

AÐ GANGA INN Í VERÖLD ANNARRA ER ÖGRUN: LEIÐIR AÐ HUGMYNDUM KENNARA UM STARF SITT

Á síðari hluta 20. aldar komu fram kenningar og aðferðir í kennararannsóknum sem endurspegluðu nýja hugmyndafræði sem ætlað var að dýpka skilning á kennarastarfinu. Samkvæmt þessum kenningum er mikilvægt að öðlast dýpri skilning á hugmyndum kennaranna sjálfra og gefa þeim rödd til að efla þá í starfi og þróa skilvirka símenntun. Laða þarf fram hugmyndir kennarans um starfið og gildin sem að baki liggja. Samkvæmt þessari rannsóknarhefð er ekki rætt um rannsóknir á kennurum heldur rannsóknir í samvinnu við kennara. Markmið greinarinnar er að vekja athygli á slíkum aðferðum. Í því skyni eru gefin dæmi um leiðir sem reynst hafa vel til að fá fram hugmyndir kennara og viðhorf til starfsins (starfskenningu). Lífssaga kennara er talin góð leið til að komast að kjarna starfskenningar hans. Tekið verður dæmi af lífssögu eins kennara og saga hans rakin. Siðferðileg álitamál í tengslum við slíkar aðferðir verða einnig rædd.

Efnisorð: kennararannsóknir, lífssögurannsóknir, þróun starfskenningar

*Talið er að skilningur á því hvernig kennari hugsar um starf sitt, starfar og þroskast faglega á kennsluferlinu geti gefið nýja sýn á skólastarf og leitt til umbóta á því.
(Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 253–254)*

INNGANGUR

Kennarastarfið var lengi vel lítið rannsakað og það var ekki fyrr en eftir miðja síðustu öld að það kom veruleg hreyfing á kennararannsóknum. Í byrjun beindust rannsóknirnar að því að finna með mælingum tengslin milli þess sem kennarar gerðu í kennslustofunni og þess sem nemendur lærðu. Á síðari hluta 20. aldar komu fram kenningar og nálganir sem endurspegluðu annars konar hugmyndafræði (Goodson, 1992a; Pope og Denicolo, 2001). Þekkingarfræðilegur grunnur þeirra liggur í kenningum hugsmíðahyggjunnar. Samkvæmt þeim þarf að öðlast dýpri skilning á hugmyndum kennaranna sjálfra og gefa þeim rödd til að efla þá í starfi og þróa skilvirka símenntun. Lykillinn er að hlusta á kennara og fá fram hugmyndir þeirra um starfið en ekki síst gildin sem að baki liggja (Elbaz, 1990; Goodson,

1992a). Ljóst mátti vera að þótt eldri aðferðir gæfu ýmsar upplýsingar um kennarastarfið þyrfti nýja nálgun til að komast að hugsun kennaranna sjálfra um hið margbreytilega starf. Í þessu skyni hafa ýmsar leiðir og aðferðir verið þróaðar undanfarna áratugi.

Samkvæmt þessari hugmyndafræði er ekki rætt um rannsóknir á kennurum heldur rannsóknir í *samvinnu við kennara*; ekki er litið á kennara sem rannsóknarviðföng heldur sem samverkamenn í leit að auknum og nýjum skilningi. Meginmarkmið þessarar greinar er að vekja athygli á slíkum aðferðum og gefa dæmi um leiðir sem reynst hafa vel við að fá kennara til að tjá hugmyndir sínar og viðhorf. Til að komast enn nær kjarna hugmynda kennara og gildum þeirra hefur einnig þótt æskilegt að fá fram hvað það er í lífi kennara, umhverfi og starfi sem þeir telja að hafi mótað þessar hugmyndir og gildi (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Til að sjá hvernig þessar aðferðir reynast verður hér tekið dæmi af einum kennara og saga hans rakin.

Í LJÓSI SÖGUNNAR

Árið 1986 birti bandaríski prófessorinn Lee Shulman grein þar sem hann bendir á að þótt kennsla sé meðal elstu starfa séu kerfisbundnar athuganir á kennarastarfinu tiltölulega nýtt viðfangsefni. Á sjöunda og fyrri hluta áttunda áratugar síðustu aldar var töluverð gróska í rannsóknum á kennurum. Mest fór fyrir skilvirknirannsóknum (e. process-product research). Meginmarkmið þeirra var að skoða tengslin milli athafna kennara og athafna nemenda, telja þær athafnir sem fyrir augu bar (e. observable behaviour) og mæla þannig skilvirkni kennarans. Þótt slíkar rannsóknaraðferðir hafi verið gagnrýndar vegna þess hve skammt þær ná sýndu þær þó meðal annars fram á að kennarinn skipti máli (Shulman, 1986).

Í framhaldinu vöknudú nýjar spurningar um hvað það væri í starfi kennarans sem skipti máli. Shulman (1987) setti fram eftirfarandi spurningar: Hver er uppspretta þekkingar kennarans? Hvaða þekkingu býr kennarinn yfir og hvað kann kennarinn og hvenær varð sú þekking til? Hvernig öðlast hann nýja þekkingu eða rifjar upp eldri þekkingu og hvernig geta þessar tvær tegundir þekkingar myndað nýjan, samfelldan þekkingargrunn? Um svipað leyti var farið að líta á kennarann sem geranda (e. active agent) í eigin starfsþróun (Calderhead, 1987). Rannsóknirnar höfðu þannig snúist frá því að beinast að hegðun kennara til þess að reyna að skyggjast inn í hugsun þeirra um starfið. Clark og Peterson (1986) töldu að þessa tegund rannsókna mætti greina sundur í þrjá meginþræði: a) rannsóknir sem beindust að undirbúningi og skipulagi kennslu, b) rannsóknir sem beindust að ákvörðunum kennara, það er hvað byggja að baki ákvörðunum þeirra, c) hugmyndir kennara um starf sitt, oft kallað starfskenningar. Í þessari grein er þessum síðasta þræði fylgt.

Markmið rannsókna á hugmyndum kennara um starf sitt var að skilja betur hvernig kennarar þroskuðust í starfi (Kagan, 1992). Leitast var við að skilja kennara á þeirra eigin forsendum (Zeichner, Tabachnick og Densmore, 1987), kennarinn sem einstaklingur og starfsævi hans voru sett í brennidepil og markmiðið var að öðlast betri sýn á það hvernig kennarinn starfar og hvers vegna. Ný hugtök voru þróuð um þessa gildishlöðnu, persónulegu þekkingu kennarans, svo sem *cognitions, beliefs, personal practical knowledge* og *subjective theories*. Á íslensku hefur almennt verið notað heitið starfskenning

um hugsun kennara um starf sitt. Starfskenning er persónubundin kenning sem byggist á síðferðilegum gildum auk þess sem hún hefur vitsmunalega og tilfinningalega vídd (Hafdís Ingvarsdóttir, 2014). Starfskenning virðist oft vera nátengd faglegri sjálfsmynd (e. professional identity) sem telja má kjarna kennarastarfsins (Hildur Hauksdóttir, María Steingrimsdóttir og Birna María B. Sveinbjörnsdóttir, 2018). Starfskenningin þróast oftast í ljósi reynslunnar, ekki síst ef kennarar ígrunda kennslu sína.

