæð). Þar sem öll mín orka og athygli fór í Sigga myndaðist líka mikill óróleiki í stofunni. Stelpurnar reyndu að skerast í leikinn með því að öskra á strákana að hafa þögn.

Ég ákvað að skipta um verkefni til þess að reyna að brjóta upp þessar aðstæður sem við vorum föst í. Við fórum í leik sem heitir Varúlfur. Leikurinn gengur út á það að nemendur fá úthlutað hlutverkum eins og varúlfur eða bæjarbúi en enginn veit hvað hinir eru, bara hlutverk þeirra sjálfra. Einhver, í þessu tilfelli var það ég, er í hlutverki sögumanns og segir

hvað allir eiga að gera. Sögumaður segir öllum að fara að „sofa“ (nemendur loka augunum og bara varúlfar mega opna) og um nóttina „drepa“ varúlfarnir einn þorpsbúa. Þegar allir „vakna“ þurfa nemendur að reyna að finna út úr því hverjir eru varúlfar og reyna að sannfæra hina um að kjósa þá út áður en varúlfarnir vinna leikinn með því að „drepa“ alla þorpsbúana.

Siggi vildi ekki taka þátt í leiknum svo ég lét hann eiga sig á meðan ég kynnti leikinn. Ég átti von á því að hann skipti um skoðun þegar hann sæi hvað leikurinn væri skemmtilegur en þangað til gaf ég honum hlutverk aðstoðarsögumanns. Nemendur gátu alls ekki farið eftir leikreglunum og voru alltaf að opna augun og leikurinn mistókst. Ég fann að ég var pirruð að þau gætu ekki farið eftir eins einföldum fyrirmælum og að loka augunum. Aðrir nemendur sýndu einnig pirring sinn með því að skamma hina og aðrir að sussa á þá sem voru að skammast. Þá hlógu hinir sem voru alltaf að opna augun og virtust eflast í því að skemma leikinn. (Vettvangsathugun, 29. ágúst 2017).

Þegar þarna var komið sögu var ég ekki tilbúin að skella skuldinni á nemendur fyrir að eyðileggja leikinn og taldi að ég hefði kannski valið of erfiðan leik. Ég ákvað að skipta um leik og reyndi að finna einfaldari leik sem ég taldi ekki hægt að klúðra. Við fórum í flækjumömmu. Leikurinn er þannig að allir haldast í hendur og flækja sig svo án þess að sleppa höndunum. Síðan á einhver að leysa flækjuna, í þessu tilfalli var það ég en það getur alveg eins verið nemandi. Leikurinn er aðallega gerður til að hafa gaman en oft er gott fyrir kennara að greina styrkleika og veikleika nemenda í leikjum. Eins og hver finnur lausnina og hver er skilinn út undan. Þá er oft gott að taka „leikhlé“ þar sem hægt er að stoppa til að hjálpa nemendum í átt að lausn eða koma inn á mikilvæg málefni. Ég hafði þetta allt í huga þegar leikurinn byrjaði.

Í þessu tilfalli var leikurinn búinn áður en hann byrjaði því þegar nemendur áttu að „flækja sig“ gengu þeir of langt, þangað til að einhver meiddi sig og allir duttu í eina hrúgu. Þá andvarpaði Sylvía og sagði: „Það endar allt svona sem þriðji bekkur gerir.“ Hún var leið á svipinn og ég greindi vonbrigði í augunum hennar. Þá sendi ég þau örfáum mínútum fyrr í hádegismat og sat eftir í stofunni minni í hálfgerðu móki. (Dagbók, 29. ágúst 2017)

Orð Sylvíu sátu fast í mér og þarna áttaði ég mig á því að það væri ýmislegt sem þyrfti að athuga betur í tengslum við samskipti milli nemenda og bekkjarbrag almennt hjá þessum bekk. Þegar ég spurðist fyrir komst ég að því að árið áður höfðu þau lent á hálfgerðum vergangi því þau voru umsjónarkennaralaus í dágóðan tíma. Það hefur að mínu mati haft

áhrif á stjórn sömu stúlkunnar í bekknum þannig að þeim fannst þær þurfa að taka stjórnina. Af þessu dæmi má líka sjá hvað einn nemandi getur sett alla kennsluna í uppnám eins og Siggí gerði með því að hóta því að hoppa út um gluggann. Eftir þetta talaði ég við stjórnendur og fékk inn stuðningsfulltrúa til að vera með mér í tímunum til að aðstoða Sigga.

Eftir að hafa ígrundað þennan tíma þá áttaði ég mig á því að það þurfti verulega að vinna með bekkjarbrag hjá þessum bekk. Ég ræddi um upplifun mína við umsjónarkennarann og við vorum sammála um að það væri mikilvægt að þjappa hópnum saman og gott væri að nota leiki til þess.

4.7.2 Master Chef

Einn daginn var ég að undirbúa verkefni fyrir 6. bekk þar sem nemendur áttu að elda fiskisúpu. Ég sá fyrir mér að ef ég myndi hafa sex hópa að vinna með sömu uppskriftir myndi ég enda með mikinn afgang af súpu. Verkefnið byrjaði í raun að þróast þannig að ég ákvað að vera með liðakeppni til að minnka matarsóun. Nemendurnir áttu að matreiða tvær uppskriftir í tveimur keppnisliðum. Það getur verið allt annað að vinna í liði heldur en að vinna tveir og tveir saman og samskiptin verða öðruvísi. Liðin voru að jafnaði með 5-6 nemendur. Hluti af galdrinum til að gera verkefnið strax áhugavert felst í nafninu því strax og þau heyra nafnið tengja mörg þeirra við sjónvarpsþáttinn og vita þannig að það er eitthvað spennandi í vændum.

Ég hafði þarna haft góða reynslu af því að nota leiki í kennslu og sá fyrir mér að nemendur yrðu mun áhugasamari um að gera fiskisúpu ef það væri einhverskonar keppni í gangi. Vegna þess að tíminn var strax eftir hádegismat gerði ég ráð fyrir því að nemendur myndu ekki borða mikið af súpunni. Í stað þess að minnka uppskriftina niður í næstum því ekki neitt á hóp ákvað ég að stækka hópana.

„Ég gæti haft tvö lið, rauða liðið og bláa liðið eins og í Master Chef, hugsaði ég. Hmmm.. af hverju læt ég ekki bara eins og þau séu að keppa í Master Chef! Ég get gefið stig fyrir samvinnu, frágang, og auðvitað súpuna. Síðan verður að vera liðsstjóri, sem þau kjósa með lýðræði, ég vil ekki þröngva upp á þau því hlutverki ef þau vilja það ekki.“ (Dagbók, 29. september, 2017)

Með þessu myndi ég slá tvær flugur í einu höggi, minni matarsóun þar sem aðeins yrðu gerðar tvær uppskriftir af súpunni og vonandi fá áhugasamari nemendur. Keppnin sló rækilega í gegn hjá nemendum. Nemendur bókstaflega iðuðu í sætunum á að fá að byrja. Þeir unnu vel saman og það var gaman að sjá liðsstjórnann taka ábyrgð á liðinu. Í þessu verkefni þjálfast nemendur líka í samvinnu. Mér fannst það mikilvægt til að nemendur

mynduðu jákvæð tengsl sín á milli. Fjölbreyttir kennsluhættir eru við lýði og það sem skiptir mestu er að nemendur fá sjálfir fá að ráða ferðinni. Þeir taka ábyrgð á eigin námi og fá tækifæri til að prófa sjálfir.

Síðar á önninni átti ég spjall við Sólbjörn, nemanda sem hafði bætt sig mjög í heimilisfræði þessa önn. Hann sagði mér að það hefði verið vegna þess að hann var liðsstjóri í Master Chef og þurfti að vita hitt og þetta til að getað svarað hinum í liðinu sínu. Þá fékk hann meiri áhuga á að standa sig betur. Mér fannst áhugavert að hann hafi nefnt þetta atriði og hvernig verkefni sem reynir á að nemendur vinni sjálfstætt í samvinnu við aðra nemendur getur haft áhrif á nemendur.

4.7.3 Master Chef - Mystery Box

Nemendur vilja hafa áhrif á eigið nám. Ég hef fundið að þeir eru oft að spyrja hvort við getum gert hitt og þetta en það er ekki hægt vegna þess að það þarf að kaupa hráefnið fyrirfram. Til þess að koma til móts við þá þörf nemenda að fá að hafa val og móta sitt eigið nám fékk ég hugmyndina að Master Chef - Mystery Box-verkefninu fyrir 7. bekk eftir að Master Chef liðakeppnin hafði slegið rækilega í gegn hjá 6. bekk. Verkefnið tekur tvö skipti í heimilisfræði eða samtals fjóra kennslutíma. Fyrri skiptið er verklegt og það síðara bóklegt.

Nemendur fá fyrir fram gefið eitt hráefni sem er svokallað leynihráefni. Í þessu tilfelli pasta og síðan hafa þau aðgang að úrvali annarra hráefna. Eina reglan er sú að nemendur verða að nota hráefni úr öllum flokkum fæðuhringsins nema ávaxtaflokknum. Úr kornvöru-flokknum kemur pastað. Úr grænmetisflokknum bauð ég upp á úrval grænmetis eins og papriku, spergilkál, blómkál, tómata, sveppi, ananas, gulrætur. Úr flokknum sem inniheldur fisk, kjöt, egg og baunir bauð ég upp á egg, kjúklinga- og nýrnabaunir, hakk, pepperóní, skinku og beikon. Úr mjólkur- og mjólkurvöruflokknum voru nokkrar tegundir osta, mjólk og rjómi. Úr flokki feitmetis voru olía og smjör í boði. Ég fann að þetta val hráefna hafði áhrif á áhuga nemenda og reyndi á samskipti þeirra eins og sést á dæminu hér að neðan.

Nemendur eru áhugasamir og byrja strax að vinna. Miklar samræður eiga sér stað varðandi hvað eigi að vera í pastaréttinum. Sköpun er stór þáttur og ásamt því að gera áætlun í samráði við aðra sem líkar kannski ekki við sömu hráefni og þá þarf að gera málamiðlanir. (Dagbók, 7. nóvember, 2017)

Þegar nemendur framkvæmdu Master Chef – Mystery Box verkefnið fékk ég leyfi fyrir að taka hljóðupptökur af samtölum nemenda, því ég vildi skyggjast betur inn í hvernig nemendur komu sér saman um hvað þeir vildu gera. Eftir tímann afritaði ég samtal Ásu og Unu þar sem þær voru að reyna að koma sér saman um hvaða hráefni þær ættu að nota í Master Chef – Mystery Box verkefninu

Ása og Una eru að reyna að koma sér saman um það hvaða hráefni þær ætla að nota í Master Chef – Mystery Box-verkefninu:

ÁSA:... Skrifaðu það niður ... og svo þetta hérna er pastað ... svo er þetta mjólkurvörur ...

UNA: Oh my god, en hvað eigum við að gera mikið af öllu og hvað ætlum við að gera?

ÁSA: Eigum við að gera tvö spæld egg?

UNA: Uhummm

ÁSA: Þannig tvö spæld egg, tvö egg á pönnu, svo söxum við ávexti, hvaða ávexti eigum við að nota?

UNA: Ég held að við eigum að sleppa því.

ÁSA: Nei grænmeti og þannig

UNA: Eigum við að nota gulrætur?

ÁSA: Borðarðu gulrætur?

Una: Nei en ...

ÁSA: Ég borða það ekki heldur

UNA: Hvað er gott?

ÁSA: Kartöflur.

UNA: Já.

ÁSA: Þannig að kartöflur, egg og spaghetti ... og svo notum við þetta til að ...

UNA: Steikja grænmetið.

ÁSA: Nei við notum smjörið í kartöflurnar.

UNA: Já okei, æjj kartöflur og pasta er það ekki dálítið skrítið?

ÁSA: Reyndar.. Kartöflur eða grænmeti.. Á ég að skrifa það hér?

UNA: Annað hvort, hvort finnst þér betra kartöflur eða grænmeti?

ÁSA: Uu grænmeti eða þúst grænmeti passar betur við

UNA Þannig að við höfum grænmeti.

ÁSA: Hvaða grænmeti eigum við að hafa?

Una: Gúrku.

ÁSA: Viltu hafa papriku eða eitthvað?

UNA: Paprika.

ÁSA: Æjj ég veit ekki

UNA: Umm.. tómatar og gúrka.

ÁSA: Já, og ættum við ekki líka að taka gulrætur því að það er svona algengasta ...

UNA: Okei þarna...

ÁSA: Gulr ohh nei okei.

UNA: Gulrætur, paprikur.

ÁSA: Ókei gulrætur, paprika.

Una: Eigum við að hafa tómata?

Ása: Já já.

ÁSA: Tómata og eigum við að hafa gúrku?

UNA: Nei.

ÁSA: Ókei þá er það sko þannig, gulrætur ...

UNA: Hvað margir?

ÁSA: Þrír tómatar, já sko ef þeir eru litlir og hálf paprika.

(Upptaka, 7. nóvember, 2017)

Í gegnum dæmið að ofan má sjá hvernig Ása og Una þurftu að komast að samkomulagi um hvaða hráefni þær myndu nota í uppskriftina Með því að gefa nemendum tækifæri til að velja sjálfir þau hráefni sem þeir vinna með og borða fannst mér ég ná að gefa nemendum tækifæri til að hafa áhrif á eigið nám. Einnig fá þeir að ráða framsetningunni á verkefninu, vilji þeir nota myndir eða myndband, nota BookCreator eða etthvað annað forrit við að skila fyrirfram gefnum upplýsingum. Þeir ættu að finna að þeirra skoðun skiptir máli. Nemendur fá að prófa sig áfram í eldamennsku, hafa tækifæri til að smakka og bæta og laga eftir því sem við á. Samvinnan við aðra skiptir einnig lykilmáli því þau læra að hlusta á sjónarmið annarra. Þegar nemendur elda réttinn skrifa þeir á krassblað öll hráefni sem fara í pastað og aðferðina í stikkorðum og hafa aðgang að Ipöðum til að taka myndir. Þá er bara að smakka pastað og meta hvernig til tókst.



