



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Félags- og mannvísindadeild

MA-ritgerð

félagsfræði

Hver er fullorðni aðilinn í þessu sambandi?%
Mat á mentorverkefninu Vináttu sem hluta af námi í
framhaldsskólum

Björk Þorgeirsdóttir

Október 2009

Leiðbeinandi: Dr. Helgi Gunnlaugsson

Nemandi: Björk Þorgeirsdóttir

Kennitala: 010667-5349

Útdráttur

Rannsóknin beinist að mentorverkefninu *Vináttu* sem hluta af námi í framhaldsskólum og er helsta markmið hennar að varpa ljósi á uppbyggingu náms í framhaldsskólum sem byggja á hugmyndafræði mentorverkefnisins *Vináttu*. Einnig að greina hvað getur stuðlað að framgangi verkefnisins og hvað hindrar það helst að verkefnið verði hluti af námsframboði framhaldsskóla. Tilgangur rannsóknarinnar er einnig að kynna verkefnið fyrir kennurum og öðru starfsfólki og máta það inn í nýja menntastefnu hér á landi með það fyrir augum að mentorverkefnið festi rætur í íslensku skólakerfi.

Í rannsókninni er stuðst við aðferðarfræði starfendarannsóknna (*e. action research*). Í henni er stuðst við kenningar um skólaþróun, fagmennsku (*e. professionalism*) kennara, einstaklingsmiðað nám og kenningar um hugsmíðahyggju (*e. constructivism*). Gagnaöflun fyrir rannsóknina skiptist í þrjú tímabil: a) frá skólaárinu 2003-2004 var unnið úr skólanámskrám og skólaskýrslum Kvennaskólans í Reykjavík b) skólaárin 2006-2009 var unnið úr dagbókum, umsóknum og viðtölum mentora úr Kvennaskólanum í Reykjavík og c) frá skólaárinu 2008-2009 tóku mentorar þátt í að meta yfirstandandi starfsár með því að svara spurningalista. Spurningalisti var einnig sendur til félagsgreinakennara og náms- og starfsráðgjafa til þess að kanna þekkingu þeirra á mentorverkefninu *Vináttu* og hvort þeir teldu mikilvægt að nám í félagsgreinum fari einnig fram á vettvangi.

Helstu niðurstöður voru að mentorverkefnið *Vinátta* byggir á hugmyndum sem tengdar eru hugsmíðahyggju og hugmyndafræði þar sem lögð er áhersla á félagslegan jöfnuð og ábyrga samfélagslega þátttöku. Allt frá fyrsta starfsári verkefnisins í skólanum hefur Mentorverkefni *Vinátta* gengið vel í Kvennaskólanum í Reykjavík. Nám í anda mentor og mentoring gerir kennurum kleift að fara sínar eigin leiðir að þeim markmiðum sem stefnt er að í skólastarfinu og hugmyndafræði mentorverkefnisins fellur vel að ríkjandi menntastefnu. Til þess að tryggja framgang verkefnisins innan framhaldsskólans þarf að taka mið af skólamenningu hvers skóla. Nauðsynlegt er einnig að kynna hugmyndafræði og mat á verkefninu betur fyrir starfsmönnum skóla og efla þar með faglega umræðu um nám og kennslu til að skapa tækifæri fyrir virkari þátttöku kennara í breytingum á skólastarfi.

Efnisyfirlit

Útdráttur	3
Efnisyfirlit	4
Formáli	7
Yfirlit yfir myndir	8
Yfirlit yfir töflur.....	10
1. Inngangur.....	11
1.1. Hugtakið šmentorö.....	14
1.2. Val á viðfangsefni.....	15
1.3. Mikilvægi rannsóknar	17
1.4. Uppbygging ritgerðarinnar.....	18
2. Fræðilegur bakgrunnur	20
2.1. Kenningar um fagstéttir	20
2.2. Kennarar í ljósi kenninga um fagstéttir.....	23
2.3. Breytingar á skólastarfi	27
2.4. Starfsaðferðir kennara.....	32
2.5. Námskenningar.....	34
2.6. Samantekt.....	37
3. Mentorverkefnið Vinátta	40
3.1. Mentorverkefni um víða veröld.....	40
3.2. Mentorverkefnið Vinátta: Saga og framkvæmd	42
3.3. Val á börnum	45
3.4. Val á mentorum	46
3.5. Pörun barna og mentora	47
3.6. Mentorverkefnið Vinátta: Tölulegar upplýsingar.....	48

4.	Mentorverkefnið Vinátta í Kvennaskólanum í Reykjavík	51
4.1.	Skipulag	53
4.2.	Markmið	54
4.3.	Samstarf við grunnskóla.....	55
4.4.	Mentorar.....	55
4.5.	Námsmat	56
5.	Aðferð.....	59
5.1.	Markmið og helstu rannsóknarspurningar	59
5.2.	Rannsóknaraðferðir.....	61
5.3.	Gagnaöflun og greining gagna	63
5.4.	Aðferðafræðilegur vandi	66
6.	Niðurstöður.....	68
6.1.	Tölulegar upplýsingar um mentorverkefnið í Kvennaskólanum.....	68
6.1.1.	Fjöldi mentora eftir skólaárum.....	68
6.1.2.	Fjöldi mentora eftir námsbrautum.....	70
6.1.3.	Kynjaskipting mentora.....	71
6.1.4.	Grunnskólabörn af erlendum uppruna.....	71
6.1.5.	Námsmat	72
6.2.	Samantekt.....	74
6.3.	Hvað lærðu mentorar af þátttöku sinni skólaárið 2008-2009?.....	74
6.3.1.	šVinni að velferð barna og öðlist víðtæka reynslu í samskiptum við börnð	76
6.3.2.	šAuki skilning á stöðu sinni og annarra í samfélaginuð	77
6.3.3.	šFái tækifæri til að verða fyrirmynd og jákvætt afl í lífi grunnskólabarnsð	80
6.3.4.	šFái þjálfun í að setja sér markmið í námið	83
6.3.5.	šÞjálfist í að meta eigin frammistöðu á gagnrýnin háttð.....	84
6.3.6.	šSýni sjálfstæði í vinnubrögðumð	85
6.4.	Samantekt.....	86
6.5.	Könnun meðal mentora skólaárið 2008-2009	87

6.5.1.	Sjálfsmynd og framkoma	88
6.5.2.	Samskipti.....	92
6.5.3.	Væntingar til verkefnisins	95
6.5.4.	Mat mentora á verkefninu og þátttöku sinni	96
6.6.	Samantekt	99
6.7.	Könnun meðal kennara og námsráðgjafa skólaárið 2008-2009	101
6.7.1.	Þátttakendur.....	102
6.7.2.	Þekking á mentorverkefninu Vináttu.....	103
6.7.3.	Starfshættir þátttakenda	106
6.8.	Samantekt	108
7.	Umræða	110
	Heimildaskrá.....	118

Formáli

Rannsókn þessi er unnin sem 60 ECTS meistaraþrófsritgerð í félagsfræði við félags- og mannvísindadeild Háskóla Íslands. Rannsóknin er unnin undir leiðsögn dr. Helga Gunnlaugssonar og þakka ég honum leiðsögnina.

Margir aðrir hafa rétt mér hjálparhönd við vinnuna og langar mig að þakka þeim framlag sitt. Elínu Þorgeirsdóttur verkefnastjóra mentorverkefnisins Vináttu þakka ég aðstoð, stuðning og greiðvirkni. Margrėti Lilju fyrir alla hjálpinu og hvatninguna og Elínborgu fyrir ómetanlega hjálp. Samstarfsfólki mínu í Kvennaskólanum í Reykjavík fyrir stuðninginn og fjölskyldunni fyrir þolinmæðina.

Síðast en ekki síst vil ég þakka öllum nemendum Kvennaskólans sem hafa valið mentorverkefnið Vináttu sem hluta af námi sínu við skólann. Án þeirra hefði rannsókn þessi ekki orðið til.

Yfirlit yfir myndir

Mynd 1. Heildarfjöldi mentora í mentorverkefninu Vináttu frá 2001-2009.....	48
Mynd 2. Hlutfall mentora úr Kvennaskólanum í Reykjavík af heildarfjölda mentora skólaárin 2003 ó 2009.....	49
Mynd 3. Fjöldi mentora í Kvennaskólanum í Reykjavík frá 2003-2009.....	69
Mynd 4. Fjöldi mentora í Kvennaskólanum í Reykjavík eftir námsárum og námsbrautum.....	70
Mynd 5. Fjöldi mentora í Kvennaskólanum í Reykjavík eftir skólaárum og kyni.....	71
Mynd 6. Ertu sammála eða ósammála eftirfarandi fullyrðingu: šBarnið varð glaðara en áður?ö.....	88
Mynd 7. Ertu sammála eða ósammála eftirfarandi fullyrðingu: šBarnið varð jákvæðara en áður?ö.....	89
Mynd 8. Ertu sammála eða ósammála eftirfarandi fullyrðingu? šBarnið varð ánægðara með sjálf sig en áður?ö.....	90
Mynd 9. Ertu sammála eða ósammála eftirfarandi fullyrðingu? šFramkoma barnsins varð öruggari en áðurö.....	91
Mynd 10. Bötneuðu eða versneuðu samskipti barns og vina á síðastliðnum vetri?.....	92
Mynd 11. Hvernig metur þú sambandið sem myndaðist á milli barns og mentors (milli þín og barnsins)?.....	93
Mynd 12. Telur þú miklar eða litlar líkur á því að barn og mentor (þú og barnið) haldi sambandinu áfram í einhvern tíma?.....	94
Mynd 13. Var þátttaka þín í verkefninu mikið eða lítið í samræmi við væntingar sem þú gerðir til verknisins?.....	95

Mynd 14. Finnst þér þú hafa lært mikið eða lítið af þátttöku þinni í verkefninu?	97
Mynd 15. Telur þú að reynsla þín sem mentor komi til með að gagnast þér mikið eða lítið í framtíðinni?.....	98
Mynd 16. Myndir þú mæla með því við kunningja þína að gerast mentorar ef þeim stæði það til boða?.....	99
Mynd 17. Fjöldi þátttakenda skipt eftir kyni.....	102
Mynd 18. Hvaða námsgrein kennir þú mest skólaárið 2008-2009?	102
Mynd 19. Þekkir þú mentorverkefnið Vináttu (skipt eftir kyni)	103
Mynd 20. Er mentoverkefnið Vináttu starfrækt í skólanum sem þú starfar núna í?.	104
Mynd 21. Hefur þú haft umsjón með námi (námskeiði) þar sem áhersla er á að nemendur vinni á vettvangi?	106

Yfirlit yfir töflur

Tafla 1. Hlutfall grunnskólabarna af erlendum uppruna af fjölda barna sem mentorar úr Kvennaskólanum í Reykjavík hafa starfað með.....	72
Tafla 2. Einkunnir nemenda/mentora eftir skólaárum.	73
Tafla 3. Hvaða einkunn myndir þú gefa verkefninu á skalanum 1-10?.....	96
Tafla 4. Hvaða einkunn finnst þér að þú eigi að fá fyrir þátttöku í verkefninu?.....	96
Tafla 5. Hversu vel þekkir þú mentorverkefnið Vináttu skipt eftir því hvort verkefnið er starfrækt í skólum sem þau starfa núna í.....	105

1. Inngangur

Rannsóknin, sem hér er til umfjöllunar, er lokaverkefni til MA-prófs í félagsfræði við Háskóla Íslands og beinist hún að mentorverkefninu Vináttu sem hluta af námi í framhaldsskólum. Tilgangurinn er að meta kosti og galla náms sem byggir á hugmyndafræði hugsmíðahyggju (*e. constructivism*) þ.e.a.s. náms þar sem þekking verður til þegar framhaldsskólanemendur þroskast, læra og gera sínar eigin uppgötvanir með því að taka að sér eitt barn og vera fyrirmynd þess á fyrirfram ákveðnu tímabili.

Í mentorverkefninu Vináttu er lögð áhersla á að efla hæfni og þroska barna á aldrinum 7 ó 10 ára með því að gefa þeim tækifæri til þess að mynda vinatengsl við fullorðinn einstakling utan fjölskyldunnar. Þeir framhalds- og háskólanemendur sem taka þátt fá um leið tækifæri til þess að verða virkir þátttakendur í samfélagsverkefni og að verða jákvæðar fyrirmyndir grunnskólabarns. Uppbygging mentorverkefna er mismunandi, en auk þess að vera tengd skólum eins og mentorverkefnið Vináttu er geta þau til dæmis tengst þjóðerni, starfstéttum, ákveðnum aldurshópum o.s.frv. Það er því mismunandi hvaða einstaklingar fá mentor allt eftir því um hvers konar gerð mentorverkefnis er að ræða og hverjar áherslur þess eru.

Í gegnum tíðina hefur áhersla í mentorverkefni að miklu leyti verið sú að aðstoða börn í áhættuhópum en síðustu ár hefur áherslan færst meira yfir á að auka almenna hæfni þátttakenda og efla þroska þeirra án þess að einblína á ákveðna áhættuhópa. Slík verkefni eru oft hluti af námsefni skólans en þá eru paraðir saman einstaklingar á mismunandi aldri og skólastigi og er aðaláherslan þá á tengsl milli eldri nemenda (mentora) og grunnskólabarna. Slík tengsl virðast hafa jákvæð áhrif á sjálfstraust, námsárangur og

persónuproska barnanna (Karcher, 2005) og þau virðast líka stuðla að auknum þroska mentoranna.

Í mentorverkefninu Vináttu fá grunnskólabörn tækifæri til að kynna góðri fyrirmynd utan fjölskyldu. Tímarammi er fyrirfram ákveðinn, eitt skólaár. Verkefnið er samfélagsverkefni og eitt meginmarkið þess er að háskóla- og framhaldsskólanemendur vinni að velferð barna og öðlist víðtæka reynslu í samskiptum við börn. Áhersla er lögð á gagnkvæman ávinning og hagsmuni samfélagsins í heild af því að framhalds- og háskólanemendur og grunnskólabörn kynnist og læri af aðstæðum hvers annars (Mentorverkefnið Vinátta, e.d.a.).

Helstu markmið rannsóknarinnar eru að varpa ljósi á uppbyggingu náms í framhaldsskólum sem byggja á hugmyndafræði mentorverkefnisins Vináttu. Einnig að greina hvað getur stuðlað að framgangi þess og hvaða hindrunum þarf að ryðja úr vegi til þess að verkefnið verði hluti af skólanámskrá framhaldsskóla. Annað markmið er að kynna verkefnið fyrir kennurum og öðru starfsfólki og máta það inn í nýja menntastefnu í því augnamiði að mentorverkefnið geti fest rætur í íslensku skólakerfi. Matið er framkvæmt með því að rannsaka raunverulegur aðstæður í skóla, þar sem áhersla er á gagnrýna ígrundun með frekari framþróun verkefnisins í huga. Áhersla er lögð á að afla heildstæðra upplýsinga og leggja mat á hvernig best er að standa að frekari þróun þess á framhaldsskólastigi með eftirfarandi rannsóknarspurningum:

1. Á mentorverkefnið Vinátta heima innan framhaldsskólans?
2. Hvernig er skipulag og framkvæmd mentorverkefnisins Vináttu í Kvennaskólanum í Reykjavík háttað?
3. Hvað læra nemendur Kvennaskólans í Reykjavík í námskeiði sem byggir á hugmyndafræði mentorverkefnisins Vináttu?

4. Hvernig meta mentorar sem tóku þátt í mentorverkefninu Vináttu skólaárið 2008-2009 þátttöku sína og áhrif á börnin sem taka þátt?

Frá því að mentorverkefnið Vináttu hóf göngu sína hér á landi árið 2001 hafa verið gerðar nokkrar rannsóknir til þess að meta árangur þess. Rannsóknir og greining ehf. var fengin til að gera frummat á því hvernig til hefði tekist að loknu fyrsta starfsári þess þ.e. skólaárið 2001-2002. Niðurstöður gáfu meðal annars til kynna að börn, mentorar og foreldrar/forráðamenn voru almennt ánægðir með starfið (Guðbjörg Daníelsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2002). Árið 2003 gerði Elín Þorgeirsdóttir rannsókn til þess að varpa ljósi á stöðu verkefnisins í íslensku samfélagi. Niðurstöður hennar bentu til þess að verkefni sem þetta sé jákvætt innlegg í uppeldis- og skólastarf og því þörf á að festa það í sessi í íslensku samfélagi (Elín Þorgeirsdóttir, 2004). Auk þess hefur verkefnastjórn Mentorverkefnisins gefið út ársskýrslur þar sem settar eru fram tölulegar upplýsingar og markmið næsta skólaárs (sjá t.d. Elín Þorgeirsdóttir og Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir, 2004 og Þórunn Steindórsdóttir, 2007). Full þörf virðist því vera á því að rannsaka reynslu og viðhorf þeirra kennara og nemenda í framhaldsskólum sem tekið hafa þátt í mentorverkefninu Vináttu. Meta hvað hefur gengið vel og hvað síður svo að hægt sé að leggja grunn að auknu námsframboði á framhaldsskólastigi. Námi sem nemendur geta stundað á vettvangi, við raunverulegar aðstæður á sama tíma og þau uppfylla fyrirfram skilgreind námsmarkmið.

Áður en lengra er haldið verður hugtakið *mentor* skilgreint og gerð grein fyrir vali á viðfangsefni og mikilvægi rannsóknarinnar.

1.1. Hugtakið „mentor“

Mentor er alþjóðlegt hugtak sem oftast er notað yfir þroskaðri og reyndari einstakling sem gefur sér tíma til að hverfa frá sínum daglegu störfum yfir ákveðinn tíma til þess að aðstoða sér yngri og óreyndari einstakling á ýmsum sviðum. Hlutverk mentors er meðal annars að veita stuðning og góð ráð en einnig að vera, fyrirmynd, félagi og trúnaðarvinur (Jacks, 2000). Samband og samskipti mentors og skjólstæðings kallast šmentoringó.

Í eldri og einsleitari samfélagsgerðum tóku fullorðnir einstaklingar að sér hlutverk mentors sem hlúa átti að persónulegum og menningarlegum þroska yngri kynslóða. Tilgangurinn var ekki að breyta ungmennum eða leysa ákveðin vandamál heldur að leiðbeina til þroska og farsællar framtíðar. Þessi tegund šmentoringó hefur verið kölluð hefðbundin mentoring og er notuð í mörgum mentorverkefnum (Jacks, 2000) þar á meðal mentorverkefninu Vináttu.

Skilningur og skilgreining á hugtakinu hefur einnig verið sá að hér sé aðferð til að leysa ákveðin félagsleg vandamál, aðallega ungs fólks. Þessar tvær nálganir: hefðbundna nálgunin og sú sem leggur áherslu á að leysa ákveðin félagsleg vandamál endurspeglast í að ekki hefur gengið vel að íslenska þessi hugtök.

Meðal þeirra orða sem hafa verið notuð eru orðin šfóstraó og šfóstrió. En þar sem þessi hugtök hafa ákveðna ímynd í hugum manna og minna á barnfóstru eða þegar börn voru send í fóstur hafa þau ekki fests í sessi. Orðin vinur, félagi og hollvinur hafa einnig verið notuð sem þýðing á mentor og hollvinátta fyrir šmentoringó (Elín Þorgeirsdóttir, 2004). Orðið liðveisla hefur líka komið til greina (Alþjóðahús, 2006) en sú þýðing vísar til aðferðar við að leysa ákveðin félagsleg vandamál þar sem sveitarfélög eiga eftir föngum að gefa fötluðum kost á liðveislu. Með liðveislu er átt við persónulegan stuðning

og aðstoð sem einkum miðar að því að rjúfa félagslega einangrun (Lög um málefni fatlaðra).

Hér verður því notast við ensku orðin mentor og mentoring. Þar sem mentor er sá sem er eldri og þroskaðri, sjálfboðaliði sem tekur að sér að veita yngri aðila leiðsögn, stuðning og hvatningu. Mentor er því sá sem aðstoðar ungmenni á margan hátt með persónulegum samskiptum og starfar í krafti áhuga síns, virðingu fyrir þátttakendum og verkefninu. Mentor er ekki fagaðili heldur ber honum einna helst að mynda og þróa vinasamband við yngri aðila, sem einkennist af gagnkvæmum trúnaði og trausti, samkennd og tillitssemi (Elín Þorgeirsdóttir, 2004).

1.2. Val á viðfangsefni

Reynsla mín af kennslu félagsgreina í framhaldsskóla hefur eðlilega mótað viðhorf mín til skólastarfs og starfshátta sem þar tíðkast en ég hef kennt við Kvennaskólann í Reykjavík frá árinu 2000, oftast við kennslu félagsgreina í efri bekkjum skólans. Áhugi minn á mentorverkefninu Vináttu vaknaði fyrir alvöru vorið 2003 þegar ég var beðin að byggja upp námskeið fyrir framhaldsskólastigið er byggir á hugmyndafræði verkefnisins, tilraunakenna námskeiðið í framhaldsskóla, meta afrakstur þess og setja fram hugmyndir um framtíð mentorverkefnisins Vináttu í framhaldsskólum. Þessi beiðni verkefnisstjóra mentorverkefnisins Vináttu var í samræmi við framtíðarvönir starfsmanna verkefnisins árið 2003 um að mentorverkefnið Vináttu festist í sessi í íslensku skólakerfi. Markmiðið var að verkefnið stæði öllum grunnskólabörnum á aldrinum 7-10 ára til boða. Til þess að ná því markmiði voru m.a. settar fram eftirfarandi tillögur um þátttöku framhaldsskólastigsins í verkefninu:

- ✓ Að framhaldsskólanemum stæði til boða að gerast mentorar þannig að verkefnið yrði hluti af skólastarfi og þar með námskrá skólanna.
- ✓ Að námsefni sem byggði á hugmyndafræði verkefnisins og öll handleiðsla mentora væri í höndum kennara viðkomandi námskeiðs og skóla (Elín Þorgeirsdóttir, Valgerður Ólafsdóttir, Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir, Þórunn Steindórsdóttir og Líf Magneudóttir, 2003).

Þarna gafst mér kærkomið tækifæri til þess að vinna með hugmyndafræði og óhefðbundnar nýjar kennsluaðferðir í félagsfræði. Að beiðni verkefnastjórnar skipulagði ég námskeið sem byggði á hugmyndafræði mentorverkefnisins og tilraunakenndi skólaárið 2003-2004. Ég vann framvinduskýrslu sem ætlað var að hafa upplýsingagildi fyrir verkefnastjórn og skólafólk um gang mála. Upplýsingar og ályktanir sem þar voru settar fram byggðu meðal annars á skriflegum og munnlegum samskiptum við mentor-nemendur í Kvennaskólanum í Reykjavík skólaárið 2003-2004. Rýni í umsóknir mentora, námsferil þeirra, dagbækur og önnur verkefni sem þeir skiluðu inn. Upplýsingar voru einnig fengnar frá öðrum félagsgreinakennurum skólans og námsráðgjöfum (Björk Þorgeirsdóttir, 2004).

Frá árinu 2003 hef ég, auk þess að starfa sem framhaldsskólakennari, starfað í verkefnastjórn mentorverkefnisins Vináttu sem ráðgjafi fyrir framhaldsskóla sem vilja taka þátt í verkefninu. Að bjóða mentorverkefni sem hluta af námi krefst undirbúnings fyrir bæði kennara og nemanda. Undirbúningur nemenda fyrir þátttöku í mentorverkefninu byggir á því að kennari geri sér í upphafi grein fyrir stöðu nemendahópsins og miði kennslu/handleiðslu sína út frá þörfum þeirra. Námið er óhefðbundið að því leyti að nemendur vinna að mestu á švettvangi en ekki í skólastofu. Þetta krefst þess að á hverju nýju mentorári verður að skoða hvaða reynslu og þekkingu nemendur hafa. Sem kennari veit ég að það er mjög gott að fá í

hendurnar gott skipulag, hugmyndir að fyrirlestrum og verkefnum. Með það að leiðarljósi vann ég, með styrk menntamálaráðuneytisins, kennsluvefinn www.kvenno.is/vinatta þar sem greint er frá skipulagi verkefnisins fyrir framhaldsskólanemendur. Hugmyndir að fyrirlestrum, verkefnum fyrir nemendur og útlistun á námsmati (Björk Þorgeirsdóttir, e.d.a.).

1.3. Mikilvægi rannsókna

Nám og kennsla í nútímasamfélagi er síbreytileg og sífellt flóknara að koma til móts við ólíkar þarfir nemenda og gera sér grein fyrir hvað kemur þeim best til þess að þeir geti orðið fullgildir þátttakendur í samfélaginu. Stöðug leit að nýrri þekkingu og mat á starfi innan skólans er því grundvallaratriði svo að hægt sé að bregðast við þeim kröfum sem gerðar eru til skólastarfs. Í því samhengi hefur verið bent á (Gestur Guðmundsson, 2008) að meðal þeirra sem nú starfa við menntun ungmenna gætir aukins skilnings en áður á því að skólastarf verði að taka mið af samfélagi sem er í stöðugri mótun og því verði að þjálfa skólafólk til að beita félagsfræðilegum skilningi.

Rannsókn þessi er kennararannsókn (*e. action research*) og henni er m.a. ætlað að fylla upp í gjá sem hefur myndast milli skóla, kennslu og menntarannsókna. Það skiptir samfélag okkar miklu máli að kennsla í skólum sé góð og að hún sé í stöðugri þróun og taki mið af rannsóknum og fræðastarfi. Grunnhugmyndin með kennararannsóknum (*e. action research*) er að læra í starfi. Beina athyglinni að eigin starfsháttum og áhrifum þeirra á nemendur t.d. með því að taka til athugunar ákveðna og afmarkaða þætti í starfinu og kanna hvernig til tekst (Hafþór Guðjónsson, 2008). Rannsóknir á skólastarfi eru í of miklum mæli gerðar af fræðimönnum sem skrifa um þær lærðar greinar jafnvel án þess að eyða nokkrum tíma í skólastofunni. Slíkt felur í sér þá hættu að skólastarf markist meira af gömlum hefðum og venjum en rannsóknum.

Ekki er búið að festa mentorverkefnið Vináttu endanlega í sessi í íslensku skólakerfi og því er mikilvægt að vinna að undirbúningi þess á sem faglegasta hátt. Rannsóknin er einn hlekkur í þeirri vinnu. Mat á framgangi og þróun mentorverkefnisins í Kvennaskólanum í Reykjavík getur nýst verkefnastjórn og skólafólki til frekari þróunar verkefnisins.

1.4. Uppbygging ritgerðarinnar

Ritgerðin skiptist í fimm kafla auk inngangs og lokaorða. Fyrst er fjallað um kenningarlegan bakgrunn rannsóknarinnar en þar er rætt um fagstéttir og kennarastarfið í ljósi kenninga um fagstéttir. Í kaflanum er auk þess fjallað um breytingar á skólastarfi og starfsaðferðir kennara og innri og ytri þætti sem hafa áhrif á breytingar á skólastarfi þar með talið þróunarstarf innan skóla. Í þriðja og fjórða kafla er helstu þáttum mentorverkefnisins Vináttu gerð skil og uppbyggingu og framkvæmd mentorverkefnisins í Kvennaskólanum í Reykjavík lýst. Í fimmta kafla er skýrt frá rannsóknaraðferðum og framkvæmd rannsóknarinnar. Í sjötta kafla er greint frá niðurstöðum hennar og greint frá tölulegum upplýsingum um mentorverkefnið Vináttu í Kvennaskólanum frá því það hóf göngu sína skólaárið 2003-2004 til skólaársins 2008-2009. Í niðurstöðum er einnig greint frá því hvað mentorar í Kvennaskólanum í Reykjavík lærðu af þátttöku sinni skólaárið 2008-2009. Í lok niðurstöðukafla er fjallað um niðurstöður spurningakönnunar sem lögð var fyrir mentora, kennara og náms- og starfsráðgjafa í apríl 2009. Þar var meðal annars spurt um upplifun og væntingar mentora til verkefnisins og hvort mikilvægt væri að bjóða upp á nám í félagsgreinum sem fer fram á vettvangi. Í sjöunda og síðasta kafla eru helstu atriði rannsóknarinnar dregin saman, niðurstöður settar í samhengi við fræðilegan bakgrunn og rætt um hvaða lærdóm má draga af rannsókninni.

Í ritgerðinni eru beinar tilvitnanir í viðmælendum auðkenndar með gæsalöppum ef þær eru stuttar en ef þær eru lengri er textinn dreginn inn. Til þess að halda trúnað við þátttakendur í verkefninu og koma í veg fyrir að hægt sé að rekja upplýsingar til þeirra er ekki greint frá nöfnum þátttakenda. Ekki er ætlunin að afhæfa niðurstöður þessarar rannsóknar yfir á starf í öllum framhaldsskólum hér á landi þótt þær gefi góðar vísbendingar um þróunarstarf og starfshætti kennara á framhaldsskólastiginu.

2. Fræðilegur bakgrunnur

Íslenskt samfélag hefur breyst á síðustu árum og áratugum. Skólastarfið mótast óhjákvæmilega af þessu og samfélagið gerir sífellt meiri kröfur um að verkefni skólanna verði meiri og fjölþættari (Ólafur Proppé, 1992). Menntun og skólastarf á að leiða til breytinga svo ekki verði stöðnun í samfélaginu. Aðstæður hverju sinni stýra þannig áherslum í skólastarfi og kennslu (Sigurjón Mýrdal, 1993). Þessar breytingar má til dæmis sjá í auknum réttindum minnihlutahópa (Lög um grunnskóla, 2008) og auknum fjölda innflytjenda á Íslandi (Hagstofa Íslands, 2009). Undanfarin 30 ár hafa einnig orðið veigamiklar breytingar á starfsumhverfi framhaldsskólakennara, bæði innan kennslustofunnar og utan. Hér er einkum átt við breytt inntökuskilyrði í framhaldsskóla, breyttan sjálfræðisaldur nemenda, aukna upplýsingatækni, sjálfsmat og aukna áherslu á skólanámskrá (Lög um framhaldsskóla, 2008).

Kennararannsóknir (*e. action research*) og fagvitund (*e. professionalism*) kennara gegna lykilhlutverki í breytingum á skólastarfi og skólaþróun. Með því að rannsaka skóla og þróunarstarf innan skólans, geta kennarar dýpkað skilning sinn og samfélagsins á skólastarfi og öðlast reynslu sem hvetur til breytinga og þróunar á því (Lieberman, 2002).

2.1. Kenningar um fagstéttir

Fagvitund kennara er mikilvægur þáttur í öllu skólaþróunarstarfi en kennarastarfið hefur þó lengst af fallið utan hefðbundinna kenninga um fagstéttir. Þó að kennarastarfið sé gamalt eru ýmsar ástæður fyrir því hve erfiðlega hefur gengið að fagvæða stéttina.

Á fjórða áratug síðustu aldar þegar félagsvísindin hófu að rannsaka sérfræðinga (*e. profession*) og fagmennsku (*e. professionalism*) voru hinar þrjár lærðu stéttir; prestar, læknar og lögfræðingar, fyrstar til að teljast fagstéttir. Sérkenni þessara stétta var til dæmis langt háskólanám og sterk félagsmótun, sértæk þekking og kennivald í krafti þekkingar. Þessar stéttir voru hafnar upp í æðra veldi og þær lögðu grunninn að þeim samnefnara sem stétt þarf að uppfylla til þess að ná stöðu fagstétta (Þorgerður Einarsdóttir, 2000).

Fræðimenn hafa lengi deilt um hvað felst í fagþróun og hvaða starfstéttir beri að telja til fagstétta. Á fyrsta skeiði faghóparannsókna var lögð megináhersla á skilgreiningar og flokkun (*e. taxonomic approach*). Fræðimenn leituðu að sérkennum sem gerðu starfstétt að fagstétt og greindu frá öðrum stéttum. Meðal þeirra sérkenna voru sértæk þekking, þjónustulund og skyldur við skjólstæðinga. Þar af leiðandi geta ekki allar stéttir uppfyllt skilyrðin sem þarf til að teljast fagstétt (Abbott, 1988).

