

# VETTvangsnám leikskólakennaranema SAMRÁÐ OG SAMSTARF HAGSMUNAAÐILA

Mikilvægt er að samtal og samstarf eigi sér stað milli hagsmunaaðila sem koma að menntun leikskólakennara til að hver viti um annan og þeir geti verið samstíga til framtíðar. Markmið rannsóknarinnar, sem hér er greint frá, var að kanna upplifun nokkurra hagsmunaaðila, leiðsagnarkennara á vettvangi, stjórnenda við Háskóla Íslands og Háskólann á Akureyri og sveitarstjórnarfólks í meirihluta á sveitarstjórnarstigi, af samstarfi um vettvangsnám leikskólakennaranema og viðhorf þeirra til vettvangsnámsins. Eigindleg einstaklingsviðtöl voru tekin við stjórnálmenn sem sátu í fræðsluráðum, leiðsagnarkennara með leiðsagnarnám að baki og háskólakennara í ábyrgðarstöðum, alls 12 viðmælendur. Niðurstöður sýndu að þátttakendum fannst að bæta mætti samráð og samstarf milli hagsmunaaðila um vettvangsnám leikskólakennaranema. Viðhorf til vettvangsnámsins var jákvætt og lögðu flestir áherslu á gildi þess fyrir fagmennsku leikskólakennaranema. Í niðurstöðum mátti greina áhuga þátttakenda á að efla samvinnuna og að þeir væntu þess að það tækist með auknu samráði. Niðurstöður benda einnig til þess að mikilvægt sé að efla samstarfið milli hagsmunaaðila sem koma að menntun leikskólakennara og efla þátt skólaskrifstofa.

Efnisorð: leikskólakennaranám, samstarf, vettvangsnám, fagmennska

## INNGANGUR

Á Íslandi er leikskólakennaranám fimm ára sérmenntun á háskólastigi; þriggja ára bakka-lárnám og tveggja ára framhaldsnám á meistarastigi (Háskóli Íslands, e.d.; Háskólinn á Akureyri, 2020a; lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leik-skóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019). Meirihluti nemenda í leikskólakennara-fræðum vinnur með náminu og hefur því reynt af vettvangi (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2019). Einnig greiða mörg sveitarfélög leikskólakennaranemum laun meðan á staðlotum og vettvangsnámi stendur (Sigrún Sif Jóelsdóttir, 2018). Háskólarnir tveir bjóða jafnframt upp á tveggja ára meistaranám í menntunarfræði leikskóla fyrir nemendur með aðra bakkalárgráðu en í leikskólakennarafræðum (Háskóli Íslands, e.d.; Háskólinn á Akureyri, 2020b).

Leikskólakennaranám er að stórum hluta bóklegt en hluti þess fer einnig fram á vettvangi í leikskólum, svokallað vettvangsnám í bæði grunn- og framhaldsnámi. Vettvangsnámið er mikilvægur þáttur í fagbrúun og mótun starfskenningar kennaranema þar sem þeir fá tækifæri til að útfæra hugmyndir sínar með reyndari kennurum (Nolan og Molla, 2018; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Rannsóknir sýna að vettvangsnám og leiðsögn hefur áhrif á fagvitund og starfshæfni kennaranema (Nolan og Molla, 2018; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015) og þær sýna einnig að nýútskrifaðir kennarar þurfa stuðning og leiðsögn til að eflast í starfi (Nolan og Molla, 2018; Simonsen, 2017).

Í þessari rannsókn var áhersla lögð á að kanna viðhorf sveitarstjórnarfólks, leiðsagnarkennara með framhaldsmenntun í leiðsögn og háskólakennara í áhrifastöðum til hefðbundins vettvangsnáms þar sem nemendur fara á vettvang í nokkrar vikur, fá að fylgjast með starfi reyndra leikskólakennara og spreyta sig á verkefnum tengdum náminu. Markmið þessarar greinar er því að skoða upplifun þeirra hagsmunaaðila sem að framan greinir af samstarfi og viðhorf þeirra til vettvangsnáms í leikskólakennaranámi.

Rannsóknin sem hér er fjallað um er hluti af stærri rannsókn á samstarfi um vettvangsnám í leikskólakennaranámi á Íslandi. Í fyrsta hluta rannsóknarinnar var gerð söguleg greining á samstarfi þeirra sem hafa menntað leikskólakennara á Íslandi frá árinu 1946 til ársins 2015. Rannsóknin leiddi í ljós að dregið hafði úr beinu samstarfi og hlutfall vettvangsnáms hafði farið úr 50% niður í tæp 20% af heildarnámstímanum á þessum árum (Svava Björg Mörk, 2018). Annar hluti rannsóknarinnar fólst í rýnihópa viðtölum við leiðsagnarkennara, leikskólastjóra, leikskólakennaranema (fjar- og staðnema) og háskólakennara þar sem kannað var hvernig þátttakendur upplifðu samstarfið í heild, þ.e. samstarfið milli vettvangs og háskóla, og sérstaklega upplifun þeirra af samstarfi um vettvangsnám. Viðtölin voru tekin í lok árs 2016 og niðurstöður sýndu veikburða samstarf og að hagsmunaaðilar áttu erfitt með að staðsetja sig. Háskólinn virtist vera sá aðili sem stýrði samstarfinu, bæði með því að óska eftir samstarfi og eins með því að skipuleggja vettvangsnám leikskólakennaranema. Einnig sýndu niðurstöður að aðrir hagsmunaaðilar en þeir sem taldir eru upp hér að framan, eins og sveitarstjórnarfólk, fólk í valdastöðum innan háskólanna og Kennarasamband Íslands, höfðu áhrif á samstarfið (Svava Björg Mörk, 2022; Svava Björg Mörk og Arna H. Jónsdóttir, 2022). Flestir hagsmunaaðilar í þessum rannsókn-um ræddu um áhrif sveitarstjórnarfólks á samstarfið og nám leikskólakennaranema. Sem dæmi má nefna ákvarðanir sveitarfélaga um að styrkja leikskólakennaranema til náms sem og þau skilyrði einstaka sveitarfélaga að nemar sem fá styrki þaðan fari ekki í vettvangsnám utan sveitarfélagsins. Ákveðið var að rannsaka nánar samstarfið milli háskóla, leikskóla og sveitarstjórnarfólks, þar sem hagsmunaaðilar í fyrri rannsókn töldu að þessir þrír aðilar hefðu mest áhrif á samstarf um vettvangsnám (Svava Björg Mörk, 2022).

Fræðilega nálgunin sem rannsóknin byggist á er samstarf (e. partnership) um kennaramenntun samkvæmt skilgreiningum Smith (2016) og Halvorsen (2014). Einnig er fjallað um samstarf á svokölluðu þriðja svæði (e. third space).

Eigindleg einstaklingsviðtöl voru tekin við sveitarstjórnarfólk í meirihluta á sveitarstjórnarstigi (í fræðsluráði), leiðsagnarkennara með framhaldsmenntun í leiðsögn og háskólakennara sem voru í þeirri stöðu að geta haft áhrif á vettvangsnámið.