Mynd 12. Master Chef – Mystery Box

Í næsta tíma sem var viku seinna kynnti ég fyrir nemendum hvernig ætti að setja upp staðlaða uppskrift sem hentar vel í kennslu og eins og þær koma gjarnan fyrir í matreiðslubókum. Hráefnin eiga að koma fyrir í þeirri röð sem þau eru notuð og aðferðin er skrifuð í boðhætti. Ég sagði nemendum að það væri mikilvægt að vera nákvæmur þegar lýsingin á aðferðin er unnin og passa upp á að allar upplýsingar komi fram. Þá er gott að láta jafningja lesa yfir til þess að athuga hvort hann geti fylgt uppskriftinni og veitt mikilvæga endurgjöf. Upp á töflu set ég lýsingu á verkefninu: Það á að innihalda forsiðu þar sem fram kemur nafnið á verkefninu, mynd af pastanu og nöfn nemenda. Nemendur gera áhaldalista fyrir uppskriftina. Mér fannst þetta góð hugmynd til að fá nemendur til að læra enn frekar hvað áhöldin í eldhúsinu heita og bæta þannig við fagorðaförða sinn. Hráefnalisti þar sem fram kemur nákvæmlega hve mikið á að vera af hverju hráefni. Þarna þurfa nemendur að finna út úr því hvaða mælieining hentar best fyrir það hráefni sem þau eru með. Hvort er betra að segja $\frac{1}{4}$ paprika, $\frac{1}{2}$ dl paprika eða 30 g paprika. Þetta eru atriði sem nemendur þurfa að velta fyrir sér og færa rök fyrir máli sínu og komast að samkomulagi við samstarfsfélagann. Þá kemur aðferðin en þar er mikilvægt að setja allt fram í réttri röð og passa að gleyma ekki neinu skrefi. Síðan fara nemendur á netið og finna út hvað hráefnin í uppskriftina þeirra kosta en það er hluti af því að átta sig á verði hluta og setja það einnig í

samhengi við skyndibita. Þessar upplýsingar eru settar fram í Book Creator, forriti í Ipad. Helst með myndrænum og skapandi hætti eða í öðru forriti sem kennari samþykkir.

1. Setjið vatnið í pottinn látið sjóða.
2. Setjið pastað og saltið út í pottinn látið sjóða í 10 mín.
3. Setjið olíuna á pönnuna og steikið beikonið þangað til það verður glit.
4. Skerið grænmetið smátt látið í stóru skálina.
5. Látið paprikuostin og nýrna baunirnar í stóru skálina og hrærið.
6. Bætið við beikoninu, pastanu og piparnum og hrærið betur.
7. ÉTTU ÞETTA

Pasta 229kr
 Pipar 389kr
 Salt 199kr
 paprikuostur 499kr
 Tómat 28kr
 Paprika 96kr
 Gúrka 179kr
 Nýrnabaunir 179kr
 Beikon 531kr
 Olía 499kr

=2828

Mynd 13. Dæmi 1 um Master Chef-verkefni nemenda

Þið þurfið



Mæliskeiðar



Pönnu



Skeið



Garlic Powder



Tómat



Vatn



SMJÖR



Hnif



Skurðarbretti



Sigti



Pasta



Tómat



SMJÖR



Desiltramál



Potta



Steaktarspaðu



Mjólk



Paprika



Ólíu



Sleif



Blátt Pipar

Mynd 14. Dæmi 2 um Master Chef-verkefni nemenda



Mynd 15. Dæmi 3 um Master Chef-verkefni nemenda

Afurðir nemendanna voru afar fjölbreyttar eins og myndir 14, 15 og 16 bera vitni um. Það mátti vel greina það að þeir voru allir að leggja sig fram um að skila flottum verkefnum. Þegar ég framkvæmdi Master Chef-verkefnið má sjá fyrsta vísinn að því að ég fer að fara út fyrir þægindarammann kennslufræðilega séð. Áður hafði ég haldið mig við áætlun sem samkennari minn hafði gert. Ég þurfti að standa á eigin fótum og framkvæma mínar eigin kennsluhugmyndir. Þarna tek ég því mikilvægt skref í að þróa eigin starfskenningu.

4.8 Bekkjarstjórnun í fyrsta bekk

Þegar nemendur í fyrsta bekk koma í skóla hafa þau enga reynslu af því að vera í grunnskóla. Ég hafði enga reynslu af því að kenna á yngsta stigi. Við vorum því saman í þessu nýja hlutverki. Ég hafði einungis haft reynslu í vettvangsnámi af kennslu á miðstigi og unglingsstigi. Það olli mér því miklu hugarangri þegar ég byrjaði fyrst að kenna yngstu börnunum og ég velti fyrir mér hvernig mér myndi takast til með bekkjarstjórnun.

Fyrsta daginn sem nemendur í fyrsta bekk mættu í skólann voru þeir skráðir í heimilisfræði. Í stað þess að demba þeim beint í djúpu laugina ákvað umsjónarkennarinn þeirra að við myndum vera með nemendur í umsjónarstofunni þeirra. Þannig náði ég að kynnast þeim stuttlega. Síðan fórum við smá sýnishring um skólann og enduðum í heimilsfræðistofunni. Þessi ferð gekk ekki átakalaust fyrir sig eins og dagbókarfærslan að neðan ber vitni um.

Þau voru upp um allt, mikið að hnoðast og tóku illa eftir. Í endanum á ferðinni um skólann fórum við í heimilisfræðistofuna og síðan var helmingurinn af nemendum eftir hjá mér. Nemendur settust við langborðið, ég fann fljótt að þau voru að detta í blaður svo ég náði í bolta og kallaði hann talbolta. Ég lækkaði röddina og var hálfpartinn að hvísla þegar ég sýndi þeim rauða svampboltann. Ég sagði mjög lágt að boltinn væri einskonar talbolti og aðeins sá sem væri með boltann mætti tala. Reglan er sú að sá sem er með boltann má bara tala og ef maður vill fá boltann þá þarf að rétta upp hönd. Ég tók við nokkrum spurningum þannig og allir fylgdu reglunum. Nemendur róuðust þegar ég lækkaði röddina og fóru ósjálfrátt að gera það sama. Þá fórum við nafnahring með boltann þar sem nemendur sögðu hvað þau hétu og hvað uppáhaldsdýrið þeirra væri og létu svo boltann ganga til næsta nemanda. Síðan labbaði ég með þeim aftur í umsjónarstofuna þar sem þeir fengu að lita. Gott væri ef ég væri búin að prenta út myndir fyrir næsta tíma fyrir nemendur að lita. (Dagbók 24. ágúst, 2017)

Þegar ég tók á móti fyrsta bekk þá fann ég að nemendur höfðu mikla þörf fyrir að tjá sig. Þeim gekk hins vegar ekki eins vel að hlusta á hina og að skiptast á að tala. Þá datt mér í hug að aðlaga boltaleik til að þjálfva hlustun þeirra. Mér fannst mikilvægt fyrir þessa nemendur sem voru að hefja sína skólagöngu að þjálfast í að hlusta á þann sem talar og bíða eftir að röðin kæmi að þeim að tala. Lítil bolti getur breytt miklu og virkaði fyrir mig sem gott verkfæri til þess að læra nöfn nemenda og einhverja litla tengingu þegar þeir sögðu mér frá uppáhaldsdýrinu sínu. Eitthvað eins einfalt og lítil rauður svampbolti getur hjálpað helling við bekkjarstjórnun og skapað bekkjarbrag þar sem nemendum líður vel.

Eftir fyrsta tímamann með fyrsta bekk fann ég fyrir kvíða og vanmætti. Ég fann að ég kunni ekki alveg að nálgast þessa nemendur með þeim hætti sem ég þurfti til að kenna þeim heimilisfræði. Allt frá fyrsta bekk er heimilisfræði kennd í 80 mínútur hálfan veturinn í senn. Það bjargaði mér að nemendur voru hjá mér í nesti og það fóru 20 mínútur í það. Það braut upp tímamann, því þá var tíminn í heimilisfræðistofunni bara 60 mínútur. Það má segja að ég hafi verið á tánum allar 80 mínúturnar. Ég þurfti að hugsa um öryggi nemenda hjá heitum ofnum og hellum, halda stofunni í skikkanlegu standi fyrir næsta tíma þar sem engin pásar var á milli, þess á milli þá þurfti ég að kenna þeim eitthvað. Ég fann að nemendur voru fljótir að ókyrrast í stólunum og farnir að trufla þá sem sátu við hliðina á þeim eða jafnvel farnir í göngutúr um stofuna ef ég veitti þeim ekki athygli. Stundum var eins og nemendurnir væru ekkert að hlusta á mig því þeir voru uppteknir af því að leika sér og tala sín á milli.

Þegar nemendur byrja í grunnskóla getur það verið stórt stökk fyrir marga þeirra. Stundum þarf ekki nema einn nemanda til að setja alla kennsluna í uppnám. Þegar nemendur

koma í fyrsta bekk er ekki alltaf vitað hvort þeir þurfi á einhverjum viðbótarstuðningi að halda. Stundum getur tekið tíma að fá þann stuðning. Það var á mína ábyrgð að berjast fyrir þessum stuðningi. Þegar ég byrjaði að kenna hafði ég ekki gert mér nægilega grein fyrir þessu og setti allt það sem kom kennslunni í uppnám á mig og kennsluhættina. Að ég væri ekki að standa mig nægilega vel eins og dagbókarfærslan hér að neðan sýnir.

Ég hef mest orðið fyrir vonbrigðum með sjálfa mig að geta ekki nægilega skilið hvað það er sem þau þarfnast frá mér. Eins og hvernig sé best að halda nemendum við vinnu en ekki vera um allt í stofunni. Þá upplifði ég mikla streitu og finnst verkefnið vera of stórt og of flókið og til of mikils ætlast af mér.
(Dagbók, 20. október, 2017)

Ég reyndi að fá stuðning samkennara og leitaði ráða hjá þeim og eftir hugmyndum um hvernig ég gæti brugðist við hópnum. Þeir kennarar höfðu á orði að þetta væri mjög erfiður hópur. (Dagbók, 22. október 2017) Þrátt fyrir að mér fyndist gott að heyra frá öðrum kennurum að hópurinn væri erfiður fannst mér ég samt einhvern veginn vera að bregðast með því að ná ekki jafn mikilli stjórn á hópnum og ég hafði séð fyrir mér.

Ég reyndi að koma mér upp aðferðum til að fá alla til að vera virkir og hafa um leið tíma til að styðja nemendur, þannig að ég næði að halda góðri bekkjarstjórnun. Ég braut upp tímamann með því að setja inn leiki, myndbönd, frjálstan tíma til að lita poka og söngstundir. Síðan prófaði ég að lesa fyrir nemendur bók í lok tímans en það sem virkaði best á þennan hóp var að sýna þeim myndband eða barnaefni á meðan baksturinn var í ofninum. Kennslan í fyrsta bekk fer fram við langborð og nemendur nota eldhúsin ekkert. Langborðið er með föstum kollum og alls rúmast 12 nemendur við borðið. Fyrsti bekkur vinnur eingöngu við þessi borð vegna þess að þau eru of lítil fyrir eldhúsin. Til að nýta rýmið og skapa tengsl við nemendur, ná athygli þeirra og virkja þau í kennslustundum staðsetti ég mig við endann á borðinu þegar ég bjó til deig með nemendum. Þeir sem sátu sitt hvoru megin við mig fengu að setja hráefni ofan í skálina. Þegar þeir voru búnir að setja ofan í skálina fóru þeir aftast og allir færðu sig fram um einn rass. Svona gekk þetta koll af kolli. Í byrjun þurftu nemendur aðeins að venjast þessu og þeir skildu ekki alveg ef það voru fjórir öðru megin og fimm hinu megin að þá voru þau ekki alltaf á móti sama bekkjarfélaganum þegar röðin rúllaði svona. Það þurfti þó ekki nema tvær kennslustundir þar til að þau voru komin upp á lagið með þetta. Mér fannst þetta góð leið til að allir fengju að gera í stað þess að ég væri með sýnikennslu, setti orð á hráefni og áhöld og nemendur fengju lítið sem ekkert að gera. Þannig voru nemendurnir hæfilega uppteknir við baksturinn sem skipti sköpum fyrir bekkjarstjórnunina.

Kennslan í fyrsta bekk hefur þannig gengið upp og ofan eftir hópum. Ég var með erfiða hópa í byrjun og endann á rannsókninni. Það þarf oft ekki nema einn nemanda til að trufla alla hina og setja kennsluna í uppnám. Ég hef upplifað stundir þar sem ég hef verið stolt af þeim hvað þau eru búin að læra mikið og eru klár. Þau þekkja allar mæliskeiðarnar og desilítramálið og vita alveg hvernig á að mæla rétt, kunna að hnoða brauð og margt margt fleira. Á móti kemur að stundum finnst mér eins og þau séu stundum ekkert að hlusta á mig og fara ekki eftir fyrirmælum. Þá þarf ég að minna mig á það að þetta eru sex ára börn og við erum öll að gera okkar besta.

4.9 „Aldrei erfiðara en einmitt núna“

Flest allir nýir kennarar kannast við það álag sem tengist því að byrja að kenna. Meðfram vinnunni var ég í 100% námi. Stór hluti af náminu var vettvangsnám sem ég gat fléttað saman við vinnu. Samt sem áður var þetta heilmikið álag og oft fannst mér þetta um megn. Þegar mér fannst ég alveg við það að gefast upp fór ég með möntruna „Þetta verður aldrei erfiðara en einmitt núna“ í huganum aftur og aftur eins lengi og þurfti til að koma mér aftur á réttan kjöl. (Dagbók, 10. október, 2017)

Mantran vísar til þess að fyrsta árið og í raun fyrstu árin á starfsævi kennara eru erfið. Með henni minni ég mig á það að eftir því sem tíminn liði bæti ég mig sem kennara og er alltaf að þroskast. Ég hélt í þá von að kennslan verði auðveldari með hverjum deginum sem liði. Þessi mantra var í huga mér allt fyrsta árið í kennslu og hún hjálpaði mér virkilega að stappa í mig stálinu. Ég fór með möntruna í óteljandi skipti fyrstu mánuðina. Sérstaklega þegar ég var á leiðinni úr kennslu og upp á kaffistofu að hitta samstarfsfélaga til að hjálpa mér að halda andliti og líta fram á veginn. En það var og er greinilega mikilvægt fyrir mig að líta vel út í augum annarra. Þetta er eitthvað sem ég er meðvituð um og reyni að vinna með.