Fylgjendur virknihyggjunnar (*e. functionalism*) gengu út frá því að hægt væri að líkja samfélaginu við líffræna heild þar sem allir þættir stuðla að jafnvægi og stöðugleika. Þrátt fyrir að hver þáttur í samfélaginu sé einstakur og hafi sitt sértæka hlutverk eru þeir samtengdir og vinna saman að því að viðhalda samfélaginu og tryggja stöðugleika innan þess. Samkvæmt sjónarhorni virknihyggjunnar er sérfræðiþekking fagstétta framlag þeirra til samfélagsheildarinnar. Þekkingu sérfræðinga á að tryggja með prófgráðu úr háskóla, háu siðgæði, fórnfýsi og skyldum við skjólstæðinga. Að launum er réttlátt að fagstéttin uppskeri völd og virðingu í samfélaginu. Sérfræðiþekkingin er upphafin og sveipuð dulúð með orðum eins og óhlutdrægni og sérhæfni (Abbott, 1988).

Yngri fagstéttir reyndu að ná svipaðri félagslegri stöðu og þær hefðbundnu með því að halda sig við hefðbundnar aðferðir í fagþróun. Þar sem

einkum var lögð áhersla á félagasamtök, formlega menntun og leyfisveitingar. Þrátt fyrir slíkar aðferðir náðu nýju stéttirnar ekki sömu félagslegu stöðu og eldri stéttir. Það er því ljóst að eitthvað annað, en forsendur sem fræðimenn höfðu útlistað sem samnefnara fagstétta, aftrar ákveðnum stéttum í að ná valda- og virðingastöðu í samfélaginu.

Fræðimenn fóru því að spyrja hvernig faghópar verða til og hvaða forsendur fá starfandi fólk til þess að breytast í fagstétt (Macdonald, 1995). Svo virðist sem ákveðnar stéttir skorti forsendur til að þróa sinn sértæka (*e. abstract*) þekkingargrunn. Stéttir sem virðast ekki uppfylla þau skilyrði sem þarf samkvæmt hefðbundnum skilgreiningum voru kallaðar šhálfstéttir (*e. semi-profession*) (Þorgerður Einarsdóttir, 2000). Hér er einkum átt við kvennastéttir, eins og til dæmis hjúkrunafræðinga, kennara og félagsráðgjafa. Ástæðan var einkum talin sú að stéttirnar lifðu á þekkingu annarra stétta og gætu ekki þróað sinn eigin sértæka þekkingargrunn (Etzioni, 1969). Þekking þeirra væri þar af leiðandi aðallega byggð á almennri reynsluþekkingu en ekki rannsóknum.

Útlökunarkenningar (*e. social closure*) segja fagstéttir standa vörð um hagsmuni sína gagnvart öðrum stéttum, sem standa neðar eða til hliðar við þær í valdastiganum. Fagstéttirnar einoka ákveðna þekkingu með því að setja tiltekin menntunarskilyrði og leggja áherslu á lögverndun eða viðurkenningu til að takmarka aðgengi að störfum sínum. Jafnframt sækjast fagstéttir eftir hlunnindum eða tækifærum þeirra sem standa ofar (Þorgerður Einarsdóttir, 2000). Útlökunarsinnar segja því fagstéttir setja eigin hagsmuni ofar hagsmunum skjólstæðinga sinna og samfélagsins í heild. Stéttirnar eru þó háðar stuðningi ríkisvaldsins hvað varðar lögverndun á starfsheiti og eiga í baráttu við aðrar stéttir sem bjóða svipaða þjónustu (Macdonald, 1995).

Hvorki fylgismenn virknihyggu né útlökunarsinnar skoða sérstaklega svokallaðar kvennastéttir. Tilvist þeirra er jafnvel útskýrð á þann hátt að störfin

teljist ekki nógu áhugaverð til þess að beita šútilokunö. Ósýnileiki kvennastarfanna tengist oft hinum sterka umönnunar- og umhyggjuþætti þeirra. Vegna þessa hefur þótt mjög erfitt að fagvæða þessi störf. Ýmsar ástæður hafa verið tíndar til en sú veigamesta er líklega sú að vinnuferlið sé of mengað af persónulegri hluttekningu og tilfinningum til þess að geta talist faglegt. Tengsl alvörusérfræðinga við skjólstæðinga sína eiga að einkennast af tilfinningalegu hlutleysi (Þorgerður Einarsdóttir, 2000). Skýringin liggur þó ekki í störfunum sjálfum, heldur því að lengi vel voru engin góð hugtök sett fram, sem ná almennilega utan um þá hæfni og sértæku þekkingu sem kvennastéttirnar krefjast. Hefð er fyrir því að konur inni af hendi ólaunuð störf á heimilum sem krefjast umhyggju og umönnunar og því vefst fyrir fólki þegar tala á um faglega umhyggju. Kenningarnar og hugtakaförðinn hefur því verið šblindurö á hæfni þessara stétta (Davies, 1996).

2.2. Kennarar í ljósi kenninga um fagstéttir

Í byrjun fólst fagvæðing kennara í að notast við viðmið hefðbundinna fagstétta með lögverndun á starfsheiti og starfsréttindum kennara (Trausti Þorsteinsson, 2003). Í þekkingarþróun kennara hafa menntunarkröfur aukist og nám og þjálfun kennaranema flust á háskólastig meðal annars með stofnun Kennaraháskóla Íslands árið 1971 (Lýður Björnsson, 1981). Nefnd um framtíðarskipan kennaramenntunar lagði áherslu á að lengja kennaranám kennara í leikskólum, grunnskólum og framhaldsskólum enn frekar, þannig að meistaraþrófs verði krafist af þeim sem starfa við kennslu og stjórnun á öllum skólastigum (Elna Katrín Jónsdóttir, 2006). Þetta er nú er orðið að lögum (Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, 2008).

Fleira hefur verið gert til þess að auka fagvitund kennara og efla þá sem fagstétt þar má til dæmis nefna siðareglur kennara og margvíslegar umræður um stéttar- og fagvitund kennara (Kennarasamband Íslands, 2005). Ef lítið er á fagmennsku sem sértækt fyrirbrigði mætti spyrja: Hvenær verður starf þess eðlis að það krefjist sértæktrar kunnáttu og þar af leiðandi nauðsynlegt að því sé sinnt í fullu starfi (Ingólfur Á. Jóhannesson, 2006). Verkefni sem fylgja kennslu í nútímasamfélagi eru síbreytileg og því verður æ flóknara að koma til móts við ólíkar þarfir nemenda og gera sér grein fyrir því hvað kemur þeim best svo að þeir verði fullgildir þátttakendur í samfélaginu. Þetta kallar á mikla þekkingu kennarans en með því að skilgreina kennslu sem tæknilegt samsafn færniþátta hefur lítið verið skilið eftir fyrir uppgötvanir og þekkingu sem kennarar öðlast í gegnum starfið sjálft. Kennarar þurfa að nota dómgreind í starfi sínu og ákvarðanatöku og slíkar aðstæður leiða til sérfræðikunnáttu sem m.a. byggir á reynslu og ábyrgð. Þrátt fyrir þetta efast bæði leikmenn og aðrar stéttir um að þekking kennara sé nægilega fræðileg til að teljast sérfræðiþekking (Macdonald, 1995). Þó viðhorf af þessu tagi hafi áhrif á fagvitund kennara er það fyrst og fremst í þeirra höndum að breyta því.

Í viðtalsrannsóknnum kemur fram að kennarar hafa ekki tamið sér kennslufræðilegan orðaforða en eitt af því sem einkennir fagstéttir er einmitt fagorðræðan. Erfitt hefur reynst að þjálfa og festa slíkan orðaforða í stuttu kennslufræðinámi, ekki hvað síst þegar við bætist að kennaranemar heyra ekki slíkan orðaforða á starfsvettvangi (Hafdís Ingvarsdóttir, 1997). Eitt af því sem aðgreinir kennara frá hinum shefðbundnu fagstéttum er að þeir eyða miklu minni tíma með samstarfsmönnum í að ígrunda eða rökræða um starfið. Kennarar virðast því sjálfir efast um gildi starf síns og eru ekki eins sannfærðir um mikilvægi þess og aðrar starfsstéttir, sem þeir bera sig gjarnan saman við, eins og lækna, prestar og lögmenn (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2002). Þetta er

ekki bundið við íslenska kennara því víða um heim eru kennarar með lélega fagvitund (Trausti Þorsteinsson, 2002).

Á síðastliðnum tveimur áratugum hefur áhersla í kennararannsóknnum breyst en rannsóknnum kennara á eigin starfi hefur fjölgað. Hefðbundnar rannsóknir á kennarastarfinu lögðu áherslu á að líta á kennara sem viðföng, rannsakendur voru að afla þekkingar um kennara en ekki var sóst eftir hugmyndum eða sjónarhorni frá kennara (Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir, 2005) þ.e.a.s. sértækri þekkingu þeirra (Abbott, 1988). Rannsóknir kennara á eigin starfi er ein leið til þess að auka fagmennsku kennara. Þannig verður starfsþekking skólafólks sýnileg, bæði þeim sem í hlut eiga og öðrum.

Rannsókn á mentorverkefninu Vináttu sem hluta af námi í framhaldsskólum er aðferð til þess að greina betur þá þekkingu sem aflað hefur verið. Um leið gefst tækifæri fyrir kennara að taka þátt í þróun faglegra hugtaka og fá þannig faglega sýn og þekkingu sem nær út fyrir þá þekkingu sem notuð er í daglegu skipulagi og útfærslu kennslu (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993). Það að þurfa sífellt að aðlagast breyttum aðstæðum gerir kröfu um ævilanga þekkingarleit, enda er fagvitund og fagmennska ekki síst í því fólgin að halda áfram að læra í starfinu, bæði af eigin reynslu og annarra (Ólafur Proppé, 1992). Til þess að auka árangur þróunarstarfs á borð við mentorverkefni sem hluta af námi framhaldsskólanema er mikilvægt að skoða starfið frá sjónarhóli kennara og gera reynslu þeirra sýnilegri (Fullan, 1996; Hopkins, o.fl., 1994). Þannig gefst tækifæri til að auka kennslufærðilegan orðaforða og styrkja þar með fagvitund kennara (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Slíkt skapar tækifæri fyrir virkari þátttöku í skólaþróun.

Rannsóknir á kennarastarfinu hafa sýnt fram á mikilvægi tengsla milli yngri nemenda og kennara (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2002). Hins vegar virðist hafa verið gengið út frá því að slíkt samband skipti ekki jafn miklu máli þegar

nemendahópurinn er eldri. Þar hefur umræðan um þekkingu kennara í fræðigreininni verið mest áberandi. Þetta virðist hafa verið viðhorf íslenskra valdhafa og birtist meðal annars í lögum um embættisgengi framhaldsskólakennara (1998) þar sem viðbótarþekking í fræðigrein er talin koma í stað þekkingar á nemendum, leiðum til að ná til þeirra og þjálfunar í mannlegum samskiptum (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2002). Viðhorfið að tengsl šalvörusérfræðinga við skjólstæðinga sína eigi að vera takmörkuð og einkennast af tilfinningalegu hlutleysi hefur verið ríkjandi við skilgreiningu á fagmennsku stétta. Persónuleg tengsl og tilfinningar eru taldar fagmennsku óviðkomandi og jafnvel álitnar skaðlegar (Abbott, 1988; Macdonald, 1995). Slík sýn getur hindrað framgang verkefna eins og mentorverkefnisins Vinátta innan framhaldsskólans sem byggir á trúnaði og persónulegum tengslum kennara við nemendur.

Oft er sagt að einhver sé šfæddur kennarið og þá vísað til þess að hæfileikar kennara séu orðnir svo samgrónir persónu hans að það verði ekki skilið í sundur. Þessi ímynd um kennara, að þeir fæðist inn í starfið, að öðrum kosti nái þeir aldrei almennilega tökum á því, gerir skipulag kennaramenntunar og þróunarstarfi í anda mentorverkefna erfitt fyrir. Einnig kemur það sér illa varðandi skilgreiningu á sértækri þekkingu kennara (Ingólfur Á. Jóhannesson, 2006). Umhyggja fyrir nemendum er ekki bara persónulegur eða meðfæddur eiginleiki sem kennarar þurfa að hafa, heldur er umhyggja faglegt gildi kennara (Ingólfur Á. Jóhannesson, 2005).

Ágreiningur varðandi kennara sem fagstétt lýtur meðal annars að því hver þekkingargrunnur kennslu eigi að vera ef hann er þá nokkur. Telst þekking á stofnunum, bekkjarstjórnun, kennsluaðferðum, agastjórnun og einstaklingsmun nemenda til þekkingargrunnsins? Þau sem halda því fram að þekkingargrunnur kennara sé takmarkaður og leggja áherslu á fræðilega

undirstöðuþekkingu kennara á þeim þekkingarsviðum sem námsgreinarnar tilheyra, skilgreina varla kennara sem fagstétt (Trausti Þorsteinsson, 2002).

Í nútímasamfélagi eru slík viðhorf frekar úrelt þar sem fagvitund kennara byggist á eftirfarandi þáttum: uppeldis- og kennslufræðilegri færni, fagþekkingu og félagslegri vitund. Auk þess byggir fagmennska kennara á því að hann geti tekið þátt í þróun faglegra hugtaka og fái með því sýn og þekkingu sem nær út fyrir þá þekkingu sem notuð er í daglegu skipulagi og við útfærslu kennslu (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993).

2.3. Breytingar á skólastarfi

Skólastarf er verulegur og vaxandi hluti daglegs lífs þjóðarinnar. Í hugum flestra hefur skólinn fyrst og fremst tvenns konar hlutverki að gegna. Annars vegar er hann menntastofnun þar sem þess er vænst að fólk þroskist, dafni og öðlist menntun. Hins vegar er skólinn vettvangur fræðslu og kennslu þar sem fólki gefst tækifæri til þess að afla sér markvissrar þekkingar um margvísleg efni. Grunnskólinn á að undirbúa fólk undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi (Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti, 1999). En eftir því sem ofar dregur í skólakerfinu fer menntunin frekar að miðast við tiltekin störf (Aðalnámskrá framhaldsskóla, almennur hluti, 1999). Meginhlutverk framhaldsskóla er að stuðla að aðhliða þroska allra nemenda og virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi með því að bjóða hverjum nemanda nám við hæfi (Lög um framhaldsskóla, 2008).

Ný lög um framhaldsskóla tóku gildi árið 2008 (nr. 92) og ýmsar reglugerðir um skólastarf fylgdu í kjölfarið. Almennt markmið nýrra framhaldsskólalaga er að styrkja framhaldsskólastigið í íslensku menntakerfi og tryggja að gott samræmi sé í uppbyggingu þess og tengslum við önnur skólastig. Að baki nýjum lögum liggur menntastefna þar sem lögð er áhersla á

nemandann. Sú þekking, færni og kunnátta sem hann aflar sér er lykilatriði í að undirbúa hann undir þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi, atvinnulífi og til þess að mennta sig alla ævi. Í lögunum eru settar fram breytingar á námsframboði og inntökuskilyrðum í skólanna og kveðið á um ný verkefni.

Á margan hátt er hver skóli einstakur og spila þar margir þættir saman svo sem nánasta umhverfi hans og áhrif þess á skólann, saga hans, nemendur, stærð og kennsluaðstaða. Í nýjum lögum er sérstaða og hlutverk skólanna undirstrikað og miðað að því auka svigrúm fyrir skóla til að móta eigin áherslur í námi og námsskipan. Votti ráðuneyti námsbrautir skólanna verða þær hluti af aðalnámskrá framhaldsskóla (Lög um framhaldsskóla, 2008). Því hefur verið haldið fram að ný framhaldsskólalög (2008) styrki þar með framhaldsskólastigið í íslensku menntakerfi og undirstriki sérstöðu og hlutverk framhaldsskólastigsins en miði jafnframt að því að skapa aukið svigrúm fyrir skólana varðandi námsframboð og skipulag. Þetta getur orðið til þess að framhaldsskólar þróa sérstakar námsbrautir sem byggja á sérstöðu þeirra og styrkleika (Morgunblaðið, 2008; Björg Pétursdóttir, 2009).

Í undirbúningsvinnu nýrrar menntastefnu var víða leitað fanga til dæmis horft til menntaumræðu þar sem endurskoðun menntastefnu og námskráa hefur farið fram (sjá t.d. menntamálaráðuneytið, 1996). Alþjóðleg umræða um menntamál einkennist æ meir af sjónarmiðum um menntun allt lífið, í skólum, starfi og tómstundum. Menntastefna Evrópusambandsins leggur áherslu á að aðildarlöndin marki sér skýra stefnu varðandi skipan náms frá vöggju til grafar (*e. lifelong learning*). Jafnframt því er lögð áhersla á að þróa evrópsk viðmið um flokkun þekkingar, hæfni og færni (*e. european qualification framework, EQF*) sem yrðu grundvöllur viðmiða í hverju landi (*e. national qualifications framework, NQF*) (Menntamálaráðuneytið, 2006). Grunnhugmyndin er sú að menntun byggji á fjölbreyttri reynslu og námi og ólíkar námsleiðir gefi fjölbætta menntun (Sigurjón Mýrdal, 2009). Evrópusambandið hefur sett fram

lykihæfnipætti (*e. key competences*) náms alla ævi (*e. life long learning*) um þá lágmarkshæfni sem hver og einn þarf að búa yfir til að geta verið virkur þjóðfélagsþegn. Árið 2007 gaf Evrópusambandið út evrópskan viðmiðunarramma (EQF) um lokapróf á framhalds- og háskólastigi. Þessi rammi er byggður á skilgreiningum á hvaða þekkingu, leikni og hæfni nemendur þurfa að sýna til að hafa lokið námi á hverju þrepi fyrir sig. Rammanum er ætlað að auðvelda samanburð á menntun á milli landa. Miðað er við að lönd rammi inn eigin menntunartilboð og tengi síðan rammann (NQF) við þann evrópska (Björg Pétursdóttir, 2009).

Sú menntastefna sem birtist í nýjum lögum setur nemandann í forgrunn með því að skapa sveigjanleika og samfellu í skólagöngu hans. Menntayfirvöld eru þar með að leggja áherslu á að við miklar breytingar á þjóðfélagsháttum þurfi að bjóða fólki tækifæri og val um menntun alla ævi. Í raun er verið að segja að markmið framhaldsskóla snúist ekki um að kenna námsgreinar heldur eigi að nota inntak og aðferðir námsgreina til þess að ná markmiðum (Sigurjón Mýrdal, 2009). Í lokamarkmiðum námsbrautar og í áfangalýsingum á að haga markmiðssetningu þannig að þar komi fram hvað nemandi eigi að þekkja og geta framkvæmt að námi loknu. Hér er gerbreyping á framsetningu frá því sem áður var. Í námskrám fyrri ára var verið að lýsa því sem gera átti í kennslustundum en nú miðast framsetning námsmarkmiða við nemandann, færni hans og þekkingu. Hér er því ákveðin skauthverfing í framsetningu námsmarkmiða, frá því að líta til ílags (*e. input*) til þess að horfa á afrakstur eða árangur (*e. outcome*) (Menntamálaráðuneytið, 2006).

Í skólakerfum flestra vestrænna þjóða eru gerðar margvíslegar kröfur til skóla um þróun og skilvirkt skólastarf (Rúnar Sigþórsson, 2004). Ýmsar tilraunir til umbóta í skólastarfi hafa verið gerðar þar sem reynt er að skapa og þróa nýjar hugmyndir um kennslu, nám og skólastarf. Kennarar eru sjaldnast höfundar að breytingum á skólastarfi þrátt fyrir að þeim sé ætlað að fylgja

þeim eftir. Margir fræðimenn telja að til þess að tryggja árangur breytinga og þróunarstarfs þá verði að skoða skólastarf frá sjónarhorni kennara og gera reynslu þeirra sýnilegri meðal fræðimanna, stjórnvalda og almennings (sjá t.d. Fullan, 1999; McNamara, 1994).

Skólastefna eða menntastefna styrkir áhuga og gefur skólastarfinu tilgang. Hún byggir upp vissu, skuldbindingu og traust og er öflug hvatning til breytinga og umbóta. Skólastefna er grundvöllur námskráa skóla og sá rammi sem skólastarfi er settur af stjórnvöldum. Innan hennar rúmast aðalnámskrá, skólanámskrár, stjórnarhættir í skólum og afstaða til námsmats. Með hugtakinu skólastefna er því einnig verið að vísa til innra starfs í skólum, hins mikilvæga þáttar sem snýr að hlutverki kennara og verkefnum nemenda. Andstaða við skólastefnu getur verið andstaða við innihald en andstaða kennara stafar oftast af einstaklingshyggju þeirra og einangrun í starfi. En slíkt er talið vera ein helsta ógnun við faglega þróun kennara og umbótastarf í skólum (Hargreaves, 1994).

Fullan (1996) hefur bent á, að þegar reynsla kennara af breytingum er neikvæð, er það annað hvort vegna þess að þeir hafa farið í vörn gegn fyrirmælum um breytingar eða þeir hafa brunnið út í ákafa við að koma breytingum á. Eitt af vandamálum skóla er hvað þeir eru kennslumiðaðir. Skipulag þeirra miðast frekar við hvernig best sé að skipuleggja kennslu en nám. Kennslustundum er ráðað þannig að nýting skólahúsnaðis verði sem best, fjárhagsleg hagræði skiptir mestu þegar nemendum er ráðað í hópa og flestir nemendur fara svo meira og minna á sama hraða í gegnum námsefnið. Þrátt fyrir slíkar hindranir virðist getan og viljinn til þróunarstarfa að miklu leyti sjálfsprottin og það ráðist af getu og vilja hversu mikil hindrun verði af öðrum þáttum (Magnús Þorkelsson, 2008).

Fullan (2001) tilgreinir átta þætti sem geta orðið sem hvatning til að vinna að þróunarstarfi. Þessi þættir eru: gæði verkefna sem skólar hafa aðgang

að, leið til nýsköpunar, frumkvæði skólayfirvalda, frumkvæði kennara, utanaðkomandi ráðgjöf, stefna og fjárveitingar ríkis og sveitarfélaga og að lokum lausnaleyti. Til að breytingar nái fram að ganga þarf námskráin og námsefnið að breytast samfara verkefninu og kennari að temja sér nýja kennsluhætti í samræmi við verkefnið. Auk þess þurfa viðhorf kennara, gildismat og hugmyndir um starf sitt að breytast. Kennarar þurfa að gera sér grein fyrir því að breytingum fylgir óvissutímabil og þegar þróunarstarf eða breytingar á kennsluháttum eiga sér stað er mikilvægt að nemendur taki þátt í breytingarferlinu (Hopkins, Ainscow og West., 1994). Grundvallaratriði til árangurs í skólaþróun er að kennarar vinni saman.

Árangursrík kennsla er blanda af list og verkviti, reynslu og fræðilegri þekkingu og því getur skortur á faglegri umræðu hamlað skólaþróun. Því sköpun þekkingar um nám og kennslu er ekki einstaklingsvinna heldur byggir hún á ígrundaðri hugsun og samræðu þar sem tækifæri eru notuð til að greina nauðsynlegar breytingar og deila með samstarfsfólki (Fullan, 1996).

Skólamenning er sá sameiginlegi þáttur sem aðgreinir hugarfar nemenda og starfsfólks eins skóla frá öðrum. Skólamenning svarar spurningum eins og: Hver er sérstaða skólans? Á hvað leggur skólinn helst áherslu? Skólamenning hefur áhrif á hvert skólastarfið stefnir og er nemendum og starfsfólki viðmið í hinu daglega starfi (Sergiovanni, 2001). Ýmsir fræðimenn halda því fram að það sem skipti mestu máli fyrir árangursríkt skólastarf sé að skapa góða skólamenningu. Skólar verða því að gera sér grein fyrir því á hverju skólamenningin í skólanum byggist og hverju þarf að breyta til að ná árangri. Ef breytingar eigi að festast í sessi verði þær að ná til skólamenningarinnar (sjá t.d. Hopkins, o.fl. 1994). Þrátt fyrir vaxandi þekkingu á ferli breytinga og endurskoðun skólastarfs og aukna vitneskju um þann vanda sem fylgir því að breyta skólamenningu (Fullan, 1982) er ljóst að breyting frá skennslu til snámsó tengist langtíma áætlunum sem ekki

eingöngu stefna að breyttum kennsluaðferðum heldur einnig að breyttri skólamenningu (Lieberman, 2002).

2.4. Starfsaðferðir kennara

Þegar rætt eru um starfsaðferðir kennara er notast við hugtakið kennsluaðferð en það er í raun regnhlífarhugtak yfir allan þann aragrúa aðferða sem hægt er að nota í kennslu. Hugtakið skennsluaðferð er skilgreind sem það skipulag sem kennari hefur á kennslu sinni, samskiptum við nemendur, viðfangsefnum og námsefni í því skyni að nemendur læri það sem að er kepptö (Ingvar Sigurgeirsson, 1999).

Til þess að nálgast nemendur miðað við forsendur hvers og eins þurfa kennara að hafa á valdi sínu fjölbreyttar kennsluaðferðir. Nota þarf margvíslegar aðferðir svo viðfangefnið sé áhugavert, virkja áhuga nemenda og vekja þá til umhugsunar (Ingvar Sigurgeirsson, 1999). Val á kennsluaðferðum er mjög einstaklingsbundið og hafa kennarar tilhneigingu til þess að beita sumum aðferðum meira en öðrum. Ingvar Sigurgeirsson (1999) greinir kennsluaðferðir í níu meginflokka og innan hvers flokks eru aðferðir sem virðast hafa líkar áherslur, gera svipaðar kröfur til nemenda og eiga sér skylda aðferðarfræði. Flokkarnir níu eru: *Útlistunarkennsla* sem felst í fyrirlestrum og sýnikennslu, *Þulu- og þjálfunaræfingar* sem ganga út á yfirheyrslu og endurtekningaræfingar, *Verklegar æfingar* sem er alls konar verkleg þjálfun, *Umræðu- og spurnaraðferðir* þar er áhersla lögð á þankahríð og samræðu- og spurnaraðferðir, *Innlifunaraðferð og tjáning* sem felst í margs konar innlifun og tjáningu, *Þrautalausnir* þar er áhersla lögð á rökþrautir og heilabryóta, *Leitaraðferðir* eru kannanir og vettvangsathuganir, *Hópvinnubrögð* sem ganga út á hópverkefni og samvinnunám og *Sjálfstæð skapandi viðfangsefni* sem byggja á þemanámi og raunverulegum verkefnum (Ingvar Sigurgeirsson 1999). Þrátt fyrir að lítil fræðileg vitneskja sé til um kennsluhætti í framhaldsskólum

telja kennslufræðingar (sjá t.d. Ingvar Sigurgeirsson, e.d.) að útlistunarkennsla þ.e. fyrirlestrar og sýnikennsla sé sú kennsluaðferð sem er mest notuð í framhaldsskólum, háskólum og í námskeiðum í fullorðinsfræðslu.

Kennslubókin hefur líka verið í miðlægu hlutverki og þar með mótað kennsluhætti og námsmat. Nám sem byggir á mentor og mentoring er gjörólíkt slíkum aðferðum. Þar er engin kennslubók notuð, markmið almenn og sett í samráði við nemendur. Þar sem kennslubók og útlistunarkennsla eru algengar kennsluaðferðir í framhaldsskólum getur skapast óöryggi þegar byrjað er að leiðbeina nemendum í námi sem er óhefðbundið og fer að mestu fram á vettvangi.

Kennarar hafa ákveðna persónubundna kenningu eða starfskenningu um nám og kennslu sem hver kennari þróar stöðugt með sér í gegnum nám og starf. Í slíkri kenningu fléttast saman siðferðileg gildi, fræðilegt nám, þ.e. nám í grein, kennslufræðinám og svokallað reynslunám (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Allir kennarar eiga sér starfskenningu, hvort sem hún er meðvituð eða ómeðvituð. Starfskenning er í raun persónulegur grunnur skoðana og viðhorfa sem starfið byggist upp af (Erla Kristjánsdóttir, 1987). Þannig mótar starfskenning hvers og eins þær hugmyndir sem hann hefur um hlutverk sitt.

Kennarastarfið mótast af skoðunum kennara og tekur mið af lífsgildum þeirra (Erla Kristjánsdóttir, 1987;1989). Fagleg starfskenning er samspil framkvæmda, fræðilegrar þekkingar og siðferðilegra gilda (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Kennsluaðferðir endurspeglar því oft þá hugmyndafræði sem kennarar aðhyllast. Þótt hver kennari hafi svigrúm til að móta eigin skoðanir og hafa persónulegan stíl eru honum settar ákveðnar skorður. Þar er meðal annars um að ræða persónulegar aðstæður og lífsreynslu, lög, reglugerðir, siðareglur og skólamenning (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993).

Kennarar geta skapað aðstæður til náms (Labaree, 1999) og eina leiðin til að bæta árangur kennslu er að breyta kennsluaðferðum (McKinsey og

Company, 2007, sjá Magnús Þorkelsson, 2008). Ef kennari hefur þá trú að allir nemendur geti lært, er næmur á ólíkar þarfir nemenda og opinn fyrir margbreytileika nútímasamfélags þarf hann að hafa á valdi sínu fjölbreyttar kennsluaðferðir. Þannig lætur hann fagmennsku sína mótast af aðstæðum hverju sinni (Sigurjón Mýrdal, 1993) og býr til brú milli þekkingar sinnar og forsendna nemenda til að læra (Shulman, 1992). Mentorverkefnið Vinátta er námsleið sem krefst breytinga á hefðbundnum starfsháttum kennara. Kennsluaðferðin byggir á því að einstaklingsmiða námið og tengja við samfélagið utan skólans er sjálfstæð skapandi viðfangsefni sem gengur út á þemanám og raunveruleg verkefni.

2.5. Námskenningar

Einstaklingsmiðaðir kennsluhættir einkennast af því að nálgast námsefni á mismunandi hátt. Forsendan er að nám er árangursríkt þegar það skiptir viðkomandi máli og er áhugavert. Einstaklingsmiðað nám viðurkennir einnig að námið verður að byggja á fyrri reynslu nemandans og að þeir hafa ekki allir sameiginlegan skilning á viðfangsefninu við upphaf kennslunnar. Með því að einstaklingsmiða innihald, ferli og afurð er kennslan miðuð að því hvað nemendur læra, hvernig þeir læra og hvernig þeir sýna þekkingu sína (Tomlinson, 2001). Einstaklingsmiðað nám á að taka mið af nemandanum sjálfum og reyna að koma til móts við einstaklingsbundnar þarfir nemenda. Þeir sem halda fram einstaklingsmiðuðum aðferðum leggja áherslu á ábyrgð nemenda á eigin námi og virka þátttöku þeirra. Þetta felur í sér viðleitni kennara til að laga námsmarkmið, kennsluaðferðir, námsgögn og skipulag að mismunandi þörfum einstaklinga. Námsaðlögunin er þó ekki vandamálemiðuð heldur er tilgangur hennar að koma til móts við þarfir allra nemenda og skapa þeim námsaðstæður sem hæfa (Rúnar Sigþórsson, o.fl., 1999). Sú mynd af

fjölbreyttum þörfum nemenda sem hér hefur verið dregin upp gerir miklar og margvíslegar kröfur til kennara um þekkingu, viðhorf og færni. Hafi einhvern tíma verið nóg að kennarinn kunni kennslugreinina sína ó eða greinarnar er það liðin tíð, þótt ekki megi gera lítið úr þeirri þekkingu (Rúnar Sigþórsson, 2004).