## SAMSTARFSSVÆÐI Í KENNARAMENNTUN

Samstarf í kennaramenntun er hugtak sem hefur verið áberandi síðustu árin. Í rannsóknnum um samstarfið má finna dæmi um að samstarfsaðilar séu leiðsagnarkennarar á vettvangi, háskólakennarar og kennaranemar (sjá til dæmis Zeichner, 2010). Smith (2016) segir að oftast sé litið svo á að háskólastofnunin sé leiðandi í samstarfinu og helsti hagsmunaaðilinn í kennaramenntun. Hún bendir á að væntingar séu til háskólastofnunarinnar um að virkja fleiri hagsmunaaðila í samstarfinu og nefnir hún sem dæmi kennaranema, kennara á vettvangi, stjórnámálamenn, samfélagið, aðrar menntastofnanir (innanlands og erlendis) og aðrar fagstéttir.

Vettvangsnám er mikilvægur þáttur í menntun leikskólakennara og að þeim hluta námsins koma margir aðilar (Svava Björg Mörk og Arna H. Jónsdóttir, 2022) Það getur verið flókið að leggja grunn að vettvangsnámi sem ýmsir aðilar eiga hlut að, og nýleg rannsókn sýnir að fæstir hagsmunaaðilar vita til hvers er ætlast af þeim (Svava Björg Mörk, 2022). Undirstaða vettvangsnáms er að gefa (leikskóla)kennaranemum tækifæri til að tengja saman fræði og starf (Korthagen, 2010). Til að tryggja gæði vettvangsnáms og það að kennaranemar fái tækifæri til að efla starfshæfni sína er mikilvægt að hagsmunaaðilar viti til hvers er ætlast af þeim, því þannig hlýtur samstarfið að verða skilvirkara (Halvorsen, 2014; Lillejord og Børte, 2016). Samkvæmt Korthagen (2010) ætti það að vera hvatning fyrir háskóla og vettvanginn að skapa (leikskóla)kennaranemum aðstæður sem gefa þeim tækifæri til að ígrunda starfið á vettvangi og tengja það við fræðin sem kennd eru í háskólanum. Hann bendir jafnframt á að til þess að þetta nái að raungerast sé samvinna milli þeirra sem kenna í eða koma að vettvangsnámi mikilvægur þáttur í ferlinu.

Halvorsen (2014) rannsakaði samvinnu í kennaramenntun á þremur skólastigum, í leik, grunn- og framhaldsskólum, þar sem hún greindi fjóra meginþætti sem þurfa að vera fyrir hendi til að samvinnan nái að þróast í traust samstarf. Þessir meginþættir varða fyrirætlanir, ófyrirsjáanleika, sveigjanleika og kraft. Í fyrsta þættinum, *fyrirætlunum*, felst að þátttakendur átti sig á tilgangi samstarfsins. Ekki er ólíklegt að þegar samvinna hefst hafi þátttakendur ólíkar væntingar til samstarfsins og því er mikilvægt að fyrirætlanir og markmið varðandi samstarfið séu rædd og komist að samkomulagi. Ákveðin hætta fylgir því ef þátttakendur eru óruggir því að þá getur skapast streita og jafnvel valdabarátta milli þeirra. Annar þátturinn er *ófyrirsjáanleiki* í samstarfinu þar sem litið er á óvænt atvik sem tækifæri til að útvíkka námið eða samstarfið. Ef þátttakendur eiga erfitt með að bregðast við því sem ekki er búíð að skipuleggja og litið er á óvænt atvik sem vandamál getur komið upp ósamkomulag milli þeirra. Þriðji þátturinn sem Halvorsen (2014) greinir er *sveigjanleiki*, sem einkennist af frelsi og því að nýbreytni og nýjum hugmyndum sé fagnað. Ef valdaójafnvægi er milli aðila, þar sem stigveldi ríkir eða síðir og venjur sem halda aftur af þróun samstarfsins er líklegt að þeir upplifi ekki frelsi til að þroskast og þróa samstarfið áfram. Fjórði þátturinn snýst um þann kraft sem einkennir samvinnuna sem hefur náð að þróast. Í slíku samstarfi fær skapandi hugsun að njóta sín og þátttakendur upplifa að þeir tilheyri hópnum en ef þessi þáttur er ekki styrktur aukast líkurnar á að þeir eigi erfitt með að staðsetja sig í samstarfinu og upplifi jafnvel að þeir séu utanveltu (Halvorsen, 2014).

Smith (2016) hefur þróað líkan sem sýnir mismunandi skipulag á samstarfi í kennaranámi og skiptir því í þrjá þætti.

**Mynd 1. Samstarf í kennaranámi (Smith, 2016, bls. 28).**

Aðskilið

Samstarf

Fyrstu leiðinni er líkt við æfingaskóla, þar eru leikskólar og háskólar aðskildir. Háskólinn ræður þar ferðinni, segir vettvangnum hvenær vettvangsnámið skuli eiga sér stað, kynnrir jafnvel á fundum hvernig það fer fram og heimsækir vettvanginn einu sinni eða tvisvar meðan á vettvangsnáminu stendur. Hér má sjá skýra aðgreiningu í samstarfinu þar sem völdin og ákvarðanirnar eru hjá háskólunum og ábyrgðin er aðskilin. Í leið tvö, samstarfsskóla, býður háskólinn vettvangnum að sækja um að gerast samstarfsskóli og samningur milli þeirra inniheldur sameiginlegar skuldbindingar og líkist alvöru samstarfi (e. true partnership) þó að þriðja svæðið, eða samstarfssvæðið, sé ekki greinilegt. Í þriðju leiðinni, háskólaleikskóla, vinna sveitarfélagið, skólinn og háskólinn í sameiningu að vettvangsnáminu. Skólinn sækir um að gerast háskólaskóli og í sameiningu taka skólinn, sveitarfélagið og háskólinn ákvarðanir um samstarfið og þriðja svæðið er mótað (Smith, 2016).

Rannsókn um samstarf í leikskólakennaramenntun á Íslandi (Svava Björg Mörk, 2022), þar sem líkan Smith (2016) var notað sem hluti af greiningarramma, sýndi að samstarf milli háskóla og vettvangs væri meira á vinstri væng líkansins og lítið væri um það sem Smith (2016) og Halvorsen (2014) greina sem raunverulegt samstarf. Þátttakendur í rannsókninni, sem voru leikskólakennaranemar, leiðsagnarkennarar, leikskólastjórar og háskólakennarar, töluðu um að þeir væru ekki nægilega öruggir með hlutverk sitt innan samstarfsins. Sumir litu svo á að hlutverk vettvangsins væri að útfæra námið fyrir háskólann og þeir hefðu lítið um það að segja hvað væri gert á vettvangi (Svava Björg Mörk, 2022).