Þegar ég byrjaði að vinna kenndi ég 18 tíma á fimm dögum. Þar að auki var ég í vettvangsnámi í sex tíma, þar sem ég var í kennslu með leiðsagnarkennaranum mínum í hennar bekk. Þrátt fyrir að vera ekki að kenna meira hafði ég oft ekki tíma til að fara í kaffi eða mat á réttum tíma eða yfir höfuð. Það var erfitt að halda sig innan tímarammans sem gefinn var og ég endaði stundum með mikinn frágang sem ég gat ekki bara skilið eftir. Fyrir hvern tíma fór ég í huganum yfir allt sem myndi gerast og allt sem gæti gerst. Ég raðaði öllu upp til að hafa það tilbúið þegar tíminn byrjaði. Ég var mjög kvíðin og vildi því vera skipulögð. En allt þetta skipulag var á mörkunum að verða árátta, ég var farin að ofhugsa hlutina. Ég þældi í öllum litlu hlutunum sem gætu mögulega farið úrskeiðis og reyndi að hugleiða hvernig ég myndi takast á við það. Það er gott að vera undirbúin en ég þurfti líka að læra að treysta sjálfri mér. Treysta því að ég væri fær um að takast á við það sem færi úrskeiðis þegar

það gerist. Ég var auk þess oft illa sofin því sonur minn vaknaði allt að fimm sinnum yfir nóttina en þegar ég byrjaði að vinna var ég enn með hann á brjósti. Ég var uppgefin alla daga og þegar heim var komið var rúmið besti vinur minn.

Á þessu tímabili reyndi virkilega á þrautseigju mína. Mantran var mín leið til þess að róa hugann og stappa í mig stálinu. En álagið var meira en ég náði að umbera með því að fara með möntruna. Ég vissi að það var bara tvennt sem gæti gerst í þessari stöðu, annað hvort myndi ég brotna niður eða ég yrði að finna breytta og bættari leið til að halda áfram.

4.9.1 Ég breyti um stefnu

Þegar álagið var við það að brjóta mig niður var ég að tala um það á kaffistofu kennara að ég hefði lítinn sem engan tíma til að koma í kaffi með þeim því að ég væri alltaf að undirbúa kennsluna. Samkennari spyr hvað ég sé að undirbúa og ég svara eitthvað í þeim dúr að ég sé bara að undirbúa kennsluna og það sem gæti komið upp á. Hún segir svo að það sé svo mikilvægt að gefa sér tíma til að anda inn á milli. (Dagbók, febrúar, 2017)

Þessi viskumoli samstarfskonu minnar, „að mikilvægt væri að gefa sér tíma til að anda inn á milli“, talaði til mín. Ég með allar mínar áhyggjur af öllum smáatriðum, hvað gæti komið upp á og hvernig ég ætti að bregðast við því ákvað að hætta því. Ég ákvað að treysta því að ég væri fær um að leysa það sem kæmi upp á þegar það gerðist og ef það gerðist. Ég fór að sleppa takinu.

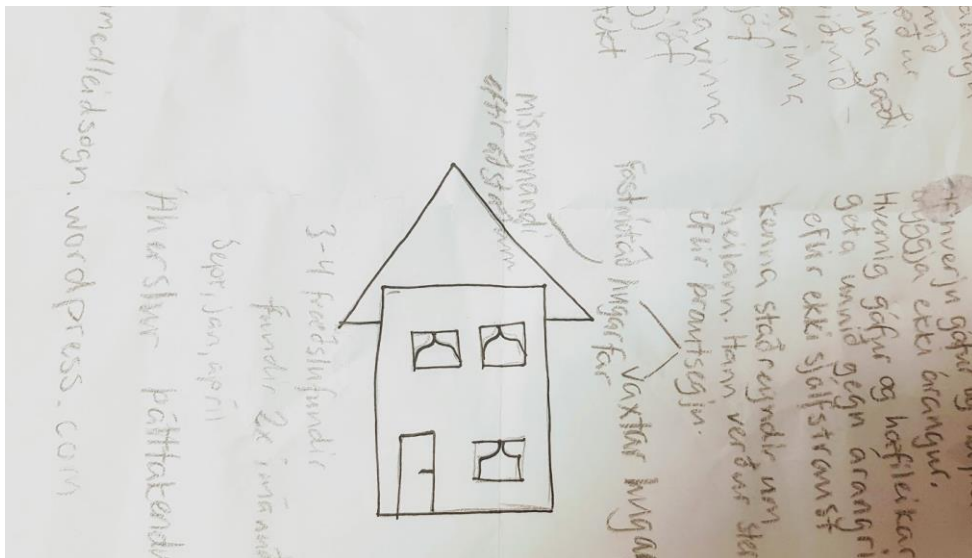
Ég vissi það ekki þá en þetta breytti fasi mínu og framkomu í kennslunni. Ég fór að vera afslappaðri. Ég gaf mér tíma til að spjalla við nemendur þegar þau komu inn eitt af öðru. Oft var það bara hvað þau gerðu um helgina eða í hinu og þessu fríinu eða áætlanir þeirra um frí og út frá því náði ég að spyrja nánar, jafnvel um fjölskylduaðstæður og systkini. Þetta hjálpaði mér að ná betri tengslum við nemendur sem skipti sköpum fyrir bekkjarbraginn. Stundum hjálpuðu þau mér að undirbúa með því að fylla á þurrafnadunkana og dreifa tuskum og viskastykkjum. Ég fór að leyfa nemendum að taka meiri ábyrgð. Í stað þess að vera búin að sækja mjólkina og hafa hana tilbúna fyrir nemendur sendi ég einn nemanda að sækja hana, með því fékk hann líka æfingu í að mæla. Ég þurfti ekki að vera búin að brjóta öll viskastykkin saman og raða þeim eftir tegundum í skápana. Nemendur fengu þess í stað að æfa sig að brjóta saman og ég gat kennt þeim þríbrot. Þessi breyting var vissulega til góðs hjá mér. Ég hefði ekki getað haldið lengi áfram á þann hátt sem ég var áður að gera og þetta hafði því grundvallaráhrif á starf mitt. (Dagbók, febrúar, 2017)

4.10 Að byrja sitt annað ár í kennslu

Haustið 2018 urðu kaflaskil hjá mér. Ég hóf mitt annað ár í kennslu reynslunni ríkari. Það sem meira var að ég þekkti flesta nemendurna og vissi hvernig ég gæti aðstoðað þá þannig að þeir fengju sem mest út úr náminu. Skólinn fékk styrk til að leyfa mér að fara á námskeiðið *Verkfærakistan* hjá Vöndu Sigurgeirsdóttur en í mínum huga er hún einhverskonar rokkstjarna í eineltismálum og bekkjaranda. Ég var því full tilhlökkunar að fá að taka þátt í þessu námskeiði, ætlaði sko aldeilis að næla mér í fleiri verkfæri til að byggja upp jákvæðan bekkjarbrag. Jafnframt hélt ég áfram í meistaranáminu og hófst formlega handa við ritgerðarskrif. Það var með öðrum orðum nóg að gera.

4.11 Leiðsagnarnám og proskatækifæri

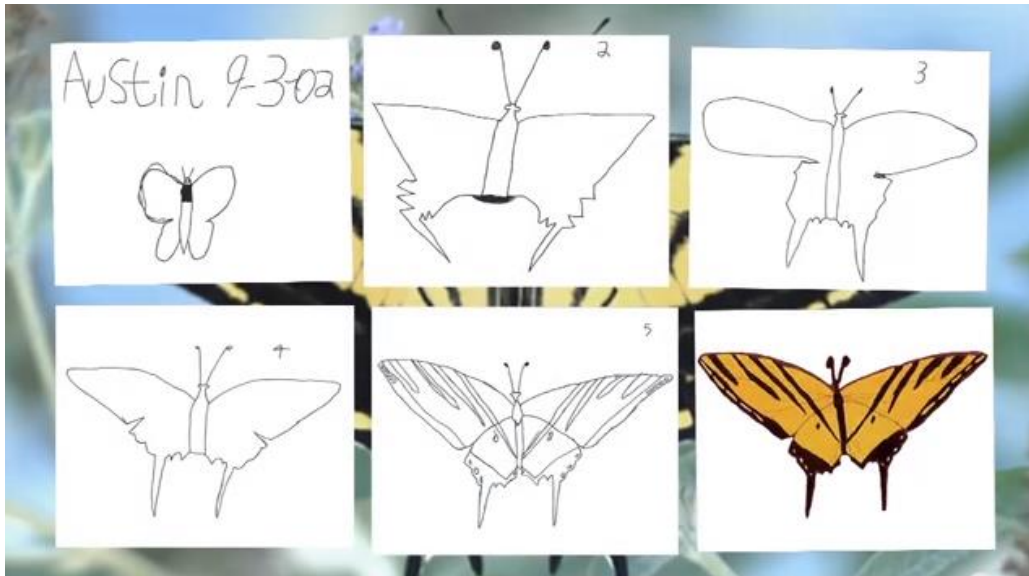
Sama haust byrjaði skólinn sem ég starfa við markvisst að innleiða leiðsagnarnám. Óskað var eftir fólki til að skipa innleiðingarteymi og mæta á kynningarfund. Þar sem ég er alltaf að leita að meiri þekkingu langaði mig til að fara á kynningarfundinn en var þó alveg búin að ákveða að ég hefði ekki tíma til að vera í innleiðingarteyminu. Nanna Christiansen hjá skóla- og frístundasviði sem hélt fundinn sagði öllum þátttakendum að teikna hús, það gerðum við. Síðan hélt fundurinn áfram og loks fór Nanna að tala um húsið. Hún sagði að þeir sem gerðu hallandi þak með skorsteini, glugga og hurð fengju einkunnina B fyrir verkefnið. Þeir sem gerðu allt þetta og eitthvað auka fengju A.



Mynd 16. Húsið mitt

Á þessari mynd má sjá húsið mitt innan um glósur frá námskeiðinu. Það er með hallandi þaki, hurð, gluggum og gluggatjöldum. Enginn skorsteinn svo einkunnin er C. Ef við hefðum vitað fyrirfram hvað lægi að baki matinu hefðu allir getað fengið A.

Annað dæmi var myndband um sex ára nemanda sem fékk leiðsögn og endurgjöf frá samnemendum og gat í gegnum það ferli náð að teikna vandað fiðrildi af tegundinni Tiger striped butterfly. Að neðan er mynd af fiðrildinu hans og hvernig það þróaðist frá upphafi til enda með aðstoð samnemenda.



Mynd 17. Ferli endurgjafar

Nanna talaði um muninn á lokamati og leiðsagnarnámi og líkti náminu við blóm sem við erum að rækta. Sá sem hugsar mest um lokamat mælir blómið á hverjum degi en gerir lítið annað en að mæla og skrá. Hinn aðilinn sem vinnur eftir leiðsagnarnámi bæði mælir og þælir líka í því hvað hann geti gert til að ná ennþá betri árangri eins og að vökva blómið, gefa áburð og sólarljós.

Þarna kynntist ég hugmyndum um vaxtarhugarfar og fastmótað hugarfar. Þeir sem hafa vaxtarhugarfar trúa því að við getum orðið klárari ef við reynum á heilann og gerum erfiða hluti, að heilinn sé eins og vöðvi sem hægt er að þjálfa. Þeir sem hafa fastmótað hugarfar sjá lítinn tilgang í að reyna við erfiða hluti því það mun bara sýna öðrum að þeir séu ekki klárir ef þeir geta ekki gert hlutinn fullkomlega, þeir trúa því að maður fæðist með ákveðna greind og það sé lítið sem hægt sé að gera til þess að þróa hana frekar.

Eitthvað small innra með mér. Auðvitað urðu nemendur að vita til hvers er ætlast og hvernig þau verða metin eins og þegar ég teiknaði húsið. Eins hversu mikilvægt það er að gefa sér tíma í endurgjöf til að ná fram betra verkefni eins og í fiðrildaverkefninu. Ég fann að þarna var nánast verið að tala um

starfskenninguna mína eins og ég vil að hún þróist. Búið var að innramma hugsanir mínar og hugmyndir í fræðilegan búning. Enn fremur hafði verið skrifaður fjöldinn allur af bókum um viðfangsefnið. Algjör draumur, ég varð að vera með í innleiðingarteyminu. Þetta gat ég ekki látið fram hjá mér fara. (Dagbók, 20. ágúst 2017)

Ég byrjaði á því að lesa allt sem ég gat um efnið og kynna mér það frekar. Það breyttist margt hjá mér á þessu tímabili því ég fór sjálf að reyna að tileinka mér vaxtarhugarfar. Ég æfði mig með átta ára dóttur minni við að tala um vaxtarhugarfar og saman horfðum við á myndbönd tengd efninu. Það var gott að geta æft sig með því að tala um vaxtarhugarfar við hana. Umræðurnar hjálpuðu mér að öðlast hæfni í að tala um vaxtarhugarfar við nemendur.

4.11.1 Vinnan í leiðsagnarteyminu og fagleg umræða

Leiðsagnarteymið hittist að jafnaði einu sinni í mánuði ásamt því að mæta á sameiginlega leiðsagnarnámsfundi með öðrum teyfum í Reykjavík. Þá fórum við líka í heimsóknir í aðra skóla sem voru komnir lengra í ferlinu en við. Á fundunum ræddum við um hvernig væri best að kynna hugmyndir og aðferðir sem eru notaðar í leiðsagnarnámi fyrir samkennurum og hvernig hafði tekist til. Við fengum utanaðkomandi fyrirlesara til að koma og halda erindi fyrir kennarahópinn í byrjun skólaárs. Á stigsfundum og í tölvupósti fengu kennarar ýmis verkfæri sem gott væri að nota í anda leiðsagnarnám. Samt fannst mér eins og allir skildu ekki hvað þeir ættu að gera og hvort þeir ættu að gera það. Eins og kemur fram í dagbókarfærslunni hér að neðan.