Námskenningin hugsmíðahyggja (*e. constructivism*) er hugmyndafræði sem vísar til samsafns tengdra kenninga um eðli þekkingar. Sameiginlegt með kenningunum er trúin á að einstaklingar skapi sjálfir sína þekkingu og að reynsla manna og menning hafi áhrif á þekkingarsköpunina (Sheurman, 1998). Nám í anda hugsmíðahyggju hefur að markmiði að stuðla að virkri uppbyggingu þekkingar hjá hverjum einstökum nemanda. Hugsmíðahyggjan er því í raun andsvar við kenningum sem ganga út frá því að öllum nemendum henti það sama þegar að námi kemur og veruleikinn sé hlutlægur og óháður nemandanum (Björg Vigfúsína Kjartansdóttir, Jóna Björk Jónsdóttir og Kirsten Lybæk Vangsgaar, 2006). Gengið er út frá þeirri forsendu að einstaklingar stjórni sjálfir námi sínu (Brooks og Brooks, 1993) og þekkingarfræðilegum forsendum og út frá því dregin sú ályktun að þekking er afurð þess hvernig einstaklingur mótar merkingu úr reynslu sinni. Þekking verður til þegar nemendur gera sínar eigin uppgötvanir í gegnum það efni sem þeim er látið í té (Scheurman, 1998). Samkvæmt hugsmíðahyggjunni er hlutverk kennarans ekki að uppfræða eða mata nemendur á þekkingu. Kennarinn er fyrst og fremst leiðbeinandi, hann styður nemendur í námi með leiðbeiningum, ögrandi spurningum og uppbyggilegri gagnrýni. Hlutverk kennara er einnig að skapa umhverfi sem hvetur nemendur til að leita lausna (Brooks og Brooks, 1993) og aðstoða nemendur til að meta eigið nám og skilja hvernig það fer fram (Þuríður Jóhannesdóttir, e.d.). Námið byggir á því hversu merkingarþætt það er fyrir nemandann og hvernig hann getur tengt það við eigin veruleika. Þannig byggir það á reynslu, þroska og félagslegum samskiptum námsmannsins. Því er mikilvægt að beina sjónum að því hvernig nám fer fram hjá nemendum í stað

Þess að einblína á námsefnið eða kennarann. Margir hafa bent á mikilvægi þess að nemendur læri í gegnum eigin reynslu, helst við raunverulegar aðstæður (sjá t.d. Rúnar Sigbórsson, o.fl. 1999). Í hugsmíðahyggju er áhersla á merkingarbær verkefni sem eru í samhengi við raunveruleikann utan skólans (Þuríður Jóhannsdóttir, e.d.). Líklegt er talið að viðfangsefni raunveruleikans hafi meiri þýðingu fyrir nemandann en tilbúnar framandi aðstæður og auki þar með líkur á að þekking verði til.

Með þátttökunámi (*e. service learning*) er átt við að nemendur stundi hluta af námi sínu með því að vera þátttakendur í ýmiss konar verkefnum. Allt sem nemendur taka sér fyrir hendur í þátttökunámsverkefnum þarf að uppfylla fyrirfram skilgreind markmið eitt eða fleiri og er því ekki viðbót við það sem fyrir er heldur önnur nálgun, önnur kennsluaðferð. Þátttökunám felur í sér þátttöku í verkefni með öðru fólki, gjarnan sér yngra fólki, þar sem unnið er við raunverulegar aðstæður, gjarnan utan skólans. Námið þarf að uppfylla eitt eða fleiri markmið námskrár, tekin úr mörgum námsgreinum. Áhersla er lögð á að nemendur skipuleggi og stjórni verkefnum en jafnframt er lögð mikil áhersla á handleiðslu og umsjón. Nemendur á mismunandi aldri vinna gjarnan saman og verkefnið getur verið þvert á námsgreinar (Gerður G. Óskarsdóttir, 2004).

Hlutverk framhaldsskóla er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi með því að bjóða hverjum nemenda nám við hæfi. Skólarnir skulu m.a. leitast við að efla siðferðisvitund, ábyrgðarkennd, víðsýni, frumkvæði, sjálfstraust og umburðarlyndi nemenda (Lög um framhaldsskóla, 2008). En hvernig er hægt að kenna nemendum að skilja aðra, finna til með öðrum eða hlúa að gagnkvæmri virðingu ef nemendur geta ekki sett sig í spor annarra? Í skólastarfi er mikilvægt að skapa aðstæður til að efla hæfni nemenda til þes að setja sig i spor annarra og efla siðferðiskennd sína, samskiptahæfni og borgararvitund. Þekking og reynsla

verða til í samfellum huga og starfs ó frá áreiti til ásetnings og í samskiptum og tengslum ó við tilteknar aðstæður er haft eftir Dewey (sjá Gestur Guðmundsson, 2008;bls. 44) sem leggur þannig áherslu á að leiðin til að vera virkur þátttakandi í lýðræðisþjóðfélagi er að tengja starf skólans við samfélagið utan hans.

2.6. Samantekt

Fræðimenn hafa lengi deilt um hvað felist í fagþróun og hvaða starfsstéttir beri að telja til fag- eða sérfræðihópa. Félagsvísindin hafa beitt ýmsum aðferðum í umfjöllun um sérfræðinga og faghópa. Virknihyggjan hefur fagstéttir í æðra veldi á meðan útilokunarsinnar leggja áherslu á sérhagsmuni fagstétta. Fagvæðing kennara fólst í að notast við viðmið hefðbundinna fagstétta. Starfstétt kennara telst nú til fagstétta með lögverndun á starfsheiti og starfsréttindum kennara. Samkvæmt útilokunarkenningum eru kennarar með þessu að standa vörð um hagsmuni sína gagnvart öðrum stéttum, sem standa neðar eða til hliðar við þær í valdastiganum. Stéttin einokar ákveðna þekkingu með því að setja tiltekin menntunarskilyrði og leggja áherslu á lögverndun eða viðurkenningu til að takmarka aðgengi að störfum sínum. Þannig væru kennarar að setja eigin hagsmuni ofar hagsmunum skjólstæðinga sinna og samfélagsins í heild. Hvorki virknihyggjan né útilokunarsinnar skoða þó sérstaklega störf eins og kennarastarfið. Tilvist þeirra er jafnvel útskýrð á þann hátt að starfið sé ekki nógu áhugavert til þess að beita šútilokunö. Vegna þessa hefur verið erfitt að fagvæða kennarastarfið. Ýmsar ástæður hafa verið tíndar til en sú veigamesta er líklega sú að vinnuferli kennarans sé of mengað af persónulegri hluttekningu og tilfinningum til þess að það geti talist faglegt.

Kenningar og hugtakaforðinn hefur auk þess verið šblindurō á hāfni kennarastéttarinnar (Davies, 1996).

Uppbygging mentorverkefnisins Vináttu, sem hluti af námi framhaldsskólanemenda, byggir á hugmyndum sem tengdar eru hugsmíðahyggju og hugmyndafræði þar sem lögð er áhersla á félagslegan jöfnuð og ábyrga samfélagslega þátttöku (Zevin, 2007). Persónuleg viðhorf kennara hafa mikið að segja til um það hvernig þeir starfa innan skólans og því er starf hvers kennara einstakt. Óhefðbundið nám í anda mentor og mentoring gerir kennurum kleift að fara sínar eigin leiðir að þeim markmiðum sem stefnt er að í skólastarfinu. Þetta getur skapað óöryggi hjá kennurum sér í lagi í ljósi þess að útlistunarkennsla þar sem kennslubókin er í miðlægu hlutverki er algengasta kennsluaðferðin á framhaldsskólastigi. Nám í anda mentorverkefnisins Vináttu verður því að byggja á náms- og starfskenningum þar sem hlutverk kennara og fagmennska er vel skilgreint.

Kennari er fagmaður á þann hátt að hann ber ábyrgð á nemendum sínum, hefur áhrif á mótun starfsins og er menntaður til starfans. Íslenskt samfélag hefur breyst á síðustu árum og áratugum. Kennarastarfið hefur breyst í samræmi við samfélagslegar breytingar og er hlutverk kennarans ekki lengur fyrst og fremst að uppfræða nemendur. Slíkum breytingum fylgir óöryggi þegar kennarar miða starf sitt við starf kennarans eins og það var áður. En ef miða á við að starf kennara taki breytingum eftir samfélagi og tíma og það mótist af aðstæðum hverju sinni hljóta kennarar að þurfa að laga sig að breyttu samfélagi í stað þess að horfa til fortíðar. Þannig lætur kennari fagmennsku sína mótast af aðstæðum hveru sinni.

Til þess að hámarka árangur þróunarstarfs eins og mentorverkefnisins Vináttu er mikilvægt að skoða starfið frá sjónarhóli kennara og gera reynslu þeirra sýnilegri. Kennarar geta skapað aðstæður til náms (Labaree, 1999) og eina leiðin til að bæta árangur kennslu er að breyta kennsluaðferðum

(McKinsey og Company, 2007 sjá Magnús Þorkelsson, 2008). Sú breyting er þó ekki nægjanleg ein og sér heldur verða breytingar að ná til skólamenningar skólans ef þær eiga að festast í sessi (Hopkins, Ainscow og West, 1994). Þrátt fyrir ýmsar hindranir virðist getan og viljinn til þróunarstarfa að miklu leyti sjálfsprottinn og það ræðst af getu og vilja kennarans hversu mikil hindrun verði af öðrum þáttum (Magnús Þorkelsson, 2008).

3. Mentorverkefnið Vinátta

Mentorverkefnið Vinátta byggir á hugmyndafræði um að tryggt samband milli barns og fullorðins einstaklings, til lengri eða skemmri tíma, byggir upp sjálfsmynd barnsins og bæti við möguleika þess við mótun sjálfsmyndar sem komi meðal annars fram í auknum námsáhuga og árangri auk aukinnar lífsleikni. Þessi tengsl skapar mentor fyrst og fremst með því að skipuleggja góðar og skemmtilegar samverustundir í samráði við foreldra grunnskólabarnsins (Mentorverkefnið Vinátta, e.d.a.; Reich, 2001). Í mentorverkefninu Vináttu gefst framhalds- og háskólanemum tækifæri til að tengjast grunnskólabarni og vera góð fyrirmynd. Um leið fá grunnskólabörnin tækifæri til að mynda tengsl við fullorðinn vin utan fjölskyldunnar. Í samskiptunum kynnast báðir aðilar aðstæðum hvors annars og viðmiðum sem meðal annars stuðla að gagnkvæmum ávinningi og hagsmunum samfélagsins í heild (Elín Þorgeirsdóttir, 2004).

3.1. Mentorverkefni um víða veröld

Mentorverkefni eru starfrækt um allan heim en upprunalega fyrirmyndin að mentorverkefninu Vináttu er sótt til ísraelska verkefnisins *Pearch*, en þar var því komið af stað árið 1974. Markmið ísraelska verkefnisins er meðal annars að mentorar sem koma úr framhaldsskólum og háskólum verði jákvæðar fyrirmyndir grunnskólabarna sem búa við slakar félags- og efnahagslegar aðstæður (PEARCH, 2008a). Um þrjátíu þúsund nemendur taka þátt í verkefninu ár hvert og hefur um hálf milljón nemenda tekið þátt í verkefninu

frá stofnun þess. Árið 2008 er verkefnið starfrækt í um 1500 skólum um allt land. Um 15% grunnskólabarna sem taka þátt eru nýir innflytjendur. Í verkefninu er lögð áhersla á að styrkja sjálfsmynd og bæta námsárangur grunnskólabarna. Árið 2008 fékk verkefnið viðurkenningu, *The Israelian Prize* fyrir mikilvægt framlag sitt til samfélagsins (PERACH, e.d.a.).

Frá Ísrael hefur hugmyndin borist víða um heim og verið fyrirmynd annarra slíkra verkefna í um 20 löndum (PEARCH, e.d.b.). Árið 1997 barst verkefnið meðal annars til Háskólans í Malmö í Svíþjóð þar sem það hefur síðan verið starfrækt undir nafninu Næturgalinn (*s. Naktergalen*). Síðan verkefnið hóf göngu sína í Svíþjóð hafa rúmlega 1000 börn og mentorar tekið þátt í verkefninu. Í sænska verkefninu hefur stór hluti þátttakenda verið börn af erlendum uppruna og áherslan að miklu leyti verið á þá fjölmörgu menningarlegu og félagslegu þætti sem móta líf og reynslu einstaklinga. Grundvallarsjónarmiðið er virðing fyrir og umburðarlyndi gagnvart fjölbreytileika (Malmö Högskola, e.d.). Vinátta milli barns og mentors, sem lítur á barnið sem jafningja sinn, hefur aukið skilning og umburðarlyndi beggja aðila á mismunandi félagslegum og menningarlegum bakgrunni. Meginmarkmið Næturgalans er að verkefnið stuðli að aukinni sameiningu, skilningi og samstarfi á milli fólks í samfélaginu (Carina, 2007).

Eitt elsta, stærsta og þekktasta mentorverkefnið er líklega *Big brothers, Big sisters of America* (BBBS). Verkefnið hefur verið starfrækt í Bandaríkjunum í meira en öld og er talið í hópi gæðaverkefna sem vinna í þágu barna. Markmið BBBS er að þróa jákvæð tengsl sem hafa varanleg og bein áhrif á líf þátttökubarna. Verkefnið er fyrir börn á aldrinum 6 til 18 ára og er starfrækt um allt land. Það er skipulagt þannig að mentorar sem eru sjálfboðaliðar taka að sér barn eða ungmenni einstæðs foreldris í að minnsta kosti eitt ár. Markmið BBBS er að börn og ungmenni eignist traustan vin utan fjölskyldu sem stuðlar að betri félagsfærni þess. Tilgangur verkefnisins er ekki

að ná einhverjum sérstökum fyrirframgreindum markmiðum eins og til dæmis að breyta barninu á ákveðinn hátt eða að stuðla að áframhaldandi menntun þess heldur að þróa jákvæð tengsl milli barns og mentors. Í BBBS verkefninu er ekki talað um mentora heldur *Big*, þann stóra. Árið 2007 tóku rúmlega 125 þúsund sjálfboðaliðar eða mentorar (*bigs*) þátt í maður á mann (*e. one-on-one mentoring*) verkefnum sem er sú gerð mentorverkefna þar sem einn mentor, tekur að sér eitt barn/ungmenni og er fyrirmynd eða leiðbeinandi. Börnin (*littles*) komu úr 6 þúsund skólum um allt land. Mat á BBBS verkefninu hefur sýnt að gott samband milli barnsins og mentorins hefur mælanleg áhrif á líf þess. Þau börn sem tóku þátt í verkefninu urðu sjálfsöruggari með frammistöðu sína í námi, sterkari og í betri tengslum við fjölskyldur sínar. Matsrannsóknir hafa einnig sýnt að börnin eru 46% ólíklegri til þess að byrja að nota ólögleg eiturlyf, 27% ólíklegri til þess að byrja snemma að drekka áfengi og 52% ólíklegri til að hætta í skóla (Tierney, Grossman og Resch, 1995 sjá BBBS.org, e.d.).

3.2. Mentorverkefnið Vinátta: Saga og framkvæmd

Hingað barst hugmyndin að verkefninu frá Svíþjóð árið 2001 og hefur Velferðarsjóður barna á Íslandi rekið það frá upphafi. Velferðarsjóður barna var stofnaður árið 2000 af Íslenskri erfðagreiningu og heilbrigðis- og tryggingamálaráðuneytinu. Markmið sjóðsins er að hlúa að hagsmunamálum og velferð barna á Íslandi (Elín Þorgeirsdóttir og Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir, 2004).

Verkefnið hefur stækkað og náð útbreiðslu í grunn-, framhalds- og háskólum á höfuðborgarsvæðinu og á Akureyri (Þórunn Steindórsdóttir, 2007). Mentorverkefnið er samfélagsverkefni og er eitt meginmarkmið þess að

háskóla- og framhaldsskólanemendur vinni að velferð barna og öðlist viðtæka reynslu í samskiptum við börn í gegnum persónuleg tengsl við þau. Þannig vinna mentorar að velferð barna, öðlast reynslu í samskiptum við börn, foreldra þeirra og nærumhverfi og bæta við eigin þekkingu og reynslu af samskiptum við ólíka einstaklinga (Mentorverkefnið Vinátta, e.d.a.).

Í mentorverkefnum eru sambönd mynduð milli einstaklinga sem ekkert þekkjast. Mentorar eru eldri og reyndari en börnin sem þeir taka að sér og allir þátttakendur taka þátt af fúsum og frjálsum vilja (Elín Þorgeirsdóttir og Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir, 2004).

Verkefnið fer þannig fram að mentor og barn hittast reglulega einu sinni í viku, þrjá klukkustundir í senn yfir sjö mánaða tímabil, frá október fram í apríl (Elín Þorgeirsdóttir, 2004). Mikil áhersla er lögð á að halda reglu á samskiptunum enda hjálpar það til við tengslamyndun þeirra sem er forsenda þess að traust myndist milli mentors og barns. Ef mentorpörin hittast ekki reglulega er erfiðara fyrir mentorinn að hafa áhrif á barnið en auk þess getur óregla í samskiptum haft slæm áhrif á hæfni þess til að treysta (Sipe, 1992). Mentorhlutverkið snýst um trúnað og traust, samkennd og tillitsemi enda á mentorinn ekki að vera fagaðili á ákveðnu sviði. Samverustundirnar þurfa ekki að vera úthugaðar eða skipulagðar því í þeim er návistin mikilvægust. Tímarammi er fyrirfram ákveðinn, eitt skólaár en á þeim tíma getur barn lært að byggja upp samband, notið þess og kvatt síðan án þess að það hafi neikvæðar afleiðingar í för með sér.

Í verkefnastjórn eru verkefnastjóri, sem stýrir verkefninu og faglegrí vinnu, umsjónarmaður fyrir Norðurland og ráðgjafi fyrir framhaldsskólastigið. Starfsmenn verkefnastjórnar vinna undir stjórn verkefnastjóra og er hver og einn handleiðari og tengiliður fyrir 15-20 mentora. Verkefnastjórn starfar fyrst og fremst sem ráðgjafi fyrir kennara sem stýra námi sem byggir á hugmyndafræði mentorverkefnisins. Kennarar eru ekki hluti af starfsliði

verkefnastjórnar og fá því greitt fyrir kennslu frá sínum vinnuveitanda eins og um hefðbundið nám væri að ræða, fer eftir fjölda nemenda sem taka þátt og eininga sem nemendur ljúka.

Námið í mentorverkefninu Vináttu felst í að ræða um viðfangsefni, leita lausna, upplifa, prófa sig áfram, gagnrýna, túlka, endurspegla, vera virkur og móta eigin skýringar. Af þessu má sjá að hlutverk kennara í því er ekki að uppfræða eða mata nemendur á þekkingu. Kennarinn er fyrst og fremst leiðbeinandi, sem styður nemendur í náminu, með leiðbeiningum og uppbyggilegri gagnrýni (Brooks og Brooks, 1993).

Kennsluaðferðin byggir á hugmyndum hugsmíðahyggju og gerir þær kröfur til kennarans, að hann afli sér upplýsinga um forþekkingu nemenda, enda gengið út frá því að þeir byggi nám sitt á fyrri reynslu og þekkingu. Námsferlið gengur út frá því að nemandur stjórnir sjálfir sínu námi og að kennarinn aðstoði nemendur með því að gera þá meðvitaða um námsferlið. Þessi tegund náms hefur áhrif á starfshætti kennara. Þegar viðfangsefni námsins eru verkefni úr daglegu lífi er ljóst að hefðbundnar kennslubækur geta ekki verið sú uppspretta þekkingar og aðferðarfræði, sem þeim er gjarnan gert að vera í hefðbundinni kennslu. Mentorverkefnið Vinátta kallar á mun víðtækari skilning á viðfangsefni kennslunnar og þar með á þeim efnivið sem nemendur nota til að læra/skapa þekkingu. Þetta kallar á markvissa vinnu kennara við ráðgjöf og leiðbeiningar í kennslu. Það er krefjandi verkefni að halda snemendum við efnið og hvetja þá áfram í verkefnum hvers tíma.

Hafa verður í huga að starf kennarans er ekki aðeins byggt á beinum athöfnum eða starfsháttum heldur líka því huglæga sem liggur að baki starfinu (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993). Hlutverk kennara í mentorverkefninu Vináttu byggir á kennslufræðilegri færni, fagþekkingu og félagslegri vitund kennara. Hlutverk kennarans er ekki að hafa öll völd í kennslustofunni heldur fyrst og fremst að leiðbeina og stýra verkefnum og setja reglur í samráði við nemendur.

Þannig stjórnar kennarinn náminu í samvinnu við nemendur og eru þær hugmyndir í góðu samræmi við kenningar hugsmíðahyggju.

3.3. Val á börnum

Þátttakendur verkefnisins eru 7 ó 10 ára börn í þeim skólum sem verkefnið nær til og sækja foreldrar um þátttöku fyrir börn sín. Til þess að koma í veg fyrir að verkefnið fái á sig stimpil sem félagslegt úrræði fyrir tiltekinn hóp barna er lögð áhersla á að hafa það opið öllum börnum á ákveðnum aldri í ákveðnum skólum (Mentorverkefnið Vinátta, e.d.a.). Ef umsóknir barna eru fleiri en umsóknir mentora þarf að velja úr umsækjendum.

Svokallað áhættustig (*e. risk-level*) mentorverkefna ákvarðast af þátttakendum þeirra en þátttakendur geta verið í mismikilli félagslegri áhættu, allt frá því að tengjast illa inn í hópa eða ganga illa í skóla yfir í að vera í ofneyslu ávana- og fíkniefna (Jacks, 2000). Áhættustig mentorverkefnisins Vinátta er lágt en samt hæfir verkefnið sumum börnum betur en öðrum. Það hentar til dæmis ekki börnum með alvarleg félags- eða persónuleg vandamál eða börnum frá fjölskyldum sem stríða við alvarleg félagsleg vandamál (Elín Þorgeirsdóttir, 2004). Börn í slíkri aðstöðu eru ekki eins líkleg til að njóta góðs af verkefninu og þurfa frekar á faglegri aðstoð að halda (Rhodes og DuBois, 2008). Þegar börn eru valin til þátttöku í verkefninu eru börn, sem hafa mikla þörf fyrir ábyrga og þroskaða fyrirmynd látin hafa forgang. Þetta eru til dæmis börn sem blandast illa í hópinn eða verða fyrir einelti, börn sem eru illa læs á sín eigin mörk eða annarra og börn sem eru feimin og óframfærin. Börn úr stórum systkinahópi, einbirni og börn sem skortir annað hvort föður- eða móðurímynd njóta einnig forgangs. Að lokum má nefna börn af erlendum uppruna (Elín Þorgeirsdóttir, 2004) en þátttaka í verkefninu getur nýst þeim til þess að fá betri innsýn í íslenska menningu og/eða hjálpað þeim að ná betri

tökum á tungumálinu (Guðbjörg Daníelsdóttir, o.fl., 2002). Tungumálakunnátta er mikilvægur hluti af menningarlegu samþykki og er oft vísað til takmörkunar hennar sem stærstu hindrunarinnar sem innflytjendur verða fyrir. Takmörkuð kunnátta á tungumáli landsins getur haft mikil áhrif á frammistöðu í námi sem og á félagsleg tengsl. Mentorverkefni eru því tilvalin til að aðstoða börn af erlendum uppruna við að komast inn í samfélagið (Yeh, Ching, Okubo og Luthar, 2007).

3.4. Val á mentorum

Nemendur á háskóla- og framhaldsskólastigi hafa tækifæri til þess að sækja um þátttöku í mentorverkefninu en þar sem verkefnið er ekki hluti af námskrá allra háskóla eða framhaldsskóla er misjafnt hvort þeir fái það metið inn í námsferil sinn (Mentorverkefnið Vinátta, e.d.c.). Mikilvægt er að vanda val á mentorum til þess að tryggja öryggi barnsins og brautargengi verkefnisins. Mentor þarf að skuldbinda sig út verkefnistímann, hafa áhuga á verkefninu, vera ábyrgur og reiðubúinn að mæta barninu á forsendum þess. Hann þarf líka að vera þolinmóður og meðvitaður um að hann sé fyrirmynd (Sipe, 1998). Hæfni mentora til þátttöku er ekki eingöngu hægt að meta út frá námseinkunn þeirra heldur þarf að horfa til þátta eins og samviskusemi og félagslegrar færni (Björk Þorgeirsdóttir, 2004). Verkefnastjórn, kennarar, foreldrar og barnið sjálf þurfa að geta treyst mentorum meðal annars vegna þess að hann og barnið verja oft miklum tíma ein saman. Vandað val á mentorum tryggir öryggi barnsins (Sipe, 1998).

Til þess að velja hæfustu einstaklingana eru umsækjendur beðnir um að fylla út starfsumsókn og tilgreina a.m.k. tvo meðmælendur (Mentorverkefnið Vinátta, e.d.c.) Í framhaldi af því eru umsækjendur boðaðir í viðtal til

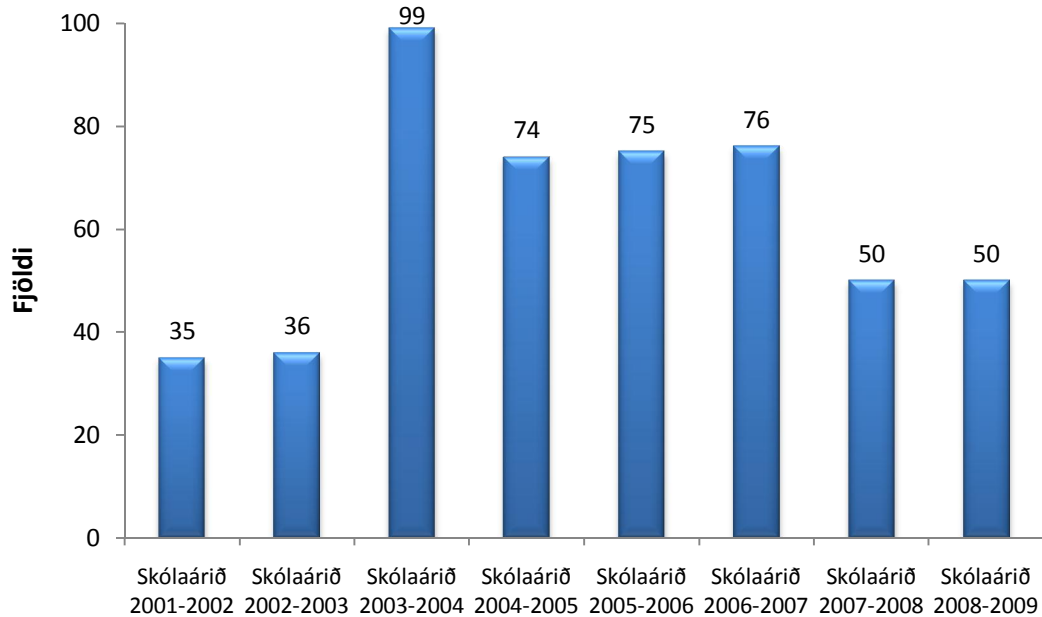
verkefnastjóra eða kennara í viðkomandi skóla. Þar er þeim gerð grein fyrir þeirri skuldbindingu og ábyrgð sem fylgir því að vera mentor (Sipe, 1998).

3.5. Pörun barna og mentora

Í mentorverkefninu Vináttu eru ókunnugir einstaklingar á ólíku aldursskeiði paraðir saman. Forsenda þess að milli þeirra þróist gott samband er að þátttakendur skapi ákveðna samkennd sín á milli. Í matsrannsókn á mentorverkefninu Vináttu (Elín Þorgeirsdóttir, 2004) kom fram að mentorar, foreldrar, verkefnastjórn og kennarar töldu vandaða pörun væri skilyrði fyrir því að hægt væri að ná vel heppnuðum samböndum milli mentors og barns. Pörun þátttakenda í mentorverkefnum ræðst gjarnan af tegund þess verkefnis sem um ræðir. Stundum er farin sú leið að láta þátttakendur hittast og para sig sjálfir eða koma með tillögur að pörun (Sipe, 1998). Í mentorverkefninu Vináttu er það í höndum verkefnastjórnar og kennara að para saman börn og mentora (Björk Þorgeirsdóttir, e.d.a.). Farið er yfir umsóknir mentora og barna, viðtöl við mentora, foreldra og kennara barna (Elín Þorgeirsdóttir, 2004). Til að kanna fyrst og fremst áhugamál barns og mentors. Aldur, kyn og kynþáttur skipta ekki meginmáli við pörun mentors og barns. Pörunarferli sem tekur tillit til áhugamála mentors og barns er líklegra til að stuðla að góðu sambandi (Sipe, 1998). Mentorar sem tekið hafa þátt í mentorverkefninu Vináttu hafa átt erfiðara með að mynda tengsl við börn ef þeir töldu sig ekki eiga neitt sameiginlegt með börnunum (Elín Þorgeirsdóttir, 2004). Pörun þar sem tekið er tillit til persónuleika, viðhorfa og áhugamála mentors og barns er líklegra til að stuðla að góðu sambandi. Hegðun mentora á vettvangi skiptir þó alltaf meira máli við að mynda gott samband milli mentors og barns heldur en sú aðferð sem notuð er til þess að para saman (Sipe, 1998).

3.6. Mentorverkefnið Vinátta: Tölulegar upplýsingar

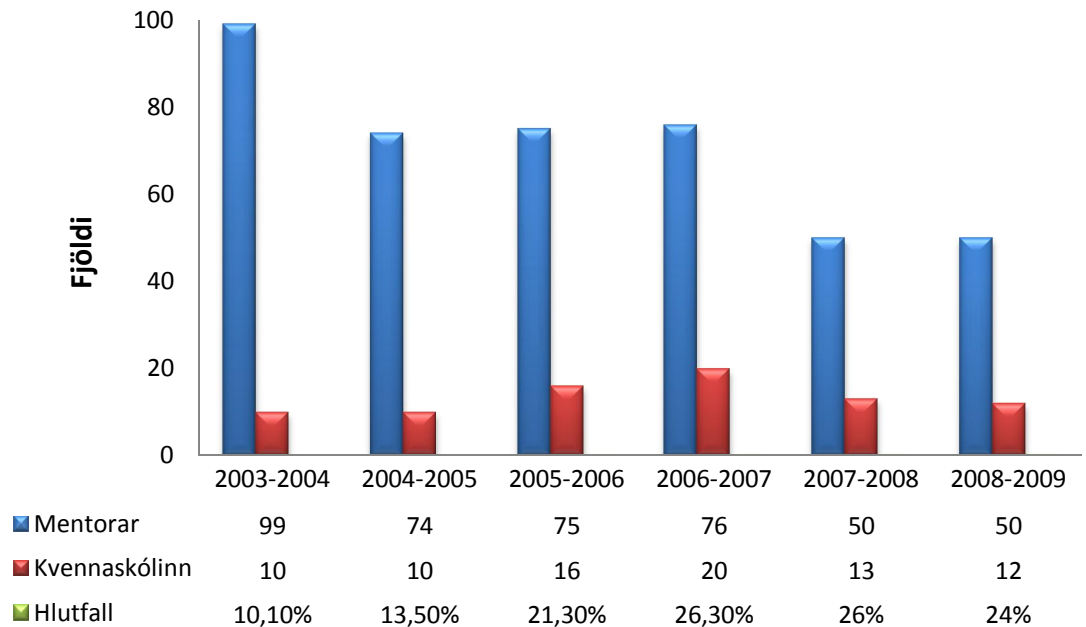
Hér á eftir verður fjallað um tölulegar upplýsingar um mentorverkefnið Vinátta frá því að það hóf göngu sína hér á landi árið 2001.



Mynd 1. Heildarfjöldi mentora í mentorverkefninu Vinátta frá 2001-2009.

Ef litið er til fjölda mentora á tímabilinu 2001-2009 má sjá (mynd1) að fjöldi mentora er mismunandi eftir árum. Flestir voru þeir skólaárið 2003-2004 en það ár komu 89 mentorar frá háskólastiginu og 10 nemendur úr Kvennaskólanum í Reykjavík (Elín Þorgeirsdóttir og Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir, 2004; Björk Þorgeirsdóttir, 2004). Skólaárin 2004-2007 voru mentorar á öllu landi 74 til 76, en síðustu tvö árin hafa mentorar verið 50 á ári.

Næsta mynd sýnir heildarfjölda mentora frá því verkefnið hóf göngu sína í Kvennaskólanum í Reykjavík, skólaárið 2003-2004 og hlutfall mentora úr Kvennaskólanum af heildarfjölda.



Mynd 2. Hlutfall mentora úr Kvennaskólanum í Reykjavík af heildarfjölda mentora skólaárin 2003 – 2009.

Fjöldi mentora úr Kvennaskólanum í Reykjavík hefur verið nokkuð stöðugur á milli ára, sjá mynd 2. Fækkun mentora yfir allt landið skólaárið 2007-2008 skýrist aðallega af fækkun nemenda frá háskólastiginu. Síðustu þrjú skólaár hefur um fjórðungur af heildarfjölda mentora verið nemendur í Kvennaskólanum í Reykjavík.