Nýleg rannsókn sýnir að leiðsagnarkennarar sem hafa bætt við sig formlegri menntun í leiðsögn eru líklegri til að líta á sig sem jafningja í samstarfinu og virðast öruggari en aðrir í hlutverki sínu innan þess (Helleve og Ulvik, 2019). Nýlegar rannsóknir sýna einnig fram á mikilvægi þess að fleiri en háskólinn og vettvangsskólinn komi að vettvangsnámi í kennaranámi og að vettvangurinn sjálfur sé opinn fyrir því að vera rannsakaður þar sem samhengi við starfið þar sem námið fer fram skipti máli (Beck, 2018; Casale og Thomas, 2018; Zeichner o.fl., 2015). Casale og Thomas (2018) telja til dæmis að stuðningur valdhafa skipti máli (eins og til dæmis frá skólustjórnendum á báðum skólastigum, fræðslustjórum og stjórnvöldum) þegar skipuleggja á samstarf í kennaranámi þar sem það geti kostað bæði tíma og peninga. Í rannsókn Beck (2018) kemur fram að mikilvægt sé að stíga skrefinu lengra í samstarfinu og huga að þátttöku stjórnmalafólks, bæði á sveitarstjórnarstigi og á landsvísi, og að rannsóknir fari fram á vettvangi. Einnig sýndi rannsóknin að það er mikilvægt að samvinna milli sveitarfélagsins og háskólans sé góð þegar byggja á upp raun-

verulegt samstarf. Nýlegt samkomulag um launað starfsnám (Stjórnarráð Íslands, 2019) er dæmi um samstarf og niðurstöðu þar sem margir hagsmunaaðilar í kennaramenntun á Íslandi stuðluðu að breytingu á náminu, bæði í háskólum og úti á vettvangi.

## ÞRIÐJA SVÆÐIÐ Í KENNARAMENNTUN

Þriðja svæðið verður til þegar farið er yfir tiltekin mörk (e. boundary crossing) sem hafa áður afmarkað eitthvert ákveðið svæði eða þekkingu, eins og til dæmis leikskóla og háskóla. Þátttakendur sem fara yfir þessi mörk eru í raun fulltrúar sinna svæða, það er að segja þeir búa yfir þekkingu tiltekins þáttar (Wenger, 1998).

Til að skýra betur hvað átt er við með þriðja svæðinu í kennaramenntun þá er slíkt svæði án stigveldis (e. hierarchy), sem þýðir að þátttakendur mætast á jafningjagrunni og að þekking sem aðilar koma með er talin jafngild, hvort sem um er að ræða bóklega eða verklega þekkingu. Bhabha (1990) skilgreinir svæðið einnig sem tvinnsvæði (e. hybrid space) en á slíku svæði á sér stað samþætting ýmiss konar afls eða þekkingar og við það skapast ný þekking sem annars hefði ekki orðið til. Í raun má segja að tilgangurinn með samstarfinu sé að eitthvað verði til sem ekki hefði orðið til án þess.

Vettvangurinn og háskólinn vinna að sameiginlegu markmiði í námi leikskólakennara en þrátt fyrir það hafa rannsóknir sýnt að nemar upplifa að eins konar bil eða rof sé milli þess sem á sér stað í námi á hverju þessara svæða (Karlsson Lohmander, 2015). Ein leið til að brúa bilið gæti verið öflugra samstarf milli háskóla og vettvangs með rannsóknar-tengdum verkefnum. Þegar öllu er á botninn hvolft telja flestir nýir kennarar reynslu af vettvangi mikilvægasta hluta menntunar sinnar (Rozelle og Wilson, 2012; Zeichner, 2010).

Í samstarfinu næst fram þriðja svæðið eða samvinnusvæði (það er hugtakið sem verður notað í þessari rannsókn) fyrir þá sem koma að menntun kennaranema. Í slíku samstarfi eru sameiginleg markmið og allir hafa sama skilning á kennaramenntun og hlutverki hvers og eins (Smith, 2016; van Velzen o.fl., 2009). Slíkt samvinnusvæði er talið vera besti vettvangurinn til að tengja saman eða brúa bilið milli fræða og starfa (Lewis, 2012). Annars er hætt á að þátttakendur fái það á tilfinninguna að þeir tilheyri ekki „hinu“ svæðinu – finnist þeir vera utanveltu eða utangátta og þeir nái ekki að tengja sig inn á hitt svæðið. Þess vegna er uppbygging þriðja svæðisins svo mikilvæg, til að allir aðilar mætist og til verði ný þekking og ný hugsun (Akkerman og Bakker, 2011; Tsui og Law, 2007).

Það að nota þriðja svæðið til að mennta verðandi leikskólakennara getur styrkt menntun þeirra, einkum með því að skapa þeim vettvang þar sem samtal um verklega og fræðilega þekkingu milli hagsmunaaðila á sér stað. Slík samþætting krefst hins vegar raunverulegs samstarfs milli aðila sem byggist á sameiginlegum skilningi (Korthagen, 2001; Smith, 2016; Zeichner, 2010) á vettvangsnámi leikskólakennaranema.

Markmið rannsóknarinnar sem fjallað er um í þessari grein er annars vegar að varpa ljósi á upplifun tiltekinna hagsmunaaðila af samstarfi um vettvangsnám og hins vegar að leita eftir viðhorfi þeirra til vettvangsnáms í leikskólakennaranámi.

Rannsóknarspurningarnar voru:

1. Hver er upplifun leiðsagnarkennara á vettvangi, stjórnenda í háskólum og sveitarstjórnarfólks af samstarfi um vettvangsnám í leikskólakennaranámi?
2. Hver eru viðhorf þeirra til vettvangsnáms í leikskólakennaranámi?

## RANNSÓKNIN

Rannsóknin er eigindleg viðtalsrannsókn (Helga Jónsdóttir, 2013; Kvale, 2007) þar sem viðtöl voru tekin við tiltekna hagsmunaaðila sem koma að leikskólakennaramenntun beint eða óbeint; stjórnmalafólk á sveitarstjórnarstigi, háskólakennara í ábyrgðarstöðum og leiðsagnarkennara með framhaldsmenntun.

## VAL Á ÞÁTTTAKENDUM

Þátttakendur voru 12 talsins, fjórir sveitarstjórnarmenn sem sátu í fræðsluráði, fjórir háskólakennarar, tveir frá hvorum háskóla, og fjórir leiðsagnarkennarar. Viðtalsramm-inn var hálfopin (Helga Jónsdóttir, 2013) og voru þátttakendur valdir með tilgangsrú-taki (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Upplýsinga um leiðsagnarkennar-ana, sem höfðu lokið eða voru langt komnir í námi í starfstengdri leiðsögn, var aflað frá Háskóla Íslands (HÍ) og Háskólanum á Akureyri (HA) og voru valdir tveir frá hvorum háskóla. Upplýsingar um háskólakennara, hvaða stöðu þeir gegndu og aðkomu þeirra að menntun leikskólakennara voru fengnar á heimasíðum beggja háskóla, HÍ og HA, og haft var samband við tvo fulltrúa frá hvorum skóla sem samþykktu að taka þátt í rannsókninni. Erfiðara var að nálgast fulltrúa frá sveitarfélögum. Ekki samþykktu allir þátttöku sem haft var samband við en í lokin var rætt við fulltrúa frá tveimur sveitarfélögum á höfuðborgar-svæðinu og tveimur á landsbyggðinni. Viðtölin voru dulkóðuð og þátttakendur fengu allir dulkóða með bókstafnum sem einkenndi hlutverk þeirra; H fyrir háskólakennara, L fyrir leiðsagnarkennara og S fyrir sveitarstjórnarfólk. Þannig voru tekin viðtöl við fjóra ein-staklinga innan hvers hagsmunahóps til að skoða upplifun þeirra af samstarfinu og voru þeir spurðir um viðhorf til vettvangsnámsins.