Skólastjórinn ákvað það í upphafi skólaársins að allir kennarar tækju þátt í að innleiða leiðsagnarnám með markvissari hætti í skólanum. Þetta hugtak kemur ítrekað fram í Aðalnamskrá grunnskóla frá 2011 en samt hef ég rekist á það að fáir vita hvað það er þrátt fyrir að innleiðingarteymið hafi fjallað um það með margvíslegum hætti. Ég held að það sé einna helst vegna þess að það felur í sér svo margt og er því ekki svo einfalt að útskýra. Ég veit að margir eru nú þegar að nota leiðsagnarnám í sinni kennslu og hafa jafnvel alltaf gert. Kennarar verða þó að þekkja fræðin sem þeir eru að nota og enn frekar að vera á sömu blaðsíðu þegar kemur að nemendum. (Dagbók, 22. janúar 2019)

Á fundi með leiðsagnarteyminu í mars tjáði ég mig um þessa skoðun mína að ég teldi að kennarahópurinn væri ekki nægilega samstíga um leiðsagnarnám þrátt fyrir að þeim hefði verið gefin ýmis verkfæri. Við ákváðum að taka skref til baka í innleiðingunni og fara aftur í grunninn. Við ákváðum að fara á stigsfundina og útskýra nánar grunninn í leiðsagnarnámi. Aðstoðarskólastjórinn bað mig um að halda stutt erindi á unglingsstigsfundinum um

leiðsagnarnám. Ég vinn bara á yngsta- og miðstigi og var því mjög stressuð að halda erindi á þessum fundi fyrir kennara sem ég þekkti ekki mikið. Enn frekar leit ég mikið upp til þessara kennara og fann fyrir minnimáttarkennd eins og sjá má af dagbókarfærslunni að neðan.

Í dag hélt ég stuttan fyrirlestur fyrri kennara á unglingastigi. Ég var frekar stressuð því mér leið svolítið eins og það væri asnalegt að litla ég sem var að byrja að kenna næstum því í fyrradag væri að segja miklu reyndari kennurum hvernig ætti að gera hlutina. Ég reyndi að hlusta ekki á þá rödd og hélt mínu striki. Það komu upp einhverjar spurningar og einhverjum fannst asnalegt að það væri verið að segja sér þetta því þetta væru gömul fræði í nýjum búningi. Mér fannst ég þó tækla það vel því ég sagði svo vera og að margir væru að gera flotta hluti í kennslunni en aðalmálið væri að vera samstíga kennarahópur fyrir nemendurna svo þeir fái samfellu í náminu. Í fyrirlestrinum kom ég með ýmsar hugmyndir um hvað mætti gera en mikilvægast er að við séum öll að kynna fyrir nemendum vaxtarhugarfar og að reyna að koma því að í menningu skólans.
(Dagbók, 13. Mars 2019)

Eftir stigsfundinn voru margir sem hrósuðu mér fyrir og mér fannst eins og fólk skynjaði betur hvað ég stend fyrir í kennslunni. Ég reyndi líka að hafa fyrirlesturinn gagnvirkkan með þeim hætti að ég fékk kennara til að gera æfingarnar sem ég var að kynna. Eins þá var ég með myndbönd og myndir sem lífgaði upp á fyrirlesturinn og svo talaði ég út frá punktum. Ég notaði allt það sem ég hafði lært um hvernig á að flytja góðan fyrirlestur í háskólanum ásamt eigin reynslu af fyrirlestrum annarra.

Fyrir páskana kom ég með þá hugmynd á fundi með leiðsagnarteyminu að sýna öllum nemendum skólans sérstaka þáttaröð með myndböndum um Mojo. Þar var nemendum kennt með myndrænum hætti um mikilvægi vaxtarhugarfars og hvernig heilinn verður sterkari með því að reyna á hann.

Gaman var hversu vel leiðsagnarteymið tók í þá hugmynd mína að sýna Mojo myndböndin. Við gátum ekki komið okkur saman um það á hvers ábyrgð það væri að sýna myndböndin fyrst um sinn. Sumum fannst að það ætti að vera í tíma hjá umsjónarkennara en mér ásamt öðrum fannst að þetta þyrfti að vera verkefni sem allir tækju þátt í. Það verður spennandi að sjá hvernig þetta gengur.
(Dagbók, 28. mars 2019)

Allir kennarar skólans tóku þátt í verkefninu en myndböndin átti að sýna í þriðja tíma dagsins, eitt á hverjum degi. Með þessu myndaðist meiri sameining í kennarahópnum um að

leiðsagnarnám og vaxtarhugarfar væri á ábyrgð kennara í skólanum en ekki bara umsjónarkennarans.

Vinnan í leiðsagnarteyminu styrkti fagmennsku mína. Ég fann hversu mikla þörf ég hafði fyrir að ræða við samkennara um skólamál á þann hátt sem gjarnan er gert í starfendarrannsóknum. Það hjálpaði mér að fá aukið sjálfstraust að sjá að samkennarar báru virðingu fyrir minni faglegu starfskenningu og leituðu gjarnan ráða hjá mér og vildu heyra hvað ég hafði að segja. Ég var leiðandi og hvetjandi innan teymisins og eins og ferskur andblær uppfull af ferskum hugmyndum og jákvæðni.

4.11.2 Leiðsagnarnám og þroskatækifæri í heimilisfræði

Ég reyndi eftir bestu getu að koma því inn hjá nemendum að þau yrðu að taka ábyrgð á eigin námi, vinna sjálfstætt og tileinka sér vaxtarhugarfar. Þetta gerði ég með því að hafa kennsluna lítið stýrða þannig að nemendur vinna sjálfstætt eins og þau geta og koma svo til mín og fá leiðsögn eða ég til þeirra. Ég nýti hvert tækifæri til að leyfa nemendum að prófa allt mögulegt sjálfir. Ef þau kunna ekki að brjóta egg eða hella deigi í form lærum við það. Nemendur spyrja stundum hvort ég geti gert hlutinn fyrir þau og þá svara ég „Nei, ég kann það en þú ætlar að æfa þig.“ Þannig vil ég helst aldrei gera hlutina fyrir nemendur. Þetta er með undantekningum þó þar sem sumir nemendur þurfa meiri aðstoð en aðrir og við vinnum allt eftir þroska og getu hvers og eins.

Stundum finnst mér eins og það séu tímamót í lífi barns að brjóta egg. Þetta hringlaga form sem er í raun kallað eggslaga. Svo viðkvæmt en samt svo hart. Slímugt að innan en stökkt að utan. Að brjóta egg er eitthvað sem flestir gera umhugsunarlaust en nemendur horfa á eggjið og vita ekki hvernig þeir eiga að bera sig að. (Dagbók, 30. nóvember, 2017)

Þetta sama haust árið 2018 byrjaði ég með orð vikunnar. Þetta voru orð eins og vinátta, virðing og þrautseigja. Ég skrifaði hjá mér í dagbókina hversu athyglisvert mér þætti að enginn í 7. bekk kannaðist við hugtakið þrautseigja en nemendur héldu að það væri einhverskonar þraut eða leikur. (Dagbók, 23. september, 2018) Með orði vikunnar hef ég markvisst lagt rækt við það að vekja nemendur til umhugsunar um orð vikunnar eins og þrautseigju. Fá þau til að ígrunda um eigið nám og hegðun og taka ábyrgð á því.

4.12 Bekkjarbragur í 5. bekk

Hjá mér gilda skýrar reglur en þetta haust var ég í miklum vandræðum með hóp í 5. bekk. Þessi bekkur var hópur nemenda sem nýlega höfðu sameinast frá sitthvorri byggingunni. Þau voru því á fullu með að máta sig í goggunarröðinni og finna sinn stað innan bekkjarins og þetta átti sér oft stað í frímínútum rétt fyrir heimilisfræðitíma. Það var því stundum ekki nægilegur vinnufriður til að hægt væri að fara í verkefni í eldhúsunum. Þau sýndu virðingarleysi bæði gagnvart mér, samnemendum og sjálfum sér. Þau höfðu slegist í frímínútum, lömdu hvort annað eitt skipti í tíma hjá mér og notuðu ljót orð hvert við annað. Mikil læti voru í upphafi tíma og þau gátu ekki haft þögn til þess að ég gæti sagt þeim frá verkefni dagsins. Sama hvað ég gerði virtist ekkert virka í bekkjarstjórnun, vandamálið var eitthvað dýpra. Nemendur komu til mín eftir hádegi þegar þau voru búin að fá sér að borða og fara út í frímínútur. Oft var nemendum þá heitt í hamsi. Til að bregðast við þessum aðstæðum ákvað ég að vera með sýnikennslu. Það gerði ég vegna þess að þeim var ekki treystandi til að fara í eldhúsin vegna þess að þau gátu ekki unnið hvert með öðru. Til þess að geta kennt þeim eitthvað fór ég þessa leið.

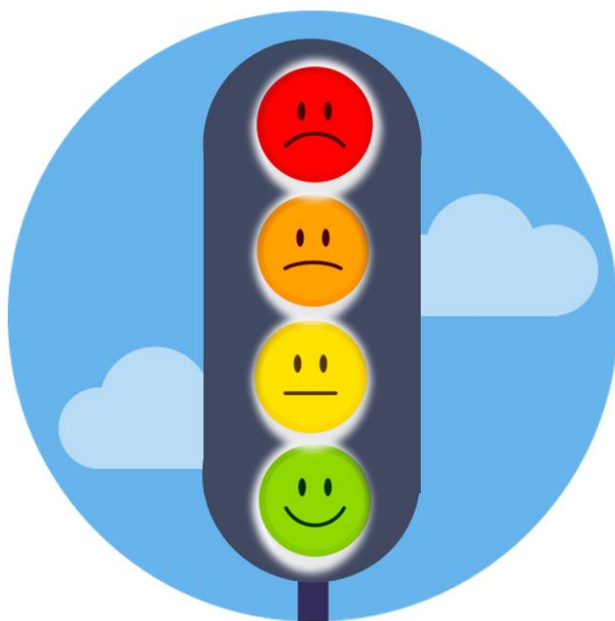
Eftir að hafa ráðfært mig við Vöndu Sigurgeirsdóttur ákvað ég að gera með þeim verkefni sem felst í því að bæta bekkjarbrag en nemendur greina vandann og koma sjálfir með lausnir á honum. Á blað er teiknað T og ofan á téið er skrifað Best og langa téið myndar svo tvo dálka eins og sjá má á mynd 19. Best og laga-verkefni nemenda.

Best	Laga	LAGA	BEST
1. Baka	Orðmál 1	1. Læti	1. merkingar
2. góðir Holbar	lætin 2	2. Orðafarði	2. áhöldieldúsmál
3. gaman að gera lúna	Stríða 3	3. Hlusta á kenaran	3. Númernieldúsmál
	laga sam skifti 4	4. teygja í hári	
		5. Spunhellur	
1. Baka	1. orðmál	Hvað er mikilvægast?	<u>Aðgerðir</u>
2. gaman að gera lúna	2. Stríða	1. Hlusta á kenningar	1. nafnheiti og hlutabákenningar
3. góðir Holbar	3. Sam skifti	2. Spunhellur	2. að kaup
	4. læti	3. Orðafarði	3. að þarast
	<u>Aðgerðir</u>	4. Læti	4. hugsa um jafnvægi
1. 2. Særa og Baka		5. Teygi hári	5. Kenningar laga sam
2. Nóna mata orð			

Mynd 18. Best og laga verkefni nemenda

Síðan skrifuðu nemendur einslega hvað þeim fannst best í heimilisfræði og hinumegin hvað mætti laga í heimilisfræði. Þá fóru nemendur í tvo hópa þar sem þau komu sér saman um fjögur mikilvægustu atriðin og settu þau upp í röð eftir mikilvægi. Næst var verkefnið að finna lausnir. Þetta verkefni tók óratíma og upphaflega fannst mér koma minna úr lausnunum en ég átti von á vegna þess að nemendur komu ekki með raunhæfa áætlun um hvernig þau ætluðu að breyta um hegðun. Rauði hópurinn kom með hugmyndina að gefa þeim tvö tækifæri og ef það virkaði ekki fengi viðkomandi ekki að baka og í stað þess að blóta að nota önnur orð eins og ofnhanskar í staðinn fyrir fukk. Á meðan græni hópurinn skrifaði bara að hafa hljóð og hlusta á kennarann við vandamálinu Hlusta á kennarann. Þarna var tíminn okkar búinn og ég fann að ég gat ekki tekið annan tíma í þetta verkefni. Stundum er það líka ferðalagið sem skiptir meira máli en áfangastaðurinn og ég tel að nemendur hafi lært að ígrunda á ferðalaginu.

Hins vegar verðum við líka að komast á áfangastað og skömmu eftir þetta tók ég líka inn umferðarljós sem má sjá á Mynd 20. Umferðarljós. Þetta snýst um það að reglurnar eru fáar og nemendur velja afleiðingarnar ef þau velja þessa hegðun. Þau vita nákvæmlega hvernig þetta virkar. Þannig að það er ekki ég sem er að refsa þeim heldur velja þau þetta sjálf ef þau sýna þessa hegðun. Leikreglurnar eru þannig að nemandi fær spjald ef hann segir ljótt orð, meiðir aðra, er með læti eða fer ekki eftir fyrirmælum. Allir nemendur byrja alltaf með grænt í upphafi tímans. Ef þau brjóta reglu fá þau gult spjald. Það gerist þó ekkert við að fá gult spjald en það er nokkurskonar viðvörðun. Ef þau brjóta aftur reglu fá þau appelsínugult sem er einnig viðvörðun. Ef þau hins vegar brjóta reglurnar þrisvar sinnum fá þau rautt spjald og fylla þá út hegðunaráætlun í lok tímans með mér.



Mynd 19. Umferðarljós

Ég fæ spjald ef ég:

- Segi ljótt orð
- Meiði aðra
- Er með læti
- Fer ekki eftir fyrirmælum

- Rautt spjald þýðir að nemandi fyllir út hegðunaráætlun með kennara. Kennari hringir heim eða sendir tölvupóst.

Hegðunaráætlunin fer síðan heim til foreldra og nemandi á að skila henni undirritaðri af foreldri í næsta tíma. Að auki sendi ég póst heim á foreldra og tilkynni þeim að barnið muni koma heim með hegðunaráætlun. Þegar hegðunaráætlunin er fyllt út felst í því gott tækifæri til að ræða við nemendur um hvað gerðist og hvað við gætum gert betur næst. Það er ekki ætlunin með henni að skammast í nemendum eða að niðurlægja þá á nokkurn hátt heldur er þetta verkfæri til að hjálpa nemandanum að vaxa. Þannig er líka gott að nokkur tími líði frá atvikinu og nemandinn hafi haft tækifæri til þess að róa sig niður. Í hegðunaráætluninni á að svara eftirfarandi spurningum: Hvað gerðist? Af hverju var það rangt sem þú gerðir? Ef þú lendir í svipuðum aðstæðum aftur hvað myndir þú gera?