Til þess að verkefnið festist í sessi og standi sem flestum 7-10 ára grunnskólabörnum til boða er mikilvægt að fá mentora af framhaldsskólastiginu. Stöðugt er unnið að því að fjölga framhaldsskólum sem bjóða upp á námskeið sem byggir á hugmyndafræði og markmiðum mentorverkefnisins Vináttu (Þórunn Steindórsdóttir, 2007). Þannig aukast líkur á því að verkefnið starfi um allt land því framhaldsskólar eru í flestum byggðarlögum (Elín Þorgeirsdóttir, 2004). Um leið fá framhaldsskólanemendur tækifæri til að stunda hluta af námi sínu með því að vera þátttakendur í ýmiss

konar verkefnum samkvæmt markmiðum úr námskrá (Gerður G. Óskarsdóttir, 2004).

Skólaárið 2008-2009 tóku 50 mentorar þátt í verkefninu og . er skipting þeirra eftir skólum eftirfarandi: sex úr Háskóla Íslands, einn úr Háskólanum í Reykjavík, tólf úr Kvennaskólanum í Reykjavík, þrír úr Borgarholtsskóla, þrír úr Flensborgarskóla í Hafnarfirði, sex úr Verkmenntaskólanum á Akureyri og níu úr Menntaskólanum á Akureyri (Elín Þorgeirsdóttir, munnleg heimild 15. maí 2009).

4. Mentorverkefnið Vináttu í Kvennaskólanum í Reykjavík

Kvennaskólinn í Reykjavík bauð fyrstur skóla upp á námskeið fyrir framhaldsskólanemendur sem byggir á hugmyndafræði mentorverkefnisins Vináttu. Kvennaskólinn í Reykjavík er menntaskóli og starfar skv. lögum um framhaldsskóla (2008). Samkvæmt samningi við menntamálaráðuneytið er hlutverk Kvennaskólans kennsla til stúdentsprófs á bóknámsbrautum bekkjakerfis. Kvennaskólinn í Reykjavík er einn allra elsti skóli landsins, stofnaður árið 1874 af hjónunum Þóru og Páli Melsteð. Fyrstu öldina sem skólinn starfaði var hann eingöngu fyrir konur en haustið 1977 hóf fyrsti strákurinn nám við skólann. Síðan hefur strákum í skólanum fjölgað ár frá ári og eru þeir nú tæpur þriðjungur nemenda. Skólinn varð framhaldsskóli 1979 og fyrstu stúdentarnir útskrifuðust 1982. Í skólanum eru um 550 nemendur og starfsmenn 55. Skólinn býr við þröngan húsakost og fer starfsemi skólans fram að Fríkirkjuvegi 9 og Þingholtsstræti 37 (Kvennaskólinn í Reykjavík, 2008).

Skólamenning Kvennaskólans einkennist af heimilislegu andrúmslofti og góðum samskiptum nemenda og starfsfólks eins og umsagnir nemenda og kennara í könnunum síðustu ára bera glöggt vitni um (sjá t.d. Kvennaskólinn í Reykjavík, e.d.). Einkunnaorð skólans eru: menntun, þekking og þroski. Í skólanum er lögð áhersla á að hlúa að sjálfstrausti, umburðarlyndi og víðsýni hvers og eins (Kvennaskólinn í Reykjavík, 2008). Hugmyndafræði mentorverkefnisins Vináttu þar sem hlutverk mentora er að skapa trúnað og traust, sýna samkennd og tillitsemi (Elín Þorgeirsdóttir, 2004) fellur því vel að skólamenningu skólans.

Hugmyndafræði mentorverkefnisins Vináttu fellur einnig vel að kennslu félagsgreina í framhaldsskólum enda segir í námskrá (Aðalnámskrá framhaldsskóla ó samfélagsgreinar, 1999) að fleiri greinar þessu skyldar komi einnig til álita í kennslu í framhaldsskóla ef skólar leggja fram fullnægjandi áfangalýsingar og markmið fyrir slíkan áfanga.

Áður en kennsla hófst skólaárið 2003-2004 var sett fram námsáætlun í samræmi við aðalnámskrá framhaldsskóla og hugmyndafræði mentorverkefnisins. Þar var greint frá markmiðum, vinnuferli og námsmati sem gerði Kvennaskólanum kleift að sækja formlega um heimild Menntamálaráðuneytisins til að bjóða námskeiðið sem kjörsviðs- og/eða valáfanga (Björk Þorgeirsdóttir, 2004). Þegar um er að ræða kjörsviðsáfanga á námið að fela í sér sérhæfingu á viðkomandi námssviði og má samanlagt nám í kjörsviðsgrein aldrei vera minna en 9 einingar í hverri grein (Kvennaskólinn í Reykjavík, 2003). Fyrirspurn var send til ráðuneytisins 11. júní 2003 og svarbréf barst Kvennaskólanum 3. júlí 2003. Í svarinu er vísað í dreifibréf sem sent var til skólameistara framhaldsskóla 15. mars 2000 um gerð áfangalýsinga. Í því bréfi segir að þegar um er að ræða áfanga sem bætast við áfangakeðjur sem skilgreindar eru í námskrá beri að hafa í huga að tilgangur náms á kjörsviði er að nemendur dýpki þekkingu sína á viðkomandi námssviði. Í samræmi við svar menntamálaráðuneytisins og dreifibréf dagsett 15. mars 2000 var það sameiginlegur skilningur kennara og skólastjórnenda að mentorverkefnið Vinátta væri námskeið í boði fyrir útskriftarnemendur sem kjörsviðs- og eða valáfangi (Kvennaskólinn í Reykjavík 2003; Björk Þorgeirsdóttir, 2004).

4.1. Skipulag

Fyrstu fjórar vikur skólaársins fá nemendur kynningu á verkefninu og hlutverki mentora (Björk Þorgeirsdóttir, 2004). Þetta er mjög mikilvægt þar sem ekki er nóg að mentorar séu ábyggilegir og hæfir heldur þurfa þeir sérstaka þjálfun og undirbúning fyrir starfið. Góður undirbúningur eykur einnig líkur á því að mentor og barn myndi gott og farsælt samband. Mentor sem gerir óraunhæfar kröfur til sjálfs síns og barnsins getur auðveldlega orðið fyrir vonbrigðum. Ef í undirbúningi er lögð megináhersla á mikilvægi góðra tengsla mentors og barns eykur það líkur á því að mentorar geri ekki of miklar væntingar til þátttökunnar. Góður undirbúningur auðveldar líka mentorum að skilja bakgrunn barna sem koma frá öðrum menningarsvæðum (Sipe, 1998).

Undirbúningur nemenda byggir á því að kennari geri sér í upphafi grein fyrir stöðu nemendahópsins og miði kennslu/handleiðslu sína út frá þörfum þeirra. Námið er óhefðbundið að því leyti að nemendur vinna að mestu á švettvangi en ekki í skólastofu. Þetta krefst þess að á hverju nýju mentorári verður að byrja að skoða hvaða reynslu og þekkingu nemendur hafa. Safn upplýsinga fyrir kennara og nemendur er safnað saman á kennsluvefinn www.kvenno.is/vinatta en þar er að finna skipulag verkefnisins og hugmyndir af fyrirlestrum, verkefnum og útlistun á námsmati. Í undirbúningi mentora er mikilvægt að allir fái fræðslu um; hugmyndafræði og sögu verkefnisins, hlutverk mentora og kennara, val á börnum í verkefninu, hvernig þörun mentora og barna fer fram og námsmat. Mikilvægast í undirbúningnum er þó að kennari byrji á því að byggja upp traust milli sín og nemanda. Nemendur/mentorar verða að geta treyst því að þeir fái handleiðslu og stuðning frá kennara og geti alltaf haft samband við hann. Þetta tryggir að mentorar byrja ekki samveruna með barninu óörugg (Björk Þorgeirsdóttir, e.d.a.).

Mentorar í framhaldsskólum verja þremur klukkustundum á viku yfir skólaárið í verkefnið, frá október fram í apríl, alls 25-28 skipti. Jafnframt því skila þeir dagbók mánaðarlega, alls 8 dagbækur á námsárinu. Í dagbókina skrá þeir hvar og hvenær mentor og barn hittust og hvað þau gerðu saman. Einnig eiga mentorar að leggja mat á hvernig samskiptin ganga og greina frá öllu sem viðkemur samverustundum, skipulagi og framkvæmd. Þar eiga þeir líka að skrá hvað hefur gengið vel og hvað illa, hvernig þeir hafa brugðist við aðstæðum, hvernig samskipti við foreldra barnsins ganga og svo framvegis (Björk Þorgeirsdóttir, e.d.b.). Mentorar frá háskólastiginu, sem fá námið metið til eininga, skrifa auk þess fræðilega ritgerð í lok mentorársins þar sem þau vinna með dagbókarfærslur ársins og reynslu sína af þátttöku í verkefninu.

Mentorar mæta einnig í einstaklings- og hópviðtöl hjá kennara. Kennari boðar mentora til sín í einstaklingsviðtal a.m.k. einu sinni á skólaárinu, auk þess sem mentorar hittast einu sinni á hvoru misseri í litlum hópum til að ræða reynslu sína. Mentorar mæta einnig á sameiginlega fundi allra mentorpara á höfuðborgarsvæðinu, sem verkefnastjórn skipuleggur, svo sem upphafsdag, óvissufund og jólaskemmtun. Undir lok verkefnisins er haldinn fundur þar sem mentorum er veitt handleiðsla í hvernig þeir eigi að undirbúa sambands slit við barn. Lokahátíð er haldin í lok verkefnisins þar sem verkefnastjóri, kennarar, tengiliðir grunnskóla, mentorar, foreldrar og börn kveðjast (Björk Þorgeirsdóttir, e.d.a.).

4.2. Markmið

Nám í félagsgrein sem fer fram á vettvangi byggir á því að þekking og færni lærist víðar en í skólastofunni við hefðbundið nám. Sumt lærir maður í beinu námi, annað af öðrum í lífi og starfi. En án skilnings er þekking eða færni lítils virði því hann gerir okkur fær um að nota þá þekkingu og færni sem við búum

yfir. Þannig getum við áttað okkur á aðstæðum, metið viðfangsefni sem við stöndum frammi fyrir og fundið mögulegar lausnir. Námið gerir því ráð fyrir virkri þátttöku nemenda í uppbyggingu þekkingar, sjálfstæði í vinnubrögðum og ábyrgð á eigin námi.

Sundurgreind námsmarkmið mentorverkefnisins Vináttu í Kvennaskólanum í Reykjavík eru að nemendur:

- vinni að velferð barna og öðlist víðtæka reynslu í samskiptum við börn.
- auki skilning sinn á stöðu sinni og annarra í samfélaginu.
- fái tækifæri til að verða fyrirmynd og jákvætt afl í lífi grunnskólabarns.
- fái þjálfun í að setja sér markmið í námi.
- þjálfist í að meta eigin frammistöðu á gagnrýnin hátt
- sýni sjálfstæði í vinnubrögðum (Björk Þorgeirsdóttir, e.d.; Kvennaskólinn í Reykjavík, 2008).

4.3. Samstarf við grunnskóla

Grunnskólar, sem vilja taka þátt í verkefninu, sækja um til verkefnastjórnar. Verkefnastjóri úthlutar samstarfsskólum til framhaldsskóla. Hver framhaldsskóli hefur því ár hvert nokkra vinaskóla. Kvennaskólinn í Reykjavík hefur frá því skólaárinu 2003 starfað með: Austurbæjarskóla, Háteigsskóla, Fellaskóla, Grandaskóla, Hólabrekkuskóla, Laugarnesskóla, Lækjarskóla og Grandaskóla.

4.4. Mentorar

Eins og áður sagði er val á mentorum mikilvægt ferli en til þess að geta tekið þátt í mentorverkefninu Vináttu í Kvennaskólanum í Reykjavík þurfa nemendur að vera á lokaári sínu í skólanum. Þeir verða að hafa náð 18 ára aldri

og hafa lokið FÉL103 sem er inngangsfangi í félagsfræði. Nemendur sem hafa áhuga á verkefninu þurfa að skrá sig formlega í námskeiðið í sínum skóla og fylla út starfsumsókn og senda til verkefnastjórnar (Mentorverkefnið Vinátta, e.d.c.). Þar þurfa nemendur að tilgreina hæfni sína til að sinna mentorhlutverkinu og tilgreina meðmælendur. Gott er að annar meðmælandi sé kennari við skólann sem þekkir nemandann vel. Umsækjendur eru síðan kallaðir í einstaklingsviðtal þar sem skoðað er sérstaklega hvort umsækjandi hafi örugglega tíma til að sinna verkefninu og sérstaklega rætt um áhuga, væntingar og vilja þeirra til þátttöku í verkefninu (Björk Þorgeirsdóttir, e.d.).

4.5. Námsmat

Megintilgangur skólastarfs er að aðstoða nemendur við að ná ákveðnum menntunarmarkmiðum. Hluti af undirbúningi kennslu er að íhuga hvernig á að meta hvort þau markmið sem lagt var upp með hafi náðst. Huga þarf að því hvort og þá hvaða upplýsingum eigi að safna meðan á kennslu stendur. Þegar námsmat er nefnt dettur mörgum fyrst í hug skrifleg próf. Hugtökunum próf og námsmati er oft ruglað saman enda nátengt í kennsluferlinu. Með hugtakinu námsmat er átt við: öflun upplýsinga um námsárangur og framvindu náms einstakra nemenda. Aftur á móti eru próf sérstök aðferð við námsmat sem venjulega einkennist af fyrirframgefnum spurningum sem lagðar eru fyrir nemendur við sambærilegar aðstæður og þeim gert að leysa innan ákveðinna tímamarka. Námsmat er því yfirhugtak sem felur í sér mælitæki eins og t.d. próf og allar þær aðferðir sem notaðar eru til að safna upplýsingum um mál nemenda og fá þannig niðurstöðu varðandi framgang þeirra í námi (Ingvar Sigurgeirsson, 1998).

Mat á vinnu nemenda fer fram á mismunandi vegu í framhaldsskólum s.s. símati, munnlegum og/eða skriflegum prófum, mati á verkefnum og

vinnuferli við verkefni. Í öllum tilfellum er nauðsynlegt að nemendum sé ljóst fyrirfram hvað eigi að meta og hvernig matið fari fram. Ef markmið er að meta vinnubrögð og áhuga nemenda þarf að meta vinnu nemenda á námsferlinum en ekki eingöngu lokaafurð (verkefni og/eða próf) sérstaklega. Þetta má gera með því að nemendur haldi dagbók nokkurskonar leiðarbók meðan á náminu stendur (Ingvar Sigurgeirsson, 1998).

Námið í mentorverkefninu Vináttu kallar á fjölbreytt námsmat. Ákveðið er fyrirfram hvernig á að nota afrakstur vinnu nemenda/mentora til námsmats og er það fyrirfram skilgreint gagnvart nemendum í kennsluáætlun (Kvennaskólinn í Reykjavík, 2008). Í verkefninu eru vinnubrögð og áhugi nemenda á námsferlinu metin en ekki eingöngu lokaafurð. Þetta er gert með því að fylgjast með vinnu nemenda milliliðalaust með dagbókarskrifum og viðtölum. Námsmatið er því stöðugt yfir námstímamann þar sem áhersla er á að nemendur taki virkan þátt í námsmatinu og beri þannig ábyrgð á eigin námi. Ef nemendur fá ekki viðbrögð við vinnu sinni geta þeir ekki metið og endurskoðað þá reynslu sem þeir hafa öðlast. Námsmatið felur í sér að nemendur fá í hendur verkfæri til sjálfsmats á aðferðum, vinnuferli og vinnubrögðum. Þetta krefst skipulagshæfileika, frumkvæði og þekkingar á mikilvægi markmiðssetninga. Lögð er áhersla á að þjálfarar nemendur, sjálfstætt og í samvinnu við aðra mentora við að skipuleggja samverustundir, leita að upplýsingum og setja fram skriflega í dagbókum sínum. Þekkingin er ekki metin sem slík, heldur aðallega ferlið sem á sér stað þegar þekkingarinnar er aflað. Af þessu má sjá að próf sem byggja á endurtekningu minnisatriða eru ekki í anda náms sem byggir á hugmyndafræði hugsmíðahyggju og því mikilvægt að nota aðrar leiðir til að meta árangur nemenda. Í mentorverkefninu Vináttu fara dagbókar- og verkefnaskil fram á rafrænu formi, nemendur fá upplýsingabækling/handbók í upphafi þar sem mikilvægar dagsetningar koma

fram auk þess sem kennari sendir tölvupóst þegar kemur að skilum (Björk Þorgeirsdóttir, e.d.).

Námsmatið í mentorverkefninu Vináttu er eftirfarandi:

- Samvera með grunnskólabarni 3 klukkustundir á viku í 7 mánuði (25-28 skipti) 50%. Hér er verið að meta þætti eins og félagsleg viðhorf og færni. Hvernig samverustundirnar eru skipulagðar og hvort að komi fram löngun til að stuðla að góðum samskiptum.
- Skil á skriflegum verkefnum 30%. Hér er verið að meta þætti eins og hvort skilað sé á réttum tíma, hvort mentorar setji fram mat á eigin frammistöðu í samskiptum við barnið. Hvort þeir fari ekki rétt með trúnaðarupplýsingar og frágang dagbóka og verkefna s.s. stafsetning og málfar.
- Mæting og þátttaka í kennslustundum og á sameiginlegum dögum 20%.

Einkunnir eru gefnar í heilum tölum frá 1 ó 10 og verða nemendur að ljúka öllum námsþáttum til að fá einingar fyrir námskeiðið (Björk Þorgeirsdóttir, e.d.).

5. Aðferð

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir rannsóknarsniði, gagnasöfnun og framkvæmd rannsóknarinnar. Fjallað verður um starfendarannsóknir (*e. action research*) og þeim aðferðum sem notaðar voru við gagnasöfnun í rannsókninni og úrvinnslu þeirra gerð skil.

5.1. Markmið og helstu rannsóknarspurningar

Rannsóknin beinist að mentorverkefninu Vináttu sem hluta af námi í framhaldsskólum. Helstu markmið rannsóknarinnar eru að varpa ljósi á kosti og galla náms í framhaldsskólum sem byggja á hugmyndafræði mentorverkefnisins Vináttu. Einnig að greina hvað getur stuðlað að framgangi þess og hvaða hindrunum þarf að ryðja úr vegi til þess að verkefnið verði hluti af skólanámskrá framhaldsskóla. Annað markmið er að kynna verkefnið fyrir kennurum og öðru starfsfólki og máta það inn í nýja menntastefnu í því augnamiði að mentorverkefnið geti fest rætur í íslensku skólakerfi. Matið er framkvæmt með því að rannsaka raunverulegur aðstæður í skóla, þar sem áhersla er á gagnrýna ígrundun með frekari framþróun verkefnisins í huga. Áhersla er lögð á að afla heildstæðra upplýsinga og leggja mat á hvernig best er að standa að frekari þróun þess á framhaldsskólastigi með eftirfarandi spurningum:

Á mentorverkefnið Vináttu heima innan framhaldsskólans?

Til þess að svara þessari spurningu voru skoðaðir ytri og innri þættir sem geta stuðlað að eða hindrað framgang verkefnisins á framhaldsskólastigi. Einnig var

kannað hvort kennarar og námsráðgjafar þekki verkefnið og hvaða viðhorf þeir hafa til náms sem byggir á hugmyndafræði mentorverkefnisins. Jafnframt þessu var greint hvernig mentorverkefnið Vinátta mátast við nýja menntastefnu hér á landi (Lög um framhaldsskóla, 2008).

Hvernig er skipulag og framkvæmd mentorverkefnisins Vinátta í Kvennaskólanum í Reykjavík?

Hér er markmiðið er meðal annars að kortleggja mentorverkefnið Vinátta í Kvennaskólanum í Reykjavík. Skipulag verkefnisins verður reyfað og þróun þess frá fyrsta starfsári 2003 til loka skólaársins 2008-2009. Með tölulegum upplýsingum á verkefninu er gerð grein fyrir stöðu verkefnisins en þar má til dæmis sjá hve margir þátttakendur koma að verkefninu og hvaðan þeir koma. Þessar upplýsingar koma að góðum notum við frekari þróun verkefnisins og út frá þeim er hægt að meta til hvaða hópa mentorverkefnið höfðar.

Hvað læra nemendur í Kvennaskólanum í Reykjavík í námskeiði sem byggir á hugmyndafræði mentorverkefnisins Vinátta?

Hér koma fram niðurstöður rannsóknarinnar á því hvaða áhrif þátttaka í mentorverkefninu hefur á mentora þess. En til þess að meta árangur af þátttöku í verkefninu voru eftirfarandi sundurgreind námsmarkmið höfð til hliðsjónar: Mentorar eiga að vinna að velferð barna og öðlast víðtæka reynslu í samskiptum við börn. Þeir eiga að öðlast aukinn skilning á stöðu sinni og annarra í samfélaginu. Auk þess eiga þeir að fá tækifæri til að verða fyrirmynd og jákvætt afl í lífi grunnskólabarns. Mentorar eiga líka að þjálfast í að setja sér markmið í námi, meta eigin frammistöðu á gagnrýnin hátt og sýna sjálfstæði í vinnubrögðum. Niðurstöður byggja á rýni í dagbækur mentora í Kvennaskólanum skólaárin 2006-2007, 2007-2008 og 2008-2009. Mat á markmiðum verkefnisins getur nýst til frekari þróunar og sýnt fram á gildi þess fyrir þátttakendur.

Hvernig meta mentorar sem tóku þátt í mentorverkefninu Vináttu skólaárið 2008-2009 þátttöku sína og áhrif á börnin sem taka þátt?

Hér koma fram niðurstöður spurningakönnunar sem lögð var fyrir alla mentora (nemendur) sem tóku þátt í mentorverkefninu Vináttu, bæði á framhalds- og háskólastigi, skólaárið 2008-2009. Við mat af áhrifum þátttöku í verkefninu voru eftirfarandi markmið verkefnisins höfð til hliðsjónar. Grunnskólabörnin eiga að kynnast nýjum hugmyndum, aðstæðum og öðlast nýja þekkingu og reynslu. Þau eiga að styrkja sjálfsmynd sína og auka félagsfærni. Hugsanlegt er að verkefni sem þetta hafi einhver langtímaáhrif sem erfitt er að meta öðruvísi en með langtímarannsóknum. Það er hins vegar ljóst að mat sem þetta ætti að gefa aðstandendum verkefnisins mikilvægar upplýsingar og vísbendingar sem gætu nýst til úrbóta eða hvatningar eftir því sem við á.

5.2. Rannsóknaraðferðir

Í rannsókninni er stuðst við aðferðafræði starfendarannsókna (*e. action research*). Starfendarannsókn er hugtak sem bendir á praktíska leið fyrir kennara til að rýna í eigin starfshætti til að kanna hvernig þeir eru. Slík rannsókn felur í sér að starfsmaðurinn sjálfur framkvæmir rannsóknina með því að ígrunda eigið starf (NcNiff, 2002). Ígrundunin byggist á gagnrýnni hugsun, lausnarleit, eigin þekkingu og sjálfsþekkingu. Rannsóknin var unnin með því að hrinda nýrri hugmynd af stað í eigin kennslu (*e. research for action*), skoða kennsluna til að bæta starfið (*e. research in action*) og meta það starf sem búið er að vinna (*e. research of action*) (Sagor, 2000).

Í starfendarannsóknum er mismunandi hvernig gagnaöflun fer fram og í raun er hún ofin inn í allt rannsóknarferlið. Gögnin geta bæði verið megindleg og eigindleg og því má segja að fjölbreytileiki gagnasöfnunar í starfendarannsóknum sé styrkur þeirra. Meðal gagna sem notaðuð eru í

starfendarannsóknum eru viðtöl, viðhorfskannanir, dagbókarskrif og skrifleg gögn úr skólum svo nokkur dæmi séu nefnd (McNiff, 2002). Í starfendarannsóknum er lögð áhersla á skráningu og öflun gagna með skipulögðum hætti frekar en verið sé að prófa eitt og annað. Aðalatriðið er að eignast gögn um eigið starf, til þess að rýna í og ræða um við aðra, gögn til að byggja á þegar kemur að því að skipuleggja og endurskipuleggja starfið.

Það sem einkum háir þróun kennararstéttarinnar til aukinnar fagmennsku er skortur á skráningu gagna, þ.e.a.s. að það sem er gert sé haldið til haga með skráningu en þannig að starfsþekking skólafólks verði sýnileg, bæði þeim sem í hlut eiga og öðrum. Þannig er hægt að koma í veg fyrir að starfsþekking hverfi þegar reyndur kennari hverfur af vettvangi skólans. Gríðarleg þekking á kennslu og námi getur farið forgörðum og eru starfendarannsóknir viðleitni til að snúa af þeirri braut og byggja þannig upp sameiginlegan þekkingargrunn kennara og annarra sem starfa í skólum (sjá t.d. Hafþór Guðjónsson, 2008).

Tilgangur starfendarannsókna er að rannsaka raunverulegar aðstæður í skóla með það að markmiði að bæta skólastarfið og eigin fagmennsku. Starfendarannsóknir veita tækifæri til að skoða og meta marga þætti starfsins til dæmis hvaða grunn þarf að leggja til þess að hafa áhrif á breytingar á kennsluháttum svo sem að virkja kennara til að setja fram nýjar hugmyndir, framkvæma þær og um leið skilja betur eigin þekkingu. Stöðug leit að nýrri þekkingu er grundvallaratriði þess að kennarar geti brugðist við þeim kröfum um þróun og breytingar sem gerðar eru til þeirra. Með kennararannsóknum gefst því tækifæri til að ígrunda á gagnrýnin hátt eigið starf, leita að svörum og skapa tækifæri fyrir virka þátttöku í skólaþróun (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004). Kennararannsóknir og fagvitund kennara gegna því lykilhlutverki í breytingum á skólastarfi og skólaþróun.

5.3. Gagnaöflun og greining gagna

Allir þátttakendur, börn, aðstandendur þeirra og mentorar skuldbinda sig til að taka þátt í mati á verkefninu. Gagnasöfnun í rannsókninni má skipta upp í eftirfarandi þrjú tímabil:

Frá skólaárinu 2003-2004:

Gagnasöfnun hófst um leið og byrjað var að kenna námskeiðið við Kvennaskólann í Reykjavík, skólaárið 2003-2004 og má þar nefna skráningu upplýsinga í skólanum eins og t.d. við gerð skólanámskrá og skólaskýrslur sem unnar eru eftir hvert skólaár.

Frá skólaárinu 2006-2007:

Unnið var úr dagbókum mentora frá Kvennaskólanum í Reykjavík síðustu þrjú skólaárin. Dagbækur mentora eru mikilvæg rannsóknargögn þar sem skráðar voru athafnir mentora og barna auk mats mentora á því hvernig samvera og samskipti gengu. Gögn sem safnað var með þessum hætti eru um fjögur hundruð blaðsíður. Einnig byggðist gagnasöfnun á umsóknum mentora, einstaklingsviðtölum, hópviðtölum og reynslu rannsakanda sem kennara og starfsmanns í verkefnastjórn mentorverkefnisins.

Þegar öflun gagna var lokið voru þau marglesin í þeim tilgangi að fá grófa yfirsýn yfir hvað væri mest áberandi í gögnunum enda ekki hægt að greina frá öllu sem fram kom í gögnunum. Þess vegna voru þemu eða atriði sem virtust hvað mest áberandi í dagbókum hjá hverju mentorpari og þvert á mentorporin valin úr. Næst voru gögnin skoðuð með námsmarkmið verkefnisins í huga og athugað nánar hvenær þau komu upp og í hvaða samhengi. Reynt var að varpa ljósi á hvort að markmið sem snéru að

mentorum hafi náðst en við það mat voru sundurgreind námsmarkmið verkefnisins höfð til hliðsjónar.

Frá skólaárinu 2008-2009:

Þarfir nemenda og færni kennara má skoða frá ýmsum sjónarhornum. Ein leið er að beita sjónarhorni breska menntunarfræðingsins Rudduck (sjá t.d. í Rúnar Sigþórsson, 2004) og byrja á því að skoða viðhorf og væntingar nemenda sjálfra. Þar með er lögð áhersla á mikilvægi aðildar nemenda í skólaþróun. Nemendur eru þá šlykilvitnið í ferli sem eiga að auka gæði náms þeirra. Þetta var gert við öflun gagna fyrir skólaárið 2008-2009 en til þess að leggja mat á afrakstur starfsársins var hannaður spurningalisti og hann sendur til mentora sem tóku þátt á yfirstandandi skólaári. Spurningalistinn var sendur til mentora í apríl 2009 en með spurningakönnun er hægt að safna fjölbreyttum gögnum á skömmum tíma, ná til fleiri þátttakenda og því ættu rannsóknarniðurstöður að vera áreiðanlegri (Þorlákur Karlsson, 2001). Við undirbúning þessa mats var haft til hliðsjónar mat sem Rannsóknir og greining framkvæmdu eftir fyrsta starfsár verkefnisins (Guðbjörg Daníelsdóttir o.fl., 2002).

Í apríl 2009 var spurningalistinn sendur í tölvupósti til þeirra 50 mentora sem tóku þátt í verkefninu skólaárið 2008-2009. Mentorarnir komu úr Kvennaskólanum í Reykjavík, Flensborgarskólanum í Hafnarfirði, Menntaskólanum á Akureyri, Verkmenntaskólanum á Akureyri, Borgarholtsskóla, Háskóla Íslands og Háskólanum í Reykjavík. Alls svöruðu 41 af 50 spurningalistanum og var því svarhlutfallið 82%.

Einnig var hannaður spurningalisti sem sendur var til allra starfsmanna í framhaldsskólum sem skráðir eru á póstlista eftirfarandi fagfélaga: Félag náms- og starfsráðgjafa, Félag félagsfræðikennara í framhaldsskólum, Félag sálfræði-

og uppeldisfræðikennara og Félag lífsleiknikennara. Könnunin var send í apríl 2009 og svöruðu alls 120 kennarar og/eða námsráðgjafar könnuninni.

Erfitt er að áætla svarhlutfall úr þessum spurningalista þar sem ekki liggja fyrir nákvæmar tölur um fjölda þessarar kennara eða námsráðgjafa innan skólakerfisins. Til dæmis eru ekki fyrirbyggjandi nákvæmar tölur um fjölda námsráðgjafa í menntakerfinu en ætla má að um 80 starfi á grunnskólastigi, 40 á framhaldsskólastigi og rúmlega 20 á háskólastigi og á vinnumiðlunum um landið (Tillaga til þingsályktunar um eflingu náms- og starfsráðgjafar í grunn- og framhaldsskólum). Í Félagi félagsfræðikennara eru um 80 skráðir á póstlista félagsins (Garðar Gíslason, munnleg heimild 15. apríl 2009). Á póstlista lífsleiknikennara koma fram 59 netföng og ekki liggja fyrir tölur um fjölda kennara sem skráðir eru á póstlista sálfræði- og uppeldisfræðikennara. Spurningakönnunin var send til formanna félaganna með beiðni um að slóð á könnunina væri send á sameiginlegan póstlista félagsmanna. Af ofangreindu má sjá að erfitt er að áætla hversu hátt svarhlutfallið er auk þess er algengt að starfsmenn í skólum séu skráðir á fleiri en einn póstlista fagfélaga. Ástæða þess er einkum sú að kennarar sinna oft fleiri störfum en kennslu og/eða kenna mismunandi faggreinar.

Markmiðið með þessari könnun var að athuga hvort kennarar þekkja mentorverkefnið Vináttu, hvort þeir telji mikilvægt að nám í félagsgreinum fari einnig fram á vettvangi og hvernig best væri að koma upplýsingum frá verkefnastjórn til kennara og/eða náms- og starfsráðgjafa. Til að auka árangur þróunarstarfs á borð við mentorverkefnið Vináttu er mikilvægt að skoða starfið frá sjónarhóli kennara og kanna viðhorf þeirra til náms í anda mentorverkefnisins. Það er þekkt að geta og vilji til breytinga á skólustarfi er að miklu leyti sjálfsprottinn og ræðst að getu og vilja kennara hvernig til tekst og hversu mikil hindrun verður að öðrum þáttum. Í svörum 120 kennara og/eða náms- og starfsráðgjafa koma fram mikilvægar upplýsingar um það hvernig

kynning á verkefninu hefur gengið og hvort grundvöllur er fyrir því að bjóða námskeið eins og mentorverkefnið Vináttu í fleiri skólum.