## GAGNAÖFLUN

Viðtölin voru hálfopin (Helga Jónsdóttir, 2013). Þessi tegund viðtala hentar vel þegar þátt-takendur eru beðnir að rifja upp og rýna í eigin reynslu af efninu sem er til rannsóknar. Hálfopin viðtöl veita rannsakanda svigrúm og tækifæri til að spyrja spurninga og bregðast stöðugt við því sem viðmælendur segja (Brinkmann og Kvale, 2018).

Viðtölin fóru fram í apríl til júní 2019 og voru öll tekin á vinnustað viðmælenda nema eitt sem var tekið á hlutlausum stað fyrir báða aðila. Þátttakendur skrifuðu undir upplýst samþykki áður en viðtölin voru hljóðrituð og tóku þau 30–60 mínútur hvert.

Við gerð viðtalsramma hafði höfundur rannsóknarspurningarnar í huga og rannsóknir á samstarfi um kennaramenntun (Beck, 2018; Casale og Thomas, 2018; Smith, 2016; Zeic-hner o.fl., 2015).

## ÚRVINNSLA GAGNA

Til að greina gögnin var þemagreining (e. thematic analysis) notuð (Braun og Clarke, 2013). Leitað var tenginga við rannsóknarspurningarnar, viðtölin voru afrituð og gögnin voru marglesin, kóðuð og flokkuð í forritinu ATLAS.ti 8. Þemagreining (e. thematic analysis) var notuð til að greina þemu og sjá mynstur í gögnunum. Byrjað var á því að afrita viðtölin og lesa þau nokkrum sinnum yfir, og síðan voru gögnin kóðuð út frá rannsóknarspurningunum (Braun og Clarke, 2013). Kóðarnir voru flokkaðir og greindir í þemu sem komu endurtekið fram og eru þrjú þeirra til umfjöllunar í þessari grein: *samspil milli samstarfsaðila, vettvangsnám sem fagþróun og sameiginleg markmið: unnið að fagmennsku í starfi*. Gögnin voru einnig skoðuð út frá fræðum um samstarf í kennaramenntun.

## SIÐFERÐILEG ATRIÐI OG ÁLITAMÁL

Rannsakandinn starfar við háskóla og vinnur að menntun leikskólakennaranema og hefur því ákveðin tengsl við umfjöllunarefnið. Slík tengsl geta bæði verið styrkur, þar sem skilningur á viðfangsefninu sem er verið að rannsaka er fyrir hendi, en geta einnig vakið siðferðilegar spurningar um hlutleysi þar sem viðhorf rannsakanda geta haft áhrif á svör þátttakenda og úrvinnslu gagna. Í slíkum aðstæðum verður rannsakandinn að vera vakandi fyrir áhrifum eigin skoðana og reynslu og gæta þess að þau verði sem minnst á framkvæmd og niðurstöður rannsóknarinnar (Braun og Clarke, 2013).

Þátttakendur gáfu upplýst samþykki eftir að hafa fengið upplýsingar um markmið rannsóknarinnar, tilgang hennar og hvað þátttaka þeirra fæli í sér. Fullum trúnaði var heitið.

Rétt er að taka fram að niðurstöður eru takmarkaðar við reynsluheim þátttakenda og því er ekki hægt að alhæfa út frá þeim um að samstarf í leikskólakennaramenntun sé eins hjá öðrum samstarfsaðilum. Tilgangur rannsóknarinnar var að draga lærdóma af birtingarmyndum samstarfs og kanna viðhorf fólks sem kemur að vettvangsnámi í leikskólakennaranámi.

## NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöður eru kynntar í þremur undirköflum, flokkuðum eftir þemum þar sem spurt var um upplifun sveitarstjórnarfólks, leiðsagnarkennara og háskólakennara af samstarfi um vettvangsnám og viðhorf þeirra til vettvangsnáms í leikskólakennaranámi. Í fyrsta kafla er fjallað um upplifun viðmælenda af samstarfi milli þessara aðila. Í öðrum kafla eru kynntar niðurstöður um viðhorf þátttakenda til vettvangsnáms og í þriðja kafla er fjallað um væntingar þátttakenda til samstarfsins.

## SAMSPIL MILLI SAMSTARFSADILA

Þegar þátttakendur voru spurðir um upplifun sína af samstarfinu ræddu þeir um að þeir vildu gjarnan efla og auka samstarfið sín á milli. Flestir töldu að góð samvinna væri

ávinningur fyrir alla sem að leikskólamálum koma. Einnig er mikilvægt að hafa það í huga að samstarfsaðilar um vettvangsnám leikskólakennaranema, þ.e. leikskóli, fræðsluráð og háskóli, hafa hver sína sérstöðu. Í gögnunum mátti sjá að hagsmunaaðilar virtust að ýmsu leiti vera háðir hinum aðilunum og má þá nefna styrki sem nemar fá frá sveitarfélögum, nema sem eru í fullu starfi með námi og ákvarðanir sem mennta- og menningarmálaráðu-neytið tekur um menntunina í samstarfi við háskólana.

Dæmi um þetta sem sveitarstjórnarfélagið nefndi var að oft væru ákvarðanir teknar hjá öðrum hagsmunaaðilum og upplifði sveitarstjórnarfélagið það þannig að það væri svo þess að útfæra þessar ákvarðanir, eins og til dæmis hugmyndina um launaða starfsnámið. Einnig kom í ljós að yfirleitt eru leikskólafulltrúar eða ráðgjafar á skólaskrifstofum í samskiptum við aðra hagsmunaaðila en minna er um bein samskipti milli sveitarstjórnarfólks í fræðsluráði og leikskólanna eða háskólanna. Eins og einn sveitarstjórnarmaður sagði: „Þá held ég líka að maður taki bara mikið mark á leikskólafulltrúanum á fræðsluviðinu. Ef viðkomandi segir mér að eitthvað sé mikilvægt að þá treysti ég sérfræðingunum.“

Leiðsagnarkennarar veltu fyrir sér upplifun sinni af samskiptum milli þeirra sem að vettvangsnáminu koma. Flestir þeirra voru í litlum samskiptum við skólaskrifstofur eða sveitarstjórnarfélag varðandi vettvangsnám eða leikskólakennaranema í starfi. Samskipti við háskóla voru lítil meðan á vettvangsnámi stóð og sögðu leiðsagnarkennarar að samskiptin einkenndust mest af tölvupóstum með vinnubókum og verkefnum sem nemar ættu að útfæra á vettvangi. Einnig voru dæmi um góð samskipti milli háskóla og leiðsagnarkennara á vettvangi og benti einn leiðsagnarkennarinn á mikilvægi þess að samskiptin væru ekki bara á annan veginn, það er að leikskólinn biði eftir því að einhver hefði samband frá háskólanum; það væri líka hlutverk leikskólans að hafa samband.

Flestir viðmælendur voru sammála því að auka mætti samstarfið, eða eins og einn háskólakennarinn sagði: „Ég held að það séu tækifæri til að efla það samstarf, það er mjög mikilvægt að háskólinn skipuleggi vettvangsnámið í nánú samstarfi við vettvanginn sjálfan, þar sem námsreynslan og námstækifærin liggja.“ Sveitarstjórnarfélagið tók í sama streng og einn sveitarstjórnarmaður sagði að best væri að byrja á samtali milli hagsmunaaðila og setja sveitarstjórnina þannig betur inn í ákvarðanir sem væru teknar um menntun leikskólakennaranemanna og annað sem ætti að fara fram á vettvangi.