Einnig komu fram hugmyndir um að mikilvægt væri að fá fram lífssögu kennarans til að skilja betur starf hans, samanber spurningar Shulmans hér að framan um það hvað skipti kennarann máli (Goodson, 1992b). Þessi áhugi á að rannsaka lífssögu kennarans endurspeglar röttæk umskipti í skilningi okkar á kennslu og kennarastarfinu (Connelly, Clandinin og He, 1997). Nú þurfti að líta svo á að kennsla væri samofin lífshlaupi kennarans og mikilvægi kennarastarfsins ætti að skoða og skilja í ljósi gilda fagmannsins. Kennarinn þurfti sjálfur að fá rödd og segja frá eigin hugmyndum og gildum. Hvort tveggja mætti nálgast í samfelldri frásögn af persónulegri og samfélagslegri reynslu kennarans. Langtímamarkmið slíkra rannsókna er að bæta kennslu með því að öðlast betri skilning á því hvernig kennarar starfa og hvers vegna. Þessi nálgun kallar, eins og áður er getið, á þekkingarfræðilega endurskilgreiningu á því hvernig rannsaka megi kennarastarfið.

LEIÐIR AÐ HUGMYNDUM KENRARANS

Það sem einkum einkennir þær aðferðir sem hér verður fjallað um er að kennarinn sjálfur stýrir umræðuefninu svo að hugmyndir kennarans komi fram með sem minnstri íhlutun rannsakanda. Í hefðbundnum eigindlegum viðtölum er yfirleitt spurningarammi sem rannsakandi semur og síðan fylgir hann spurningunni eftir (e. probing) til að komast nær því sem hann fýsir að vita. Hlutverk rannsakanda í gagnasöfnun samkvæmt þeirri aðferð sem hér er lýst felst einungis í að velja leiðina en gefa síðan viðmælanda orðið. Í þessum rannsóknum er gefin umgjörð en ekki spurningalisti eða spurningarammi sem hefur verið saminn fyrir fram.

Ekki er verið að leita eftir því sem rannsakandi langar fyrir fram að vita heldur er markmiðið að heyra hvað kennaranum sjálfum liggur á hjarta og hvað honum finnst mikilvægast að komi fram. Það sem einkennir slíkar aðferðir er að oftast er stuðst við munnlega frásögn þótt stundum geti það verið skrifleg frásögn ef kennarinn sjálfur kýs svo. Rannsakandi semur í framhaldinu drög að sögu sem kennarinn og rannsakandinn ræða svo saman um og loks verður hin endanlega saga til.

Hér eru dæmi um aðferðir sem reynst hafa vel og verið vænlegar til að átta sig á og skilja hugsun kennara:

- Frásagnir/lífssögur (e. narratives/life histories).
- Lífsfljót (e. rivers of life/career rivers).
- Sjálfskissur (e. self-characterisation sketches).
- Hugtakakort (e. concept maps).
- Rýnt í óvænt atvik (e. critical incident exploration).
- Greining á atvikum sem sköpuðu nýjan skilning (e. illuminative incident analysis).
- Rýnt í hluti og myndir.

(Byggt á Pope og Denicolo, 2001)

Listinn gæti verið lengri og í rauninni er það bara hugmyndaflugið sem takmarkar leiðirnar til að nálgast hugsun og hugmyndir kennara um starf sitt með lágmarks íhúttun rannsaka-nda. Rýmisins vegna verður ekki hægt að fjalla um allar þessar aðferðir, uppruna þeirra og þróun, en hér er brugðið á það ráð að taka dæmi af rannsókn sem höfundur gerði á starfskenningum framhaldsskólakennara þar sem stuðst var við fjórar aðferðir, það er vettvangsathugun, lífsfljót, lífssögu og sjálfskissu. Vettvangsathugun þarf ekki endilega að vera hluti lífssögurannsókna en er það oft.

Vettvangsathugun felur í sér, eins og orðið bendir til, að rannsakandi heimsækir þátt-takanda og dvelur með honum um tíma á vettvangi hans til að fá sem gleggsta mynd af umhverfi hans og skynja betur hinn mannlega þátt (e. naturalistic observation) (Adler og Adler, 1998). Í kennararannsóknnum situr rannsakandi í kennslustundum og fylgist með kennaranum í starfi. Ekki er ákveðið fyrir fram hversu oft eða lengi dvalið er á vettvangi heldur er miðað við að þegar metnun (e. saturation) er náð, það er ekkert nýtt kemur lengur fram, ljúki vettvangsheimsóknnum.

Hér á eftir er rakið dæmi af rannsókn í samstarfi við einn kennara og henni fylgt eftir til að lesandi geti betur glöggvað sig á aðferðunum og hvernig þær virka í reynd. Fyrst verður þó fjallað almennt um rannsóknaraðferðirnar lífssögu, lífsfljót og sjálfskissu.

Lífssagan

Lífssagan er ein leiðin í þessari nálgun til að öðlast betri skilning á hugsun og starfi kennar-ans. Með því að nota lífssögu er hægt að flétta saman líf og starf kennarans. Lífssaga sem rannsóknaraðferð á rætur sínar í mannfræði- og félagsfræðilegum rannsóknnum sem stundaðar voru á öðrum og þriðja áratug síðustu aldar við Háskólann í Chicago. Lögð var áhersla á að skoða reynslu fólks í félagslegu og samskiptalegu samhengi (Denzin, 1999; Hafdís Ingvarsdóttir, 2013). Lífssaga sem fræðilegt hugtak getur verið flókin og getur öðl-ast margskonar merkingu, allt eftir því hver túlkandinn er og frá hvaða sjónarhorni hann horfir (Tierney, 2000). Lífssagan er valdeflandi, viðmælandinn fær rödd með því að segja sögu sína og vald til að skilgreina eigið líf (West, Alheit, Anderson og Merrill, 2007). Hún á því einkar vel við þegar á að láta hugmyndir og skoðanir kennarans heyrast.

Rannsakandi sem beitir lífssögulegri nálgun vill setja sig inn í og skilja lífssýn, gildi, við-horf og tilfinningar einstaklinga og félagslegt umhverfi þeirra en um leið efla þann sem segir sögu sína. Lífssagan getur hjálpað til við að rjúfa einangrun sögumanns (West o.fl., 2007). Til marks um það langar mig að vitna í kennara sem ég hafði setið hjá í kennslu-stundum og í framhaldi af því áttum við góða samverustund þar sem hann rakti lífssögu sína sem varpaði ljósi á það hvernig hann kenndi og hvers vegna. Þegar við skildum sagði hann:

Þú veist ekki hvað þetta samtal okkar hefur verið mér mikils virði. Ég er búinn að kenna í 18 ár og á öllum þeim tíma hefur enginn komið inn til mín og enginn verið tilbúinn að hlusta á mig tala um kennsluna mína.

Hér höfum við lítið dæmi um það hvernig lífssagan getur valdeflt kennarann og rofið ein-angrun hans.

Goodson (1981) heldur því fram að mesti styrkur lífssögunnar sé að í henni megi komast að innsta kjarna hugsunar einstaklingsins og gefa honum færi á að tala á eigin forsendum. Síðan Goodson setti fram hugmyndir sínar á níunda áratugnum hefur lífssagan haldið áfram að þróast. Dwyer, Davis og Emerald (2017) hafa nýlega gefið út bók um narratífar rannsóknir, *Narrative Research in Practice: Stories from the Field*, sem gefa gott yfirlit yfir helstu aðferðir innan lífssögurannsókna eins og þær hafa þróast til dagsins í dag.