Allir spurningalistar rannsóknarinnar voru lagðir fyrir með vefkönnunarforritinu *Freeonline survey* og öll svör bárust til höfundar. Farið er með öll gögn sem algjört trúnaðarmál. Þegar þátttakendur luku við að svara könnuninni skildi könnunarhugbúnaðurinn að netfang og svör, svo ekki er hægt að rekja saman svör til einstaklinga. Við greiningu svara er einungis ein bakgrunnsspurning notuð í senn. Þannig er tryggt að greining og birting niðurstaðna endurspegli ekki einstaklinga. Í niðurstöðum er lýsandi tölfræði sett fram í myndum og töflum með hlutföllum og krosskeyrslum breyta.

5.4. Aðferðafræðilegur vandi

Tilgangur starfendarannsókna er að þátttakendur öðlist skilning á eigin starfi og starfsþróun. Þeim er ekki ætlað að skapa algildar lausnir sem hægt er að yfirfæra beint yfir á aðrar aðstæður. Tengsl rannsakanda við vettvang rannsókna eru oft náin. Ákveðinn vandi getur því skapast þegar sami aðili er allt í senn rannsakandi, ráðgjafi og þátttakandi í rannsókninni. Sem rannsakandi, ráðgjafi og þátttakandi fór ég fór ekki varhluta af þessu vandamáli. Ég var virkur þátttakandi í starfinu allan tímann en ekki hlutlaus áhorfandi. Rannsóknin er hluti af meistaranámi mínu, hún er hluti af starfi mínu við Kvennaskólann í Reykjavík og í verkefnastjórn verkefnisins. En til að auka réttmæti rannsóknarinnar er mikilvægt að rannsakandi geri sér grein fyrir eigin reynslu, bakgrunni og þeim hagsmunum sem hann hefur af henni (Helga Jónsdóttir, 2003). Það getur veikt rannsóknina ef eigin viðhorf og skoðanir hindra rannsakandann í að skynja með opnum huga það sem fram fer. Hins vegar er það ótvíræður styrkur að þekkja rannsóknarefnið af eigin raun. Það er í raun ein af forsendum starfendarannsókna. Til að bregðast við þessu voru því

gerðar ýmsar ráðstafanir sem tryggja réttmæti og trúverðugleika hennar svo sem að fara ólíkar leiðir við öflun gagna og upplýsinga og leitast við að skoða niðurstöður frá fleiri en einni hlið (Cohen, Manion og Morrison, 2001).

Í rannsókninni er blandað saman eigindlegri (*e. qualitative*) og meginlegri (*e. quantitative*) rannsóknaraðferð. Í henni var m.a. notaður var spurningalisti sem innihélt lokaðar spurningar, tekin viðtöl við mentora og rýnt í dagbækur þeirra. Hætta á hagsmunaárekstrum eykst þegar rannsakandi þarf að leggja mat á það sem rannsakað er og því er spurningin um hlutlægni og það hvaða hagsmunir ráða niðurstöðunum ofarlega í huga. Til að koma í veg fyrir hagsmunaárekstur var ákveðið að leggja spurningakönnun fyrir alla mentora sem tóku þátt í verkefninu skólaárið 2008-2009. Þannig var hægt að greina upplifun mentora úr öllum skólum sem tóku í þátt skólaárið 2008 til 2009 en ekki eingöngu upplifun mentora úr Kvennaskólanum í Reykjavík sem óneitanlega eru tengdastir rannsakanda.

Í þessum kafla hefur aðferðafræði rannsóknarinnar verið gerð skil. Það sem hér fer á eftir byggir á greiningu og úrvinnslu rannsóknargagnanna og þar er leitað svara við þeim rannsóknarspurningum sem settar hafa verið fram.

6. Niðurstöður

Hér á eftir verður fjallað um tölulegar upplýsingar um mentorverkefnið í Kvennaskólanum í Reykjavík. Í upphafi eru tölulegar upplýsingar um mentora og þau grunnskólabörnin sem þeir störfuðu með. Í síðari hluta kaflans er umfjöllun um mat á þátttöku mentora í verkefninu í framhaldi af því fjallað um þekkingu og viðhorf kennara og náms- og starfsráðgjafa til náms sem fer fram á vettvangi, þ.e. utan skólastofu.

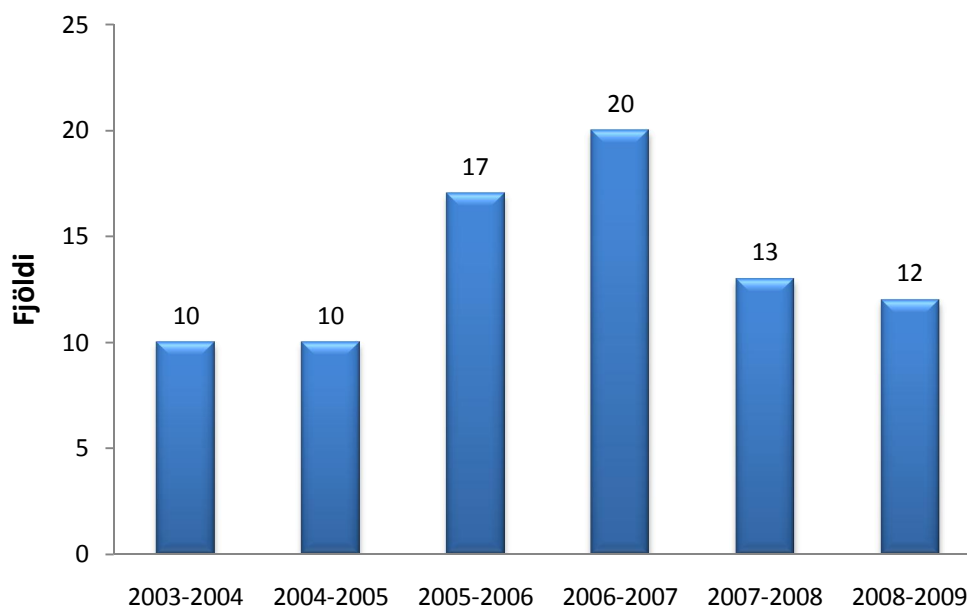
6.1. Tölulegar upplýsingar um mentorverkefnið í Kvennaskólanum

Mentorverkefnið Vinátta hefur verið í boði sem kjörsviðs- og valáfangi fyrir nemendur á öllum námsbrautum skólans frá skólaárinu 2003-2004. Námsmarkmið byggja á hugmyndafræði og markmiðum mentorverkefnisins auk markmiðssetninga í uppeldis- og félagsfræðiáföngum í Aðalnámskrá framhaldsskóla, samfélagsgreinar (1999). Þar segir að meginmarkmið kennslu samfélagsgreina sé í raun ætíð það sama hvort sem um byrjendaáfang er að ræða eða síðari stig þ.e.: Að auka þekkingu nemenda á þjóðfélaginu og félagslegu umhverfi, jafnframt því að auka skilning þeirra á stöðu sinni og annarra í þjóðfélaginu.

6.1.1.Fjöldi mentora eftir skólaárum

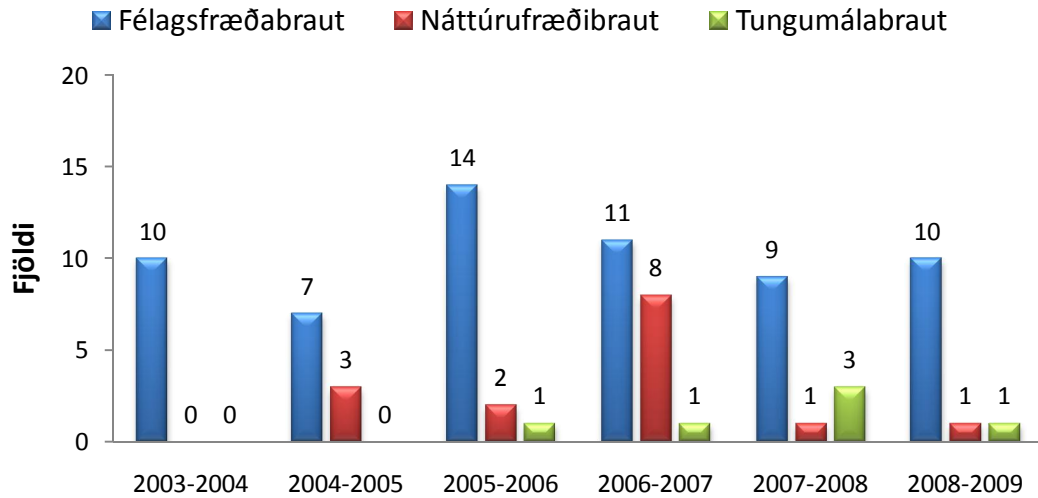
Fyrsta árið sem mentorverkefnið Vinátta var í boði sem námskeið í Kvennaskólanum í Reykjavík valdi kennari nemendur til þátttöku í verkefninu. Þetta var talið nauðsynlegt þar sem um brautryðjendastarf var að ræða og ljóst að nemendur sem tækju þátt í verkefni sem þessu á fyrsta starfsári þess þyrftu

mikla eftirfylgni. Með þetta í huga var 15 nemendum af félagsfræðabraut boðin þátttaka í verkefninu með skriflegu boði þar sem hugmyndafræði verkefnisins, markmið og námsmat var kynnt. Alls tíu nemendur þáðu boðið og urðu mentorar skólaárið 2003-2004 (Björk Þorgeirsdóttir, 2004). Næstu ár var námskeiðið kynnt fyrir nemendum í skólanámskrá og á heimasíðu skólans. Eins og sést á mynd 3 urðu mentorar flestir skólaárið 2006-2007 eða 20 talsins. Skólaárið 2007-2008 voru mentorar 13 en þeir eru 12 á yfirstandandi skólaári (2008-2009).



Mynd 3. Fjöldi mentora í Kvennaskólanum í Reykjavík frá 2003-2009.

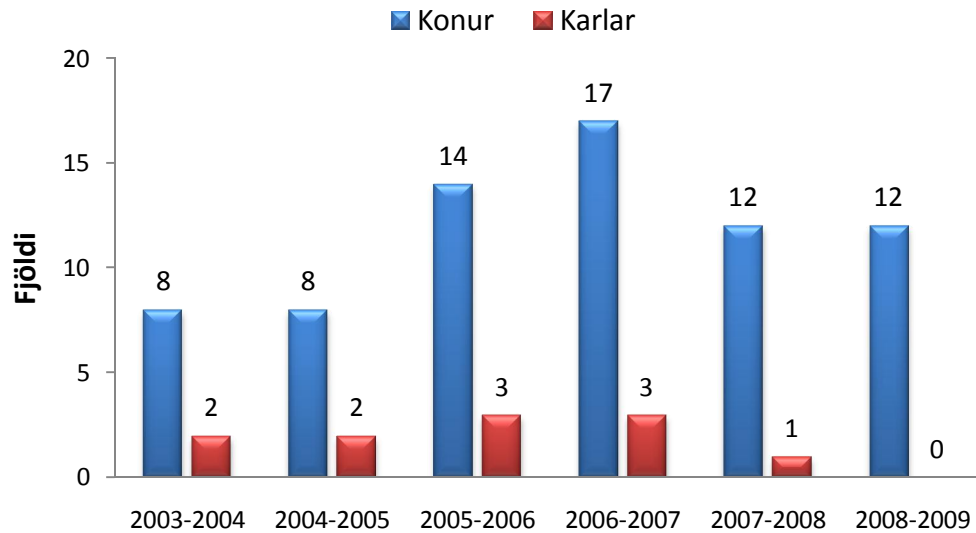
6.1.2. Fjöldi mentora eftir námsbrautum



Mynd 4. Fjöldi mentora í Kvennaskólanum í Reykjavík eftir námsárum og námsbrautum.

Námskeiðið er í boði fyrir alla nemendur sem eru að ljúka námi við skólann. Þrátt fyrir aðgengi allra nemenda að námskeiðinu koma flestir mentorar af félagsfræðabraut skólans (sjá mynd 4). Skólaárið 2006-2007 voru 20 mentorar og komu 8 mentorar af náttúrufræðibraut og 1 af tungumálabraut. Önnur skólaár hafa langflestir mentorar komið af félagsfræðabraut. Skólaárið 2006-2007 var forkröfum í mentorverkefnið breytt. Áður þurftu nemendur að hafa a.m.k. 6 einingar í FÉL-áföngum. Skólaárið 2006-2007 var áfangaheiti mentorverkefnisins Vináttu breytt og þar með forkröfum. Mentorar þurftu þá að vera 18 ára, á lokaári sínu í skólanum og hafa lokið inngangsáfangi í félagsfræði sem allir nemendur skólans þurfa að ljúka samkvæmt aðalnámskrá (1999).

6.1.3. Kynjaskipting mentora



Mynd 5. Fjöldi mentora í Kvennaskólanum í Reykjavík eftir skólaárum og kyni.

Allir nemendur sem taka þátt í verkefninu í Kvennaskólanum í Reykjavík eru á útskriftarári sínu í skólanum. Nemendahópur mentorverkefnisins er að meirihluta ungar stúlkur. Fjöldi stráka í Kvennaskólanum er um 30% af heildarfjölda nemenda eða að meðaltali um 150-160 strákar (sjá t.d. Kvennaskólinn í Reykjavík, 2003; Kvennaskólinn í Reykjavík, 2008). Hlutfallslega tóku flestir strákar þátt fyrstu tvö starfsárin eða 2 af 10 nemendum (20%). Síðustu tvö skólaár hefur einungis einn strákur úr Kvennaskólanum verið mentor og kom hann af náttúrufræðibraut skólans.

6.1.4. Grunnskólabörn af erlendum uppruna

Samfélagsverkefni eins og mentorverkefnið Vinátta, er tilvalið til að hjálpa börnum af erlendum uppruna við að komast inn í samfélagið og hjálpa þeim að byggja upp góða sjálfsmynd (Yeh o.fl., 2007). Eins og sjá má í töflu 1 hafa

mentorar úr Kvennaskólanum fengið talsverða reynslu af því að vinna með börnum af erlendum uppruna.

Tafla 1. Hlutfall grunnskólabarna af erlendum uppruna af fjölda barna sem mentorar úr Kvennaskólanum í Reykjavík hafa starfað með.

Skólaár	Fjöldi barna	Börn af erlendum uppruna	Hlutfall
2003-2004	10	2	20%
2004-2005	10	4	40%
2005-2006	17	2	12%
2006-2007	20	5	25%
2007-2008	13	5	38%
2008-2009	12	6	50%

Hlutfallslega eru flest börn af erlendum uppruna skólaárið 2004-2005 eða 40% (4 börn) og skólaárið 2008-2009 var helmingur barnanna sem mentorarnir störfuðu með af erlendum uppruna. Fjöldi barna af erlendum uppruna fer eftir fjölda þeirra í grunnskólum sem starfað er með. Það er því misjafnt á milli ára hversu margir grunnskólanemendur af erlendum uppruna taka þátt.

6.1.5. Námsmat

Námsmat í mentorverkefninu er svokallað heildrænt námsmat (*e. authentic assessment*) sem byggir á því að nemendur fást við krefjandi og raunveruleg viðfangsefni. Viðfangsefnin reyna á að nemendur beiti þekkingu sinni, skilningi, innsæi, hugmyndaflugi og leikni (Ingvar Sigurgeirsson, 1998). Í verkefninu eru þættir eins og ástundun, iðni, úthald, virðing og löngun til að stuðla að góðum samskiptum (samvera með barni 50%) metnir. Einnig er verið að meta tjáningu, áhuga og framsetningu á skriflegum dagbókum/skýrslum (dagbækur, 30%). Að lokum er mæting í kennslustundir, fundi og sameiginlega hátíðir verkefnsins metin. Nemendur þurfa að standast öll ofangreind atriði til

Þess að fá einingar fyrir námskeiðið. Einkunnir eru gefnar í heilum tölum frá 1 til 10 sbr. Aðalnámskrá framhaldsskóla, almennur hluti (2004).

Í töflu 2 má sjá einkunnadreifingu mentora frá skólaárinu 2003 til 2004. Meðaleinkunn er há og nokkuð svipuð á milli ára en hefur þó aldrei verið hærri en á síðasta skólaári eða 8,9 en þá fengu 5 nemendur einkunnina 10 fyrir þátttöku í verkefninu. Hafa verður í huga að einkunnir eru einungis gefnar í heilum tölum (Aðalnámskrá framhaldsskóla, 2004) sem felur það t.d. í sér að einkunnin 9,5 hækkar í 10.

Skólaárin 2003-2004 og 2005-2006 hættu tveir nemendur í verkefninu og fengu þar af leiðandi námskeiðið ekki metið til eininga. Frá því að mentorverkefnið hóf göngu sína við skólann hafa 80 mentorar staðist námsmat og fengið þrjár einingar fyrir.

Tafla 2. Einkunnir nemenda/mentora eftir skólaárum.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	2004	2005	2006	2007	2008	2009
> 5	1	0	2	0	0	0
6	0	1	0	1	0	1
7	1	1	0	1	1	0
8	2	1	8	3	5	3
9	5	3	4	12	4	3
10	1	4	3	3	3	5
Meðaleink.	8,1	8,8	8,06	8,8	8,7	8,9

Samkvæmt erlendum rannsóknum er brottfall úr mentorverkefnum fremur lítið eða á bilinu 5-6% (Reich, 2001). Skólaárið 2003-2004 var brottfall úr mentorverkefni Kvennaskólans einn nemandi eða 10% af heildarfjölda mentora þetta skólaár. Heildarbrottfall úr mentorverkefninu skólaárið 2003-

2004 var 6% eða 6 mentorpör sem hættu á árinu (Elín Þorgeirsdóttir og Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir, 2004).

6.2. Samantekt

Nemendur sem velja mentorverkefnið Vináttu í Kvennaskólanum í Reykjavík eru að meirihluta stúlkur af félagsfræðabraut skólans og hefur karlkynsmentorur úr skólanum farið fækkandi. Nemendum, sem hafa fengið reynslu af starfi með börnum af erlendum uppruna, hefur fjölgað. Nemendur, sem tekið hafa þátt í verkefninu, voru allir á lokaári sínu við skólann og hafa 80 nemendur lokið námskeiðinu og fengið einingar fyrir. Mentorar sinntu námi sínu vel og er meðaleinkunn yfir 8 öll námsárin.

6.3. Hvað lærðu mentorar af þátttöku sinni skólaárið 2008-2009?

Mikil ábyrgð fylgir því að meta nemendur og vinnu þeirra. Námsmatið er sá þáttur sem kennarar og nemendur þurfa að taka mjög alvarlega og vanda vel til verka svo að markmið náist að eins miklu leyti og hægt er að gera ráð fyrir. Námsmat hefur mestan tilgang þegar það er notað jafnt og þétt allan námstímann, sem leiðarvísir fyrir nemendur og kennara (Tomlinson, 2001). Námsmatið í mentorverkefninu er eins og áður sagði heildrænt námsmat (*e. authentic assessment*). Upplýsingum/gögnum er safnað á námstímanum og upplýsingaöflunin felur í sér virka þátttöku nemenda sjálfra í námsmatinu. Nemendur fást við krefjandi verkefni þar sem þeir þurfa að beita þekkingu sinni, skilningi, innsæi, hugmyndaflugi og leikni (Ingvar Sigurgeirsson, 1998). Námsmatið er því nátengt hugmyndafræði hugsmíðahyggjunnar sem segir að nemendur þurfi að fá viðbrögð við vinnu sinni svo þeir geti metið og endurskoðað þá reynslu sem þeir hafa öðlast í gegnum hana. Matið byggir á

jákvæðri hvatningu, sem á að hafa þau áhrif að, nemendur halda áfram að byggja ofan á það sem fyrir er. Sjálfsgagnrýni og sjálfsmat eru því lykilatriði. Aðallega er horft á ferlið sem á sér stað þegar þekkingar er aflað en þekkingin er ekki metin sem slík eða ein og sér. (Brooks og Brooks, 1993). Símat, ferilmappa og umsagnir út frá einstaklingsmiðuðu námi eru allt dæmi um námsmat í anda hugsmíðahyggju (Þuríður Jóhannesdóttir, e.d.).

Þegar mentor hefur hitt barnið í 3 til 4 skipti skilar hann dagbókum til kennara, alls 8 dagbækur á skólaári. Kennari fer yfir dagbókina og skilar athugasemdum. Hann svarar spurningum sem koma fram hjá mentorum og veitir þeim leiðsögn ef eitthvað hefur komið uppá eins og til dæmis að benda þeim á lesefni eða vísa í námskeið sem þau hafa lokið og geta nýtt sér þekkingu úr.

Hér á eftir verða reyfaðar niðurstöður rannsóknar á því hvað og hvernig nemendur (mentorar) læra í námi, sem byggir á hugmyndafræði mentorverkefnisins Vináttu. Fjallað verður um hvað mentorar í Kvennaskólanum lærðu af þátttöku sinni í verkefninu. Niðurstöður byggja á dagbókarskýrslum, viðtölum við mentora og fundargerðum hópfunða en til að meta þennan árangur voru höfð til hliðsjónar sundurgreind námsmarkmið verkefnisins.

6.3.1. „Vinni að velferð barna og öðlist víðtæka reynslu í samskiptum við börn“

Mentorverkefnið Vinátta nær til fjölbreytts hóps barna og þarf því hver mentor að hafa það efst í huga að vera heiðarlegur og barninu góð fyrirmynd (Elín Þorgeirsdóttir, 2004). Með þátttöku sinni í verkefninu unnu nemendur að velferð barna og er óhætt að fullyrða að mentorar öðluðust víðtæka reynslu í samskiptum við börn. Margir mentorar sögðust hafa lært mikið í samskiptum með þátttöku í verkefninu og aukið þekkingu sína á börnum.

Mentorar fara oft af stað með ákveðnar hugmyndir um börnin og áhugamál þeirra. Hugmyndirnar eru oft staðlaðar og taka mið af samfélagslegri umfjöllun um börn. Þannig sagði ein stúlka sem tók þátt í verkefninu skólaárið 2007-2008 um mentorbarnið sitt:

Hún er mjög skýr og er greinilega mikið í kringum fullorðna. Hún fylgist með fréttum og spyr mig oft hvort ég hafi séð þessa og hina fréttina og hvað mér finnst um það tiltekna mál. Ég hef því byrjað að horfa á fréttir daglega svo ég geti spjallað við mentorbarnið mitt!

Staðlaðar ímyndir um kynjahlutverk eiga sér einnig djúpar rætur í samfélagi okkar og börn eru mjög ung þegar þau vita upp á hár hvað er stelpulegt og hvað er strákalegt. Þrýstingur samfélagsins um að falla að stöðluðum ímyndum kynjahlutverka er töluverður (Sólveig Karvelsdóttir, 2005). Þessar stöðluðu ímyndir koma einnig fram hjá mentorum en í dagbók eins þeirra stóð meðal annars: „Ég leyfði honum að velja bókina og af hauskúpubókum og fleiri gæjabókum valdi hann bók með mynd af Maríu mey. Hann er held ég of mikil dúlla þessi strákurö.“

Mentorar segja oft í dagbókum sínum: š[...]slíkt á auðvitað við um þennan aldurð og eru þar með fyrir sitt leyti búin að útskýra hegðun eða frásögn barnsins. Í dagbókarfærslum þar sem mentorar eru að greina frá samverustund þar sem brotið er gegn þessum fyrirfram hugmyndum þeirra koma aftur á móti fram ítarlegar frásagnir og tilraunir til skýringa. Mentorar leggja sig fram við að reyna að skilja hluti eins og til dæmis: šHann kom til mín alveg óhræddur og spurði mig hvort ég væri á námslánnum!ð, š[...] skil ekki af hverju barnið hefur áhuga á slíkuð og heldur svo áfram š[...] feimnin er alveg farin og hann er óhræddur við að spyrja og spjalla um allt og allað. Einnig horfðu mentorar til baka og settu upplifun sína af sambandinu í samhengi við sjálfa sig þegar þau voru börn š[...] hann bað mig um að hjálpa sér með heimalærdóminn [...] ólíkt því þegar ég var níu ára þá vorum við strákarnir nú ekkert að spá í skólannð. Mentorar voru hissa á því hvaða áhugamál börnin höfðu, eins og ein stúlkan sem skrifaði um 8 ára vin sinn: š[...] smelltum við okkur á bókasafnið og hann skoðaði laxabækur á meðan ég skoðaði Guinness world record bók, ég er alvarlega farin að velta fyrir mér hver er fullorðni aðilinn í þessu sambandi!ð.

Með því að kynnast barni á grunnskólaaldri sögðust flestir mentorar hafa kynnst nýjum heimi og það hafi aukið skilning sinn á því hvernig börn í dag hugsa. Þar með hafi þeir fengið nýjar hugmyndir um hvernig starfa megi með börnum og að það hafi aukið skilning þeirra á félagslegum veruleika barna á aldrinum 7 til 10 ára.

6.3.2. „Auki skilning á stöðu sinni og annarra í samfélaginu“

Eitt af markmiðum Aðalnámskrár framhaldsskóla (2004) er að auka þekkingu nemenda á þjóðfélaginu og félagslegu umhverfi, jafnframt því að auka skilning þeirra á stöðu sinni og annarra í samfélaginu. Menntun er því ekki eingöngu

šframleiðslað á vel upplýstum einstaklingum heldur einnig leið til þess að öðlast hæfni til samfélagslegrar þátttöku í nútímasamfélagi sem einkennist af margbreytileika.

Þetta markmið náðist hjá flestum mentorum. Mörgum þeirra fannst lærdómsríkt að kynna mismunandi félagslegum bakgrunni barnanna. Bentu t.d. á að þeir hafi uppgötvað að á sumum heimilum virtist ekki vera mikið um fjárráð og sagði stúlka sem átti 9 ára vinkonu skólaárið 2008-2009, š[...] ég hef aldrei séð barnaherbergi með svona litlu dóti og ég held að allt sem hún á hafi hún fengið frá eldri systur sinnið. Fyrir aðra samverustund rétt fyrir öskudaginn uppgötvaði mentorinn að barnið hafði aldrei átt grímubúning. Mentorinn skipulagði því samverustund þannig að þær saumuðu grímubúning fyrir stelpuna svo að barnið skæri sig ekki úr þegar öll mentorpörin hittust á sameiginlegu grímuballi. Mentorar sýndu því mikla útsjónarsemi en umfram allt virðingu og umburðarlyndi í samskiptum og endurspegladist það í skipulagningu á samverustundum. Þannig höfðu þeir bakgrunn barnanna í huga og þar með kostnað við samverustundirnar við skipulagningu samverustunda og skipulögðu til dæmis fjöruferðir með ævintýraleikjum um hafið og ratleiki um nærumhverfi barnanna.

Mentorar sem störfuðu með börnum af erlendum uppruna lýstu því hve lærdómsríkt var að kynna menningu barnsins en ekki hvað síst stöðu fjölskyldunnar sem innflytjendur hér á landi. Margir nefndu sérstaklega í dagbókarfærslum að þeir hefðu miklar áhyggjur af barninu vegna þess að foreldrarnir þyrftu að vinna mikið. Flestir nefndu þó hvað foreldrarnir væru þakklátir fyrir allt sem þeir gerðu með barninu og væru meðvituð um að þau væru mikið fjarverandi. Einn mentor sem var með stúlku frá Fillipseyjum sagði til dæmis:

Mamma hennar er svolítið föst í því að biðjast alltaf afsökunar á öllu sem hún gerir. Það er samt held ég bara óöryggi hjá henni því hún hefur enga ástæðu til þess að vera alltaf að afsaka sig, hún er svo fín og yndisleg.

Í samtölum við fjölskyldur barnanna kom svo í ljós að barnafjölskyldur, sem þó voru búnar að búa hérlendis í nokkurn tíma, þekktu ekki hvaða þjónusta væri í boði fyrir barnafólk. Til dæmi vissi barnafjölskylda frá Thailandi, sem flutti til landsins fyrir tæpum tveimur árum, ekki að til væri fjölskyldu- og húsdýragarður. Í viðtölum við mentora kom fram að þeim fannst ekki nógu gott hversu erfitt væri fyrir fólk af erlendum uppruna að fá upplýsingar um það sem væri til staðar í samfélaginu og sögðu það [...] ekkert skrýtið að fólk sé bara heima hjá sér og kynnist engum ef það veit ekki hvað við erum að gerað.

Mentorar með börn af erlendum uppruna fengu einnig að upplifa dýrmæta reynslu af því að gera hluti með barninu í fyrsta sinn. Hér er til dæmis lýsing á undirbúningi mentors fyrir fyrstu bíóferð 9 ára drengs frá Phillipseyjum:

Fyrsta bíóferðin hans, jibbí jei! Ég var aðeins búin að skoða þetta og var búin að ákveða að við skyldum bara fara á Geimapana þar sem hún og High School Musical 3 voru einu myndirnar sýndar á þessum tíma. En nei, drengurinn hrópaði næstum yfir sig þegar hann sá risa stóra auglýsingu um High School Musical svo það varð að vera fyrir valinu. Ég vil ekki fara á barnamyndö og ég skil sko enskuð sannfærði mig um að fara frekar á þá mynd ó heppin ég ;) Þetta var rosalega skemmtileg ferð, þó honum hafi nú þótt ég freeekar hallærisleg að tárast yfir myndinni í endann (ég fann mig bara of

mikið í þessu lokaárrspema hjá þeim) en hann var mjög mjög mjög ánægður með daginn og fór heim alveg í skýjunum yfir því að vera sko búinn að fara í bíó☺.

Mentorar stóðu líka frammi fyrir erfiðum verkefnum til dæmis þegar börnin höfðu lent í áföllum. Þau voru dugleg að skrifa hugleiðingar sínar í dagbækurnar og meta stöðuna. Mentor sem fylgdi 8 ára strák skólaárið 2006-2007 sagði: „Mamma hans hafði samband við mig og sagði mér að faðir hans hefði látist af slysförum og hann tæki það mjög nærri sér. Ég átti von á að hann myndi ræða þetta við mig en hann gerði það ekki. Mentorinn beið eftir að drengurinn ræddi fráfall föðurins við hann en ekkert gerðist. Mentorinn nefndi það þá að fyrra bragði og sagði að hann væri reiðubúinn að hlusta eða svara spurningum hans. Barnið vildi það ekki en vildi halda samverustundum þannig að ákveðin festa væri í lífinu og hann hefði eitthvað til að hlakka til, š[...] kannski vill hann bara fá að vera glaður með mér einu sinni í viku!ö.

6.3.3. „Fái tækifæri til að verða fyrirmynd og jákvætt afl í lífi grunnskólabarns“

Félagsmótun er ferli þar sem einstaklingur öðlast vitneskju, hæfni og persónueinkenni sem gerir honum kleift að taka þátt og vera virkur í hópum innan samfélagsins og í samfélaginu sem heild. Félagsmótun á sér stað við mannleg samskipti og ef tveir eru saman eru áhrif í báðar áttir sem leiðir til breytinga hjá báðum einstaklingunum. Hver einstaklingur í samfélaginu er útkoma félagsmótunarferlisins. Ferli sem er háð áhrifum sem sett eru saman úr því samfélagi sem einstaklingurinn býr í. Þessir félagsmótandi áhrifavaldar eru t.d. fjölskyldan, skólinn, félagshópurinn og fjölmiðlar. Félagsmótun er í eðli sínu gagnvirk, þannig að við verðum ekki bara fyrir áhrifum, heldur höfum við áhrif á félagsmótun annarra (Berns, 2007).

Mentorar sem tóku þátt í verkefninu höfðu margir ákveðnar væntingar til verkefnisins í upphafi. Í viðtölum við mentora áður en samvera og þörun fór fram mátti greina að þeir töldu að verkefnið væri fyrir börn sem š[...] ættu erfitt, væru með greiningu og svona en mentorverkefnið er fyrir breiðan hóp barna sem hafa misjafnar þarfir. Það reyndi því á mentora að nálgast börnin og vera fyrirmynd þeirra. Í dagbókum skrifa mentorar oft um atburði sem greina hversu mikið börnin líta upp til þeirra. Þeir tala oft um börnin sem šmentorbarnið mitt en nokkrir mentorar sögðu að þau væru að stofna til vinskapar við barnið þótt að aldursmunurinn væri mikill. Þannig vildu þau ekki ræða um šmentorbarnið heldur vinkona mín eða vinur.