## VETTvangsnám sem fagþróun

Viðhorf viðmælenda til vettvangsnáms var jákvætt og sýndu niðurstöður að flestir töldu að vettvangsnám væri mikilvægt í námi leikskólakennara hvort sem nemar væru í fullu starfi með náminu eður ei. Einnig töluðu viðmælendur um að í vettvangsnámi ættu nemar að fá tækifæri til að efla sig sem fagmenn.

Fulltrúar sveitarstjórna sögðust finna fyrir kostnaði sem sneri að mönnum og menntun starfsfólks leikskóla þegar nemendur færu í vettvangsnám og staðlotur í háskólana. Reyndsla þessara fulltrúa og þekking á vettvangsnámi eða á inntaki slíks náms var ekki mikil en þeir áttuðu sig á því að það væri hollt og nauðsynlegt fyrir fagþróun leikskólakennaranema að fara í vettvangsnám. Einn af sveitarstjórnarmönnum hafði þetta að segja um nauðsyn vettvangsnámsins:



... auðvitað, þó ég viti ekki nákvæmlega hvað fer fram, þá get ég náttúrliga alveg ímyndað mér að það sé bara verið að kynna hinar ýmsu örugglega mismunandi stefnur og mismunandi fræði innan leikskólafræðinnar.

Háskólakennarar og leiðsagnarkennarar voru sammála um að í vettvangsnámi gæfist tækifæri til að vinna þróunarverkefni undir leiðsögn þar sem stutt væri við námið og tengsl milli fræða og starfa væru ígrunduð. Háskólakennararnir ræddu viðhorf til vettvangsnámsins og mikilvægi þess. Einn háskólakennari sagðist stundum hafa það á tilfinningunni að vettvangurinn liti á vettvangsnám sem afplánun þar sem nemendur væru þegar starfandi og kynnu verklega þætti starfsins. Annar háskólakennari velti fyrir sér mikilvægi þess að nemendur fengju að vera namar þó að þeir hefðu starfsreynslu:

Það er algjörlega „crucial“ eða mjög mikilvægt að nemarnir fái að vera namar. Að þeir séu ekki bara settir í kennslu allan tímann og með kannski engan til þess að ráðfæra sig við og hafa bara fulla ábyrgð. Þá er þetta að missa marks. Þeir verða að fá að vera namar. Þeir verða að fá að hafa stuðninginn innan skólans og frá háskólanum.

Einn af leiðsagnarkennurinum tók í sama streng og ræddi mikilvægi þess að namar fengju að vera namar:

Af því að mér finnst oft ... þótt að fólk sé með reynslu, að það er allt öðruvísi að vera kominn svo með fagvitundina líka, út í leikskólann ... fólk þarf bara meiri tækifæri, að þú sért að fylgjast með og njóta og skoða og spyrja, það er hlutur sem þú getur því miður ekki alltaf leyft þér þegar þú ert kominn svo út á vettvang, farinn að starfa sem leikskólakennari.

Viðmælendur ræddu einnig um mikilvægi þess að virða reynslu og þekkingu leikskólakennaranemanna og sagði einn háskólakennarinn:

... það má heldur ekki tala niður gildi eins og þessa óformlega náms og þessa faglega innsæis sem að nemendur okkar koma með. Þetta er bara mjög spennandi og skemmtilegt að vinna með svona fjölbreyttum og reynslumiklum hópi nemenda. Ég held að við verðum auðvitað að líta á það sem sóknarfæri að fá inn svona reynslumikið fólk.

Leiðsagnarkennararnir voru allir sammála um mikilvægi þess að fá nema í leikskólana þar sem það hefði góð áhrif á þeirra eigin símenntun og smitaðist út til annarra innan leikskólans. Þeir ræddu þó einnig um áhyggjur sínar af undirliggjandi streitu nema. Streitan hefði áhrif á vettvangsnám þeirra og tengdi einn leiðsagnarkennarinn þetta við þá nema sem þyrftu að fara beint úr vettvangsnáminu til baka á eigin vinnustað á hverjum degi. Leiðsagnarkennararnir ræddu einnig um að þeir myndu mun á nemum nú frá því sem áður var þar sem flestir störfuðu nú með náminu, og töldu þeir að það hefði góð áhrif á starfs-hæfni þeirra og fagmennsku.

## **SAMEIGINLEG MARKMIÐ: UNNIÐ AÐ FAGMENNSKU Í STARFI**

Niðurstöður sýndu að faglegt starf í leikskólum var sameiginlegt markmið hagsmunaaðila. Þátttakendur ræddu gildi þess að huga að fagmennsku í leikskólum og hversu mikilvægt það væri að ráða leikskólakennara því að þannig mætti tryggja faglegt starf. Rætt var um

hlutverk hagsmunaaðila í leikskólakennaramenntuninni og hvernig þeir gætu stutt fagbróun leikskólakennaranema til að efla gæði leikskóla.

Þegar viðmælendur voru spurðir hvert þeirra hlutverk í samstarfinu væri nefndu flestir að það væri á þeirra ábyrgð að tryggja námsmöguleika leikskólakennaranema. Einnig nefndu flestir leiðsagnarkennarar og sveitarstjórnarfólkið að mikilvægt væri að gera leikskóla að eftirsóknarverðum vinnustöðum. Einn af sveitarstjórnarmönnum sagði að hlutverk hans væri í raun að hlusta á sérfræðinga leikskólans og koma upplýsingum áleiðis á rétta staði, eins og til bæjarráðs, þar sem valdið væri í höndum kjörinna fulltrúa.

Samkvæmt leiðsagnarkennurum er hlutverk þeirra að styðja verklega tengingu leikskólakennaranema við þau fræði sem þeir hafa lært í háskólanum. Þeirra hlutverk er einnig að styðja og hvetja nemana til sjálfstæðra vinnubragða. Einn leiðsagnarkennari sagði:

„Það er náttúrlega bara mitt hlutverk sem leiðsagnarkennari að taka á móti nemanum og leiða hann um leikskólann og hjálpa honum með verkefnið sitt og spyrja hann gagnrýnna spurninga og vera með leiðsagnarviðtöl.“

Háskólakennararnir litu svo á að það væri hlutverk þeirra að undirbúa nemann með fræðilegri þekkingu, eða eins og einn háskólakennarinn sagði:

[Það er okkar að] leiða nemendur inn í heim vísinda og fræða og að [þeir verði] færir um að túlka og skilja og lesa rannsóknir og kenningar og bara stöðu mála í hinum alþjóðlega heimi sem við getum dregið hingað til Íslands, þekkingu og hugmyndir.

Sveitarstjórnarfólkið ræddi mikilvægi þess að í leikskólum færi fram faglegt starf. Þrjú af fjórum sveitarstjórnarmönnum höfðu reynslu af því að styðja starfsmenn til að stunda nám með starfi og ræddu um mikilvægi þess að huga vel að þeim þætti. Flestir töldu að það væri mikilvægt að leikskólar gætu tekið vel á móti nemendum í vettvangsnámi. Einn sveitarstjórnarmaður gat þess að bæjarfélagið hefði unnið að ýmiss konar umbótaverkefnum með leikskólasamfélaginu „bæði varðandi starfsumhverfið til þess að létta álagið, til þess að styrkja tækifæri leikskólakennara til þess að þróa sig í starfi“.