Ég kynnti umferðarljósið fyrir nemendum í 5. bekk í dag. Þvílíkur munur á hegðuninni! Einna helst þá var einn nemandi sem fram til þessa hefði lítið gert annað en að trufla hina og setja allt í uppnám var núna alveg til fyrirmyndar. Hann var alltaf að spyrja mig hvað hann gæti gert aukalega þegar hann var búinn að því sem átti að gera og fyllti á alla hráefnisdallana fyrir mig. Síðan notaði ég aðferð úr leiðsagnarnáminu til að spyrja nemendur hvernig þeim fannst ganga og enn frekar hvernig þeim leið í þessum tíma. Nemendur svöruðu þá með því að setja þumalputtann upp til hliðar eða niður. Svörin voru einróma og allir settu þumalinn upp sem þýddi að þeim fannst ganga vel. (Dagbók, 24. október 2018)

Ég notaði umferðarljósið og hegðunaráætlunina í öllum árgöngum en minnst í fyrsta og öðrum bekk. Þetta hjálpaði mikið í 5. bekk þar sem mestu vandamálin höfðu verið. Í byrjun þurfti ég að vera mjög ströng á að gefa spjöldin strax og einhver sýndi óæskilega hegðun. Ég mátti ekki gefa neitt eftir til þess að þetta virkaði. Nemendur voru fljótir að ná þessum vinnubrögðum þannig að ég þurfti ekki að gefa mörg spjöld. Það sem mér fannst best var endurgjöfin frá nemendum en þeir voru mjög ánægðir með vinnufriðinn og leið miklu betur í tímum. Einn nemandi sem hafði verið með mesta dónaskapinn skildi nú hver mörkin voru og skipti alveg um ham og varð einn duglegasti og virkasti nemandinn. Þannig varð þetta tæki ómetanlegt fyrir mig.

Þessi leið finnst mér vera á margan hátt í takt við mína starfskenningu þar sem ég vil einblína á uppbyggingu og gefa nemendum tækifæri til að bæta sig í stað þess að nota einungis refsingu og umbun. Þegar agastjórnunin batnar minnkar neikvæð hegðun nemenda og sú jákvæða eykst.

4.13 Jákvæðni og gleði

Vá hvað það hefur gengið vel að byrja þessa önn ég er eiginlega ekki að þora að jinka þetta með því að skrifa þetta niður! Ég held að það sem hefur breyst hjá mér er það að ég er orðin miklu öruggari og líka það að ég þekki nemendurna miklu betur þannig ef ég sé að það er eitthvað í aðsiglingu þá er ég búin að slökkva þá elda áður en þeir kvikna. (Dagbók, 17. Janúar, 2019)

Í janúar 2019 má sjá allt annan tón hjá mér í dagbókarskrifum. Í stað þess að vera að greina vandamál er ég full af gleði og þakklæti í garð nemenda og starfsins. Ég skrifa í dagbókina ígrundun eftir að hafa tekið á móti tíu nýjum hópum í þriðja skiptið. Ég notaði Power Point í bland við myndbönd til að kynna fyrir þeim verkefni annarinnar áður en þau fengu að takast á við stutt verklegt verkefni. Á þessum tímamarki skynja ég sterkt breytinguna sem hefur átt sér stað frá því ég byrjaði og var að taka á móti yfir 100 nýjum andlitum og að læra nöfnin þeirra, hvað þá meira. Nú er ég komin með grunn og hef náð að tengjast og kynnast nemendum. Það skiptir mig öllu máli.

Nokkrum dögum síðar erum við að baka brauð og nemendur vinna sjálfstætt. Ég geng á milli þeirra eða hálfpartinn dansa eins og staðan var þennan daginn:

Ég finn fyrir svo mikilli gleði í kennslunni, ég elska þetta starf. Ég elska það þegar allir nemendur eru iðnir og detta í svona flæði, allt gengur upp. Enginn sýnir hegðun vandamál því ég reyni að taka hverjum nemanda eins og hann er. Án þess að setja þau inn í kassa þar sem allir eru eins og strengjabrúður og þurfa að fylgja ákveðnu hegðunarmynstri. Þau eru frjáls til að vera þau sjálf svo lengi sem þau fara eftir grunnreglunum. Þau verða að vinna saman og vera ekki dónaleg við hvert annað. Ekki segja ljót orð eða meiða. (Dagbók 24. janúar, 2019)

Nemendur og ég sjálf erum í svokölluðu flæði. Allir eru frjálsir að því að vera þeir sjálfir og ég leyfi mér að hafa meira gaman og vera slakari. Það er í flæðinu sem töfrarnir eiga sér stað og mesta námið. Strax næsta dag skrifa ég:

Loksins líður mér eins og ég sé komin yfir erfiðasta hjallann. Lang flestir tímar ganga smurt fyrir sig og ég hef orðið tíma fyrir kaffi og matartíma. Að sjálfsögðu er alltaf rými fyrir bætingar en mér finnst ég vera komin á ansi gott skrið, verð ég að segja. Mér líður eins og ég sé búin að safna þó nokkrum verkfærum í verkfærakistuna mína til að geta tekist á við margt af því sem dagleg kennsla ber í skauti sér. (Dagbók, 25. janúar 2019)

Af þessum færslum má sjá hversu vel mér er farið að líða í eigin skinni og sjálfstraustið búið að aukast til muna frá því sem fyrst var. Í staðinn fyrir að láta kvíðann taka öll völd finn ég að ég er tilbúin að takast á við erfiðleikana. Partur af þessum verkfærum og auknu sjálfstrausti er Vöndu Sigurgeirsdóttur og námskeiðinu hennar *Verkfærakistunni* að þakka. Einnig vinnunni í leiðsagnarmatsteyminu sem hefur hjálpað mér að öðlast vaxtarhugarfar og bæta námsmat í kennslunni.

Við þessi skil finnst mér við hæfi að setja lokapunktinn í þessa rannsókn á áskorunum nýliða þar sem ég greini það að ég sé komin skrefi frá því að kallast nýliði. Þrátt fyrir það geri ég mér grein fyrir því að fyrstu fimm árin séu sérstaklega krefjandi. Það er þá efni í nýja rannsókn.

5 Umræða

Tilgangurinn með gerð þessarar rannsóknar var að efla mig sem nýliða í heimilisfræði.

Markmiðið var að skoða helstu áskoranir sem verða á vegi nýliða í heimilisfræðikennslu og greina hvernig ég vinn úr þessum áskorunum. Þegar unnið var úr niðurstöðunum kom í ljós að fjölmargir þættir áttu við sem áskoranir nýliða en þeir sem höfðu mest áhrif tóku smám saman að skýrast. Niðurstöðurnar skiptust í eftirfarandi þemu sem eru stuðningur við nýliða, að kynnast nemendum, að móta jákvæðan bekkjarbrag og loks leiðsagnarnám og starfsþróun. Í þessum kafla tengi ég saman niðurstöður mínar við fræðilegan ramma hennar og svara rannsóknarspurningum mínum:

1. Hverjar eru helstu áskoranir nýliða í heimilisfræðikennslu?
2. Hvernig vinn ég með áskoranir sem mæta mér í kennslu?

5.1 Nýliðar í kennslu

Við upphaf kennsluferlisins fer nýliðinn alla jafna í gegnum fimm stig: Tilhlökkun, að lifa af, vonbrigði, endurnýjun og loks ígrundun (Moir, 1999). Þegar ég hóf störf var ég full tilhlökkunar og spennt fyrir því að framkvæma allar þær hugmyndir sem ég hafði. Þegar á hólminn var komið var þetta þó ekki eins auðvelt og ég hélt því mikill tími fór í bekkjarstjórnun og minni tími í skapandi kennsluhætti. Ég átti í fullu fangi með að komast í gegnum daginn og hafði lítinn sem engan tíma fyrir kaffi, mat eða pásur. Þá var ég á stiginu að lifa af. Þegar fór að líða á fyrstu önnina og ég fór að huga að námsmati þá voru hæfniviðmiðin sem ég átti að meta nemendur eftir flóknari en ég gat ráðið við. Þarna var ég komin á stig vonbrigða og sjálfsmatið örlítið brotið. Ég velti því fyrir mér í hvað ég væri búin að koma mér út í. Moir (1999) hefur bent á að það sé á þessu stigi sem nýliðinn þarf einna helst á stuðningi frá skólasamfélaginu að halda. Mikilvægt er að nýliðar hafi vitneskju um hverju má búast við og hvernig þeir geta brugðist við með því að hlúa betur að þeim sjálfum og leita í meiri stuðning. Það er jafnframt mikilvægt að skólastjórar og skólasamfélagið hugi að því hvað þeir geta gert til að styðja nýliða.

Leiðsögn er gjarnan skipt upp í formlega og óformlega leiðsögn. Formleg leiðsögn er kennari sem er sérstaklega skipaður af skólanum eða sveitarfélaginu. Í mínu tilviki Sunna. Óformleg leiðsögn er leiðsögn frá samstarfsfélögum sem nýliðinn leitar sjálfur til og treystir (Desimone o.fl., 2014). Mér fannst erfitt að tengjast samkennurum og verða mér úti um óformlega leiðsögn. Ég hafði lítinn tíma fyrir mat eða kaffi og fannst ég hafa lítið til að gefa af mér og forðaðist því of mikil samskipti við samkennara. Ég var bara að reyna að lifa af (Moir, 1999). Ég upplifði eitthvað sem var mér um megn. Ég vill beina því til allra nýliða að leita sér aðstoðar þegar í harðbakkann slær. Einnig þurfa reyndari kennarar ásamt þeim sem nýrri eru

og þekkja hvað nýliðinn er að fara í gegnum að vera duglegir að bjóða fram aðstoð. Gott væri að mynda lítil teymi með nýliðum á fyrsta kennsluári og þeim sem eru að kenna á fyrstu fimm árunum. Skólastjórnendur gætu gefið þeim tíma innan vinnuramma mánaðarlega til að fara jafnvel saman í hádegismat og eiga þessi óformlegu samskipti um það sem nýliðar eru að upplifa.

Stig endurnýjunar hefst vanalega í kringum janúar þegar nýliðinn hefur fengið hvíld yfir jóla og áramót og áttar sig nú betur á því við hverju hann má búast. Stig endurnýjunar varir fram á vorið þegar stig ígrundunar tekur við en þá fer nýliðinn að ígrunda fyrir næsta skólaár hvað hefur gengið vel og hvað hefur ekki gengið eins vel og hverju hann vill breyta á næsta skólaári (Moir, 1999). Ég hef reynt það á eigin skinni hvernig það er að vera nýliði í kennslu. Á fyrsta árinu var ég lengi að troða marvaða og reyna að forðast drukknun með möntruna mína ofarlega í huga til að hjálpa mér að lifa af. Ég átti það til að ofhugsa hlutina verulega og var þannig ekki að gefa mér og nemendum mínum nægilega mikinn tíma fyrir óformleg samskipti. Í upphafi kennsluferilsins var ég alltaf að velta fyrir mér hvað gæti farið úrskaiðis og hvernig ég gæti hugsanlega tekist á við það. Í gegnum fyrsta árið í kennslu lærði ég að slaka meira á. Ég fór að gefa mér tíma til að njóta augnabliksins og eiga þessar hversdagslegu samræður við nemendur. Ég áttaði mig á að ég er fullfær um að takast á við þau vandamál sem koma upp þegar þau koma upp. Það voru ótal dæmi í gegnum fyrsta árið sem hjálpuðu mér að sanna fyrir sjálfri mér að ég gæti þetta. Dæmi um það eru þegar nemandi fór grátandi út úr tíma, hvernig ég tókst á við bekkjarbraginn í 5. bekk sem og 3. bekk. Þegar ég loksins náði að slaka á og hlusta á raddir nemenda fannst mér ég fyrst vera komin í stöðu til að bregðast við spurningum þeirra, forvitni og fyrri þekkingu í tengslum við heimilisfræði. Mikilvægt er að nýliðar sem og aðrir kennarar gefi sér góðan tíma til að kynnast nemendum í upphafi skólaársins, leikir sem hópefli henta vel til að ná því markmiði. Sá tími sem fer í það í upphafi kemur margfalt til baka yfir veturinn.

Þrautseigja kennara og trú á eigin getu eru eiginleikar sem skiptir miklu máli að hafa fyrir kennara þegar þeir upplifa mikinn mótbyr eins og oft vill verða á fyrstu starfsárunum (Le Cornu, 2009; Tait, 2008). Þrautseigja er að gefast ekki upp þó að eitthvað sé erfitt. Trú á eigin getu eykur þrautseigju. Þrautseigjan hefur fylgt mér frá fæðingu tel ég en trú á eigin getu hefur á tímum verið minni. Það hjálpaði mér að vera meðvituð um að fyrstu árin eru erfiður tími og að með hverjum deginum er ég að læra og verð sterkari fyrir vikið. Á fyrsta árinu fann ég að trúin á eigin getu varð meiri eftir því sem ég komst í gegnum fleiri áskoranir og náði að ígrunda þær. Í þessu rannsóknarferli má segja að ígrundun hafi verið lykilatriði fyrir mig til að skilja hvað ég var að ganga í gegnum og draga lærdóma af reynslunni eins og dæmið með nemandann sem fór grátandi út úr stofunni. Þar var ég fyrst svo föst í mínu hugarfari og hálf skammaðist mín fyrir atvikið að ég gat ekki skrifað um það fyrst um sinn. Ég gerði það þó á

endanum og þá fór ég að sjá aðrar hliðar á málinu við ígrundunina. Það hjálpar kennurum að geta farið inn á við, sama hvaða aðferðir þeir nota: Ígrundun, hugleiðslu eða jóga. Þessa hugmyndafræði mætti kynna betur fyrir kennurum og bjóða upp á námskeið í endurmenntun.