Rík áhersla var lögð á að mentor mætti barninu á forsendum þess. En mentorar gátu sett sig í spor barnanna með því til dæmis að tengja við barnæsku sína. Einn mentor sem starfaði með stúlku sem var mjög feimin og til baka sagði að hann hafi séð sjálfan sig í henni. En šþegar við hittumst í nóvember tók ég eftir mikilli breytingu á henni. Hún var farin að opna sig meira og er ekki eins feimin. Mentorinn uppgötvaði að stúlkan ræddi mentorverkefnið við skólafélaga sína og var mikið að spá í šhvort ég þekkti hina mentorana og svona. Börnin fóru að treysta mentorum betur og betur og spyrja hvað þeim fyndist einnig štreystir [barnið] mér nógu mikið til að segja mér leyndarmál [...] hún er mikið feimnari í kringum fólk sem hún þekkir ekki en þegar við erum bara tvær.

Mentorar sögðu börnin fylgjast vel með því sem þeir væru að gera. Einn mentor sagði šekki hægt að blóta öllu í sand og ösku í tíma og ótíma og skila svo barninu heim til foreldra. Þeir gerðu sér því ljóst að því fylgdi ákveðin ábyrgð að vera fyrirmynd því allt sem þeir gera eða segja gætu börnin tileinkað sér.

Í mörgum samböndum þurftu mentorar að hvetja börn til að gera hluti sem þau höfðu ekki þorað eða viljað gera áður. Jafnvel að nýta hæfileika sem

Þau höfðu ekki þorað að sýna öðrum. Einn 9 ára strákur var til dæmis góður dansari en hafði ekki sagt félögum sínum frá því. Mentorinn vissi að hann hefði gaman af dansi og eftir að hafa hvatt hann til að taka þátt í hæfileikakeppni sagði mentorinn þann ákvað síðan loks að taka þátt og stóð sig glæsilega og lenti í 3. sæti. Ég var ekkert smá stolt af honum. Mentorinn hélt svo áfram og sagði: „Fyrir mér var þetta án efa besta augnablik verkefnisins, því þetta er eitthvað sem hefði aldrei nokkurn tíma gerst í byrjun vetrar. Stúlka á 9. ári sem tók þátt í verkefninu virkaði á mentorinn sem kvíðin og óörugg. „Mér finnst hún svolítið upptekin af því að allt sem hún geri þurfi að vera óaðfinnanlegt, eins og að mála út fyrir er alveg hryllilegt. Mentorinn vann með þetta yfir veturinn og sýndi barninu að það er í lagi að gera mistök og það geti ekki allir allt. Til dæmis fór mentorinn, sem var ekki góð sundkona, með barnið í sund en það varð til þess að barnið þurfti að styðja mentorinn í lauginni og hvetja áfram. Að sundferð lokinni hafði barnið sagt við mentorinn „Af hverju ertu eiginlega að fara í sund?“. Eftir sundferðina var rætt um að maður þurfi ekki að vera bestur í öllu.

Einnig kom fram hjá mentorum vilji til að hjálpa börnunum við að finna styrkleika sína og fá þau til að prófa nýja hluti. Ein stúlka á áttunda ári stundaði engar íþróttir og þurfti á talsverðri hvatningu að halda þar sem hún stóð sig yfirleitt ekki vel í íþróttum. Eftir að hafa prófað ýmislegt þá šfór [ég] með hana í keilu og hún fór alveg að njóta sín, hún er mjög fær í keilu og fékk hverju fellu á fætur annarri. Eftir keiluferðina þá varð þetta hennar helsta áhugamál og fékk hún vinkonur sínar með sér í keilu og hélt afmælisveisluna sína í keiluhöllinni.

Í ljós kom að flestir mentorar tengjast börnunum tilfinningaböndum, jafnvel þeir sem ekki töldu sig vera í mjög góðu sambandi við börnin. Þegar samböndin gengu ekki vel lögðu mentorar sig fram við að finna skýringar og leiðir til að bæta sambandið. Allir vildu leggja sig fram og ljóst að mentorum

var ekki sama um börnin og þeir reyndu að setja sig í spor þeirra og að vera þeim hvatning og jákvæð fyrirmynd.

6.3.4. „Fái þjálfun í að setja sér markmið í námi“

Í mentorverkefninu Vináttu þurfa nemendur að taka ábyrgð á eigin námi. Í upphafi skólaársins fá nemendur í hendur handbók mentora þar sem koma fram allar helstu upplýsingar um verkefnið, verkefnastjórn, vinnulag, skiladaga og fleira. Mentorar þurfa sjálfir að skipuleggja samverustundir, finna daga sem henta bæði mentor, barninu og fjölskyldu þess. Fyrstu vikurnar eru mentorarnir að setja sér markmið hvað varðar slíkt skipulag. Þeir eiga að hitta barn þrjár klukkustundir á dag í hverri viku en það krefst skipulagningar og ábyrgðar. Í ferlinu aflar hver og einn sér þekkingar á sinn sérstaka hátt og stjórna námi sínu sjálfur. Mentorar eru því að læra á vettvangi við raunverulegar aðstæður (Brooks og Brooks, 1993).

Í viðtölum við mentora kom fram að ekki allir áttu auðveld með að setja sér markmið. Þeir lentu því stundum í öngstræti og voru eiginlega ástopp, til dæmis við skipulagningu samverustunda eins og eftirfarandi dæmi sýnir: š[...] því hann segir bara: mér er alveg samað. Þá komu hópfundir mentora að gagni. En þar deildu mentorar reynslu sinni af verkefninu og sögðu frá því sem þeir höfðu verið að gera með börnunum. Einnig komu þar upp ýmis mál sem þeir gátu rætt og fundið þannig samkennd og stuðning innan mentorahópsins, þeir sáu líka að þeir voru ekki einir þegar kom að vandamálum eða hindrunum. Hver og einn þurfti að setja sér markmið annað hvort hvað varðandi hann sjálfan eða hvernig samverustundum með barninu yrði háttað eða hvað varðandi frágang og skil á dagbókum. Einn mentorinn 19 ára stúlka sagði til dæmis í einstaklingsviðtali: šég bara get ekki séð um þetta sjálf, gleymi alltaf skiladögum, meira segja þótt ég hafi skrifað hjá mér í dagbókinað. Hún sinnti

samverustundum vel en náði ekki að halda utan um skil. Í viðtalinu við stúlkuna ræddum við þetta og ákveðið var í sameiningu að hún notaði gsm-síma sinn til að minna sig á skiladaga auk þess að hún skrifaði hjá sér í dagbók.

Í viðtölum og á hópfundum kom fram að mentorar settu sér markmið, annað hvort varðandi skil á gögnum til kennara eða skipulag á samverustundum. Mentorar sýndu mikla útsjónarsemi við skipulag á samverustundum sem tóku mið af félags- og efnahagslegum bakgrunni barnanna.

6.3.5. „Þjálfist í að meta eigin frammistöðu á gagnrýnin hátt“

Í dagbókum áttu mentorar að leggja mat á hvernig samskiptin gengu. Við lestur á dagbókum mentora síðustu þriggja ára kemur í ljós að þeir gera miklar kröfur til sín sem mentorar jafnvel stundum óraunhæfar kröfur. Þetta mátti meðal annars sjá þegar þeir voru með börnum af erlendum uppruna og tungumálaörðugleikar gerðu vart við sig. Einn mentor sem starfaði með 10 ára barni frá Litháen sagði: š[...] honum gengur illa að skilja mig þegar ég tala íslensku og hann svarar mér bara ef ég tala við hann á ensku. Hún taldi sig ekki standa sig nægilega vel því hún vildi að hann æfði íslenskuna. Þannig taldi hún hlutverk sitt vera að kenna barninu íslensku og því š[...] er þetta bara ekkert að virka hjá mér. Einnig kom fram hjá öðrum mentor að š[...] ég uppötvaði að ég hef ekki verið dugleg að hrósa honum og taldi þar með hún væri ekki að byggja upp sjálfsmynd barnsins. Eftir viðtöl við þessa mentora þar sem rætt var um frammistöðu þeirra sem var almennt mjög góð komust við að því að þeir væru að setja sér óraunhæf markmið og því væri gagnrýnin óvægin.

Í fyrstu dagbókunum sem mentorar skiluðu lögðu þeir lítið mat á hvernig samskiptin gengu og þar með gengi þeirra í verkefninu. En þegar leið á mentorárið fóru þeir að skrifa meira um gengi verkefnisins og leggja mat á

frammistöðu sína og setja í samhengi við markmið verkefnisins. Þegar mentorsamböndin gengu mjög vel lögðu mentorar yfirleitt ekki mat á hvernig gengi heldur skrifuðu til dæmis: šgengur allt rosalega vel og við skemmtum okkur vel saman. Þá reyndi á mentora að leggja mat á af hverju allt gengi vel. Þó kom skýrt fram þegar leið á mentorárin ákveðinn kvíði hjá mentorum af því að þeim fannst þeir ekki nægilega hugmyndaríkir og voru hræddir um að barninu þætti leiðinlegt, š[...] maður þarf að vera með mikið hugmyndaflug til þess að skipuleggja skemmtilegar og fjölbreyttar samverustundir. Með því að meta frammistöðu sína á uppbyggilegan hátt þá sáu þau að samveran gengi vel og það þyrfti ekki að skipuleggja allar samverustundir í þau því það er samvera mentors og barns sem skiptir meginmáli.

6.3.6. „Sýni sjálfstæði í vinnubrögðum“

Vegna tungumálaerfiðleika komu upp samskiptaerfiðleikar milli sumra mentora og foreldra og barna af erlendum uppruna. Þá reyndi á frumkvæði mentora til að leysa málið. Ein stúlka sem var mentor skólaárið 2007-2008 og starfaði með 9 ára pólskum dreng sagði šÉg hef ennþá svolitlar áhyggjur af samskiptaörðugleikum á milli mín og foreldra hans. Hún vildi síður setja barnið í þá stöðu að túlka allt sem þeim fór á milli en fann út eftir nokkrar samverustundir að drengurinn ætti frænda hér á landi sem gæti orðið henni innan handar. Áfram heldur hún og segir: šÉg hafði samband við frænda þeirra sem talar mjög góða ensku og ræddi við hann. Bað hann að vera duglegan við að tala við mig og spyrja um það sem þau vilja vita.

Mentorar réðu hvernig og hvenær samverustundirnar voru. Kennari er til taks ef mentor þarf stuðning eða hugmyndir um samverustundir með börnunum. Það krefst sjálfstæði í vinnubrögðum að skipuleggja 25 til 28

samverustundir sem taka mið af áhuga og þörfum bæði mentors og barns. Mentorar voru því að stjórna og skipuleggja verkefni sín og þar með nám sitt sem felur í sér þátttöku í verkefni með öðru fólki.

6.4. Samantekt

Hér að framan voru sundurgreind námsmarkmið verkefnisins og óhætt að fullyrða að þau náðust öll. Flestir mentorar töluðu um að með þátttöku í verkefninu unnu þeir að velferð barna og öðluðust víðtæka reynslu í samskiptum við börn. Skilningur mentora á því hvernig börn í dag hugsa jókst og þar með fengu þau fleiri hugmyndir um hvernig starfa megi með börnum á aldrinum 7 til 10 ára. Félagsmótunin sem átti sér stað í verkefninu er gagnvirk, þannig urðu ekki bara grunnskólabörnin fyrir áhrifum, heldur höfðu þau áhrif sem leiddi til breytinga hjá mentorum. Mentorar fengu tækifæri til að kynnst mismunandi einstaklingum og öðlast þannig nýja þekkingu og reynslu hvað varðar samskipti við aðra. Með því að tengjast börnunum og taka þátt í gleði þeirra og sorg jókst samkennd þeirra. Fullyrða má að nemendur Kvennaskólans sem tóku þátt í verkefninu hafi kynnst ólíkum einstaklingum með því að starfa með fjölbreyttum hópi barna og foreldra. Mentorar tóku almennt þátt í gleði barns og sorgum, sýndu samlíðan, samúð og umhyggju. Þessi kynni og samvera munu vafalítið auka hæfni þeirra til samvinnu og friðsamlegra samskipta við aðra.

6.5. Könnun meðal mentora skólaárið 2008-2009

Til að leggja mat á starfsárið 2008-2009 var sendur spurningalisti til allra mentora sem tóku þátt í verkefninu. Spurningalisti var sendur til 50 mentora í apríl 2009. Þátttakendur komu úr Kvennaskólanum í Reykjavík, Flensborgarskólanum í Hafnarfirði, Menntaskólanum á Akureyri, Verkmenntaskólanum á Akureyri, Borgarholtsskóla, Háskóla Íslands og Háskólanum í Reykjavík. Alls svöruðu 41 af 50 spurningalistanum og var því svarhlutfallið 82%.

Í lýsingu á íslenska mentorverkefninu á heimasíðu verkefnisins (Mentorverkefnið Vinátta, e.d.b.) koma fram eftirfarandi markmið sem notuð voru til grundvallar við gerð spurninga í þessari könnun:

- Skapa persónulegt samband milli barns og ábyrgs, þroskaðs fullorðins einstaklings.
- Efla sjálfsmynd barna.
- Gefa háskóla- og framhaldsskólanemum tækifæri til að kynnst börnum, foreldrum þeirra og nánasta umhverfi og bæta þannig þekkingu sína og reynslu af samskiptum við mismunandi fólk.

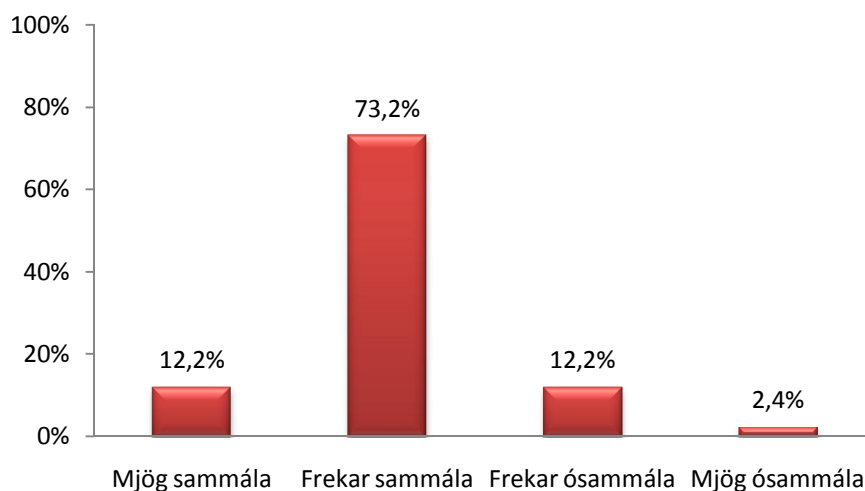
Enn fremur kemur fram á heimasíðunni í tengslum við fyrrnefnd markmið:

Þetta byggir á þeirri hugmyndafræði að slík samskipti séu jákvætt innlegg í líf barnsins því að leiðsagnaraðilinn/mentorinn verður barninu fyrirmynd. Tengslin sem myndast á milli mentors og barns geta bætt við möguleika barnsins við mótun sjálfsmyndar og komið fram m.a. í auknum námsáhuga og árangri auk aukinnar lífsleikni (Mentorverkefnið Vinátta, e.d.b.)

Hannaður var spurningalisti með 13 lokuðum spurningum, þ.e. með fyrirfram skilgreindum svarmöguleikum. Spurningarnar voru byggðar á markmiðum verkefnisins og sneru að því hvort mentorar hefðu orðið varir við breytingar á barninu s.s. á sjálfsmynd, námsáhuga og í samskiptum. Einnig var spurt um samband mentors og barns, um kosti og galla verkefnisins, væntingar til þess, reynslu þeirra, hvað þeir hefðu lært af þátttökunni og hvort þeir teldu líklegt að þeir myndu mæla með verkefninu. Að lokum voru mentorar beðnir um að gefa verkefninu einkunn á bilinu 1-10.

Hér verður skýrt frá niðurstöðum í sömu röð og spurningarnar voru lagðar fyrir. Fyrst var spurt um breytingar á sjálfsmynd og framkomu barnsins.

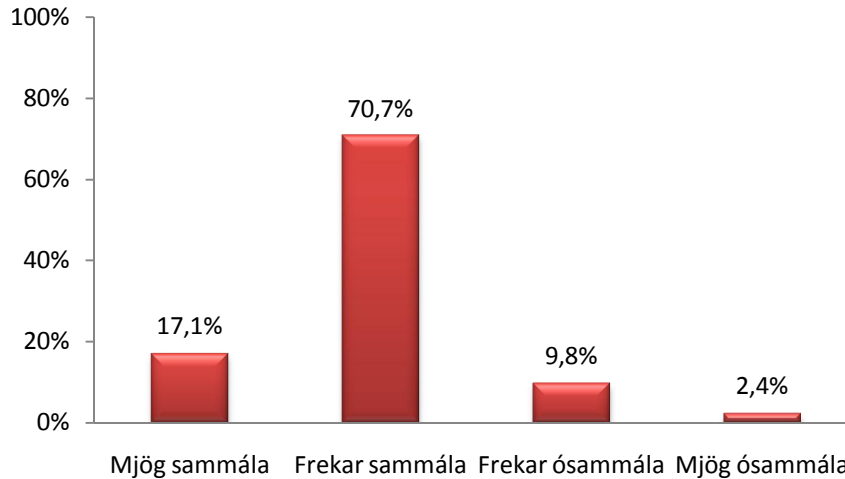
6.5.1. Sjálfsmynd og framkoma



*Mynd 6. Ertu sammála eða ósammála eftirfarandi fullyrðingu:
„Barnið varð glaðara en áður?“*

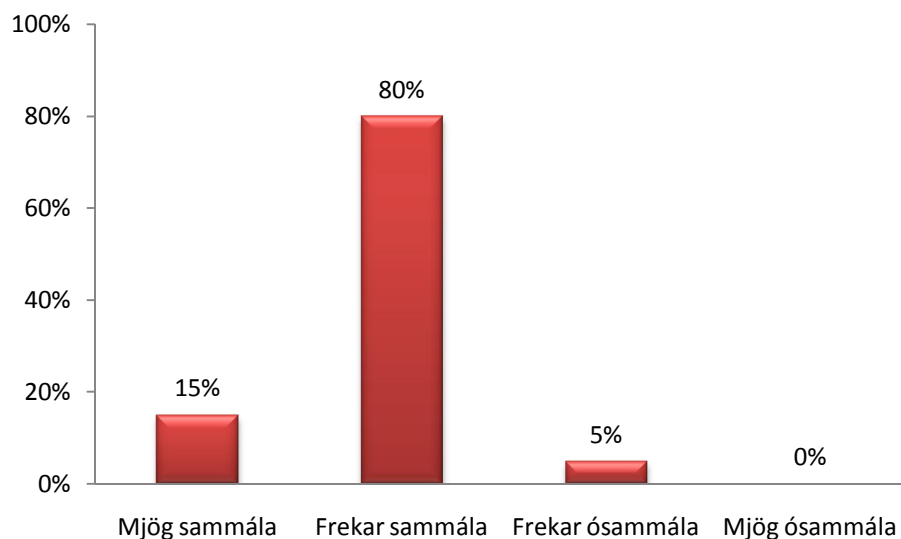
Eins og mynd 6 sýnir voru flestir eða rúmlega 73% frekar sammála þessari fullyrðingu auk þess sem 12,2% voru mjög sammála henni. Aðeins 14,6% voru

frekar ósammála fullyrðingunni, þ.e. töldu ekki að nein breyting hefði orðið á barninu að þessu leyti.



*Mynd 7. Ertu sammála eða ósammála eftirfarandi fullyrðingu:
„Barnið varð jákvæðara en áður?“*

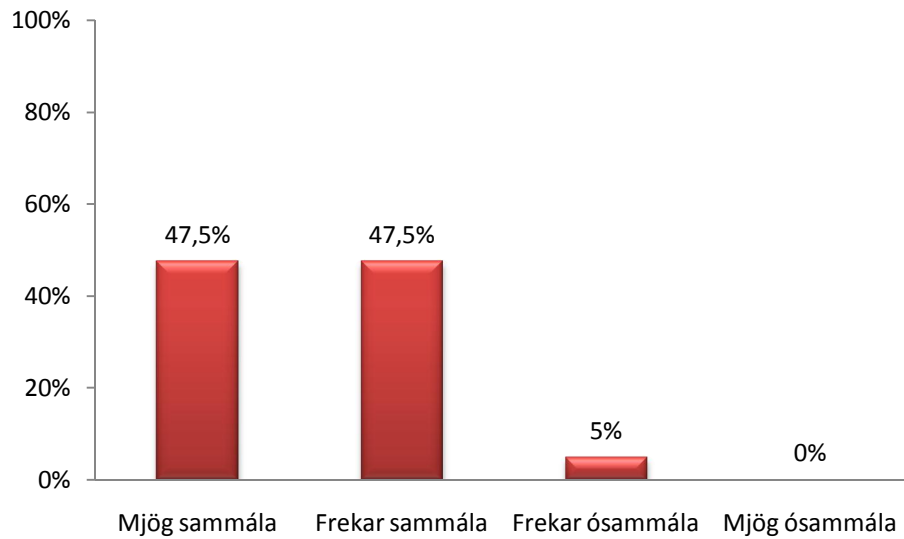
Á mynd 7 sést að fleiri voru mjög sammála þessari fullyrðingu en þeirri fyrstu eða 17,1% sem töldu mikla breytingu hafa orðið á barninu að þessu leyti. Langflestir eru frekar sammála fullyrðingunni eða 70,7%. Rúmlega 12% töldu litla sem enga breytingu hafa orðið á barninu að þessu leyti.



*Mynd 8. Ertu sammála eða ósammála eftirfarandi fullyrðingu?
„Barnið varð ánægðara með sjálft sig en áður?“*

Flestir eða 80% voru frekar sammála því að barnið hafi orðið ánægðara með sjálft sig en áður (sjá mynd 8). Auk þess voru 15% mjög sammála fullyrðingunni.

Síðasta fullyrðingin sem sneri að sjálfsmynd og framkomu barnsins var um það hvort framkoma barnsins hefði orðið öruggari en áður (sjá mynd 9).

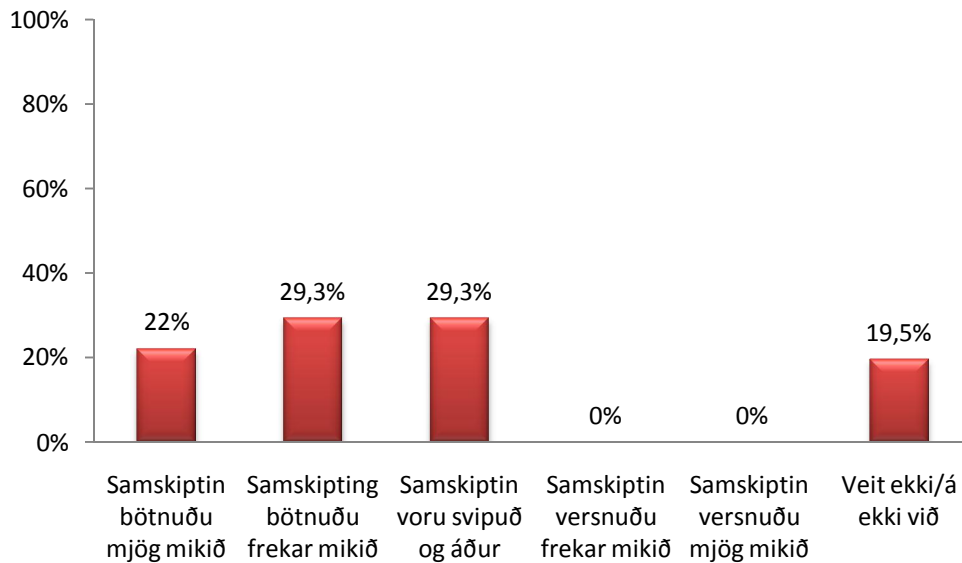


Mynd 9. Ertu sammála eða ósammála eftirfarandi fullyrðingu? „Framkoma barnsins varð öruggari en áður“

Eins og mynd 9 sýnir voru flestir mjög eða frekar sammála fullyrðingunni eða samanlagt 95% en einungis 5% voru frekar ósammála og enginn mjög ósammála.

Næsta spurning fjallaði um samskipti barnsins við vini en eitt af meginmarkmiðum verkefnisins er að grunnskólabörn auki félagsfærni sína (sjá t.d. Elín Þorgeirsdóttir og Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir, 2004).

6.5.2. Samskipti



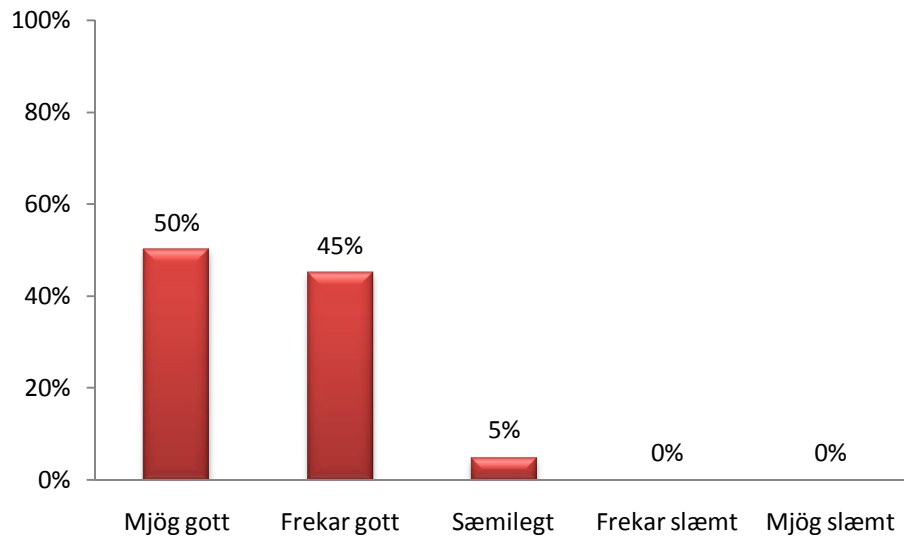
Mynd 10. Bötneuðu eða versneuðu samskipti barns og vina á síðastliðnum vetri?

Rúmlega 50% þátttakenda töldu samskipti barns og vina hafa batnað frekar eða mjög mikið á mentorárinu. Þó voru einnig margir sem sögðu að samskiptin væru svipuð og áður eða 29,3% og 19,5% svöruðu því til að þeir viti ekki hvort samskiptin við vini hafi batnað eða versnað. Enginn sagði samskipti barns og vinar hafa versnað yfir veturinn.

Í tengslum við þessa spurningum hefði þurft að spyrja mentora um helstu skýringar á þessum breytingum ef einhverjar væru. Því almennt mat er ákveðnum takmörkunum háð. Bæði vegna þess að umhverfisþættir eru mismunandi og breytast hratt frá einum stað til annars og einnig vegna þess tíma sem getur liðið þar til árangur fer að skila sér (Bickman og Rog, 1998). Þannig má t.d. segja að erfitt sé fyrir mentora að meta hvort breytingar á börnunum, sem spurt var um í þessu mati, séu tilkomnar vegna áhrifa frá

verkefninu, þroska samhliða auknum aldri eða vegna breytinga á umhverfi barnanna.

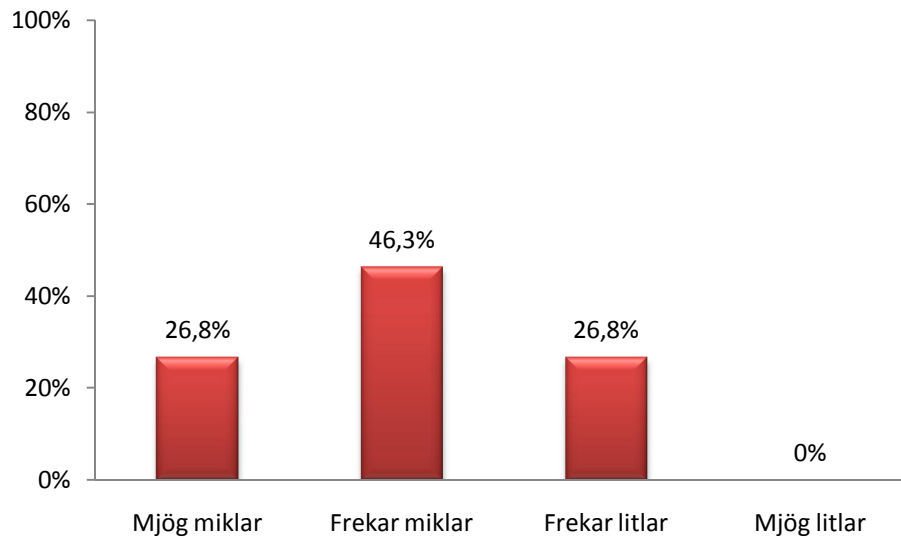
Næstu tvær spurningar fjölluðu um samband milli barns og mentors. Fyrri spurningin var um mat mentors á því hvort sambandið hefði verið gott eða slæmt.



Mynd 11. Hvernig metur þú sambandið sem myndaðist á milli barns og mentors (milli þín og barnsins)?

Það vekur athygli að langflestir töldu sambandið sem myndaðist milli barns og mentors vera frekar eða mjög gott. Einungis 5% sögðu sambandið hafa verið sæmilegt og enginn sagði sambandið hafa verið frekar eða mjög slæmt.

Í annarri spurningu í þessum lið var spurt hvort að mentorar teldu miklar eða litlar líkur á því að barn og mentor héldu sambandinu áfram í einhvern tíma (sjá mynd 12).

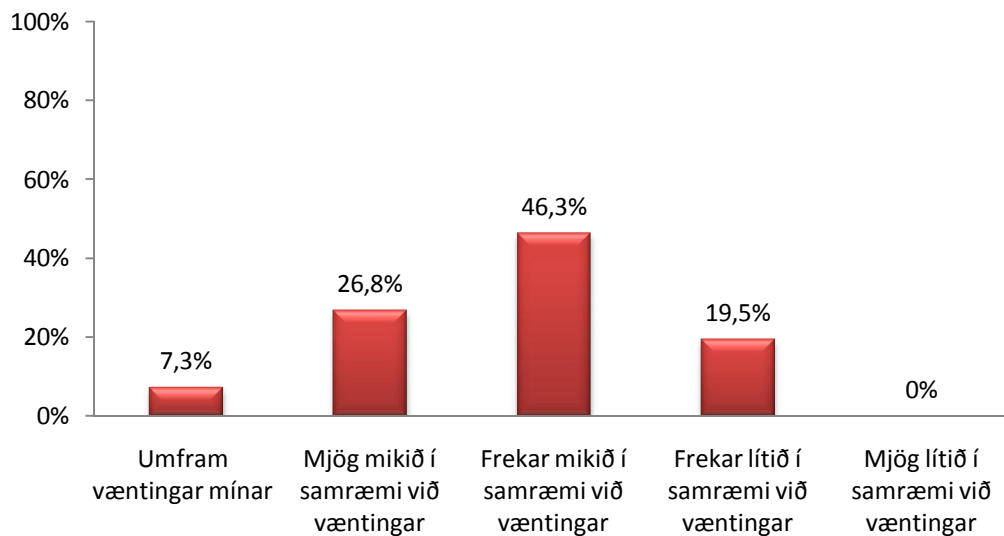


Mynd 12. Telur þú miklar eða litlar líkur á því að barn og mentor (þú og barnið) haldi sambandinu áfram í einhvern tíma?

Um 27% gáfu afdráttarlaust svar um áframhaldandi samband (miklar líkur), 46,3% töldu líklegt að samband yrði (frekar miklar líkur) og 26,8% sem töldu ólíklegt að samband héldi áfram (frekar litlar líkur).

Þá var spurt um væntingar viðmælenda til verkefnisins. Hvort að þátttaka þeirra í verkefninu hafi verið í samræmi við væntingar sem þau gerðu til verkefnisins (sjá mynd 13).

6.5.3. Væntingar til verkefnisins



Mynd 13. Var þátttaka þín í verkefninu mikið eða lítið í samræmi við væntingar sem þú gerðir til verkefnisins?