Með því að fá kennara til að rekja lífssögu sína getur rannsakandinn öðlast skilning á því hvers vegna þeir kusu að verða kennarar og hvernig kennarar þeir urðu. Hver er sýn þeirra á nemendur og hvernig haga þeir starfinu í kennslustofunni og hvers vegna? Ekki síst er talið að lífssagan hjálpi kennurunum sjálfum að skilja betur og skilgreina hvað felst í eigin fagmennsku. Rannsakandinn og kennarinn vinna saman að því að skapa samhengi úr sögunni með samtölum. Rannsakandinn skrifar þá drög sem hann ber undir kennarann sem getur þá gert athugasemdir og bætt við eða felld niður orð eða setningar. Loks skrifar rannsakandinn hina endanlegu sögu.

Til skýringar kemur hér brot úr lífssögu annars kennara. Í þessu dæmi var kennarinn bara beðinn að rekja lífssögu sína og einu fyrirmælin voru þau að greina frá leið sinni að kennarastarfinu og rekja ferilinn. Misjafnt er hvar kennarinn vill byrja eða telur ástæðu til að byrja en þessi kennari kaus að byrja þegar hann hóf skólagöngu. Þegar hér er komið frásögninni er kennarinn að útskýra af hverju hann tók svona miklu ástíðni við frönsku, sem leiddi svo síðar til þess að hann varð frönskukennari. En einnig kemur fram í þessari stuttu tilvitnun hvernig hans fyrsti frönskukennari hafði áhrif á framkomu hans sjálfs sem kennara síðar meir.

Brot úr lífssögu:

Við vorum mjög langt á eftir, við sem höfðum verið í sveitaskólanum. Og þá var franska það fyrsta sem ég byrja að læra alveg óháð öllu öðru. Þarna [í framhaldsskólanum] var ég að byrja með alveg hreint borð. Þau kunnu ekkert meira en ég í frönsku, hinir krakkarnir. Þannig að ég þurfti ekkert að vera með minnimáttarkennd yfir því að hafa ekki fengið sama grunn og hinir. Þá leið mér miklu betur, þá þurfti enginn að vita neitt. Svo franskan varð strax svona metnaðarmál og ég fékk kennara sem ég kunní ágætlega við og var duglegur að hrósa mér. Þá áttaði ég mig á því að það er nú alveg skelfilegt hvað kennararnir geta skipt miklu máli, alveg skelfilegt.

Þessi lífsreynsla mótaði hugmyndir kennarans um kennarastarfið og þegar hann sjálfur fór að kenna var honum þessi reynsla ofarlega í huga.

Rétt er að benda á að lífssaga er ekki bara persónuleg endursögn á lífi fólks, eins og ævisagan. Lífssaga dregur fram ákveðna þætti og varpar á þá skarpara ljósi (Goodson, 1992b; Measor og Sikes, 1992), auk þess sem hún dregur fram persónubundna túlkun á atburðum í lífi einstaklings (Diamond, 1991).

Lífsfljótið

Líkja má lífssögunni við fljót þar sem hver bugða markar atburð sem orðið hefur til þess að breyta framrás fljótsins (Pope og Denicolo, 1993, 2001). Þessar bugður tákna afgerandi atvik sem valda straumhvörfum í lífi einstaklings (Kelchtermans, 1993). Ferlið hefst á því að kennarinn er beðinn að rifja upp líf sitt og draga upp mynd af því eins og bugðóttu fljóti. Hver bugða táknar liðin atvik, atburði, lífsreynslu sem hefur haft afgerandi áhrif á líf hans og leitt hann þangað sem hann er nú (Pope og Denicolo, 2001). Mikilvægt er að gefa viðkomandi tíma til að draga fljótið upp og gera það helst í einrúmi. Hafa ber í huga að þessi tækni getur gengið nærri þátttakendum. Því er mikilvægt að rannsakandi byrji á að gera þetta sjálfur til að skilja hvað hann er að leggja á viðmælandann.

Það sem vinnst við þessa leið er meðal annars að hún hjálpar kennaranum að ígrunda með markvissum hætti. Viðtalið er síðan byggt á lífsfljótinu. Augljós kostur þess er að kennarinn sjálfur stýrir viðtalinu, lífsfljótið stýrir því um hvað er rætt. Í viðtalinu, þegar þessi atvik í lífsfljótinu eru rædd, gefur hann skýringu á því hvers vegna þessi atvik eða atburðir eru honum minnisstæðir og hvaða áhrif þeir höfðu á líf hans. Hlutverkin snúast þannig við frá hefðbundnum viðtalsrannsóknnum. Viðmælandinn (kennarinn) er sérfræðingurinn sem er að segja söguna eins og hann kys að segja hana. Sögumaður er höfundur handrits, leikari og leikstjóri en rannsakandi er í hlutverki hins áhugasama áhorfanda, túlkanda sögunnar. Rannsakandi greinir síðan fljótið til að finna þemu og óvænt atvik. Þemun úr lífsfljótinu mynda þannig leiðarstef í framsetningu á sögunni (Hafðís Ingvarsdóttir, 2013).

Hér er dæmi um lífsfljót kvenkennara, Maríu (nafn sem hún valdi sjálf), en hún hefur kennt í rúmlega 30 ár og nálgast nú starfslok:

- Skólaleikur.
- Stúlka í karlaveröld.
- Ókunnar slóðir.
- Grýtt byrjun.
- Móðir.
- Fullorðinsfræðsla.
- Framhaldsskólakennarinn.
- Að læra meira og meira.
- Með fagmennskuna í fyrirrúmi.

Upp úr bugðunum komu ofangreind þemu sem samtalið byggðist síðan á. Rannsakandi setur saman drög að sögu upp úr samtalinu, sem kennarinn fer yfir og gerir athugasemdir við ef honum þykir eitthvað ofsagt eða vansagt. Frumsagan (e. interim story) er byggð utan um þemun. María hefur farið vandlega yfir frumsöguna og hugsanlega breytt einhverju því nýr skilningur og ný saga getur skapast við að lesa frumsöguna. Lokasagan er framlag þeirra beggja, kennarans og rannsakandans. Vert er einnig að minna á að rannsakandi er óhjákvæmilega hluti af rannsókninni, en til að áhrifa hans gæti sem minnst þarf hann að líta í eigin barm og gera sér sem best grein fyrir eigin afstöðu og skoðunum. Þungamiðja rannsóknarferlisins er nánd, trúverðugleiki og fölskvaleysi í samskiptum sögumanns og rannsakanda. Eðli þeirra samskipta skiptir sköpum um gæði rannsóknarinnar og þekkingarsköpunina (Knowles, 20017). Frásögn kennarans má aldrei litast af því

sem rannsakanda er umhugað um að sé sagt. Rannsakandinn þarf að byrja á að segja sér sína sögu því þá getur hann betur skilið hvað hann er að fara fram á og er frekar á varðbergi gagnvart eigin viðhorfum við túlkun sögunnar. Þetta gildir í raun um allar leiðir innan þessarar rannsóknarhefðar.

Sjálfskissur

Sjálfskissur eiga rót sína að rekja til sálfræðingsins George Kelly (1955) sem notaði þær við klíniska meðferð skjólstæðinga sinna. Hann bað þá að skrifa lýsingu á sjálfum sér eins og hliðhollur vinur sæi þá. Ég hef þróað þessa hugmynd og notað hana í vinnu með kennurum. Ég hef beðið kennara að taka upp kennslustund að eigin vali og fjalla um kennarann sem þeir sjá og horfa á upptökuna með augum góðs samstarfsfélaga. Rétt er að taka fram að kennurum finnst þetta erfitt, enda yfirleitt ekki þjálfaðir í slíkri sjálfsskoðun. Í þessu tilviki, eins og gildir í öðrum þeim aðferðum sem kynntar eru hér, er mikilvægt að rannsakandinn byrji á sjálfum sér, til dæmis með því að taka upp kennslustund og reyna að skoða upptökuna með augum félaga.