Leiðsögn nýliða í starfi hefur mikil áhrif á líðan og starfshætti þeirra (María Steingrímisdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Rannsókn þeirra beinir athygli að því að ef leiðsagnarkennari og nýliði byggja á svipuðum faglegum grunni þá funda þeir oft og nýliðanum virðist vegna betur í starfi (María Steingrímisdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Það er ekki algilt að nýliðar fái góða leiðsögn við upphaf starfsreynslu (Hildur Hauksdóttir, María Steingrímisdóttir og Birna María B. Svanbjörnsdóttir, 2018; Lilja M. Jónsdóttir, 2013). Það hjálpaði mér mikið að hafa stuðning leiðsagnarkennara. Ég og leiðsagnarkennarinn minn ákváðum snemma að hafa vikulega fundi þar sem við gátum rætt um kennsluna mína þá vikuna og þau atvik sem höfðu komið upp. Það að hafa einhvern til að deila með reynslu minni af kennslunni og fá endurgjöf hjálpaði mér mikið á þessum tíma. Ég fann að þetta faglega samtal skipti miklu máli í að þróa starfskenningu mína, hvernig ég vil starfa sem kennari. Þar fyrir utan var ég sex kennslustundir á viku í fjóra mánuði með henni í hennar bekk. Í gegnum veru mína þar fékk ég mikla leiðsögn. Þegar ég var með Sunnu í kennslu sá ég margar aðferðir í framkvæmd sem ég hafði áður einungis lesið um. Með því að sjá hvernig þessar aðferðir voru notaðar inni í bekk fékk ég trú á að ég gæti einnig framkvæmt þetta í minni kennslu, eins og boltakastið ber vitni um. Mér finnst að allir nýliðar ættu að hafa aðgang að stuðningi í formi leiðsagnarkennara en einnig jafningjastuðning í minnsta lagi allt fyrsta árið. Stjórnendur þurfa að huga að því að nýliðinn og leiðsagnarkennarinn hafi svipaðan faglegan grunn því það eykur samstarf þeirra á milli. Kennsluafsláttur þyrfti að vera forsenda fyrir þessu samstarfi því þar fyrir utan er vinnurammi kennara meira en fullnýttur. Það er eitthvað sem samningarnefnd grunnskólakennara þarf að huga að.

Álag og streita sem fylgir starfi kennara getur oftirst yfirþyrmandi fyrir nýja kennara og jafnvel þá sem reyndari eru (Guðbjörg Linda Rafnsdóttir, 2002; Kyriacou, 2001). Kennarar sem vinna undir streitu í langan tíma geta fundið fyrir einkennum eins og þunglyndi, kvíða og neikvæðum tilfinningum, vöðvabólgu, bakverkjum og jafnvel hjarta- og æðasjúkdómum (Guðbjörg Linda Rafnsdóttir, 2002; Kyriacou, 2001). Þrátt fyrir góða formlega leiðsögn fann ég fyrir einmanaleika og miklu álagi. Ég upplifði að ég væri með meira en ég gat ráðið við og upplifði mikla streitu. Líkt og aðrir nýliðar í grein Tait (2008) þá fannst mér erfitt að biðja um aðstoð af ótta við að vera talin óhæfur kennari. Í kennslunni minni fann ég fyrir miklum kvíða. Hann jaðraði á köflum við kvíðaröskun. Ég reyndi að greina hvert einast smáatriði sem gæti komið upp á og undirbúa mig fyrir það. Ég fann að ég þyrfti að standa á eigin fótum í

kennslunni og þar sem stofan mín var langt frá öðrum stofum upplifði ég kannski ekki eins mikinn umgang og stuðning eins og ég hafði vonast eftir. Það var ekki fyrr en ég sá að ég hafði ekkert val, ég varð annað hvort að læra að slaka á eða ég myndi brenna út. Þá fór ég að taka orð samstarfsfélaga minna virkilega til mín um mikilvægi þess að koma í kaffi og gefa sér tíma til að anda inn á milli. Þarna urðu kaflaskil hjá mér því ég fór líka að slaka meira á í kennslunni. Í stað þess að vera með allt tilbúið fyrir nemendur fann ég þarna tækifæri til að kenna nemendum enn frekar eins og með að ná í uppvottalöginn sjálfir og viskastykkin, brjóta saman þvottinn sem kom úr þurrkaranum og þess háttar. Það hjálpar að minnka kennsluskyldu nýliða sem og vinnuvikuna til að draga úr þessu álagi. Tíminn eða skortur á tíma er það sem hamlar þessum óformlega stuðningi milli nýliða og annarra kennara, vinnuramminn, sífelldir fundir og ýmis þróunarverkefni taka tíma frá kennurum til að sinna daglegri kennslu og undirbúningi fyrir hana. Þarna þarf samningarnefnd grunnskólakennara enn og aftur að semja betur fyrir okkar hönd.

5.2 Kynnast nemendum

Það er á ábyrgð allra í skólasamfélaginu að mynda góðan skólabrag sem felur meðal annars í sér góðan bekkjarbrag (Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir, 2013). Ef góður bekkjarbragur er ríkjandi í kennslustofunni er minna um agavandamál og neikvæðar uppákomur (Guðfinna Gunnarsdóttir, 2015). Það má ekki vanmeta þann tíma sem varið er í bekkjarbrag því hann mun skila sér margfalt til baka. Í meiri tíma til náms, betri hegðun nemenda, meiri tengslum á milli nemenda og kennara. Leikir eru góð leið til að vinna með bekkjarbrag (Vanda Sigurgeirsdóttir, 2014). Ég notaði leiki með ýmsum hætti. Master Chef-matreiðslukeppnin var vinsæl á meðal nemenda og með henni jókst áhugi margra á heimilisfræði. Í gegnum matreiðslukeppnina þjálfuðust nemendur í að taka tillit til annarra, sjálfstæðum vinnubrögðum sem og að vinna með öðrum í liði. Ég lærði mikið á því að gera þessa keppni. Ég kynntist nýjum hliðum á nemendum, hliðum sem gott var að sjá til að vinna með bekkjarbrag og koma til móts við ólíka nemendur. Í gegnum þessa reynslu fór ég að sjá mikilvægi uppbrots og að ég gæti treyst eigin hugmyndum. Ég öðlaðist þarna meira sjálfstraust á eigin kennslu. Ég fór meira að vera ég sjálf en ekki einhver sem ég hélt að ég ætti að vera. Það er mikilvægt fyrir kennara að fá þetta rými og frelsi til að vera skapandi. Það er undir hverjum og einum skólastjóra komið hversu vel hann treystir kennurunum sínum. Þess vegna tel ég að kennarar verði að fá meira rými fyrir undirbúning kennslu til þess að þeir geti skapað góð verkefni fyrir nemendur.

Góð samskipti nemenda og kennara einkennast af virðingu, trausti og umhyggju (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Hlutverk kennarans er að koma á jákvæðum samskiptum og þar er hann fyrirmynd. Kennarinn sinnir félagslegum og tilfinningalegum þörfum nemandans og

veitir honum þannig væntumþykju og umhyggju (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Eftir að hafa upplifað mikla streitu og kvíða í tengslum við eigin kennslu kom að þeim tímapunkti að ég náði að breyta um stefnu og slaka meira á. Ég segi frá þessu í kafla 4.9.1. Þetta hafði í för með sér að ég fór að gefa mér betri tíma til að spjalla við nemendur. Ég fór að nota meira óformlegt spjall í upphafi kennslustundar þegar nemendur voru að tínast inn í stofuna. Mér fannst gott að heilsa þeim með nafni í dyrunum og taka mér stutta stund til að tengjast hverjum og einum nemanda. Í gegnum þessi litlu samskipti um daginn og veginn fannst mér ég ná að tengjast nemendum. Það að kynnast nemendum hafði áhrif á agastjórnun hjá mér. Ég gat skipulagt kennsluna betur og aðlagð að þeirra þörfum. Einnig breyttist fas mitt og framkoma gagnvart einstaka nemendum því ég þekkti þau og vissi hvernig best væri að útskýra hlutina fyrir hverjum og einum á þann hátt sem honum þætti best. Þannig breyttist gagnvirkur agi líka þannig að ég var farin að fyrirbyggja vandamál á annan hátt en áður (Wormeli, 2003). Ég tók eftir því að agavandamál urðu minni eftir þessar breytingar. Gagnvirkur agi er eitthvað sem þarf að vinna með bæði í upphafi skólaárs í formi leikja en einnig yfir skólaárið eins og hér var farið yfir.

Bekkjarstjórnun og námsmat er það sem flestum nýliðum finnst erfiðast að takast á við (Brophy og Evertson, 1976; Wang og félagar, 1993). Það er erfitt að læra bekkjarstjórnun af því að lesa um hana í bók, þetta er eitthvað sem verður að læra á vettvangi. Vissulega er hægt að lesa um árangursríka bekkjarstjórnun en þegar á hólminn er komið verður maður að prófa aðferðirnar sjálfur á sínum hópi. Þarna var ég engin undantekning. Ég fann fyrir kvíða, gleði, sorg, reiði, uppgjöf, hamingju og sennilega öllum tilfinningaskalanum. Í gegnum þetta ferðalag hafa verið ýmsar uppákomur með aga- og bekkjarstjórnun. Í gegnum niðurstöðurnar má sjá hvernig ég kem mér upp margvíslegum leiðum til að bæta bekkjarstjórnun og bekkjarbrag. Strax í fyrstu vikunni fann ég mér rauðan svampbolta sem ég notaði á mismunandi hátt hjá yngsta- og miðstiginu. Mesta breytingin varð þó þegar ég innleiddi umferðarljósið þar sem tilgreindar eru fjórar grunnreglur sem nemendur eiga að fylgja. Nemendur fá þá tvær viðvaranir áður en þeir þurfa að gera hegðunaráætlun með kennara þar sem þeir gera áætlun um hvernig bæta megi hegðunina. Áætlunin fer svo heim til foreldra. Ef reglur eru settar skýrt fram fara nemendur frekar eftir þeim. Þannig hef ég einungis sent heim tvær hegðunaráætlanir á heilum vetri. Þegar hugað er að bekkjarstjórnun skiptir máli að vera meðvitaður um eigin starfskenningu og haga bekkjarstjórnun eftir henni (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Það getur verið erfitt að vinna eftir einhverju kerfi sem vinnur á móti starfskenningunni. Nýliðar þurfa að vera meðvitaðir um að það tekur tíma að byggja upp góða bekkjarstjórnun og vera ekki of harðir við sig ef allt gengur ekki að óskum í upphafi kennslu.

Starfendarannsóknir eru gerðar af kennurum á vettvangi sem vilja efla eigin starfshætti, í gegnum ígrundun geta kennararannsakendur styrkt eigin fagmennsku (Hafþór Guðjónsson 2011). Fagmennska mín sem kennari snýr að hluta til að því að kenna eftir eigin gildum. Ég tel að samskipti nemenda og kennara þurfi að einkennast af gagnkvæmri virðingu og verða kennarar að leiða með góðu fordæmi. Eitt er þó að segjast sýna öðrum virðingu og annað að gera það. Í niðurstöðunum segi ég frá atviki sem átti sér stað þegar ég var nýlega byrjuð að kenna þegar nemandi fór grátandi út úr stofunni. Í gegnum ígrundun eftir þessa reynslu gat ég séð að ég kom ekkifram við hann af virðingu og gaf honum ekki þau tól sem hann þurfti á að halda. Það var einfaldlega vegna þess að ég þekkti nemandann ekki nógu vel eða hvernig ég gæti komið sem best til móts við hann. Ég gat ekki skrifað ígrundunina strax eftir kennsluna því mig langaði mest að henda reynslunni út í hafsauga og hugsa ekki neitt meira um hana. Nokkrum dögum eftir þessa reynslu settist ég niður og skrifaði um atvikið út frá nokkrum sjónarhornum. Fyrst skrifaði ég það sem gerðist á lýsandi hátt, allt í belg og biðu það sem ég mundi eftir. Síðan tók ég mér tíma og velti fyrir mér hvers vegna þetta atvik þróaðist svona og hvað ég hefði mögulega getað gert öðruvísi. Þá velti ég því fyrir mér hvers vegna þetta tiltekna atvik hafði svona djúpstæð áhrif á mig og komst að því að á þessari stundu var ég ekki að vinna í samræmi við eigin gildi. Ég vildi koma fram við nemendur af virðingu og eiga í jákvæðum samskiptum við þá. Ef ég hefði ekki verið að gera starfendarannsókn er líklegt að ég hefði reynt að gleyma þessu atviki og ekki hugsað um það meir. Þar með hefði ég ekki lært eins mikið af því og ég hef gert. Þetta er dæmi um hve starfendarannsóknir geta verið mikilvægur liður í starfsþróun kennara. Ég myndir ráðleggja nýliðum sem og öðrum kennurum að halda dagbók um kennsluna, það sem kemur upp í kennslunni og hugsanir og líðan.

Samkvæmt félags- og menningarlegu kenningunni (e. sociocultural theory) læra nemendur mest í félagslegum aðstæðum, bæði af samnemendum, foreldrum, kennurum og öðrum (Vygotsky, 1978). Kennarar ættu að nota vinnupalla eða stoðir (e. scaffolding) til að kenna nemendum með árangursríkustum hætti. Þá er fer kennslan fram í svæði möguleg þroska (e. zone of proximal development) sem er örlítið fyrir ofan núverandi getu en ekki langt fyrir ofan (Hafðís og félagar, 2005; Vygotsky, 1978). Að þessu sögðu er mikilvægt að kennarar þekki nemendurna vel og hvar þeir standa í námi. Nýliði í kennslu þekkir alla jafna nemendurna ekki neitt og það tekur tíma að mynda tengsl. Í gegnum þessa rannsókn komst ég að því hversu mikilvægt er að gefa sér góðan tíma til að kynna nemendum. Þegar búið er að mynda góð tengsl við nemendur er betur hægt að koma til móts við hvern og einn. Í minni kennslu var ég með um það bil 110 nemendur fyrir jóla og aðra 110 nemendur eftir jóla. Það var því mjög erfitt aðeins að læra nöfnin á þeim öllum. Sumum náði ég að tengjast fyrir en öðrum, eins og þeim nemendum sem voru með náms- eða hegðunarvandamál, vegna

Þess að ég átti meiri samskipti við þá. Þá voru sumir nemendur sem höfðu sig meira í frammi en aðrir og þeim kynntist ég einnig fyrr. Nýliðar í kennslu og þeir sem eru að taka við nýjum hópum þurfa að hafa sig alla við til að kynnst nemendum fljótt og örugglega til að geta komið til móts við hvern og einn. Ég mæli með því að koma sér upp hugmyndabanka fyrir leiðir til að kynnst nemendum.