Mentorar voru einnig beðnir um að leggja mat á hvort þátttaka í mentorverkefninu Vináttu hefði verið í samræmi við væntingar þeirra (sjá mynd 13). Svör mentora voru á þá leið að 19,5% sögðu þátttöku sína í litlu samræmi við væntingar sem þeir höfðu gert til verkefnisins. Flestir eða 73,1% sögðu þátttöku sína frekar eða mjög mikið í samræmi við væntingar. Um 7% töldu þátttöku í verkefninu umfram væntingar sínar. Enginn sagði þátttökuna í litlu samræmi við væntingar.

Næsta spurning sem lögð var fyrir mentora var hvaða einkunn þeir gæfu verkefninu á bilinu 1-10. Svör við þessari spurningu má sjá í töflu 3.

6.5.4. Mat mentora á verkefninu og þátttöku sinni

Tafla 3. Hvaða einkunn myndir þú gefa verkefninu á skalanum 1-10?

<u>Einkunn</u>	<u>Fjöldi svarenda</u>	<u>Hlutfall svarenda</u>
5,0	1	2,4%
6,0	2	4,9%
7,0	1	2,4%
8,0	13	31,7%
9,0	16	39,0%
10,0	8	19,5%
Samtals	41	100%

Einkunnir viðmælenda voru á bilinu 5-10 (sjá töflu 1). Flestir gefa verkefninu einkunnina 9,0 en meðaleinkunnin er 8,6. Í matsrannsókn sem gerð var eftir fyrsta starfsár verkefnisins voru einkunnir viðmælenda á bilinu 7-10 og flestir gáfu verkefninu einkunnina 8,0 en meðaleinkunnin var 8,5 (Guðbjörg Daníelsdóttir o.fl., 2002).

Mentorar voru þá beðnir um að leggja mat á eigin frammistöðu og að gefa sér einkunn fyrir þátttöku í mentorverkefninu Vináttu á skalanum 1-10. Svör við þessari spurningu má sjá í töflu 4.

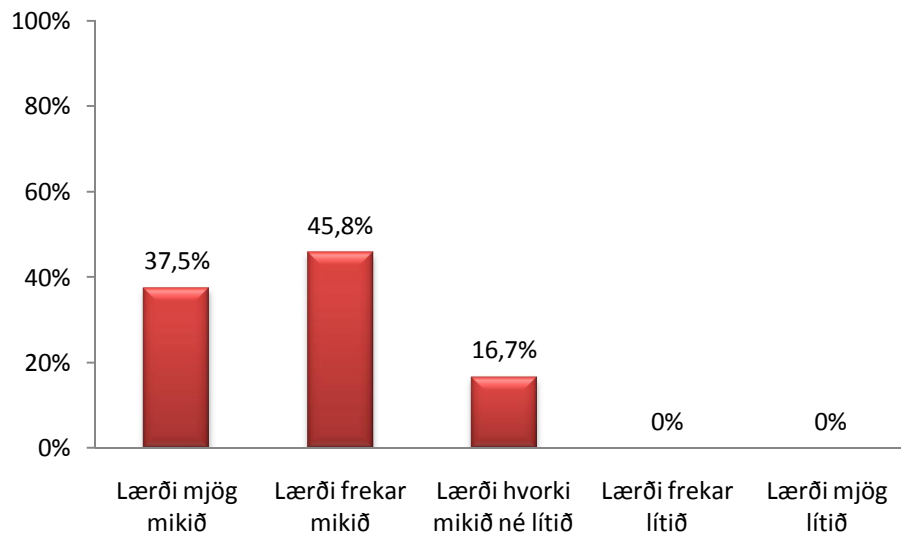
Tafla 4. Hvaða einkunn finnst þér að þú eigi að fá fyrir þátttöku í verkefninu?

<u>Einkunn</u>	<u>Fjöldi svarenda</u>	<u>Hlutfall svarenda</u>
5,0	1	2,4%
6,0	1	2,4%
7,0	7	17,1%
8,0	8	19,5%
9,0	17	41,5%
10,0	7	17,1%
Samtals	41	100%

Eins og töflur 3 og 4 sýna er samræmi á milli einkunna sem mentorar gefa verkefninu á því hvaða einkunn þeir telja að þeir eigi að fá fyrir þátttöku sína.

Flestir telja sanngjarnt að fá einkunnina 9,0 fyrir vinnu sína í verkefninu en meðaleinkunnin var 8,4.

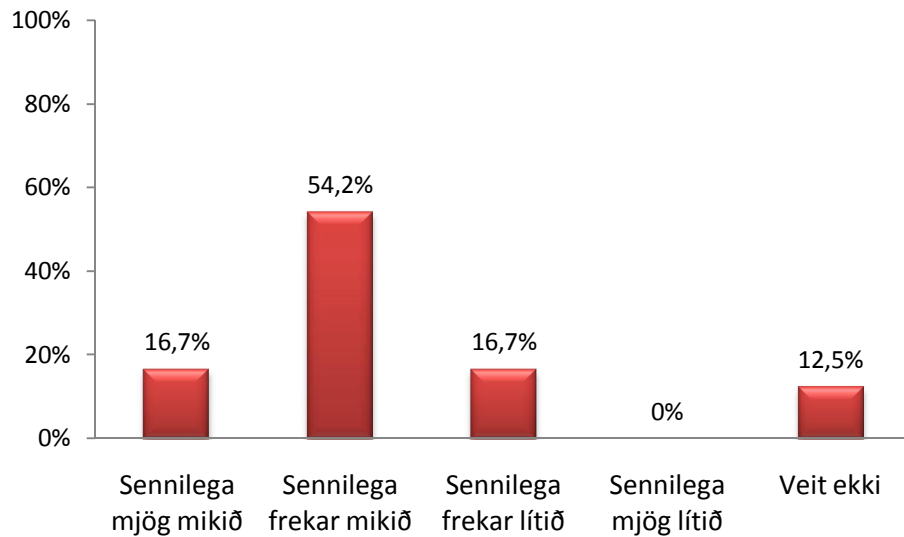
Í beinu framhaldi af spurningum um mat (einkunnagjöf) mentora á verkefninu og þátttöku þeirra í verkefninu var spurt hvort þeim fyndist þeir hafa lært mikið eða lítið af þátttöku sinni. Niðurstöður úr þessari spurningu má sjá á mynd 14.



Mynd 14. Finnst þér þú hafa lært mikið eða lítið af þátttöku þinni í verkefninu?

Eins og sést á mynd 14 voru flestir þeirrar skoðunar að þeir hefðu lært frekar mikið. Samanlagt töldu 83,3% mentora að þeir hefðu lært mjög eða frekar mikið af þátttökunni. Innan við 20% sögðust hvorki hafa lært mikið né lítið og enginn sagðist hafa lært frekar eða mjög lítið.

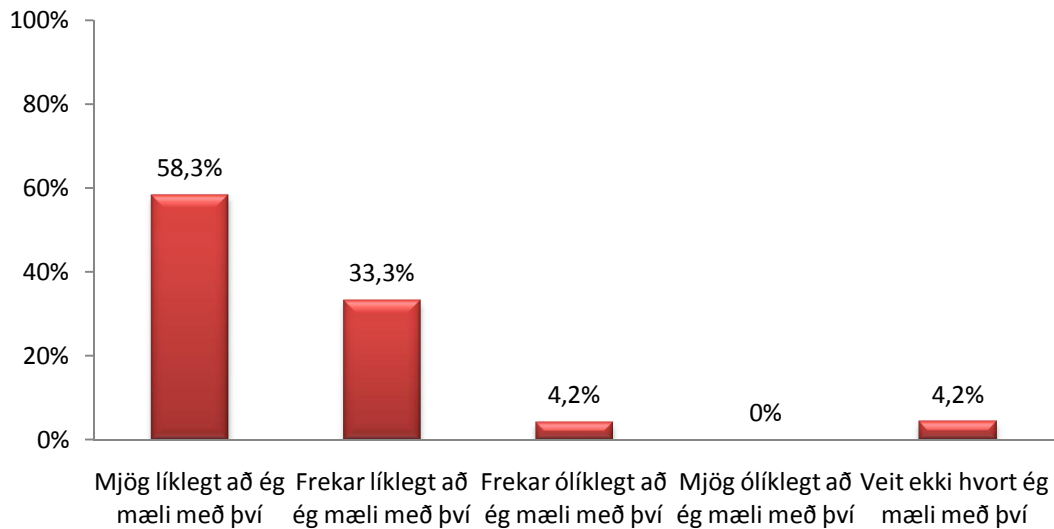
Næst síðasta spurningin var um hvort mentorar teldu reynslu af verkefninu koma til með að gagnast þeim mikið eða lítið í framtíðinni.



Mynd 15. Telur þú að reynsla þín sem mentor komi til með að gagnast þér mikið eða lítið í framtíðinni?

Eins og mynd 15 sýnir töldu samanlagt 70,9% mentora að reynsla þeirra af verkefninu kæmi til með að gagnast þeim mjög eða frekar mikið í framtíðinni. Á hinn bóginn töldu 16,7% mentora að reynslan kæmi til með að gagnast þeim frekar lítið en enginn taldi hana eiga eftir að gagnast mjög lítið. Í þessu sambandi gæti skipt máli í hvaða námi mentorar eru og hvernig nám þeir hafa ákveðið að fara eftir framhaldsskóla, þ.e. hvort það tengist starfi með börnum eður ei.

Að lokum voru mentorarnir spurðir að því hvort að þeir myndu mæla með því við kunningja sína að gerast mentorar. Niðurstöðurnar má sjá á mynd 16.



Mynd 16. Myndir þú mæla með því við kunningja þína að gerast mentorar ef þeim stæði það til boða?

Mynd 16 sýnir að yfir 90% mentora sem tóku þátt í könnuninni töldu það mjög eða frekar líklegt að þeir myndu mæla með hlutverki mentors við kunningja sína ef þeim byðist það. Flestir eða 58,3% töldu það mjög líklegt en 33,3% töldu það frekar líklegt. Innan við 5% taldi það frekar ólíklegt en enginn mjög ólíklegt.

6.6. Samantekt

Til að leggja mat á starfsárið 2008-2009 send spurningakönnun til allra mentora sem tóku þátt í verkefninu. Niðurstöðurnar úr þessari könnun sýna greinilega að mentorar eru almennt ánægðir með verkefnið og hvernig að því er staðið. Spurningarnar í könnuninni voru eins og áður sagði flestar byggðar á markmiðum verkefnisins. Það skal hins vegar tekið fram að ekki var alltaf auðvelt að hanna spurningar sem mældu markmiðin þar sem sum þeirra eru fyrst og fremst huglæg og af þeim sökum ekki auðmælanleg. Þó var reynt að

nálgast flest markmiðin á einn eða annan hátt. Í fyrsta lagi má nefna spurningar um breytingar á barninu sem gætu gefið vísbendingar um sjálfsmynd. Spurt var um fas og framkomu barnsins og voru niðurstöður þær að flestir mentorar (85,4 til 95%) svöruðu þessum spurningum þannig að um jákvæðar breytingar hefði verið að ræða s.s. að barnið hefði orðið glaðara, jákvæðara og öruggara í framkomu. Næst var spurt um breytingar á samskiptum en þar virtust hafa orðið minni breytingar að mati mentora. Þátttakendur höfðu þó orðið varir við batnandi samskipti barns og vina eða rúmlega helmingur aðspurðra töldu að svo væri. Athygli vekur að þegar spurt var um sambandið sem myndaðist á milli mentors og barns svöruðu langflestir því til að það hefði verið gott eða 95%. Enginn taldi sambandið hafa verið slæmt, en 5% töldu það hafa verið sæmilegt. Í ljósi alls þessa má leiða líkum að því að verkefnið hafi haft einhver áhrif í samræmi við þau markmið sem sett voru í upphafi. Að vísu er erfitt að greina áhrif verkefnisins ein og sér frá öðrum þáttum sem hafa áhrif á þroska barna á aldrinum 7 ó 10 ára en eins og fram kom taldi enginn verkefnið hafa leitt til neikvæðra breytinga.

Þegar mentorar voru spurðir um væntingar töldu flestir þátttöku í verkefninu hafa verið mjög eða frekar mikið í samræmi við væntingar sínar eða rúmlega 80%. Þá voru þátttakendur beðnir um að gefa verkefninu einkunn. Algengasta einkunnin var 9,0 en meðaleinkunn var 8,6. Það var í samræmi við einkunn sem mentorum fannst þeir eiga að uppskera eftir þátttöku sína í verkefninu, en þar var algengasta einkunnin 9,0 en meðaleinkunn var 8,4. Spurt var hvort mentorar teldu sig hafa lært mikið eða lítið af þátttökunni. Flestir (83,3%) töldu sig hafa lært mjög eða frekar mikið. Því næst var spurt hvort mentorar teldu reynsluna af þátttöku í verkefninu eiga eftir að gagnast þeim mikið eða lítið í framtíðinni. Meirihluti (70,9%) töldu reynsluna eiga eftir að gagnast þeim mjög eða frekar mikið. Að lokum var athyglisvert að yfir 90%

mentora töldu mjög eða frekar líklegt að þeir myndu mæla með því við kunningja sína að gerast mentorar ef þeim stæði það til boða.

Af öllu þessu má sjá að mentorverkefnið Vinátta virðist skólaárið 2008-2009 hafa gengið mjög vel að mati mentora. Mentorar eru almennt ánægðir eins og áður sagði og flestir sammála því að reynslan af því hafa mentor hafi verið gagnleg fyrir börnin.

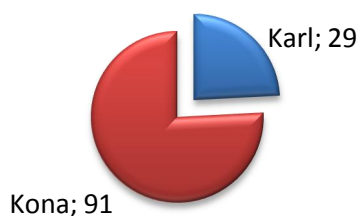
6.7. Könnun meðal kennara og námsráðgjafa skólaárið 2008-2009

Frá upphafsári mentorverkefnisins hefur verið unnið að þróun þess enda ætlunin að sífelld þróunarvinna eigi sér stað. Eitt upphafsmarkmiða verkefnisins var að sem flest 7-10 ára grunnskólabörn um allt land ættu kost á að taka þátt. Með því að fá framhaldsskóla á sem flestum stöðum á landinu til þátttöku í verkefninu gefst kostur á að koma því fyrir og þar með bjóða grunnskólanemum þátttöku á stöðum þar sem háskólar eru ekki til staðar. Með fleiri framhaldsskólum í verkefninu fjölgar mentorum sem aftur eykur möguleika grunnskólabarna til þátttöku (Elín Þorgeirsdóttir, Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir og Þórunn Steindórsdóttir, 2004).

Svo að verkefnið nái fótfestu á framhaldsskólastigi þurfa kennarar að temja sér nýja kennsluhætti í samræmi við það. Auk þess þurfa viðhorf kennara, gildismat og hugmyndir um starf sitt að breytast. Þrátt fyrir slíkar hindranir virðist geta og vilji til þróunarstarfa að miklu leyti sjálfsprottin og það ráðist af þessum þáttum hversu mikil hindrun verði af öðrum (Magnús Þorkelsson, 2008). Það er því mikilvægt að kanna hvort kennarar og/eða náms- og starfsráðgjafar telji mikilvægt að bjóða framhaldsskólanemendum nám þar sem áhersla er á að þeir stundi nám sitt á vettvangi. Einnig er mikilvægt að kanna hvort starfsmenn framhaldsskólans þekki mentorverkefnið Vinátta og hafi haft umsjón með námi (námskeiði) þar sem áhersla er á vinnu á vettvangi.

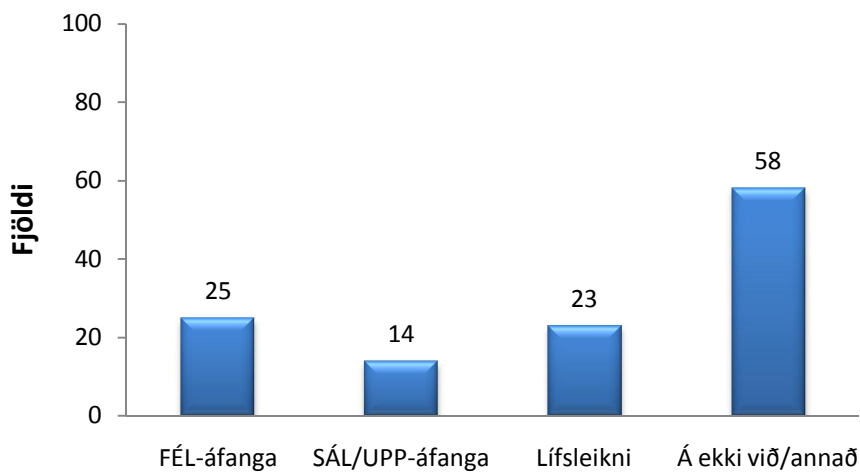
Hannaður var spurningalisti með 8 lokuðum spurningum, þ.e. með fyrirfram skilgreindum svarmöguleikum. Spurningarnar voru byggðar á fyrrnefndum markmiðum verkefnastjórnar um að verkefnið nái fótfestu í framhaldsskólum.

6.7.1. Þátttakendur



Mynd 17. Fjöldi þátttakenda skipt eftir kyni

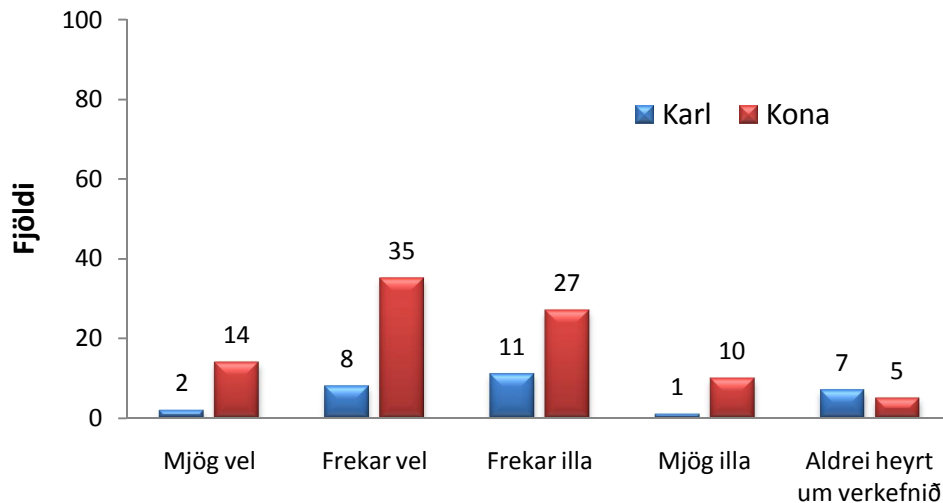
Eins og mynd 17 sýnir svöruðu 76% kvenna og 24% karla eða 91 kona og 29 karlar.



Mynd 18. Hvaða námsgrein kennir þú mest skólaárið 2008-2009?

Á mynd 18 sést að 25 þátttakendur kenna mest FÉL-áfanga sem eru áfangar eins og: inngangur að félagsfræði, kenningar, rannsóknaraðferðir og stjórn málafræði (Aðalnámskrá framhaldsskóla, samfélagsgreinar, 1999) á yfirstandandi skólaári. Fjórtán kenna mest svokallaða SÁL- og UPP-áfanga sem eru áfangar í sál- og uppeldisfræði. 23 kenna mest Lífsleikni, 53 merktu við þá ekki viðö eða þannaðö. Þessi hópur er væntanlega að stærstum hluta starfandi náms- og starfsráðgjafar eða við önnur störf innan skólans t.d. kennslustjórar eða fagstjórar.

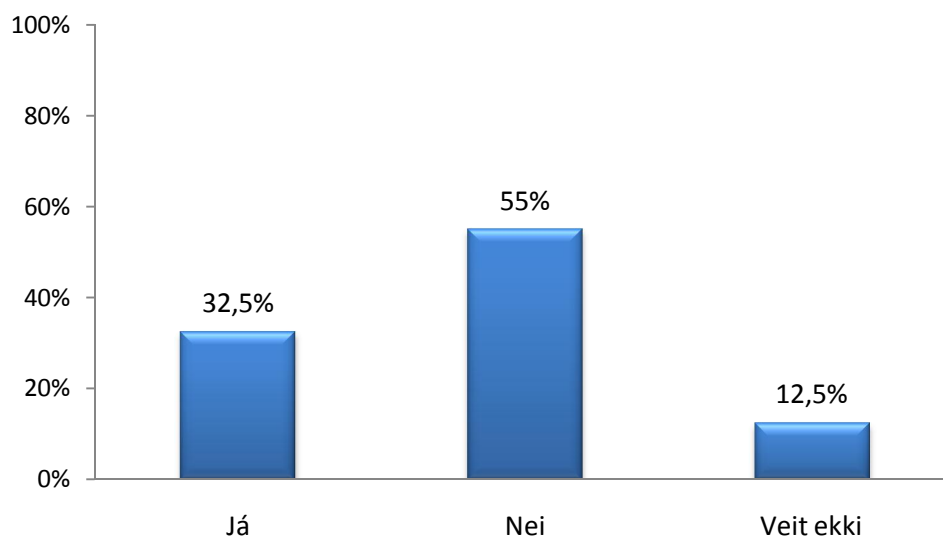
6.7.2. Þekking á mentorverkefninu Vináttu



Mynd 19. Þekkir þú mentorverkefnið Vináttu (skipt eftir kyni)

Á mynd 19 sést að rétt um helmingur þátttakenda þekkir mentorverkefnið mjög eða frekar vel eða samtals 59 manns eða 49,2% þátttakenda. Um 32% þátttakenda eða 38 þekkjast verkefnið frekar illa. Innan við 10% þekkjast verkefnið mjög illa eða 11 manns og 10% eða 12 hafa aldrei heyrt um mentorverkefnið Vináttu. Hlutfallslega fleiri konur en karlar þekkjast verkefnið

mjög eða frekar vel eða 54% kvenna á móti 34% karla. Rúmlega 40% kvenna og karla eða 37 konur og 12 karlar þekkja verkefnið frekar eða mjög illa. Tæpur fjórðungur karla eða 24,1% (7 karlar) hafa aldrei heyrt um verkefnið, hlutfall kvenna sem hefur aldrei heyrt um verkefnið er rúmlega 5% eða 5 konur.



Mynd 20. Er mentoverkefnið Vináttu starfrækt í skólanum sem þú starfar núna í?

Um þriðjungur eða 39 sögðu mentorverkefnið Vináttu starfrækt í skólanum sem þau starfa núna í. Rúmlega helmingur eða 66 (55%) sögðu verkefnið ekki starfrækt í skólanum sem þau starfa núna í. Athygli vekur að 15 eða 12,5% sögðust ekki vita hvort verkefnið væri starfandi í skólanum. Þetta er í samræmi við rannsóknir sem sýna fram á einangrun kennara í starfi (Fullan, 2001;Sergiovanni, 2001) og mikilvægi þess að örva samræður um það sem gerist í skólastarfinu (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004).

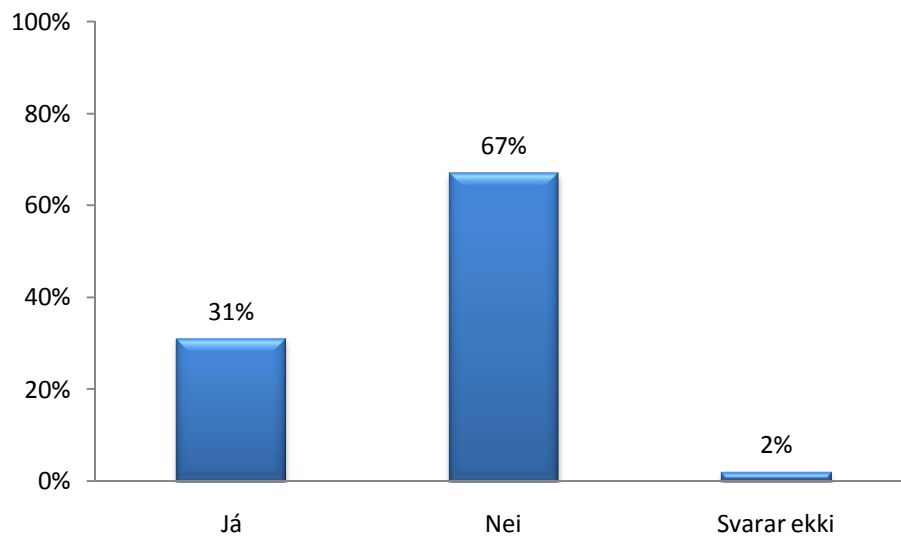
Tafla 5. Hversu vel þekkir þú mentorverkefnið Vináttu skipt eftir því hvort verkefnið er starfrækt í skólum sem þau starfa núna í.

	Mjög vel	Frekar vel	Frekar illa	Mjög illa	Aldrei heyrð um verkefnið
Já	10 (26%)	18 (46%)	9 (23%)	2 (5%)	0
Nei	6 (9%)	24 (36%)	24 (36%)	6 (9%)	6 (9%)
Veit ekki		1 (7%)	5 (33%)	3 (20%)	6 (40%)
Samtals	16	43	38	11	12

Í skólum þar sem mentorverkefnið Vináttu er starfrækt þekkjast 16 þátttakendur verkefnið mjög vel og 18 frekar vel. Athygli vekur að 11 þátttakendur, sem starfa í skólum þar sem verkefnið er kennt, þekkjast verkefnið frekar eða mjög illa. Enginn hefur þó aldrei heyrð á það minnst í þeim skólum sem verkefnið er starfrækt. Í skólum þar sem verkefnið er ekki starfrækt þekkjast 30 þátttakendur verkefnið mjög eða frekar vel og sami fjöldi þekkir verkefnið frekar eða mjög illa. Eins og sést í töflu 5 voru 8 þátttakendur sem vissu ekki hvort verkefnið væri kennt í þeirra skóla sem þekktu verkefnið frekar eða mjög illa og 6 höfðu aldrei heyrð um mentoverkefnið.

Næsta spurning fjallaði um starfshætti kennara þ.e. hvort kennarar hafi haft umsjón með námskeiði sem leggur áherslu á að nemendur starfi á vettvangi.

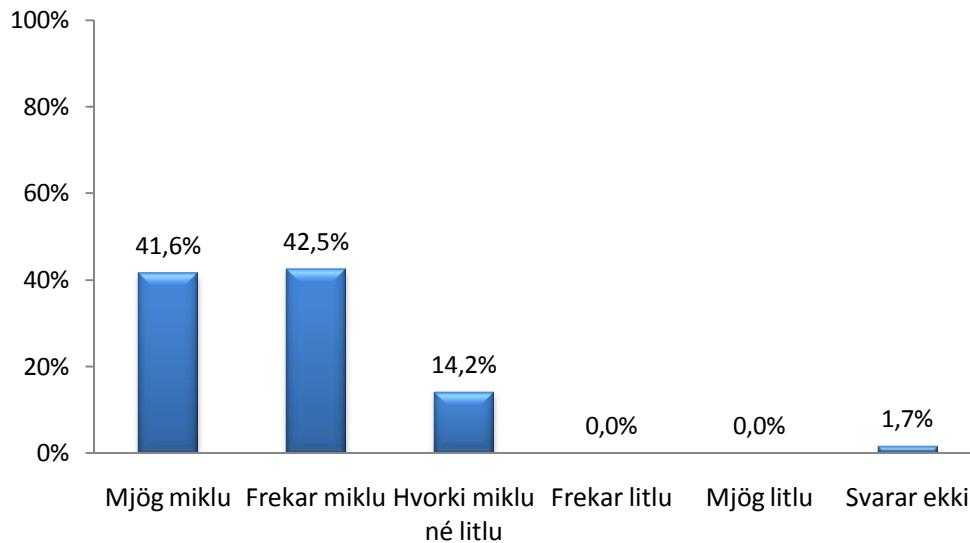
6.7.3. Starfshættir þátttakenda



Mynd 21. Hefur þú haft umsjón með námi (námskeiði) þar sem áhersla er á að nemendur vinni á vettvangi?

Eins og sést á mynd 21 hefur rúmlega þriðjungur þátttakenda eða 37 kennarar og/eða náms- og starfsráðgjafar haft umsjón með námi (námskeiði) þar sem áhersla er á vinnu nemenda á vettvangi. Meirihluti eða 67% (80) hefur þó aldrei haft umsjón með námi þar sem nemendur vinna á vettvangi.

Næsta spurning fjallaði um hvort kennarar teldu það skipta miklu eða litlu máli að bjóða upp á nám í félagsgrein sem fer fram utan skólastofu þ.e. á vettvangi. En eitt af meginmarkmiðum verkefnisins Vináttu (Mentorverkefnið Vinátta e.d.b.) er einmitt að tengja starf skólans við samfélagið utan hans og efla þannig samskiptahæfni nemenda.



Mynd 22. Finnst þér skipta miklu eða litlu máli að bjóða uppá nám í félagsgreinum sem fer fram á vettvangi (þ.e. utan skólastofu)?

Miklum meirihluti þátttakenda eða 84,1% (85) fannst skipta mjög eða frekar miklu máli að bjóða upp á nám í félagsgreinum sem fer fram á vettvangi. Rúmlega 14% fannst það hvorki skipta miklu né litlu máli en enginn taldi það þó skipta frekar eða mjög litlu máli.

Að lokum voru kennarar og/eða náms- og starfsráðgjafar spurðir um hvaða leið væri best til þess að kynna ný námskeið innan framhaldsskólans. Flestir eða 37,5% töldu fagfélaga kennara besta vettvanginn til þess að kynna slíkt fyrir kennurum. Tæplega 30% töldu best að fá kynningu á kennarafundi í skólanum. Fimmtungur vildi fá upplýsingar um námskeið eða námsleið í tölvupósti og 15% vildu fá plakat til að hengja upp í skólanum þannig að verkefnið væri kynnt fyrir kennurum og nemendum.

6.8. Samantekt

Könnuð var þekking félagsgreinakennara og náms- og starfsráðgjafa á mentorverkefninu Vináttu og hvort þeir teldu mikilvægt að nám í félagsgreinum fari einnig fram á vettvangi. Þegar farið er yfir niðurstöðurnar í þessari könnun er greinilegt að kennarar og náms- og starfsráðgjafar í framhaldsskólum telja mikilvægt að bjóða upp á nám í félagsgreinum sem fer fram utan skólastofu. Spurningarnar í könnuninni eru byggðar á framtíðarsýn verkefnastjórnar um að verkefnið nái fótfestu í framhaldsskólum og standi þannig flestum börnum til boða (Elín Þorgeirsdóttir, o.fl., 2004). Lykilpersónur í slíku þróunarstarfi eru starfsmenn framhaldsskóla (Fullan, 1999). Kennarar hafa ákveðið svigrúm og möguleika til að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir (Zevin, 2007) sem mótast af skoðunum kennara (Erla Kristjánsdóttir, 1987).

Rétt um helmingur svarenda þekkir mentorverkefnið mjög eða frekar vel, þriðjungur þekkja verkefnið frekar illa og 20% þekkja verkefnið mjög illa eða hafa aldrei heyrt um verkefnið. Hlutfallslega fleiri konur en karlar þekkja verkefnið frekar eða mjög vel. Rúmlega 30% sögðu mentorverkefnið Vináttu vera starfrækt í skólanum sem þau starfa í núna. Meira en helmingur þátttakenda sögðu verkefnið ekki starfrækt í sínum skóla. Athygli vekur að 15 eða rúmlega 12% þátttakenda sögðust ekki vita hvort verkefnið væri starfandi í skólanum. Einnig voru 11 þátttakendur sem starfa í skólum þar sem verkefnið er starfrækt þekkja verkefnið frekar eða mjög illa. Í ljósi þessa má leiða líkum að því að starfsmenn framhaldsskóla hafi ekki rætt breytingar eða nýbreytni í skólastarfinu við samstarfsfólk sitt en slíkt er nauðsynlegt til þessi nýir kennsluhættir festi sig í sessi (Fullan, 1996).

Þegar kennarar og/eða náms- og starfsráðgjafar voru spurðir hvort þeir hefðu haft umsjón með námi (námskeiði) þar sem áhersla er á að nemendur vinni á vettvangi kom í ljós að þriðjungur þátttakenda eða 37 hafa haft umsjón

með slíku námi. Næst var spurt um hvort að þátttakendur teldu það skipta miklu eða litlu máli að bjóða upp á nám í félagsgrein sem fer fram á vettvangi og kom þá í ljós að mikill meirihluti þátttakenda eða rúmlega 80% fannst skipta mjög eða frekar miklu máli að bjóða uppá slíkt nám. Rúmlega 14% fannst það hvorki skipta miklu né litlu máli en enginn taldi það skipta frekar eða mjög litlu máli. Að lokum var spurt um hvaða leið þeir teldu besta til að kynna nýja námsleið eða námskeið fyrir kennurum. Tæplega 40% töldu best að kynna verkefnið á vettvangi fagfélaga. Um þriðjungur taldi bestu leiðina að fá kynningu á kennarafund í skólanum. Fimmtungur vildi fá upplýsingar í tölvupósti og 15% vildu fá veggspjald til að hengja upp í skólanum þar sem verkefnið er kynnt.