Einnig má nota sjálfskissur við starfspróun kennara sem geta þá gert þær með nokkurra mánaða (jafnvel ára) millibili og skoðað hvort og hvernig þeir hafa vaxið í starfi. Höfundur vill nefna að hún hefur notað sjálfskissur sem lokaverkefni í námi verðandi kennara. Markmiðið hefur verið að þjálf þá í aðferð sem getur nýst þeim í áframhaldandi starfspróun.

Hér fylgir dæmi um sjálfskissu frá kennara (dálítið stytta rýmisins vegna):

- Það mikilvægasta sem mér fannst koma fram er að þessari konu finnst gaman að kenna og líður vel með nemendum sínum. Auðvitað er það þess vegna sem hún er kennari. Mér fannst ég sjá yfirvegaðan kennara sem nýtur þess að kenna.
- Hún virkjar nemendur, reynir að tengja námsefnið við reynsluheim þeirra. Hún útskýrir tilgang verkefnanna.
- Hún gerir eitthvað úr þurri æfingu í bókinni, ef hægt er – fer ekki bara yfir.
- Hún þekkir tilgang æfingarinnar, til dæmis endurtekur orð sem þarf að læra til að staðfesta merkingu. Þarna stoppaði ég og fór að hugsa um hvort hún endurtæki of mikið eða færi of hægt yfir.
- Hún brosir mikið.
- Hún skapar eftirvæntingu.
- Hún gefur nemendum reglulega tækifæri til að spyrja spurninga.
- Hún er jákvæð.
- Hún reynir að láta nemendum líða vel.
- Hún fær nemendur til að hugsa og finna orð eða tengd orð til að tjá sig í staðinn fyrir að hún gefi svör.
- Hún tekur vel í alls konar svör og vinnur með þau.
- Hún heldur athygli nemenda ágætlega.
- Hún er vingjarnleg við nemendur.
- Hún er meðvituð um að tala ekki niður til nemenda.
- Hún endar tímann vel.
- Hún hefur fulla stjórn á bekknum.

Kennarinn tekur að lokum fram að þetta hafi verið mjög hefðbundinn tími, en sjálfskissan byggist á upplifun kennarans á einni kennslustund.

Hér á eftir verður saga Inga rakin með þeim aðferðum sem hér hafa verið kynntar. Hver kennslustund stóð í eina klukkustund og þar sem sögumaður kennir mörgum og fjölbreyttum hópum lagði rannsakandi áherslu á að fá að vera viðstödd kennslu í mismunandi hópum.

Áður en lengra er haldið er rétt að leggja áherslu á hina siðferðilegu hlið á þessari rannsóknarhefð. Rannsakandi er hreinlega að biðja um að fá að ganga inn í líf sögumanns, fá hann til að horfast í augu við eigin lífssögu og deila henni með öðrum. Að skapa traust á milli aðila er því alltumlykjandi í þessum samskiptum. Mikilvægt er að hafa í huga nú sem oftast að aðgát skal höfð í nærveru sálar.

Við ritun þessarar greinar hefur ýrtruðu varkárni verið gætt til að halda nafnleynd eins og heitið var. Nöfn þátttakenda svo og stofnana og deilda eru gervinöfn. Eins og sjá má hér að framan gera þessar aðferðir miklar siðferðilegar kröfur til rannsakanda; næmi og varfærni gegna lykilhlutverki. Það er mikilvægt að árétta að hafa verður í huga á öllum stigum ferlisins að sagan er eign sögumanns og hann þarf að samþykkja skrifin og heimila birtingu (Hafdís Ingvarsdóttir, 2013).

INGI

Ég byrja á að sitja í kennslustundum hjá Inga og bið um að fá að fylgjast með honum kenna mismunandi hópum. Að loknu hverju áhorfi á ég við hann stutt samtál þar sem ég bið hann að skýra nokkur atriði ef þörf þykir. Í framhaldi af þessu er Ingi beðinn að draga upp lífsfljót sitt sem síðan er þemagreint og Inga er svo gefið orðið til að ræða og dýpka það sem fram kemur í lífsfljótinu. Hann rekur lífssögu sína, byggða á lífsfljótinu, og endar svo á að skrifa sjálfskissu. Hans skissa er reyndar óvenju stutt, en honum fannst þetta fremur erfitt og þá er mikilvægt að rannsakandi skynji það og þrýsti ekki á að kennari geri eitthvað sem hann er ófús til, svo sem að skrifa lengri skissu. Lengri og dæmigerðari skissa var sýnd hér að framan.

Kennarinn Ingi

Ingi varð kennari fyrir hreina tilviljun. Hann er með meistarapróf í ensku og diplómanám til kennsluréttinda. Ingi hefur þegar hér er komið sögu kennt í 16 ár. Hann kennir í nokkuð stórum skóla sem býður upp á bæði verklegt og bóklegt nám. Þar hefur líka tíðkast að bjóða upp á síðdegis- eða kvöldnám fyrir eldri nemendur og kennir Ingi einnig þar.

Fyrsta heimsókn mín er á dimmum og votum febrúarmorgni. Skólabyggingin er stór, margir gangar og ekki auðvelt að rata. Ég finn leið upp á efri hæðina eins og Ingi var búinn að leiðbeina mér. Þegar ég birtist í dyrageyttinni á vinnuaðstöðunni hans stendur hann upp og býður mig velkomna á sinn elskulega og þrúða máta og við göngum til kennslustofunnar.

Svipmyndir úr skólafundum

Þrátt fyrir að klukkan sé orðin átta eru bara sex nemendur mættir og þeir sitja dreifðir um skólafundina. Ingi heilsar þeim á ensku og býður góðan dag. Hann skilur dyrnar eftir opnar og smám saman tínast fleiri nemendur inn. Hann heilsar öllum með því að ávarpa þá: „Good morning, good to see you.“ Og þegar sá allra síðasti kemur segir hann: „We are pleased to see you, Dóra, although you are late.“ Í kennslustofunni ríkir friðsælt og afslappað andrúmsloft og það einkennir allar kennslustundirnar sem ég sit. Ingi talar lágrí röddu og nær einvörðungu á ensku. Hann byrjar ævinlega tímana á að skrifa á töfluna hver viðfangsefni dagsins eru og merkir síðan við jafnóðum þegar þeim þætti er lokið. Þennan morgun skrifar Ingi á töfluna:

- Homework.
- Page 12, 13, 15 [exercises].
- Listening comprehension.
- Conversation “Why English”.
- “Waiting for the police” [an article].