Heimilisfræði „er ætlað að stuðla að góðu heilsufari, heilbrigðum lífsháttum og neysluvenjum, jafnrétti, hagsýni, fjármálalæsi, neytendavitund og verndun umhverfis“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 152). Þegar ég las þessar áherslur í aðalnámskrá fann ég fyrir kvíða í tengslum við námsmat og fannst erfitt að finna út hvernig ég ætti að meta hæfni nemenda. Sum hæfniviðmiðin virtust svo opin og illmetanleg. Eins og: Við lok 7. bekkjar getur nemandi gert sér grein fyrir helstu kostnaðarliðum við heimilishald og sé meðvitaður um neytendavernd (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 154). Námsmatið er ekki eins yfirþyrmandi eins og það virtist í fyrstu þegar ég var að glíma við að gefa einkunnir fyrir fyrstu önnina mína í kennslu. Ég er komin vel á veg með að tileinka mér leiðir til að einfalda hæfniviðmiðin frá því hvernig þau koma fram í Aðalnámskrá grunnskóla eftir að ég fór að tileinka mér leiðsagnarnám meira í kennslunni. Ég fór að nýta mér námsmat betur í þágu náms með því að gefa nemendum umsögn og tækifæri til þess að bregðast við henni og bæta sig. Eftir því sem ég hef unnið meira með námsmatið og kynnst því betur þá gengur einnig mun betur að hafa yfirsýn með öllu. Í þessu sem öðru er mikilvægt að draga andann inn og út, þetta er ekki eitthvað sem lærist á einum degi. Framkvæmd námsmats er mismunandi eftir skólum þó svo að þeir hafi sömu Aðalnámskrá til hliðsjónar við gerð þess. Því er erfitt að undirbúa nýja kennara fyrir það í kennaranáminu. Það er eitthvað sem ég vil beina til menntayfirvalda að laga. Það er mikið púður sem fer í að finna út úr námsmatinu og alla umræðu og erfiðleika með nýja námsmatið og þar með verður minni tími fyrir sjálfa kennsluna og undirbúning hennar. Þetta er eins og að setja allan kraftinn í að mæla plöntuna ítrefkað og skrá niður mælingarnar í stað þess að gefa plöntunni næringu, vatn og sólarljós, það sem hún þarf til að vaxa og dafna ásamt því að mæla vöxtinn inni á milli.

5.3 Kynnst mér

Það var ófyrirséður lærdómur af ferðalaginu í gegnum þessa rannsókn að ég kynntist sjálfri mér sem kennara betur. Ég lagði upp með að efla mig sem kennara en í gegnum ígrundanir náði ég að skyggjast betur undir yfirborðið á því sem var að gerast í kennslunni og átta mig betur á hvernig ég gæti brugðist við atvikum í kennslu á djúpstæðari hátt en áður.

Í upphafi fann ég fyrir mörgum neikvæðum tilfinningum sem tengjast álagi í starfi. Ég var hrædd um að gera mistök og fann mig algjörlega í fastmótuðu hugarfari (Dweck og Leggett,

1988). Ég var einfaldlega hrædd um að nemendum og samkennurum myndi ekki finnast ég nógu góður kennari. Þegar ég hins vegar sleppti tökunum varð ég afslappaðri og fór að gefa nemendum fleiri tækifæri til að sýna mér hver þau væru og taka ábyrgð á því sem fram fór innan kennslustofunnar. Þannig náðu þeir sjálfir í mjólkina og brutu viskastykkinn saman með þríbroti. Ég þurfti að læra að slaka á og treysta sjálfri mér til að geta tekist á við það sem kemur upp í starfinu. Eins og þegar samvinna nemenda gengur ekki nægilega vel er það gott tækifæri til að ræða um samvinnu og hvernig við komum fram við samstarfsfélagann. Eða þegar nemendur eru ekki að hlusta á kennarann eða samnemendur sem eru með orðið er gott að taka umræðu um virðingu og tillitsemi. Með Master Chef-verkefnunum sýndi ég að ég var tilbúin til að lita út fyrir línurnar og fara ótroðnar slóðir í hönnun kennslunnar og ég var tilbúin að vaxa og vera skapandi. Ég var byrjuð að öðlast vaxtarhugarfar á þessum tíma (Dweck, 2000) Ég þurfti að finna minn eigin farveg og þroska starfskenningu mína til að öðlast aukið sjálfstraust.

Kennarastarfið krefst þess að vera tilbúinn að læra alla starfsævina (Hammerness, Darling-Hammond, Brandsford, 2005). Það krefst þess að hafa ástríðu fyrir starfinu því án ástríðu er ólíklegt að kennarinn geti sýnt þá þrautseigju sem stundum þarf á að halda í kennslu þegar eitthvað verður honum um megn (Ruiz-Alfonso og León, 2016). Án ástríðu og þrautseigju hefði ég sennilega ekki komist í gegnum fyrsta starfsárið. Ég lærði það að hef helling af þrautseigju og ástríðu fyrir kennslunni og nemendum eins og öll þau dæmi í niðurstöðunum um erfiðleika sýna og sanna. Ég var ekki tilbúin að gefast upp þegar bekkjarstjórnun í 1. bekk gekk ekki upp. Eða þegar Sýlvía sagði að allt sem 3. bekkur gerir endar svona, fann ég aukinn kraft til þess að hjálpa Sýlvíu og bekknum hennar að eiga bærilegri daga með því að styrkja bekkjarbraginn. Kennarar þurfa að gera sér grein fyrir því að það munu alltaf vera áskoranir, sama hvort þeir séu nýliðar eða reyndir kennarar því tímarnir breytast og mennirnir með. Þess vegna verður kennarastéttin að halda sér á tánum með því að sinna endurmenntun.

Áskoranir gera mann sterkari og klárari (Clarke, 2014; Dweck, 2000). Þegar ég kynntist leiðsagnarnámi fann ég hugmyndafræði sem hafði legið í starfskenningu minni án þess að ég hefði getað komið orðum að því, ég las mér því til um allt sem ég fann og prófaði mig áfram í kennslunni og heima fyrir. Ég fór sjálf að tileinka mér vaxtarhugarfar í eigin lífi sem og starfi og fór að fagna þeim áskorunum sem mættu mér í kennslunni. Enda hafa þessar áskoranir hjálpað mér að þróast í þann kennara sem ég er í dag. Ég mun halda áfram að fagna áskorunum og nýta þær á þann hátt sem ég hef lært að gera í þessari rannsókn. Ég mæli því með því að allir kennarar stundi starfendarannsóknir og tileinki sér vaxtarhugarfar í gegnum þær.

5.4 Faglegt samtal

Leiðsögn nýliða ætti að miða að því að tengja nýliðann við faglegan menningarheim skólans í stað þess að einblína einungis á kennslustofuna og nemendur (Hargreaves og Fullan, 2000). Lærdómssamfélag felur í sér að kennarar ásamt skólastjórnendum vinna saman að því að þróa og styrkja skólastarfið (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2003). Á fyrsta árinu í kennslu var ég mikið ein á báti þrátt fyrir að hafa fengið góða leiðsögn frá leiðsagnarkennara. Það var ekki mikið um faglegt samtal á milli mín og samstarfsfélaga. Á öðru ári breyttist það þegar ég byrjaði í innleiðingarteyminu fyrir leiðsagnarnám. Það veitti mér þá útrás sem ég þurfti fyrir faglegt samtal. Ég fann samhljóm á milli leiðsagnarnáms og starfskenningar minnar og náði þarna að dýpka starfskenningu mína og koma henni frekar í framkvæmd í kennslunni eins og sjá má á dæmunum um fyrirlesturinn sem ég hélt á unglingsfundinum sem og með Mojo-myndböndunum og í kennslunni þegar ég gaf nemendum mínum fleiri þroskatekifæri. Í gegnum ferlið að innleiða leiðsagnarnám hefur sjálfstraustið og fagvitundin aukist til muna. Mér fannst gott að fá tíma til að vinna með samkennurum mínum á þennan hátt. Það skipti mig miklu máli að verða hluti af lærdómssamfélagi skólans og enn frekar að finna það að skoðun minni og því sem ég hefði fram að færa var vel tekið hjá lærdómssamfélaginu og fólk bar virðingu fyrir minni faglegu skoðun. Ég tel mikilvægt að mynda þverfagleg teymi innan skóla sem hafa fasta fundartíma. Þá tel ég einnig mikilvægt að kennarar fái tækifæri til að vinna saman að starfendarannsóknum eða þróunarverkefnum eins og gert er í Menntaskólanum við Sund, Borgarholtsskóla og eflaust fleiri skólum með góðum árangri. Færa þarf skólastarf aftur til kennara og minnka miðstýringu en það mun skila sér í aukinni sköpunargleði og starfsánægju kennara, skólakerfinu öllu til heilla (Hargreaves og Shirley, 2012). Þetta tek ég undir heilshugar og vil beina því til stjórnvalda.

5.5 Samantekt

Fyrir mig voru helstu áskoranirnar að kynnast nemendum mínum en þeir voru býsna margir og það tók því tíma. Þetta var grunnatriði fyrir aga og bekkjarstjórnun og til þess að ég væri fær um að koma til móts við nemendur á þeim stað sem þeir voru staddir. Það er nauðsynlegt fyrir nýliða að hafa aðgang að góðum stuðningi. Án hans veit ég ekki hvort ég væri að skrifa þetta verkefni því á tímabili var mikið álag. Mikilvægt er að sleppa takinu á fullkonnunaráráttu og kvíða fyrir því sem gæti mögulega gerst og tileinka sér vaxtarhugarfar, læra af mistökum og fagna áskorunum. Starfendarannsóknir eru góð leið til þess. Þá er einnig mikilvægt að hafa tækifæri til að taka þátt í faglegu samtali til að efla eigin fagvitund og fylgja eftir þáttum í kennslu sem eru til þess gerðir að skapa nemendum góðar aðstæður til náms.

Sam betur fer hafði ég mikla ástríðu fyrir starfinu og var tilbúin að leggja á mig ígrundun til starfsþróunar og þroska og læra þannig af þeim mistökum sem ég gerði í upphafi. Ég finn

að ég er komin á gott skrið með að tileinka mér vaxtarhugarfar. Ég mun halda áfram að leita leiða til að efla mig sem fagmann. Í dag sé ég þær áskoranir sem kunna að mæta mér í hversdagslegum aðstæðum sem tækifæri til að vaxa í starfi.

6 Lokaorð

Áður en ég skil við þetta verkefni vil ég benda á að það vantar sárlega fleiri rannsóknir tengdar heimilisfræðikennslu og beini því til heimilisfræðikennara bæði að gera starfendarannsóknir sem og eigindlegar og megindelegar rannsóknir á faginu því það er bæði mikilvægt og skemmtilegt.

Mig langar einnig að beina því til stjórnvalda og Menntavísindastofnunar hversu mikilvægt það er að fá leiðsögn í gegnum fyrstu árin í starfi og hversu miklu máli það skiptir að leiðsögnin sé markviss og góð. Því ættu leiðsagnarkennarar að fá frekari þjálfun í hlutverkinu. Einnig ætti að vera til handbók um starfið. Ég hef komist að því við þessa rannsókn að nemendur mínir læra á mismunandi hátt og ég þarf því að beita fjölbreyttum aðferðum til þess að ná til allra. Mestu máli skiptir að þekkja nemendurna til þess að vita hvernig best sé að nálgast þá. Þetta kemur með reynslunni.

Ég held bjartsýn fram á veginn með heilmikla visku í farteskinu eftir að hafa lokið þessari rannsókn. Fyrir næsta skólaár ætla ég að rannsaka hvernig gengur að innleiða rafrænar ferilmöppur í einum árgangi í samstarfi við aðra list- og verkgreinakennara. Það eru fjöldamargar hugmyndir sem bærast um í kollinum. Enginn veit hvað morgundagurinn hefur að geyma og það er hluti af sjarmanum við starf kennara. Ég veit að ég mun koma til með að nýta mér aðferðir starfendarannsóknna til að þroskast enn frekar í framtíðinni sem kennararannsakandi.