Flestir viðmælendur ræddu um mikilvægi þess að byggja upp faglegt starf í leikskólum með áherslu á að gera starfsfólki kleift að sækja leikskólakennaranám. Sveitarstjórnarfólkið ræddi um gildi námsins og mikilvægi þess að hafa fagmenn starfandi í leikskólunum þar sem þeir byggju yfir ákveðinni þekkingu sem yki líkurnar á starfið yrði faglegt. Eins og einn tók til orða:

Það er líka dýrt fyrir sveitarfélög að hafa ómenntaða inni í leikskólum þó að það sé alveg gott í bland líka. Þetta faglega starf er svo dýrmætt fyrir okkur varðandi forvarnir og annað. Það þarf að horfa til þess líka. Það er ástæða fyrir að fólk fer í þetta nám.

Leiðsagnarkennarar veltu fyrir sér mikilvægi þess að leiðbeina starfsfólki og nemum vel til að færni þeirra til að vinna með börnum eflidist. Varðandi vettvangsnám og hvernig það skilaði sér í faglegu starfi væri mikilvægt að nemandur upplifðu tímann á vettvangi sem nám en ekki vinnu. Einn leiðsagnarkennarinn talaði um að hlúa þyrfti vel að fyrsta skólastiginu og menntun þeirra sem starfa innan leikskóla: „Ég veit ekki hvort það sé hægt að kalla það faglegt [starf] ef maður er ekki með fagmenn innan stéttarinnar.“ Háskólakennararnir veltu þessu einnig fyrir sér og einn háskólakennari minntist á mikilvægi vettvangsnámsins þar sem hægt væri að efla nemendur sem framtíðarfagmenn:

Í gegnum vettvangsnámið þá efla þeir fagmennskuna sína, þeir gera það líka í gegnum námið. En það er ekki fyrr en þeir fá að komast með allt, alla „þeóriuna“, á vettvang að þeir fá tækifæri til þess að setja þetta í eitthvert samhengi. Og það er þá sem þeir fara að eflast sem fagmenn.

Viðmælendur ræddu um hversu mikill skortur væri á fagfólki í leikskólum og einn leiðsagnarkennarinn sagðist hafa áhyggjur af því hvað yrði um leikskólann ef ekki væri hugsað um að mennta þá sem þar starfa:

„ég hef þínu áhyggjur af því að það eru nítján ára og tvítugir krakkar, sem eru að klára stúd-entinn, og fólk sem talar ekki íslensku sem munu róa þessum báti framtíðarinnar, því miður“.

Þessar áhyggjur mátti einnig finna hjá öðrum viðmælendum. Sveitarstjórnarfélagið ræddi um að ein leið gæti verið að styðja starfsmenn sem hefðu áhuga á að fara í nám eða væru í námi þannig að þeir misstu ekki launin meðan þeir væru í skólanum. Einnig benti einn sveitarstjórnarmaður á mikilvægi þess að lyfta fagstéttinni upp og gera ríkar kröfur til þeirra sem starfa eða ætla að starfa í leikskólum.

## UMRÆÐUR

Markmiðið með rannsókninni var að öðlast skilning og þekkingu á því hvernig samstarfi milli háskólakennara, fulltrúa sveitarstjórna og leiðsagnarkennara (Smith, 2016) væri háttað í tengslum við vettvangsnám í leikskólakennaranámi. Kannað var hvernig samstarfsaðilar upplifðu samstarfið og hvaða viðhorf þeir hefðu til vettvangsnámsins, og leitast var við að fá innsýn í hlutverk þeirra í samstarfinu í nokkrum sveitarfélögum landsins.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að efla þarf samstarfið milli þeirra sem mennta leikskólakennaranema og sérstaklega þarf að huga að aðkomu skólaskrifstofa. Vert er að skoða nánar þriðja svæðið (Zeichner, 2010) í leikskólakennaramenntun á Íslandi og hvernig meggi vinna að sköpun þess. Þar eð meirihluti leikskólakennaranema vinnur með náminu (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2019) og fær laun frá sveitarfélögum á meðan er ljóst að auka þarf hlut fulltrúa frá skólaskrifstofum í samstarfi og samtali um kennaramenntun (Smith, 2016). Með því verður möguleiki á að skapa svokallað þriðja svæði (Bhabha, 1990) eða samvinnusvæði, þar sem afl og þekking frá ólíkum hagsmunaaðilum sameinast og til verður nýr lærdómsvettvangur (Bhabha, 1990; Smith, 2016; Zeichner, 2010).

Niðurstöður sýndu að þátttakendur töldu að skortur væri á samtali milli samstarfsaðila. Sérstaklega var þetta áberandi hjá sveitarstjórnarfólkinu sem sagðist upplifa að ákvarðanir væru teknar, til dæmis af háskóla og menntamálaráðuneytinu, en svo kæmi það í hlut sveitarstjórnar að útfæra hugmyndirnar án þess að hún væri höfð með í ráðum. Einnig kom fram að sveitarstjórnarfélagið var ekki í beinum samskiptum við háskóla eða leikskóla og sagðist treysta sínu fagfólki, eins og leikskólaráðgjöfum, til að miðla upplýsingum milli kerfa.

Þátttakendur voru flestir sammála um að samstarfið mætti bæta og nefndu að ef byrjað væri á samtali og upplýsingaflæði aukið gæti það leitt til öflugra samstarfs, en það styður niðurstöður Smith (2016). Samkvæmt Halvorsen (2014) er mikilvægt að þátttakendur í samstarfi viti til hvers er ætlast af þeim og hvert hlutverk þeirra er í samstarfinu; annars

sé hætta á að það myndist togstreita og valdabarátta. Lewis (2012) telur að samvinnu-svæði eða þriðja svæðið gæti verið öflugt verkfæri í kennaranámi þar sem það sé besti vettvangurinn til að tengja fræði og störf. Þegar sýn þeirra sem að samstarfinu koma er skýr verður til samfélag sem byggist á lýðræði og skýrum fyrirætlunum (Halvorsen, 2014).

Huga þarf að sköpun samvinnu-svæðis um vettvangsnám og samþættingu með því að fá leikskólafulltrúa og/eða ráðgjafa með í samstarf (Bhabha, 1990; Zeichner, 2010) til að ná fram samtalinu sem er svo mikilvægur þáttur í kennaramenntun (Lillejord og Børte, 2016).

Greina mátti að þátttakendur voru meðvitaðir um mikilvægi vettvangsnáms hvort sem þeir þekktu til inntaks og eðlis slíks náms eður ei. Nolan og Molla (2018) benda á mikilvægi þess að samstarfsaðilar séu meðvitaðir um tilganginn þegar margir aðilar koma að skipu-lagi eða framkvæmd vettvangsnámsins. Einn háskólakennarinn ræddi þó um áhyggjur af því að vettvangurinn liti á vettvangsnám sem afplánun fyrir leikskólakennaranema þar sem þeir hefðu mikla verklega reynslu. Þessar áhyggjur komu ekki fram hjá öðrum við-mælendum og flestir virtust skilja mikilvægi þess að fá leiðsögn í starfi, eins og kemur fram hjá Simonsen (2017). Viðmælendur töldu einnig að þetta væri mikilvægur tími fyrir nemendur þar sem þeir gætu gert tilraunir án þess að bera alla ábyrgðina.