Þótt Ingi byrji tímana oftast á þennan hátt virðist hann laga kennsluna að hverjum hópi fyrir sig. Stöku sinnum byrjar hann á að gefa nemendum verkefni til að leysa á meðan hann gengur um og ræðir hljóðlega við hvern nemanda um hvernig gangi. Heyri að hann segir við piltinn sem situr næst mér: „How are you doing, sir? Have you caught up with us yet?“

Ingi spyr nemendur einslega hvort það séu einhver vandamál og lítur stuttlega yfir heimavinnuna. Í sumum tímum heilsar hann bara hópnum, segir nokkur hvetjandi orð og byrjar síðan á fyrsta verkefninu á listanum. Hann nýtir hvert tækifæri þegar nemendur eru að vinna til að nálgast þá einslega. [Hann útskýrir seinna aðspurður fyrir mér: „Þeir segja þér ekki frá vandamálum sínum fyrir framan allan bekkinn.“] Hann leggur gjarnan höndina á öxl nemandans meðan hann er að tala við hann. Það heyrast setningar eins og: „You are on your way, sir“ eða „this is fine“. Hann segir við einn nemandann, sem virðist hafa dregist aftur úr og sýnist vondufur: „By all means, stay tuned, you will catch up with us.“

Þótt Ingi hækki aldrei röddina er hann mjög ákveðinn. Þessi ákveðni er mest áberandi þegar hann er að kenna hópi nemenda sem hafa fallið í ensku á grunnskólaprófi. Þetta var líka eini hópurinn sem hann talaði íslensku við að einhverju ráði: „Sum ykkar mættu ekki í gær. Hvers vegna var það?“ Þetta er fámennur hópur og hann biður hvern nemanda um skýringu. Hann heldur síðan áfram á íslensku og segir þeim sögu af stúlku sem var í þessum hópi í fyrra en er nú komin í almennan hóp og gengur vel og hann segir hvernig henni tókst þetta: „Svo, að mæta vel og vinna samviskusamlega er lykillinn. Mig langar að ykkur gangi vel og ég veit að ykkur langar sjálf að standa ykkur.“

Hann þekkir alla með nafni og jafnvel bakgrunn þeirra, en þó voru aðeins liðnar þrjár vikur af önninni, og hann kennir átta hópum, en sumir eru reyndar mjög fámennir. [Þegar ég spyr seinna af hverju hann hafi ekki gert athugasemdir við pilt sem var bókarlaus segir hann: „Hann hefur ekki efni á að kaupa bækur hann á enga að.“] Hann virðist einbeita sér að því að leggja rækt við hvern einstakan nemanda, næstum eins og nemandinn sé viðkvæm planta.

Ingi notar kennslubækur í nær öllum áföngum en hann dreifir líka ljósritum, til dæmis úr *Time* eða öðrum tímaritum, eftir því hversu langt nemendur eru komnir. Eitt sinn tók ég eftir að hann dreifði tvenns konar greinum. [Hann útskýrði þá fyrir mér að hann reyndi að koma til móts við það að nemendur hefðu ekki endilega sömu áhugamálin.] Hann stendur ekki mikið uppi við töflu nema þegar hann er að fara yfir málfræði- eða hlustunaræfingar. Þá gætir hann þess að láta nemendur alltaf koma með svörin og spyr hversu oft þeir vilji heyra textann í hlustunaræfingunum. Mestur tími fer í alls konar para- eða hópavinnu. Það er greinilegt að Ingi nýtur kennarastarfsins og það var erfitt að skilja hvernig hann fór að því að vera alltaf áhugasamur og hvetjandi, ekki síst þegar hann kenndi svo mörgum og ólíkum hópum.

Ég sat í tímum klukkan átta á morgnana og átta á kvöldin. Hann var alltaf sá sami, mjög kurteis, hækkaði röddina nær aldrei, sýndi nemendum mikla virðingu og sú virðing virtist gagnkvæm. Andrúmsloftið var hlýtt og það var oft slegið á léttu strengi. Nemendum virtist líka vel þegar hann kallaði þá sir eða madam eða gentlemen sem hann gerði jafnan: „Gentlemen, you two will work together.“ Hann kenndi afar ólíkum hópum, allt frá nemendum sem ekki höfðu náð grunnskólaprófi til nemenda sem voru komnir í efstu áfanga, og kom fram af sömu virðingu og kurteisi við alla hópa.

Þegar vettvangsheimsóknum er lokið setjumst við Ingi niður og ég bið um skýringar á ýmsu sem ég varð vör við, samanber nokkrar athugasemdir í hornklofum hér að framan.

Kennari í mótun

Eftir að hafa horft á þessa tíma með Inga vaknar spurningin: Hvað mótar slíkan kennara? Hvernig varð hann þessi kennari? Til að öðlast betri skilning á því fáum við Inga til að rekja lífssögu sína. Við byrjum á að biðja hann að teikna upp lífsfljót sitt (sjá umfjöllun hér að framan). Að því loknu þemagreinar rannsakandi (ég) lífsfljótið:

Lífsfljót Inga

Hér eru þemur sem komu fram þegar Ingi dró upp lífsfljót sitt:

- Tilviljun.
- Reynsluár.
- Í leit að faglegri sjálfsmýnd.
- Fagmaður að störfum.
- Nýjar áskoranir.
- Kennari fyrst og fremst.

Þessi þemu leggja grunninn að frásögn hans.

LÍFSSAGA INGA

Hér fer á eftir lífssaga Inga, sem hann rekur með hliðsjón af þemunum sem upp komu þegar hann dró upp lífsfljót sitt.

Tilviljun

Það voru einkum tvö atvik í lífi mínu sem gerðu að ég varð kennari. Ég valdi að fara í viðskiptafræði í háskólanum. Það reyndist mistök því viðskiptafræðin átti alls ekki við mig, og það var hrein tilviljun að ég lenti í kennslu. Ég fylgdi bara félögunum úr menntaskóla en strax á fyrstu vikunum áttaði ég mig á að viðskiptafræði höfðaði ekki til mín. Ég hætti því strax eftir nokkrar vikur. Það sem eftir lifði vetrar vann ég verkamannastörf en undir vorið var ég beðinn að hjálpa nokkrum grunnskólanemum með stærðfræði fyrir samræmdu prófin. Mér fannst þetta mjög skemmtilegt og fann að þetta átti vel við mig svo það má segja að hrein tilviljun hafi ráðið lífsstarfi mínu.

Ég fór þá aftur í háskóla og innritaðist í ensku og sögu því þetta voru eftirlætisgreinar mínar í menntaskóla. Ég fór í þessar greinar gagnert til að verða kennari. Ég hóf síðan kennslu við grunnskóla og kenndi á unglíngastiginu. Þetta var mjög erfitt í byrjun. Ég var ungur og reynslulaus. Ég minnst þess að ég reyndi snemma að koma mér upp góðu skipulagi og vera ákveðinn til að geta haldið uppi góðum aga. Og þegar ég lít til baka sé ég að innihaldið eða námsefnið virðist ekki hafa verið aðalatriðið. Þess í stað var það þessi rammi sem var svo mikilvægur og gerði mér lífið léttara. Einnig gerði það samskipti mín við nemendur auðveldari að ég fór fljótlega að starfa í félagslífinu. Það var mjög gefandi. Í því hlutverki kynntist ég nemendum frá annarri hlið, sem var mjög hjálplegt og gaf mér betri innsýn inn í heim unglínganna. Þarna var ég meira sem eldri félagi þótt ég væri auðvitað ekki jafningi þeirra. Mér féll kennslan svo vel að ég ákvað að fara í meistaranám í ensku. Mér fannst námið hrísta upp í mér, vera bæði örvandi og uppbyggilegt. Eftir nokkurra ára kennslu flutti ég til útlanda ásamt eiginkonu minni sem fór í nám.

Reynsluár

Ég fékk enga vinnu erlendis og var atvinnulaus í 18 mánuði þangað til ég fékk starf sem aðstoðarkennari. Mér var ætlað að aðstoða nemendur sem voru verst staddir en starfsfólkið var ekki mjög faglegt að mínu mati. Ég vann í því sem þeir kölluðu „The Clinic“ og það var sérúrræði fyrir þá sem áttu í ýmsum erfiðleikum. Ég minnst barns sem hafði lent í alvarlegum sífjaspellum og sum börnin voru sködduð fyrir lífstíð. Held að mér hafi fundist ég vera að leggja eitthvað af mörkum þarna. Á þessum árum vann ég ýmis önnur störf en það voru allt störf með ungu fólki sem átti við vandamál að stríða.