Af öllu þessu má sjá að kennarar og/eða náms- og starfsráðgjafar telja mikilvægt að nám í félagsgreinum fari líka fram við raunverulegar aðstæður fyrir utan skólann. Ennfremur er ljóst að nauðsynlegt er að kynna verkefnið betur fyrir kennurum til að skapa vettvang fyrir umræðu um þessa kennsluaðferð og þar með faglega umræðu um nám og kennslu.

7. Umræða

Rannsóknin beinist að mentoverkefnið Vináttu sem hluta af námi í framhaldsskólum og er helsta markmið hennar að varpa ljósi uppbyggingu náms í framhaldsskólum sem byggja á hugmyndafræði mentorverkefnisins. Greina hvað getur stuðlað að framgangi verkefnisins og hvað hindrar það helst að verkefnið verði hluti af námsframboði framhaldsskóla. Tilgangur rannsóknarinnar er einnig að kynna verkefnið fyrir kennurum og öðru starfsfólki og máta það inní nýja menntastefnu í því augnamiði að mentorverkefnið geti fest rætur í íslensku skólakerfi.

Kennararannsóknir og fagvitund kennara gegna lykilhlutverki í skólaþróun en með því að rannsaka þróunarstarf á borð við mentorverkefnið Vináttu innan skólans, erum við að auka þekkingu okkar og öðlast reynslu sem getur hvatt til breytinga á skólastarfi. Um leið er með rannsóknum verið að efla sértæka (*e. abstract*) þekkingu (Abbott, 1988) kennara. Skólastarf mótast af samfélagsbreytingum og þar af leiðandi eru sífellt meiri kröfur gerðar til fjölbreytileika í verkefnum skólanna.

Kennarar geta skapað aðstæður til náms og ein leið til að bæta árangur kennslu er að breyta kennsluaðferðum og því eru kennarar lykilpersónur í þróunarstarfi (Fullan, 1999). Kennsluaðferðir í skólum endurspeglar oft þá hugmyndafræði sem kennarar aðhyllast. Þrátt fyrir að hver kennari hafi svigrúm til að móta eigin skoðanir og hafa persónulegan stíl eru honum settar ákveðnar skorður. Þær eru meðal annars persónulegar aðstæður og lífsreynsla, lög, reglugerðir, siðareglur og skólamenning. Ef kennari hefur þá trú að allir nemendur geti lært, er næmur á ólíkar þarfir nemenda og opinn fyrir

margbreytileika nútímasamfélags þarf hann að hafa á valdi sínu fjölbreyttar kennsluaðferðir. Þannig lætur kennari fagmennsku sína mótast af aðstæðum hverju sinni og býr til brú milli þekkingar sinnar og forsendna nemenda til að læra.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að meirihluti kennara og náms- og starfsráðgjafa, sem svöruðu spurningakönnuninni, telja mikilvægt að hluti af námi í félagsgreinum fari fram á vettvangi. Þrátt fyrir það hefur einungis þriðjungur þátttakenda haft umsjón með slíku námi. Rétt um helmingur svarenda þekkti mentorverkefnið Vináttu mjög eða frekar vel og eru hlutfallslega fleiri konur en karlar sem þekkja vel til verkefnisins. Meira en helmingur þátttakenda sögðu verkefnið ekki starfrækt í sínum skóla. Athygli vekur að sumir vissu ekki hvort verkefnið væri starfandi í þeirra skóla. Einnig var athyglisvert að sumir kennarar þekktu ekki til verkefnisins þótt það væri hluti af námsframboði í skólum þar sem þeir starfa. Í ljósi þessa má leiða líkum að því að kennarar hafi ekki rætt breytingar eða nýbreytni í skólastarfinu við samstarfsfólk sitt en það er nauðsynlegt til þess að festa í sessi nýja kennsluhætti (Fullan, 1996). Ennfremur er ljóst að nauðsynlegt er að kynna verkefnið og mat á verkefninu betur fyrir kennurum til að skapa vettvang fyrir umræðu um þessa tegund náms og þar með að auka faglega umræðu um nám og kennslu. En grundvallaratriði til að árangur náist í breytingarstarfi er að kennarar vinni saman. Árangursrík kennsla er blanda af list og verkviti, reynslu og fræðilegri þekkingu og því getur skortur á faglegri umræðu hamlað skólaþróun.

Uppbygging mentorverkefnisins Vináttu sem hluta af námi framhaldsskólanemenda byggir á hugmyndum sem tengdar eru hugsmíðahyggju og þeirri hugmyndafræði sem leggur áherslu á félagslegan jöfnuð og ábyrga samfélagslega þátttöku (Zevin, 2007). Áfangamarkmið mentorverkefnisins falla vel að markmiðum í félags-, sál- og uppeldisfræði og

Þátttaka í verkefninu þjálfar nemendur í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum þar sem áhersla er á að þeir beiti þekkingu sinni við raunverulegar aðstæður. Mismunandi kennsluaðferðir eiga rétt á sér í samfélagsgreinum og er verkefnaþáttur drjúgur á seinni stigum námsins. Megintilgangur skólustarfs er að aðstoða nemendur við að ná ákveðnum menntunarmarkmiðum. Hluti af undirbúningi kennslu er að íhuga hvernig á að meta hvort þau markmið sem lagt var upp með hafi náðst. Nám í anda hugsmíðahyggju hefur að markmiði að stuðla að virkri þátttöku og uppbyggingu þekkingar hjá hverjum einstökum nemanda. Í ljós kom að sundurgreind námsmarkmið verkefnisins náðust öll. Flestir mentorar töluðu um að með þátttöku í verkefninu væru þeir að vinna að velferð barna og um leið að öðlast víðtæka reynslu í samskiptum við börn. Skilningur mentora á því hvernig börn í dag hugsa jókst og þar með fengu þeir fleiri hugmyndir um hvernig starfa megi með börnum á aldrinum 7 til 10 ára. Félagsmótunin sem á sér stað í verkefninu er gagnvirk, þannig urðu ekki bara grunnskólabörnin fyrir áhrifum, heldur höfðu þau áhrif sem leiddu til breytinga á viðhorfum og hegðun mentora. Fullyrða má að nemendur Kvennaskólans, sem tóku þátt í verkefninu, hafi með því að starfa með fjölbreyttum hópi barna og foreldra kynnst ólíkum einstaklingum. Mentorar lögðu sig almennt fram og augljóst að þeim var annt um börnin og reyndu að setja sig í spor þeirra. Þekkingin varð til þegar nemendur gerðu sínar eigin uppgötvanir í gegnum það efni sem þeim var látið í té (Scheurman, 1998).

Niðurstöðurnar leiddu í ljós að alls hafa 80 nemendur Kvennaskólans í Reykjavík lokið námskeiðinu og fengið einingar fyrir. Þeir voru allir á lokaári sínu við skólann. Flestir sem velja mentorverkefnið Vináttu, sem hluta af námi sínu við skólann, eru stúlkur af félagsfræðabraut og hefur karlskynsmentorur úr skólanum farið fækkandi. Nemendur sem hafa fengið reynslu af starfi með

börnum af erlendum uppruna hefur farið fjölgandi. Mentorar hafa sinnt námi sínu vel og er meðaleinkunn þeirra 8 yfir öll námsárin.

Reynsla af mentorverkefninu, sem námskeiði fyrir útskriftarnemendur í Kvinnaskólanum í Reykjavík, er góð. Námið er óhefðbundið og krefst mikils af nemendum. Nemendur stjórna sjálfir sínu námi og er kennarinn fyrst og fremst leiðbeinandi, sem styður nemendur í náminu með því að skapa umhverfi sem hvetur nemendur til að leita lausna. Mentorar tókust á við ögrandi aðstæður í daglega lífinu sem ekki var hægt að leysa nema með alúð og íhygli. Í dagbókum mentora kom fram að mentorverkefnið Vinátta skilaði þeim verðmætu veganesti jafnt faglega sem félagslega.

Niðurstöður mats á yfirstandandi starfsári mentorverkefnisins sýndi greinilega að mentorar voru almennt ánægðir með verkefnið og hvernig að því er staðið. Í viðhorfskönnun sem lögð var fyrir mentora skólaárið 2008-2009 voru spurningar sem byggðu á markmiðum verkefnisins. Rétt er þó að taka fram að ekki var alltaf auðvelt að hanna spurningar sem mældu markmiðin þar sem sum þeirra eru fyrst og fremst huglæg og af þeim sökum ekki auðmælanleg. Þó var reynt að nálgast flest markmiðin á einn eða annan hátt. Niðurstöður bentu til þess að markmið verkefnisins sem lúta að grunnskólabörnum náðust að mati mentora. Þannig töldu flestir mentorar að jákvæðar breytingar hefðu átt sér stað svo sem að barnið hefði orðið glaðara, jákvæðara og öruggara í framkomu. Mentorar urðu einnig varir við batnandi samskipti barns og vana. Varðandi samband mentora og barna vekur athygli að langflestir töldu sambandið hafa verið gott og enginn taldi sambandið hafa verið slæmt. Í ljósi þessa má leiða líkum að því að verkefnið hafi haft einhver áhrif í samræmi við þau markmið sem sett voru í upphafi. Að vísu er erfitt að greina sérstök áhrif af verkefninu frá öðrum þáttum sem hafa áhrif á þroska barna á þessum aldri. Einnig kom fram að enginn taldi verkefnið hafa leitt til neikvæðra breytinga hjá barninu.

Flestir mentorar töldu þátttöku í verkefnið hafa verið mjög eða frekar í samræmi við væntingar sínar. Þeir hafi lært frekar eða mjög mikið og töldu þeir reynsluna af þátttöku í verkefninu eiga eftir að gagnast sér mjög eða frekar mikið. Og þeir töldu líklegt að þeir myndu mæla með mentorhlutverkinu í við kunningja sína ef þeim stæði það til boða.

Mismunandi kennsluaðferðir eiga rétt á sér innan framhaldsskólans og skólastarfið þarf að taka mið af umhverfi og breyttum áherslum á hverjum tíma. Með góðum og fjölbreyttum kennsluháttum er hægt að vekja áhuga nemenda á námi þar sem þeir eru ekki óvirkir þiggjendur. Miklu máli skiptir að nemendur fái tækifæri til að leggja stund á það nám sem hentar áhuga þeirra, getu og framtíðaráformum. Nemendur í framhaldsskólum eru um það bil að stíga inn í heim hinna fullorðnu. Á námstímanum verða nemendur sjálfráða og fá kosningarétt. Félagsgreinakennsla snýst fyrst og fremst um það hvernig og hvers vegna hegðun manna er eins og hún er, hverju fólk trúir og hvar og hvernig menn búa og hafa búið (Zevin, 2007). Markmiðið með mentorverkefninu Vináttu er að framhaldsskólanemendur vinni að velferð barna og öðlist góða reynslu í samskiptum við börn. Mentorar eiga að taka ábyrgð, þroska félagslega færni, sýna frumkvæði og búa sig undir að kynnast ólíkum einstaklingum. Áfangamarkmið mentoverkefnisins Vináttu falla því vel að markmiðum náms í félagsgreinum. Auk þess fá nemendur þjálfun í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum þar sem áherslan er að nemendur beiti þekkingu sinni við raunverulegar aðstæður. Óhefðbundið nám í anda mentor og mentoring gerir kennurum kleift að fara sínar eigin leiðir að þeim markmiðum sem stefnt er að í skólastarfinu. Þetta getur skapað óöryggi hjá kennurum sér í lagi í ljósi þess að fyrirlestra og sýnikennsla þar sem kennslubókin er í miðlægu hlutverki er algeng kennsluaðferð á framhaldsskólastigi. Skipulag skólanna miðast aðallega við hvernig best sé að skipuleggja kennslu frekar en

nám. Kennslustundum er raðað þannig nýting á skólahúsnaði verði sem best og nemendum raðað í hópa þannig að fjárhagslegt hagræði sé af.

Fagvæðing kennara hefur mótast af því að nota viðmið hefðbundinna fagstétta og gengið hefur verið út frá því að tengsl nemenda og kennara skipti ekki jafn miklu máli þegar nemendahópurinn er eldri. Þar hefur umræðan um þekkingu kennara í fræðigreininni verið mest áberandi. Mentorverkefnið Vinátta byggir hins vegar á öðrum þáttum svo sem persónulegum tengslum og trúnaði milli nemenda og kennara. Slík persónuleg tengsl og tilfinningar hafa lengi verið álitnar óviðkomandi allri fagmennsku og jafnvel skaðlegar henni (Abbott, 1988) Viðhorf af þessu tagi geta hamlað framgangi verkefna innan framhaldsskólans sem byggja á persónulegum tengslum nemenda og kennara. Til að mentorverkefnið Vinátta verði hluti af námi í framhaldsskólum og þar með starfi framhaldsskólakennara þarf að ræða um umhyggju fyrir nemendum sem faglegt gildi kennara (Ingólfur Á. Jóhannesson, 2005).

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að mentorverkefnið Vinátta eigi fullt erindi sem hluti af námi í framhaldsskólum. Verkefnið hefur þó ekki náð fótfestu á framhaldsskólastigi nema í Kvennaskólanum í Reykjavík þar sem verkefnið hefur verið starfandi frá skólaárinu 2003-2004. Nám í anda mentorverkefnisins fellur vel að ríkjandi menntastefnu hér á landi. Menntastefnu sem leggur áherslu á nemandann og að skapa sveigjanleika og samfellu í skólagöngu hans. Markmið með nýjum framhaldsskólalögum (2008) er að styrkja framhaldsskólastigið og undirstrika sérstöðu og hlutverk þess. Nú hafa skólar meira að segja um námsframboð sitt og skipulag og það getur orðið til þess að framhaldsskólar þrói sérstakar námsbrautir sem byggja á styrkleikum þeirra. Hins ber þó að gæta að að hæfni hugtakið er nýtt í skólaumhverfi framhaldsskólanna þar sem það kemur fyrst fram í framhaldsskólalögum 2008 og er innleiðing laganna á vinnslustigi. Þessar niðurstöður vekja upp spurningar um hvort að virkni kennara í skipulagi á

skólastarfi og námskráargerð þar sem horfa þarf á afrakstur (*e. outcome*) í stað þess að líta til ílags (*e. input*) verði meiri. Verðugt verkefni væri að kanna hvort kennarar hafi sömu sýn og ný menntastefna þ.e. að námið eigi ekki að snúast um að kenna námsgreinar heldur eigi að nota inntak og aðferðir námsgreina til að ná markmiðum.

Mentorverkefnið Vinátta fellur vel að skólamenningu Kvennaskólans sem einkennist af heimilislegu andrúmslofti og góðum samskiptum. Út frá rannsóknargögnum rannsóknarinnar má hæglega túlka að mentor og mentoring sem kennsluáferð á framhaldsskólastigi verði að taka mið af skólamenningu hvers skóla. Vinátta, mentorverkefnið fellur vel að skólamenningu Kvennaskólans í Reykjavík en annars konar mentorverkefni gæti hentað betur í öðrum skólum. Sem dæmi gætu íþróttabrautir á framhaldsskólastigi einbeitt sér að mentorhlutverki sem felur í sér að styrkja og vera grunnskólabörnum fyrirmyndir hvað varðar íþróttááhuga og íþróttaiðkun. Einnig væri hægt að bjóða uppá mentorverkefni sem felur í sér námsaðstoð fyrir börn á grunnskólaaldri og þannig mætti lengi telja. Með þessum hætti yrði i þróun mentorverkefnisins í anda hugmyndafræðinnar þ.e. að hafa mentorverkefni sem hæfir öllum börnum og öllum framhaldsskólum en ekki einungis eina tegund mentorverkefnis. Þetta gæti orðið til þess að fleiri skólar tækju þátt í mentorverkefni og aukning yrði á þátttöku karlmentora. Einhæfni í tegund mentorverkefna getur lokað á möguleika skólanna til að útfæra mentorverkefni sem hentar þeirra skólamenningu og hugmyndafræði kennara sem þar starfa. Ennfremur er ljóst að samvera mentors og barns fela í sér kostnað. Velferðarsjóður barna á Íslandi hefur styrkt mentora á hverju skólaári með greiðslu sem nægir fyrir útlögðum kostnaði vegna samverustunda. Best væri að fá sveitarfélög og/eða fræðsluyfirvöld með í verkefnið með einhvers konar stuðning eins og til dæmis frían aðgang að stofnunum sveitarfélagsins. Ef slíkt kemur ekki til er ljóst að þátttaka í verkefninu mun fela í sér kostnað fyrir

mentora og þar með fæla nemendur frá þátttöku. Kynning á verkefninu verður að taka mið af þessum þáttum, þó hægt sé að sýna mentorverkefnið Vináttu sem fyrirmynd af kennsluháttum. Mikilvægt er því að verkefnið sé útfært í samræmi við skólamenningu hvers skóla og starfskenningu kennara sem þar starfa. Þá er skólum og kennurum mætt á þeirra forsendum því þrátt fyrir að ytri aðstæður hafi mikil áhrif þá er ekki líklegt að breytingar verði ef vilji kennara er ekki til staðar.

Heimildaskrá

Abbott, A. (1990). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago.

Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Aðalnámskrá framhaldsskóla – almennur hlut. (2004). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Aðalnámskrá framhaldsskóla – samfélagsgreinar. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Alþjóðahús. (2006). *Framtíð í nýju landi*. Sótt 23. maí 2009 á <http://www.ahus.is/content/view/22/lang,is/>.

Atli Harðarson. (2008). Hvert stefna íslenskir framhaldsskólar? Menntastofnanir eða þjónustustofnanir? *Tímarit um menntarannsóknir*, 5,107-113.

BBBS (e.d.). *Big brothers Big sisters*. Tekið af vef BBBS www.bbbs.org þann 30.maí 2009.

Berns, R. M. (2007). *Child, Family, School, Community. Socialization and support*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Bickman, L. og Rog, J. (1998). *Handbook of Applied social research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Björg Vigfúsína Kjartansdóttir, Jóna Björk Jónsdóttir og Kirsten Lybæk Vangsgaard. (2006). *Hugsmíðahyggja*. Sótt 26.maí 2009 á <http://vigfusina.is/ymislegt/nam02/hugsmidahyggja.htm>.

Björg Pétursdóttir. (2009, mars). *Framhaldsskóli framtíðar – lykilhæfni og samantekt*. Erindi flutt á námskeiði samstarfsnefndar um endurmenntun framhaldsskólakennara; Námskrárgerð í framhaldsskólum, Reykjavík.

Björk Þorgeirsdóttir. (e.d.a.). *Vinátta mentorverkefni í Kvennaskólanum í Reykjavík* skoðað 30.maí 2009 á www.kvenno.is/vinatta.

- Björk Þorgeirsdóttir. (e.d.b.). *Dagbók*. Sótt 10. júní 2009 á <http://www.kvenno.is/vinatta/dagbok.htm>.
- Björk Þorgeirsdóttir. (2004). *Framvinduskýrsla: Mentorverkefnið Vinátta í Kvennaskólanum í Reykjavík skólaárið 2003-2004*. Reykjavík: Velferðarsjóður barna á Íslandi.
- Brooks, J.G. og Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Carina, S.L. (2007). *The Nightingale scheme – A Song For The Heart*. Malmö University: Teachers training unit.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2001). *Research methods in education*. New York: Routledge Falmer.
- Dalmau, M.C. og Guðjónsdóttir, H. (2002). Framing professional discourse with teachers, Professional working theory. Í J. Loughran og T. Russell (ritstj.). *Improving teacher education. Practice through self-study*. London: Routledge Falmer.
- Davies, C. (1996). The sociology of professions and the profession of gender ö í *Sociology*, 30, 661-78.
- Elín Þorgeirsdóttir, Valgerður Ólafsdóttir, Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir, Þórunn Steindórsdóttir og Líf Magneudóttir. (2003). *Fyrirmyndarfólk. Mentorverkefnið Vinátta*. Velferðarsjóður barna á Íslandi, óbirt skýrsla send til menntamálaráðuneytisins.
- Elín Þorgeirsdóttir. (2004). *Fyrirmyndarfólk. Mentorverkefnið Vinátta*. Óbirt MA-ritgerð. Háskóli Íslands, félagsvísindadeild.
- Elín Þorgeirsdóttir og Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir. (2004). *Mat á mentorverkefninu Vinátta skólaárið 2003-2004*. Reykjavík: Velferðarsjóður barna á Íslandi.
- Elín Þorgeirsdóttir, Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir og Þórunn Steindórsdóttir. (2004). *Mentorverkefnið Vinátta – Þróunarætlun 2004-2007*. Reykjavík: Velferðarsjóður barna á Íslandi.

- Elna Katrín Jónsdóttir. (2006). Fagstétt, fagvitund, fagmennska. *Skólavarðan* 3(6), bls. 12-13.
- Erla Kristjánsdóttir. (1987). *Álitamál í kennslu frá sjónarhóli fjögurra námsgreina*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands og Iðunn.
- Erla Kristjánsdóttir. (1989). Vangaveltur um starf kennara. Í Þuríður J. Kristjánsdóttir (ritstj.), *Gefið og þegið: Afmælisrit til heiðurs Brodda Jóhannessyni sjötugum*. (bls. 123-141). Reykjavík: Iðunn.
- Etzione, A. (1969). Preface í *The Semi-Professions and Their Organizations. Teachers, Nurses, Social Workers* (ritstj. Etzione) bls. v-xviii. New York, The Free Press (FL).
- Fullan, M. (1996). Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 420-423.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia: Farmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (3.útg.). London: Cassell.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (ritstj.) (2004). *Leiðarvísir um þátttökunám (Service-Learning. Frásagnir úr námsferð fræðslustjóra með stjólustjórum í Reykjavík, starfsmönnum Fræðslumiðstöðvar og fulltrúum úr fræðsluráði á ráðstefnu og í skólaheimsóknir í Minnesota, Bandaríkjunum 23.-30.apríl 2003*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Guðbjörg Daníelsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir. (2002). *Mat á mentorverkefni „Vináttu“ Könnun meðal þátttakenda veturinn 2001-2002*. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir* 1:27-38.
- Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrúmi*. Reykjavík: Höfundar.

- Hafdís Ingvarsdóttir. (1997). Skapar æfingin meistarann? Um þátt æfingakennslu í kennaranámi. *Uppeldi og menntun* 6:79-85.
- Hafþór Guðjónsson. (2008, 4. apríl). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands*. Sótt 5.mái af <http://netla.khi.is/greinar/2008/002/prent/index.htm>.
- Hagstofa Íslands. (2009). *Mannfjöldi eftir ríkisfangi, fæðingarlandi og uppruna íbúa 1. janúar 2008*. Tekið af vef Hagstofu Íslands www.hagstofa.is 27.mái 2009.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðarfræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67-84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hopkins, D., Ainscow, M. og West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassel.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2005). *Fyrirmyndapælingar um kennslukarla*. Erindi á málþingi Kennaraháskóla Íslands 7.-8. október 2005. Sótt 20.apríl 2009 á <http://www.ismennt.is/not/ingo/fmpk.htm>.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006). Concepts of teacher knowledge as social strategies. *Pedagogy, Culture and Society* 14(1);19-34.
- Ingvar Sigurgeirsson. (e.d.). *Fyrirlestur um fyrirlestra*. Sótt 14.júní 2009 af <http://starfsfolk.khi.is/ingvar/haskolakennsla.htm>.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1998). Námsmat byggt á traustum heimildum. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur Proppé (ritstj.). *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 147-169). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Litróf kennsluaðferðanna: Handbók fyrir kennara og kennaraefni*. (3. Prentun). Reykjavík: Æskan.

- Jacks, M. (2000). *Philosophy and Opinions*. Oakland: The Mentoring Center (TMC). Sótt þann 12.apríl 2009 af slóðinni:
http://www.mentor.org/pubs/Philosophy_and_Opinions.pdf.
- Karcher, M.J. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentor÷attendance on their younger mentees÷self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in Their Schools*, 42(1),65-77.
- Kennarasamband Íslands. (2005). *Siðareglur kennara*. Tekið af vef Kennarasambands Íslands www.ki.is 29.maí 2009.
- Kvennaskólinn í Reykjavík. (e.d.). *Sjálfsmat*. Tekið af vef Kvennaskólans í Reykjavík www.kvenno.is 6. júní 2009.
- Kvennaskólinn í Reykjavík. (2003). *Skólanámskrá Kvennaskólans í Reykjavík*. Reykjavík: Kvennaskólinn í Reykjavík.
- Kvennaskólinn í Reykjavík. (2008). *Skólanámskrá Kvennaskólans í Reykjavík*. Reykjavík: Kvennaskólinn í Reykjavík.
- Labaree, D.F. (1999). The chronic failure of curriculum Reform. *Editorial Projects in Education*, 18(26), 42-44.
- Lieberman, A. (2002, 30.maí). Aðferðir sem styðja þróun kennara í starfi. Að breyta hugmyndum um það hvernig fagstéttir læra. *Netla – Veftímarit um uppeldi og mentun. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands*. Sótt 24.maí af <http://netla.khi.is/greinar/2002/012/prent/index.htm>.
- Lýður Björnsson. (1981). *Úr sögu kennaramenntunar á Íslandi*. Reykjavík: Iðunn.
- Lög um embættisgengi framhaldsskólakennara nr. 86/1998.
- Lög um framhaldsskóla nr. 80/1996.
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um málefni fatlaðra nr. 59/1992.

- Lög um menntun og ráningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- Magnús Þorkelsson. (2008, 20.09). *šVandinn felst ekki í nýjum hugmyndum heldur því að losna frá þeim eldri (Keynes). Um breytingar á skólastarfi og viðspyrnu við þeimð. Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun.* Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt 6.júní 2009 af vefsvæði Netlu á www.netla.khi.is.
- Malmö Högskole. (e.d.). *Näktergalen mentorsverksamhet.* Sótt 30.maí 2009 af http://www.mah.se/templates/Page_8978.aspx.
- MacDonald, K. (1995). *The Sociology of the Professions.* London: Sage.
- McNamara, D. (1994). *Classroom pedagogy and primary practice.* London: Routledge.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development. Concise advice for new action researchers.* Sótt af heimasíðu höfundar 31.maí 2009 á <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>.
- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Menntun í mótun. Þróun menntastefnu á Íslandi í Evrópsku samhengi.* Reykjavík: Menntamálaráðuneytið. Sótt 10.júní 2009 af <http://www.rthj.hi.is/Apps/WebObjects/HI.woa/swdocument/1010684/Menntun+%C3%AD+m%C3%B3tun.pdf>.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Skýrsla starfshóps um fjölbreytileika og sveigjanleika í skipulagi náms og námsframboðs.* Reykjavík: Menntamálaráðuneytið. Sótt 14.júní 2009 af http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/fjolebreytileiki_og_sveigjanleiki.pdf.
- Mentorverkefnið Vinátta. (e.d.a.). *Um mentorverkefnið Vináttu.* Sótt 25.mars 2009 af <http://www.vinatta.is/Index/Umverkefnid/>.
- Mentorverkefnið Vinátta. (e.d.b). *Markmið og hugmyndafræði.* Sótt 25.mars 2009 af <http://www.vinatta.is/Index/Umverkefnid/Markmidoghugmyndafrædi/>.
- Mentorverkefnið Vinátta. (e.d.c). *Val á mentorum.* Sótt 26.mars 2009 af <http://www.vinatta.is/Index/Umverkefnid/Valamentorum/>.

- Morgunblaðið. (2008, 28. júní). Tímamót í menntamálum. *Gagnasafn Morgunblaðsins*. Sótt 6. júní 2009 af <http://safn.mbl.is>
- Ólafur Proppé. (1992). Kennarafræði, fagmennska og skólastarf. *Uppeldi og menntun tímarit KHÍ*, 1, bls. 223-231.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (1993). *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara* (4.kafli). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Reich, L.R. (2001). *Mentorprojektet Naktergalen. Möte mellan skolbarn och högskulestudenter*. Malmö högskola: Lararutbildningen. Regionalt utvecklingscentrum.
- Rhodes, J.E. og DuBois, D.L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Association for Psychological Science*, 17(4),254-258.
- Rúnar Sigþórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. (1999). *Aukin gæði náms. Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Rúnar Sigþórsson. (2004, 17. nóvember). Hún er löng, leiðin til stjarnanna. Þarfir nemenda, starfsþróun og skólaþróun. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt 24.maí 2009 af <http://netla.khi.is/greinar/2004/008/prent/index.htm>.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement withs action research*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development. Sótt þann 30.maí 2009 á slóðinni http://books.google.is/books?id=-Q22jIxPI8sC&printsec=frontcover&source=gbs_summary_r&cad=0#PPP1_M1.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *The Principalship. A reflective practice perspective*. (4.útg.). Boston: Allyn og Bacon.
- Sheurman, G. (1998). From behaviorist to constructivist teaching. *Social Education*, 62,(1), bls. 6-9.

- Sigurjón Mýrdal. (2009, janúar). *Hæfnihugtakið sem grunnur námskrárgerðar*. Erindi flutt á námskeiði samstarfsnefndar um endurmenntun framhaldsskólakennara; Námskrárgerð í framhaldsskólum, Reykjavík.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1999). Þróun fagvitundar kennara: Að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur Proppé (ritstj.). *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 247-270). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2002, 9.01). *šÍ eilífðri leit. Virðing og fagmennska kennarað. Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt 12.mars 2008 af vefsvæði Netlu á www.netla.khi.is.
- Sólveig Karvelsdóttir. (2005). Þau kunna mannganginn. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstj.). *Kynjamyndir í skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Tillaga til þingsályktunar um eflingu náms- og starfsráðgjafar í grunn- og framhaldsskólum, þskj. 14,14.mál. Skoðað 3.júní 2009 á <http://www.althingi.is/altext/132/s/0014.html>.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. (2.útg.). Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trausti Þorsteinsson. (2002). Fagmennska grunnskólakennara á Norðurlandi eystra. *Uppeldi og menntun, tímarit KHÍ*. 11,bls.147-171.
- The European Qualification Framework for Lifelong learning*. (2008). Skoðað 7.apríl 2008 á slóð http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_en.pdf
Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.
- Yeh, C.J., Ching, A.M., Okubo, Y. og Luthar, S.S. (2007). Development of a mentoring program for chinese immigrand adolescents cultural ajustment. *Adolescence, Roslyn Heights* 42(168), bls.733-748.
- PERACH. (e.d.a). *Pearch's early history*. Skoðað 5.maí 2008 á slóðinni http://www.perach.org.il/English/Perachs_early_history/.

PEARCH. (e.d.b). *The Pearch tutorial project*. Sótt þann 14.apríl af slóðinni:
<http://www.perach.org.il/English/>.

Zevin, J. (2007). *Social studies for the twenty-first century. Methods and materials for teaching in middle and secondary schools*. (3.útg.). Mahawh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wolfgang Edelstein. (1988). *Skóli – nám – samfélag*. Ritröð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar10. Reykjavík: Iðunn.

Þorlákur Karlsson. (2001). *Dæmakver í aðferðafræði*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Þorgerður Einarsdóttir. (2000). Sérfræðihópar og fagþróun í ljósi kynferðis. Í *Rannsóknir í félagsvísindum III*. Friðrik H. Jónsson og Ingjaldur Hannibalsson (ritstj.). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir. (2008, 12. september). *Setningarræða ráðherra*. Erindi flutt á menntaþingi sótt 10.júní 2009 á <http://www.nymenntastefna.is/thing/raeda/>.

Þórunn Steindórsdóttir. (2007). *Ársskýrsla mentorverkefnisins Vináttu*. Reykjavík: Velferðarsjóður barna.

Þuríður Jóhannsdóttir. (e.d.). *Um félagslega hugsmíðahyggju (social constructivism)*. Sótt 1.júní 2009 á <http://mennta.hi.is/vefir/ust/tjona/hugsmid.htm>.