Leiðsagnarkennararnir sögðust finna mun á nemum nú frá því sem áður var þar sem stór hluti þeirra væri með verklega reynslu og ætti því auðveldara með að tengja starfið við fræðin. Eins og kemur fram hjá Korthagen (2010) er það aðaltilgangur vettvangsnáms að gefa kennaranemum tækifæri til að tengja saman fræði og starf og efla þannig starfs-hæfni sína (Halvorsen, 2014; Lillejord og Børte, 2016). Leiðsagnarkennararnir ræddu einnig um að auknar kröfur væru gerðar til leikskólanna í dag hvað varðaði faglegt starf og því væri þörf fyrir fagfólk þar meiri (van Velzen o.fl., 2009). Því megi líta á það jákvæðum augum að meirihluti leikskólakennaranema starfi í leikskólum með námi þar sem skortur sé á leikskólakennurum. Háskólakennararnir ræddu um mikilvægi þess að virða þekkingu þeirra sem koma í námið með mikla reynslu og væri launaða starfsnámið einn liður í því. Það er hagur allra að leikskólustarfið sé faglegt og að starfsaðstæður séu þannig að fólki líði vel í starfi (Hordern, 2016; Karila, 2017).

Sveitarstjórnarfólkið var meðvitað um mikilvægi þess að bæta starfsaðstæður og styðja starfandi leikskólakennara sem og starfsfólk í námi. Einnig ræddi sveitarstjórnar-fólkið mikilvægi námsins og gildi menntunar hvað varðaði snemmtæka íhlutun og forvarnir sem nýttist börnunum með aukinni fagmenntun innan leikskólanna.

Niðurstöður sýndu að flestir viðmælendur vildu efla faglegt starf í leikskólum. Hver aðili hefði sitt markmið; leikskólinn kenndi verklega þætti starfsins og styddi yfirfærslu bók-legrar þekkingar á starfið, háskólinn kenndi fræði og ígrundun og sveitarfélögin styddu nemendur og gerðu leikskólum kleift að taka við nemum í vettvangsnám. Þetta eru í raun skýr hlutverk og því er mikilvægt, eins og Halvorsen (2014) og Smith (2016) mæla með, að það eigi sér stað samtal þar sem aðilar sammælast um hlutverk sín og hafi sameiginlegan skilning á því að hverju er stefnt í samstarfinu um vettvangsnám í leikskólakennaranámi. Eins og kom fram í fyrri rannsókn (Svava Björg Mörk, 2022) er samstarf milli háskólanna og vettvangsins meira á vinstri vængnum þegar það er skoðað með líkan Smith (2016) í huga. Einnig kom fram í fyrri rannsókninni (Svava Björg Mörk, 2022) að lítið væri um það

sem Halvorsen (2014) og Smith (2016) skilgreina sem raunverulegt samstarf í kennaramenntun. Til að samstarfið færðist frá vinstri vængnum inn á miðju væri hægt að byrja á að skilgreina þarfir ólíkra hagsmunaaðila og tilgang vettvangsnámsins. Meginþættir Halvorsen (2014) nýtast vel þegar samstarfið er greint og má þar nefna fyrstu tvo þættina, fyrirætlanir og ófyrirsjáanleika. Ef grunnþættirnir tveir eru eflir dregur það úr togstreitu milli aðila, sérstaklega ef þátttakendur átta sig vel á tilgangi samstarfsins. Líkurnar aukast á að ekki verði litið á óvænt atvik sem hindrun heldur sem tækifæri til að efla samstarfið.

## AÐ LOKUM

Í lokin vill höfundur skerpa á vísbendingum sem koma fram í niðurstöðum um að efla þurfi samstarfið milli hagsmunaaðila um vettvangsnám í leikskólakennaranámi og líklega er það best gert með því að skapa samvinnusvæði fyrir þessa þrjá hagsmunaaðila, þ.e. háskóla, fræðslusvið og leikskóla. Fulltrúar sveitarstjórna ræddu um mikilvægi þess að styðja starfsmenn til námsins og leiðsagnarkennarar bentu á mikilvægi þess að mennta þá sem eru starfandi í leikskólum. Um leið var bent á það mikla álag sem því fylgdi að leikskólakennaranemar væru í 100% starfi. Mikilvægt er að gera leikskólakennaranemum kleift að skapa sér náms- og starfsumhverfi þar sem jafnvægi fæst milli náms og starfs. Áberandi var í viðtölunum að viðmælendur höfðu áhyggjur af að ekki næðist að fjölga leikskólakennurum þar sem sú stétt legði grunn að fagmennsku leikskólastigsins. Ljóst er að þetta er samstarfsverkefni margra aðila og því mikilvægt að þeir sem hlut eiga að málum komi á breytingum sem hagnast leikskólastiginu. Eins og áður hefur verið bent á, og kom fram í niðurstöðunum, þarf að efla samstarfið til að sem bestur árangur náist.

## HEIMILDIR

- Akkerman, S. F. og Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Amalía Björnsdóttir, Þuríður Jóhannsdóttir og Halla Jónsdóttir. (2019). *Nemar í leikskólakennaranámi: Spurningakönnun meðal leikskólakennaranema á fyrsta ári í B.Ed.-námi skólaárið 2018–2019*. Menntavísindastofnun. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/1833>
- Beck, J. S. (2018). Investigating the third space: A new agenda for teacher education research. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 379–391. <https://doi.org/10.1177/0022487118787497>
- Bhabha, H. (1990). The third space. Í J. Rutherford (ritstjóri), *Identity, community, culture and difference* (bls. 207–221). Lawrence & Wishart.
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2018). Conducting an interview. Í S. Brinkmann og S. Kvale (ritstjórar), *Doing interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. útgáfa, bls. 149–166). Sage. <https://www.doi.org/10.4135/9781529716665>

- Casale, C. og Thomas, S. (2018). Interactive co-teaching strategies: Developing effective partnerships. *On the Horizon*, 26(3), 260–269. <https://doi.org/10.1108/oth-08-2017-0078>
- Halvorsen, K. V. (2014). *Partnership in teacher education* [doktorsritgerð, University of Bergen].
- Háskóli Íslands. (e.d.). *Um leikskólakennaranám*. [https://www.hi.is/kennaradeild/um\\_namid](https://www.hi.is/kennaradeild/um_namid)
- Háskólinn á Akureyri. (2020a). *Náms- og kennsluskrá 2020–2021: Kennarafræði, B.Ed., 180 einingar: Samsetning náms: Leikskólakjörsvið*. [https://ugla.unak.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namsleid&id=640014\\_20206&kennsluar=2020&lina=403](https://ugla.unak.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namsleid&id=640014_20206&kennsluar=2020&lina=403)
- Háskólinn á Akureyri. (2020b). *Náms- og kennsluskrá 2020–2021: ME1 Menntunarafræði, M.Ed., 120 einingar: Samsetning náms: Kjörsvið: Leikskólastig*. [https://ugla.unak.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namsleid&id=640078\\_20206&kennsluar=2020&lina=406](https://ugla.unak.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namsleid&id=640078_20206&kennsluar=2020&lina=406)
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og meginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Háskólinn á Akureyri.
- Helleve, I. og Ulvik, M. (2019). Tutors seen through the eyes of mentors assumptions for participation in third space in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 228–242. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1570495>
- Hordern, J. (2016). Knowledge, practice, and the shaping of early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 508–520. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.975939>
- Karila, K. (2017). ECEC pedagogy in the Nordic countries – Its roots and current challenges. Í K. Karila, E. Johansson, A. M. Puroila, M. Hännikäinen og L. Lipponen (ritstjórar), *Pedagogy in ECEC: Nordic challenges and solutions* (bls. 11–15). Nordic Council of Ministers.
- Karlsson Lohmander, M. (2015). Bridging “the gap”—Linking workplace-based and university-based learning in preschool teacher education in Sweden. *Early Years*, 35(2), 168–183. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1025712>
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Háskólinn á Akureyri.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage.
- Lewis, E. (2012). Locating the third space in initial teacher training. *Research in Teacher Education*, 2(2), 31–36.
- Lillejord, S. og Børte, K. (2016). Partnership in teacher education: A research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnaenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019.