Almennt fannst mér starfsfólkið ekki vera starfi sínu vaxið, ekki nógu faglegt. Kennararnir voru helstu andstæðingar mínir því ég vildi hafa aga. Fólk má ekki komast upp með að hegða sér eftir eigin geðþótta. Tíminn þarna var erfiður en dýrmætur. Eftir fimm ára dvöl erlendis sneri ég aftur heim og fór að kenna í stórum framhaldsskóla. Ég fann að ég var ekki sami kennarinn og áður en ég fór utan. Ég var meira eins og hestur með blöðkur fyrir augunum. Ég hafði ekki sömu yfirsýn yfir starfið og fyrr. Þegar ég rifja þetta upp sé ég að það tók mig langan tíma að ná fyrri hæfni.

Í leit að faglegrri sjálfsmýnd

Ég var að leita að nýrri sjálfsmýnd sem framhaldsskólakennari og jafna mig á reynslunni erlendis. Það tók sinn tíma. Skólinn var stór og flókinn og skiptist í margar ólíkar deildir. Það sýndi sig svo að ekki var næg enskukennsla og mér var boðið að uppfylla kennsluskylduna við Menntabraut (gervinafn) sem var fyrir ungmenni sem voru líkamlega fötluð eða með geðraskanir, en brautin var á þessum tíma rekin í samstarfi við framhaldsskólann.

Ég sá ekki eftir að hafa þegið þetta starf. Þetta er mjög góð deild og vel hugsað um nemendurna. Það var gott að vinna þarna. Það voru vikulegir starfsmannafundir og nemendum vel sinnt. Þetta var krefjandi starf en mjög gefandi á marga vísu. Á vissan hátt var þetta eins konar endurmenntun fyrir mig. Þarna voru námsráðgjafar, starfsráðgjafar og sálfræðingur. Við unnum náíð saman og við ræddum á hreinskiptinn hátt um vandamál hvers nemanda. Við unnum í teyrum og unnum á opinskárrí og vandaðri hátt en tíðkast í almennum skólum. Hér fannst mér ég loksins vera meðal fagfólks.

Fagmaður að störfum

Í dag starfa ég í öðrum stórum framhaldsskóla og mér líður vel í þessum skóla en ekki af því að skólinn hafi gert neitt til þess að láta mér líða vel. Mér finnst bara gaman að kenna. Það er ekkert leyndarmál að þessi stofnun hefur ekki komið sérlega vel fram við kennara sína. Sú framkoma hefur leitt til mikillar samstöðu meðal kennara en þessi samvinna sem ég kynntist áður er ekki hér. Það er ólíkt að kenna í grunnskóla og framhaldsskóla það eru ólíkar hefðir og venjur sem þú þarft að aðlagast.

Mér fannst ég þurfa að nálgast kennslu frá nýju sjónarhorni. Áður fannst mér innihaldið ekki svo mikilvægt en það hefur breyst. Innihaldið og hvernig efnið er sett fram skiptir öllu máli hér. Það skiptir enn meira máli á þessu stigi að efnið höfði til nemenda. Þú þarft stöðugt að hafa í huga að gera kennsluna fjölbreytta og áhugaverða fyrir nemendur.

Það hefur tekið mig langan tíma að þróa hugmyndir mínar um kennslu. Einkum þessa auknu meðvitund um mikilvægi þess að hafa kennsluna fjölbreytta. Nemendur hafa áhrif á mig og láta mig vita ef þeim líkar ekki viðfangsefnið. Ég er líka óhræddur við að prófa eitthvað nýtt. Ja, ef ég á að vera alveg heiðarlegur þá fer það svolítið eftir hópnum. Þú finnur að sumir hópar eru, við skulum segja, meira tilbúnir að reyna eitthvað nýtt en aðrir. Mér finnst enn jafn mikilvægt að vera skipulagður og hafa góðan vinnuaga, gott andrúmsloft og innihald sem vekur áhuga. Þetta þarf allt að fara saman, eins og ég segi stundum við nemendur: þetta er það sem skólinn, kennarinn og nemendur þurfa að vinna að í sameiningu. Ef þetta vinnur allt saman erum við búnir að leggja grunn að góðu starfi.

Mér finnst óábyrgt að skipuleggja kennsluáætlunina í smáatriðum áður en ég hitti nemendur mína. Svo bætast stundum nýir nemendur við svo ég þarf að hafa dálítinn sveigjanleika. Það þarf að laga kennsluáætlunina að þörfum nemendanna. Ég lærði á Menntabraitinni þar sem ég var áður hversu mikilvægt er að hafa gott andrúmsloft og hvað það skiptir miklu máli að nálgast nemendur sem einstaklinga. Þú getur bara ekki leyft þér að vera fjarlægur, þú þarft að gefa af þér og í stað þess að hugsa: Þessi, hann mun aldrei geta neitt þessi auli, þá ættir þú í staðinn að hvetja hann. Þá færðu kannski svör eins og: „Ég er nefnilega lesblindur og mér finnst þetta mjög erfitt.“ Það er oftast eitthvað í þessa veru sem að baki liggur.

Hugmyndir mínar um kennslu koma úr mörgum áttum og auðvitað fylgja mér draugar úr eigin skólagöngu, en ef ég rekst á eitthvað sem ég held að myndi henta vel í minni kennslu þá, já, ég fæ bara hugmyndir úr ýmsum áttum. Ég kenni aðallega á ensku og geri það meir og meir. Ég held að vera mín erlendis hafi haft áhrif á það. Þegar maður býr erlendis þá áttar þú þig á að þú notar tungumálið mest til að tala en ekki skrifa og það gagnast því nemendum best að enska sé töluð í kennslustofunni.

Nýjar áskoranir

Fyrir nokkrum árum var mér boðið að vera áfangastjóri fyrir öldungadeildina. Mér fannst það vera áskoran að takast á við það og hefði þá sagt að ég væri fyrst og fremst stjórnandi í eðli mínu og kennarinn kæmi númer tvö. Mér líkuðu stjórnunarstörfin vel en þegar ég rifja þetta upp man ég að mér fundust þau vera farin að stela tíma frá kennslunni. Eftir sjö ár sem stjórnandi hætti ég því ég áttaði mig loks á að ég er fyrst og fremst kennari svo að við síðustu bugðuna í lífsfljóti mínu stendur: „Áttaði mig á að ég er fyrst og fremst kennari með stóru K. Þar slær hjartað.“

Sjálfskissan

Ingi var síðan beðinn að skrifa sjálfskissu. Hann tók svolítið treglega í það, hélt að það yrði sér erfitt, en sendi mér svo skissuna nokkrum dögum seinna. Ingi kemur sér beint að efninu, en oft láta kennarar fylgja stuttan formála. Gefum Inga orðið:

Kennarinn er hægur, rólegur og yfirvegaður og fátt virðist koma honum úr jafnvægi. Það má sjá að hann kann vel við sig í starfi því hann er yfirleitt léttur og virðist eiga létt með samskipti við nemendur. Hann reynir að láta nemendum líða vel. Hann er duglegur að virkja nemendur og útskýrir tilgang verkefnanna. Hann er alltaf vingjarnlegur og er meðvitaður um að tala ekki niður til nemenda. Hann heldur athygli nemenda ágætlega.

Hann hefur góðan aga í tímum og hefur greinilega mikla þolinmæði því annars myndi hann ekki sækjast eftir að kenna hópum sem standa höllustum fæti. Í stað þess að einblína á kennslu í efri áföngum eins og margir kjósa kennir hann í mjög mörgum mismunandi hópum. Þetta eru að sjálfsögðu meðmæli með manninum. Eftir að hafa verið mest við stjórnun undanfarin ár er hann greinilega mjög sáttur við að hafa snúið aftur alfarið í kennslu.