Heimildir

- Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen. (2011). Skólamenning og námsárangur. *Tímarit um menntarannsóknir*, (8), 19-37.
- Anna Kristín Sigurðardóttir og Gunnhildur Óskarsdóttir. (2012). Nám og kennsla á yngsta stigi grunnskóla: Einstaklingsmiðun og nýting á námsumhverfi. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*, 1–16. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/001.pdf>
- Armstrong, Thomas. (2005). *Klárari en þú heldur* (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Reykjavík: JPV útgáfa.
- Bell, S., S, Harkness & G, White. (2007). *Storyline. Past, present & future*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brophy, J., og Evertson, C. (1976). *Learning From Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Clarke, S. (2012). *Outstanding formative assessment: culture and practice*. London: Hodder education.
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., Renshaw, T. (2018). Positive Greetings at the Door: Evaluation of a Low-Cost, High-Yield Proactive Classroom Management Strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), (bls. 149–159). <https://doi.org/10.1177/1098300717753831>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Darling-Hammond. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309, DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Pollikoff, M. S. Schwartz, R. og Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), (bls. 88–110). <https://doi.org/10.1177/0022487113511643>
- Dewey, J. (2000a). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýðandi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, J. (2000b). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson, þýðandi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Duster, Troy og Waters, Alice (2006). Engaged Learning across the Curriculum. The Vertical Integration. *Liberal Education*, 92 (2), (bls. 42-47). Sótt af <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/engaged-learning-across-curriculum-vertical-integration-food>

- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 265-273.
- Dweck, C., S. (1999). *Self-theories : their role in motivation, personality, and development*. Hove, East Sussex : Psychology Press.
- Edda Kjartansdóttir. (2006). Agi og bekkjarstjórnun: Hugmyndir tveggja heima takast á. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2006/002/index.htm>.
- Edda Kjartansdóttir. (2010). Starfendarannsóknir til valdeflingar: Með rannsóknum á eigin störfum geta kennarar öðlast vald yfir þekkingunni á fagi sínu. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt 30. janúar, 2015 af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/alm/007.pdf>
- Ewing, R., og Smith, D., (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(1), (bls. 15-32). Sótt af <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2003v2n1art2.pdf>
- Guðbjörg Linda Rafnsdóttir. (2006, 17. maí). *Staðreyndir um vinnustreitu*. Sótt af <https://www.vinnueftirlit.is/um-vinnueftirlitid/frettir/nr/851>
- Guðfinna Gunnarsdóttir. (2015). Skólabragur. Í Sigrún Daníelsdóttir (ritstjóri), *Handbók um geðrækt í framhaldsskólum (bls. 6-15)*. Sótt af http://www.landlaeknir.is/servlet/file/store93/item26483/NYTT_NYTT_Handbok%20um%20gedraekt%20%C3%AD%20framhaldsskolum_m%20bls%20tali%20og%20footer.pdf.
- Gray, L., Taie, S. og O’Rear, I. (2015), Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years: Results from the First through Fifth Waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study, National Center for Education Statistics, US Department of Education, Washington, DC. Sótt af <https://nces.ed.gov/pubs2015/2015337.pdf>
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2009). „Látum þúsund blóm blómstra.“ Stefnumörkun um skóla án aðgreiningar. *Uppeldi og menntun* 18(1): 61–78.
- Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrúmi*. Reykjavík: HÁM.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsókna. Ólíkar leiðir við gagnaöflun. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/010.pdf>.
- Hafdís Ingvarsdóttir (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39-47.
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <https://skemman.is/bitstream/1946/12369/1/ahfthor.pdf>

- Halldóra Haraldsdóttir. (2012). Er samfella í læsiskennslu barna á mótum leik- og grunnskóla? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/018.pdf>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. og Bransford, J. (2005). How Teachers Learn and Develop. Í Darling-Hammond, L. og Bransford, J., (ritstjórar). Í *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (bls. 358-389). San Francisco : Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice* 39, 51–52.
- Hargreaves, A. og Shirley, D. (2012). *The Global fourth way. The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hildur Hauksdóttir, María Steingrímisdóttir og Birna María B. Svanbjörnsdóttir. (2018). Mótun starfskenningar nýrra framhaldsskólakennara: hvaða þættir ráða för. *Tímarit um uppeldi og menntun* 27(2), 135–154. doi: <https://doi.org/10.24270/tuum.2018.27.7>
- Hubbard, R. S., & Power, B. M. (1999). *Living the questions: A guide for teacher-researchers*. Portland, Maine: Stenhouse.
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans“: *Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005-2006*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluaðferðanna*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Johnson D., W., Johnson, R., T., og Smith, K., A. (2013). Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory. Í J. Hattie & E. Anderman (ritstjórar), *International handbook of student achievement* (bls. 372-374). New York: Routledge.
- Jóhanna Einarisdóttir. (2009). *Starfendarannsóknir*. Reykjavík: RannUng. Sótt af <http://menntavistofnun.hi.is/sites/menntavistofnun.hi.is/files/rannung/umstarfendarannsoknir.pdf>
- Kagan, S. (1989). The Structural Approach to Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-16. sótt af: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_kagan.pdf
- Korthagen, F. A. J. (2013). The core reflection approach. Í F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim og W. L. Greene, (ritstjórar), *Teaching and learning from within. A core reflection approach to quality and inspiration in education*, (bls. 24–41). New York: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. Í L. Orland-Barak & C. J. Craig (ritstjórar), *International teacher education: Promising pedagogies* (Part A) (bls. 73-89). Bingley, UK: Emerald.

- Korthagen, F. og Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigbórsson. (2013). Starfenda- og þáttökurannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 347–376). Akureyri: Háskóli í Akureyri.
- Kyriacou, C. (2001) Teacher Stress: Directions for future research. (2001). *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Land, S., Hannafin, M. J. og Oliver, K. (2012). Student-centered learning environments: Foundations, assumptions and design. Í Jonasson og Land (ritstjórar), *Theoretical foundations of learning environments*, (önnur útgáfa, bls. 3–25). New York og London: Routledge.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723.
- Lee, H. Y., Jamieson, J. P., Miu, A. S., Josephs, R. A. and Yeager, D. S. (2019), *An Entity Theory of Intelligence Predicts Higher Cortisol Levels When High School Grades Are Declining*. *Child Dev.* <https://doi.org/10.1111/cdev.13116>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Lilja M. Jónsdóttir. (2012). *Hitching one's wagon to a star : narrative inquiry into the first five years of teaching in Iceland* (doktorsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/13947>
- Lög um grunnskóla* nr. 91/2008.
- Lög um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga* nr. 90/2018.
- Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir. (2013). Heilbrigði og velferð: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjórar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. doi: <https://doi.org/10.24270/netla.2018.3>
- María Steingrímsdóttir. (2007). „Ofsalega erfitt og rosalega gaman“: Reynsla nýbrautskráðra kennara – aukin vinnugleði. *Uppeldi og menntun*, 16(2).
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. og Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. Dorset: September books.

- Miller, P. H. (2011). Piaget's Theory: Past, Present, and Future. Í U. Goswami (ritstjóri), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. (bls. 649-672). Chichester: Wiley Blackwell.
- Mills, G., E. (2007). *Action research, a guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. Í M. Sherer (ritstjóri), *A better beginning supporting and mentoring new teachers*, (bls. 19–23). Alexandria, Virginia: ASCD.
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1968). *Six psychological studies*. New York: Vintage Books.
- Piaget, J. (2005). Development and Learning. Í M. Gauvain og M. Cole (ritstjórar), *Readings on the development of children*. (bls. 25-33). Madison Avenue, NY: Worth Publishers.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfshæfni. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 25–44.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfshæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun*, 14(1), 29-48.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008). Markmið kennaranáms: Starfshæfni og fagmennska. *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 93–106.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ruiz-Alfonso, Z. og León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173–188. doi:10.1016/j.edurev.2016.09.001
grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013 /2013.
- Rúnar Sigbórsson (ritstjóri), Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. (1999). *Aukin gæði náms: Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Rúnar Sigbórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2014). Nám, þátttaka og samskipti nemenda. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). *Starfshættir í grunnskóla við upphaf 21. aldar*. (bls. 131-196). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Samband íslenskra sveitarfélaga. (2012). *Sameiginleg könnun Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara*. Sótt af https://ssh.is/images/stories/Soknaraaetlun/Kynning_nidurstadna_konnunar_FG_og_samb_loka_2012_08.pdf
- Schön D., A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books, New York
- Shaffer, D. R. og Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (9. útgáfa). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning

- Sigríður Halldórsdóttir og Ragnheiður Harpa Arnardóttir. (2013). Yfirlit yfir rannsóknarferlið. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 61–69). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja – Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla Háskólaforlag Máls og menningar.
- Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799. doi: 10.4236/ce.2016.713182
- Snowman, J. og McCown, R. (2011). *Psychology applied to teaching* (13. útgáfa). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning
- Stewart, W. (2012, 13. júlí). *Think you've implemented Assessment for Learning?* Sótt af <https://www.tes.com/news/think-youve-implemented-assessment-learning>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly* 35(4), 57–75.
- Vanda Sigurgeirsdóttir. (2014). *Allir VINIR, Forvarnir gegn einelti*. Sótt af https://reykjavik.is/sites/default/files/allirvinir_oppsetning_ghj.pdf
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction Between Learning and Development. Í M. Gauvain & M. Cole (ritstjórar), *Readings on the development of children*. (bls. 34-41). Madison Avenue, NY: Worth Publishers.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., og Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), (bls. 249–294). <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>
- Whitehead, J. og McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. London: Sage.
- Wormeli, R. (2003). *Day one and beyond. Practical matters for new middle-level teachers*. Portland: Stenhouse Publishers.

Viðauki A: Leyfi skólastjóra

Til skólastjóra .

Ég er að vinna að meistaraverkefni til að ljúka meistaragráðu í grunnskólakennarafræðum. Leiðbeinendur mínir eru doktor Karen Rut Gísladóttir (karenrut@hi.is) dósent við Háskóla Íslands og doktor Hafdís Guðjónsdóttir (hafdgud@hi.is) prófessor við Háskóla Íslands.

Í rannsókninni vinn ég að því að skoða og byggja upp eigin kennslu. Finna hvað hentar vel í kennslunni og hvað virkar ekki. Ég skrái hjá mér í dagbók það sem fyrir höndum ber. Ef nefnd eru einhver nöfn í þeim færslum er það undir dulnöfnum og aðstæðum breytt til þess að hindra það að hægt sé að greina hver á í hlut. Stundum kem ég til með að ræða óformlega við nemendur um námið og hvað þeim finnst eins og kennarar gera oft á tíðum og punkta svo hjá mér í dagbókina. Skortur er á rannsóknum um heimilisfræðikennslu og því er rannsóknin afar mikilvæg.

Ég mun gæta fyllsta trúnaðar og nafnleyndar en ekki telst ástæða til þess að tilkynna rannsóknina til Persónuverndar.

Ég óska eftir formlegu samþykki þínu fyrir að vinna úr þeim gögnum sem ég hef safnað og þar með ljúka meistaraverkefni mínu. Undirskrift þín gefur til kynna að þú hafir veitt leyfi þitt fyrir rannsókninni, eftir að hafa haft tækifæri til að spyrja út í rannsóknina.

Staður og dagsetning

Skólastjóri

Rannsakandi og meistaraneemi, Steinunn E Benediksdóttir

Viðauki Á: Kynningarbréf til foreldra

Kæru foreldrar/ forráðamenn,

Ég er að vinna að meistaraverkefni til að ljúka meistaragráðu í grunnskólakennarafræðum.

Meistaraprófsverkefnið mitt er starfendarannsókn þar sem ég skoða hvernig ég sem byrjandi í heimilisfræðikennslu get eftt mig sem fagmanneskju og stuðlað að kennsluháttum sem ýta undir samvinnu og hollt mataræði nemenda.

Til að skoða það sem ég er að gera í kennslu held ég rannsóknardagbók þar sem ég skrifa niður markmið mín fyrir kennslu og það sem gerist í kennslustundum. Ég kenni yfir 200 nemendum. Ef ég skrifa um atvik þar sem einstaka nemandi á í hlut þá nota ég dulnefni yfir nemendur og breyti lýsingum á aðstæðum. Ég kem einnig til með að ræða óformlega við nemendur um námið og hvað þeim finnst og punkta svo hjá mér í dagbókina atriði sem hjálpa mér að skilja hvernig ég get stuðlað að kennsluháttum sem hjálpa nemendum að ná hæfniviðmiðum Aðalnámskrár grunnskóla.

Ef þú óskar eftir frekari upplýsingum um rannsóknina, hafðu þá samband við mig Steinunni í steinunn.e.benediktsdóttir@rvkskolar.is eða leiðbeinendur mína Dr. Karenu Rut Gísladóttur karenrut@hi.is dósent við Háskóla Íslands og dr. Hafdís Guðjónsdóttur hafdgud@hi.is prófessor við Háskóla Íslands.

Ég mun á næstu vikum senda út sambærilegt bréf til foreldra þar sem ég óska eftir skriflegu samþykki um að mega nota lýsingar af samskiptum mínum við börnin ykkar sem geta hjálpað til að varpa ljósi á hvernig ég get sem byrjandi í heimilisfræðikennslu stuðlað að kennsluháttum sem hjálpa nemendum að ná hæfniviðmiðum aðalnámskrár grunnskóla.

Með virðingu og vinsemd,

Steinunn Elísabet Benediktsdóttir,

Heimilisfræðikennari

Viðauki B: Leyfisbréf til foreldra

Ágætu foreldrar/forráðamenn.

Ég heiti Steinunn E. Benediktsdóttir og kenni barninu þínu heimilisfræði. Eins og áður hefur komið fram í kynningarbréfi stunda ég meðfram vinnu meistaranám í grunnskólakennarafræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Í vor mun ég útskrifast og vinn því að skrifum á meistararitgerð sem snýr að áskorunum nýliða í heimilisfræðikennslu. Vegna breytinga á persónuverndarlögum er farið fram á að foreldrar skrifi undir að þeir leyfi þátttöku barns í rannsókninni.

Rannsóknin er starfendarannsókn þar sem ég hef það að markmiði að bæta eigin kennslu. Ég get þó ekki skoðað eigin kennsluhætti nema í gegnum samskipti mín við nemendur og þannig verða nemendur ósjálfrátt þátttakendur rannsóknarinnar. Til að skoða það sem ég er að gera í kennslu held ég rannsóknardagbók þar sem ég skrifa niður markmið mín fyrir kennslu og það sem gerist í kennslustundum. Ég kenni yfir 200 nemendum. Þar sem fókusinn er á eigin starfshætti og hvernig ég nýti atvik í kennslu til að þróa þá áfram er lítil áhætta falin í þátttöku rannsóknarinnar. Ef ég skrifa um atvik þar sem einstaka nemandi á í hlut nota ég dulnefni yfir nemendur og breyti lýsingum á aðstæðum. Ég kem einnig til með að ræða óformlega við nemendur um námið og hvað þeim finnst og punkta svo hjá mér í dagbókina atriði sem hjálpa mér að skilja hvernig ég get stuðlað að kennsluháttum sem hjálpa nemendum að ná hæfniviðmiðum aðalnámskrár grunnskóla.

Ef þú óskar eftir frekari upplýsingum um rannsóknina, hafðu þá samband við mig Steinunni í steinunn.e.benediktsdottir@rvkskolar.is eða leiðbeinendur mína dr. Karenu Rut Gísladóttur karenrut@hi.is dósent við Háskóla Íslands og dr. Hafdís Guðjónsdóttur hafdgud@hi.is prófessor við Háskóla Íslands.

Með fyrirfram þökk og kveðju.

Steinunn E Benediktsdóttir

Þér er heimilt fyrir hönd barns þíns að hætta þátttöku í rannsókninni hvenær sem er þótt þú hafir skrifað undir þetta upplýsta samþykki.

Ég undirrituð/áður hef lesið upplýsingarnar hér að ofan og ákveðið að

_____ í _____ bekk megi taka þátt í þessari rannsókn.
Nafn barns

Undirskrift foreldris/forráðamanns

Dagsetning