- Nolan, A. og Molla, T. (2018). Teacher professional learning as a social practice: An Australian case. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 352–374. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1321968>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Háskólaútgáfan.
- Rozelle, J. J. og Wilson, S. M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1196–1205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.008>
- Sigrún Sif Jóelsdóttir. (2018). *Aðgerðir gegn brottfalli nemenda úr leikskólakennaranámi: Niðurstöður könnunar á meðal nemenda sem hætt hafa 2014–2015* (í vinnslu). Menntavísindastofnun Háskóla Íslands.
- Simonsen, B. (2017). Praksis som læringsarena. Í E. Høihilder og H. Lund-Kristensen (ritstjórar), *Praksis-barnehagen: En arena for læring* (bls. 19–25). Gyldendal Akademisk.
- Smith, K. (2016). Partnership in teacher education: Going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 17–36. <https://doi.org/10.26529/cepsj.63>
- Stjórnarráð Íslands. (2019, 16. ágúst). *Aðgerðir í menntamálum: Starfsnám kennaranema*. Mennta- og barnamálaráðuneytið. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2019/08/16/Adgerdir-i-menntamalum-starfsnam-kennaranema/>
- Svava Björg Mörk. (2018). Historical perspective of the third space in Icelandic preschool teacher education. Í K. Smith (ritstjóri), *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning: Hvor er vi? Hvor vil vi gå? Hva skal vi gjøre nå?* (bls. 91–107). Fagbokforlaget.
- Svava Björg Mörk. (2022). University–preschool collaboration in pre-school teacher education in Iceland. *Learning Environments Research*, 25, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09350-5>
- Svava Björg Mörk og Arna H. Jónsdóttir. (2022). Áhrif leiðsagnar á menntun og fagþróun leikskólakennaranema í vettvangsnámi. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 57–78). Háskólaútgáfan.
- Tsui, A. B. M. og Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289–1301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.003>
- van Velzen, C., Bezzina, C. og Lorst, P. (2009). Partnerships between schools and teacher education institutes. Í A. Swennen og M. van der Klink (ritstjórar), *Becoming a Teacher Educator* (bls. 59–73). Springer Netherlands.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K., Payne, K. A. og Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

## UM HÖFUNDINN

Svava Björg Mörk (mork@unak.is) er lektor á sviði leikskólafræða við Háskólann á Akureyri. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um samstarf hagsmunaaðila í leikskólakennaramenntun, fagmennsku leikskólakennara, leiðsögn leikskólakennaranema og lærdóms-samfélag. Svava Björg rannsakar um þessar mundir vellíðan í starfi leikskólakennara og hvernig byggja megi upp samstarfssvæði í leikskólakennaramenntun á Íslandi.

Greinin barst tímaritinu 10. október 2022 og var samþykkt til birtingar 29. mars 2023.

## PRESCHOOL student TEACHERS' practicum Dialogue and partnership about the third space

### ABSTRACT

In Iceland, preschool teacher education takes five years — three years of undergraduate study (B.Ed.) and two years of graduate study (M.Ed.) — and the study is both academic and on-site learning or field practice, wherein mentoring is an important part of the education and students' professional development and application of theory. Almost all of the students in preschool teacher education in Iceland work in preschools during their studies and have extensive experience upon commencing. Many municipalities support them by, for example, paying their salaries during field practice, even though their practice is at preschools where they do not currently work, and also while the students participate in on-site sessions at university. On the national scale, Iceland's Ministry of Education and Culture also recently instituted partially paid internship for students earning their master's in education, such that students are recruited in half-time positions that award 30 ECTS credits. Universities in both Akureyri and Reykjavik currently offer such paid field practice. The study presented here focused on traditional field practice among education students at preschools other than where they work and how they collaborate with university teachers and mentors. The aim of the study was to obtain the stakeholders' experiences of their collaborative practices and to acquire information as to their attitudes toward field practice.

The theoretical background of the paper is rooted in partnership in teacher education, focusing on Smith's (2016) and Halvorsen's (2014) definition of true partnership.

Qualitative interviews were conducted with local politicians serving on educational councils, preschool teachers specializing in mentoring programs, and university teachers with authority or influence over preschool education and field practice in some way. Thematic Analysis was used to code the data and to find themes. The data was coded in ATLAS.ti 8, from which codes were chosen and themes identified.

The findings demonstrated three themes: stakeholders' experiences of collaboration, participants' attitudes toward field practice, and shared goals: working toward professionalism.



Overall, the findings revealed that consultation and collaboration among the stakeholders had been insufficient. Participants reported a limited flow of information and stated that decisions were often made by other stakeholders instead of themselves. For example, according to the policymakers, the universities and the Ministry of Education and Culture have made the decisions but tasked the policymakers with implementing them. Policymakers added that they trusted professionals working in educational councils to collaborate with other stakeholders on their behalf. Those findings underscore the importance of reinforcing collaboration, involving school offices in such an approach, and thus building a third space. Participants also proposed initiating dialogues between actors in between the systems and enhancing their collaboration that way.

Most participants in this study appreciated the field practice, even if the students were working at another preschool at the same time. University teachers and mentors agreed that students could experiment, receive support, and reflect on theory and practice. One university teacher and a mentor stressed the importance of granting teachers in training the opportunity to be students as well. The mentors added that because the education of the preschool teachers is overseen by individuals who have opted to work in preschools, it is necessary to reconsider field practice within universities. Although policymakers were willing to modify working conditions at preschools, they also highlighted the expense of hiring more staff and educating students at the same time. Participants additionally expressed worries due to the shortage of preschool teachers in Iceland.

In summary, the analysis revealed that all stakeholders, policymakers, mentors, and university teachers emphasized the importance of professionalism in the work of preschools and enhancing the education of preschool students.

Keywords: preschool teacher education, collaboration, field practice, professionalism

## ABOUT THE AUTHOR

Svava Björg Mörk (mork@unak.is) is an assistant professor in early childhood education at the University of Akureyri. Her research has mainly been in the field of partnership in early childhood education, preschool teachers' professionalism, preschool student teachers' mentoring and learning community. Svava Björg is currently researching early childhood educators' well-being and how to strengthen the partnership in preschool teacher education in Iceland.