SAGAN Í SÖGUNNI

Saga Inga sýnir okkur berlega hvernig hann hefur mótast sem kennari. Ljóst er að kennsla heillar hann frá fyrstu kynnum. Áhugi hans á nemendum vaknar snemma og tengsl við nemendur mynda kjarnann í starfskenningu hans. Þessi tengsl vill hann byggja upp með því að skapa notalegt andrúmsloft þar sem ríkir gagnkvæm virðing og traust. Hann lítur á þessi tengsl sem grundvöll þess að ná árangri í kennslunni. Hér endurspeglast grunn-gildi hans; virðing og umhyggja sem eru honum leiðarljós í starfi. Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) telur að virðing birtist meðal annars í að veita nemendum athygli, hlusta á það sem þeir hafa að segja og eitt einkenni umhyggju kennarans sé að hann sýni nemendum

samlíðan og samúð. Hvort tveggja gengur sem rauður þráður í gegnum öll samskipti Inga við nemendur.

Í rannsóknnum kemur víða fram að fyrsta árið sé mörgum þrautaár og ýmsir óvæntir erfiðleikar mæti nýjum kennurum, en þeir erfiðleikar eru bæði sameiginlegir og einstaklingsbundnir (Loughran, 1996). Ingi nefnir ekki neina slíka erfiðleika og virðist frá upphafi líða vel í kennslu. Það er athyglisvert að Ingi talar heldur ekki um samvinnu og áttar sig ekki á mikilvægi hennar fyrir starfsþróun fyrr en hann fer að starfa á Menntabraitinni og virðist ekki hafa kynnst samvinnu að neinu marki fyrr en þar. Það styður kenningar um eyjamennsku (e. balkanisation) (Hargreaves og Fullan, 2012) í íslenskum skólum. Íslenskar rannsóknir hafa bent til þess að kennarar, einkum framhaldsskólakennarar, starfi oft í einangrun á eins konar afmörkuðum fageyjum (Hafðís Ingvarsdóttir, 2018; Hildur Hauksdóttir o.fl. 2018).

Reynsla Inga af því að vinna erlendis með börnum og unglingum sem áttu við ýmsan félagslegan og tilfinningalegan vanda að etja hefur augljóslega haft áhrif á starfskenningu hans en ekki síður vinna hans með nemendum á Menntabrait. Við þessa reynslu mótast sú sannfæring hans að til að ná árangri þurfi að ná til hvers og eins nemanda, láta nemandann finna að kennaranum sé ekki sama og að hann vilji veg nemandans sem mestan.

Eftir að hafa starfað í mörg ár erlendis finnst Inga erfitt að fóta sig og ná áttum í kennslunni heima. Þegar hann fer svo að starfa við Menntabraitina finnur hann aftur kennarann í sér, það er, sína faglegu sjálfmynd, enda segir hann að starfið þar hafi verið nokkurs konar endurmenntun. Á Menntabraitinni hefur greinilega myndast þverfaglegt lærdóms-samfélag, en Lave og Wenger (1991) halda því fram að mannshugurinn þroskist fyrst og fremst í félagslegum samböndum. Þetta félagslega samband starfsmanna á Menntabraitinni átti eftir að hafa veruleg áhrif á starfskenningu Inga eins og hún birtist síðar í starfi hans og gera hann mun meðvitaðri um hana.

Athyglisverð þróun verður á viðhorfum Inga til viðfangsefnanna og áherslu á þau á ferlinum. Í upphafi kennslunnar, þegar hann kenndi við grunnskóla, var hann augljóslega mjög upptekinn af umgjörðinni, skipulaginu og aganum. Hvort tveggja eru algeng viðbrögð nýliða í kennslu. Nýliðinn virðist ekki hafa bolmagn til að huga að öllum þáttum starfsins í einu (Fantilli og McDougall, 2009) og í byrjun finnst honum jákvæður agi og festa vera undirstaða árangurs í starfi. Worthy (2005) bendir á það að nýir kennarar þurfi frá fyrsta degi að taka að sér skyldur og ábyrgð reynds kennara, þar á meðal bæði kennsluna og að stýra heilum bekkjum. Leið Inga til að ná tökum á bekkjarstjórnun er að skapa skýran ramma og festu. Sama gildir í störfum hans erlendis, þar sem hann starfaði með börnum sem höfðu orðið utanveltu í kerfinu. Hann taldi að þau þyrftu aga og festu og lenti þá oft í andstöðu við samstarfsfólk sitt sem hafði aðrar hugmyndir.

Inntakið, námsefnið, er honum síður hugleikið í upphafi starfsins. Sú hugsun breytist með auknum starfsþroska. Hann hefur bætt við sig meistaranámi í kennslugreininni og við það myndar hann hugsanlega sterkari tengsl við fagið, og hann segir: „Námið var bæði uppörvandi og uppbyggilegt.“ Í rannsóknnum með fagkennurum hafa komið fram kenningar um að með frekara námi eflist fræðileg tengsl við greinina. Þekkingin er þáttur í persónulegri reynslu og er bæði fræðilegs og tilfinningalegs eðlis (Pope og Denicolo, 2001).

Þegar hér er komið sögu er Ingi líka farinn að kenna sérgrein sína við framhaldsskóla þar sem faggreinin gegnir enn stærra hlutverki en á öðrum skólastigum. Hann hefur fyrir

löngu fundið kennslustíl sem samræmist starfskenningu hans og hefur þróað og náð valdi yfir skipulaginu. Hann getur því einbeitt sér betur að greininni og framsetningu hennar. Starfskenning hans hefur þróast, víkkað og dýpkað. Hún nær nú, auk rammans, til nemenda sem einstaklinga, til námsefnis og hann er sér meðvitaður um þörfina á fjölbreytni í framsetningu.

Mikilvægur liður í starfsþróun kennara er að þeir séu sér meðvitaðir um eigin starfskenningu, og það virðist Ingi vera. Að þróa eigið starf er námsferli og í því felst að endurskoða þarf eigin starfskenningu áður en einhver breyting getur orðið á sjálfri kennslunni (Pope og Denicolo, 2001). Til að svo megi verða þurfa kennarar að skilja hvernig starfskenning þeirra hefur mótast og hvað hefur haft áhrif á þróun hennar (Hafdís Ingvarsdóttir, 2014). Með því að rekja lífssögu sína verður Inga endanlega ljóst hvaða gildi eru hans leiðarljós, hvar styrkur hans liggur og hvar hjarta hans slær, eins og glögglega kemur fram í sjálfskissu hans. Samkvæmt dæminu af Inga eru það ekki endilega kennsluáferðirnar sem skera úr um gæði og árangur kennslunnar heldur virðast umhyggja og samskiptin við nemendur gera gæfumuninn.

LOKAORÐ

Í þessari grein hefur verið lýst fjórum aðferðum við að laða fram hugsun og hugmyndir kennara um starf sitt. Sögu Inga er ætlað að sýna hvernig þessar tegundir aðferða leiða þetta fram og hvernig framkoma hans í kennslustofunni endurspeglar hugmyndir hans og viðhorf. Það er von höfundar að þessi grein megi vekja áhuga ungra rannsakenda á að stunda rannsóknir í þessa veru. Þær gefa ómetanlega innsýn og skilning á starfinu og geta um leið eftt faglegan styrk kennarans. Þótt hér sé kennarinn og kennarastarfið í brenni-depli geta þessar rannsóknaraðferðir nýst við að varpa ljósi á hugmyndir ýmissa annarra starfsstétta og stuðla um leið að frekari vexti fólks í starfi. Höfundur greinarinnar vill að lokum færa Inga einlægur þakkir fyrir að deila sögu sinni og leggja þannig lóð á vogar-skálarnar við að efla skilning okkar á kennarastarfinu og þróun þess.

HEIMILDIR

- Adler, P. A. og Adler, P. (1998). Observational techniques. Í N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (ritstjórar), *Collecting and interpreting qualitative materials* (bls. 79–109). Thousand Oaks: SAGE.
- Calderhead, J. (1987). Teaching as a professional thinking activity. Í J. Calderhead (ritstjóri), *Exploring teachers' thinking* (bls. 1–19). London: Cassell.
- Clark, C. M. og Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Í M. C. Wittrock (ritstjóri), *Handbook of research on teaching* (3. útgáfa, bls. 255–296). London: Macmillan.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. og He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665–674. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(97)00014-0)
- Denzin, N. K. (1999). Biographical research methods. Í J. P. Keeves, og G. Lakomski (ritstjórar), *Issues in educational research* (bls. 92–102). Amsterdam: Elsevier.

- Diamond, C. T. P. (1991) *Teacher education as transformation: A psychological perspective*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dwyer, R., Davis, I. og Emerald, E. (ritstjórar). (2017). *Narrative research in practice: Stories from the field*. Singapore: Springer.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. Í C. Day, M. Pope og P. Denicolo (ritstjórar), *Insight into teachers' thinking and practice* (bls. 15–42). London: Falmer Press.
- Fantilli, R. D og McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Goodson, I. F. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11(4), 62–76.
- Goodson, I. F. (1992a). Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. Í I. F. Goodson (ritstjóri), *Studying teachers' lives* (bls. 1–17). London: Routledge.
- Goodson, I. F. (1992b) Studying teachers' lives: Problems and possibilities. Í I. F. Goodson (ritstjóri), *Studying teachers' lives* (bls. 234–249). London: Routledge.
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2013). Lífssaga sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 337–345). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2014). Reflection and work context in teacher learning: Two case studies from Iceland. Í C. H. Craig og L. Orland-Barak (ritstjórar), *International teacher education: Promising pedagogies* (Part A, bls. 91–112). Bingley: Emerald.
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2018). Kennsluhættir speglaðir í ljósi sjálfræðis: Virðing, ábyrgð og traust. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun, Sérít 2018 – Framhaldskólinn í brennidepli*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/03.pdf
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hildur Hauksdóttir, María Steingrimsdóttir og Birna María B. Svanbjörnsdóttir. (2018). Mótun starfskenningar nýrra framhaldsskólakennara: Hvaða þættir ráða för? *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), 135–154. <https://doi.org/10.24270/tuom.2018.27.7>
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 6(2), 129–169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(93\)90029-g](https://doi.org/10.1016/0742-051x(93)90029-g)
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (1. og 2. bindi). London: Norton.
- Knowles, J. G. (2001). Exploring method. Í A. L. Cole og J. G. Knowles (ritstjórar), *Lives in context: The art of life history research* (bls. 9–128). Lanham: AltaMira Press.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Louchran, J. (1996). Learning about teaching: A longitudinal study of beginning teachers. *The Australian Educational Researcher*, 23(2), 55–77. <https://doi.org/10.1007/bf03219620>
- Mearns, L. og Sikes, P. (1992). Visiting lives: Ethics and methodology in life history. Í I. F. Goodson (ritstjóri), *Studying teachers' lives* (bls. 209–233). London: Routledge.

- Pope, M. og Denicolo, P. (1993) The art and science of constructive research in teacher thinking. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 529–544. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(93\)90036-g](https://doi.org/10.1016/0742-051x(93)90036-g)
- Pope, M. og Denicolo, P. (2001) *Transformative education: Personal construct approaches to practice and research*. London: Whurr.
- Shulman L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Tierney, W. G. (2000). Undaunted courage: Life history and the postmodern challenge. Í N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (ritstjórar), *Handbook of qualitative research* (2. útgáfa, bls. 537–553). Thousand Oaks: SAGE.
- West, L. Alheit, P., Anderson A. S. og Merrill, B. (ritstjórar). (2007). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives* (2. bindi). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Worthy, J. (2005). 'It didn't have to be so hard': The first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), bls. 379–398. <https://doi.org/10.1080/09518390500082699>
- Zeichner, K.M., Tabaschnick, B. R. og Densmore, K. (1987). Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. Í J. Calderhead (ritstjóri), *Exploring teachers' thinking* (bls 21–59). London: Cassell.

Greinin barst tímaritinu 5. júní 2019 og var samþykkt til birtingar 2. nóvember 2019

UM HÖFUNDINN

Hafdís Ingvarsdóttir (hei@hi.is) er prófessor emeritus. Hún lauk B.A.-prófi frá Háskóla Íslands og stundaði framhaldsnám við Kaupmannahafnarháskóla. Hún er með meistara-gráðu í kennslufræði frá Háskólanum í Reading í Englandi með áherslu á tungumálanám og kennslu og doktorspróf í menntunarfræði frá sama skóla. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að kennsluháttum í framhaldsskólum, starfskenningum kennara og starfsþroska þeirra. Hún hefur einnig stundað rannsóknir á sviði tungumálanáms og -kennslu og hefur nýlokið langtímarannsókn á stöðu ensku á Íslandi (ásamt Birnu Arnbjörnsdóttur) en niðurstöður hennar birtust í bókinni *Language Development across the Life Span*.

Understanding the world of others is a challenge: Exploring teacher thinking

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present and describe approaches aimed at gaining access to teacher thinking, their attitudes and beliefs about their complex profession. The paper starts by reporting the development of teacher research in the past century. In the final decades of the 20th century a new ideology emerged in researching teachers and teaching (Goodson 1992a; Shulman, 1987). This kind of research is based on constructivist philosophy. Its main aim is to understand teachers and to gain a deeper understanding of their attitudes and beliefs about teaching. New concepts were developed to describe teachers' thought processes: cognitions, beliefs, personal theories, personal practical knowledge, and subjective theories to name but a few. Teachers' personal theories are based on moral values and they comprise both an intellectual and emotional dimension (Pope & Denicolo, 2001). Accordingly, the key to gaining insight into and understanding teachers' personal theories, is to listen and give voice to teachers (Elbaz, 1990). Although previous research methods, named the process-product research, which mainly focused on teachers' observable behaviour, were important and yielded significant knowledge about teaching, a new approach was called for to obtain a more qualitative knowledge. The aim was to gain knowledge on how teachers reason about their multifaceted work. Teachers were now seen as agents of their own professional growth. For this purpose, various approaches, methods and techniques have been developed over the past decades. One important issue is that we no longer talk about research on or about teachers but research in cooperation with teachers. Teachers are not seen as research objects but as co-workers where both partners are looking for a more comprehensive and deeper understanding of the individual teacher's thinking. To get even closer to the core of teachers' personal theories it has been found fruitful to elicit what it is in the lives of teachers, their milieu and work, which they perceive as being influential in forming their theories and embedded values. This interest in investigating teachers' life history reflects a radical turn in our understanding of teaching. To obtain this kind of data, four methods are demonstrated in detail in this paper: classroom observation, river of life, life history, and a self-characterization sketch. To better understand how these approaches can be implemented, the life history of one teacher is exemplified in depth in this paper. His professional life is reported and he describes how he has grown as a teacher over the years. His life history illustrates how his personal theories have developed, both in depth and breadth. The case study starts with classroom observations where Ingi, a secondary school teacher, is teaching English to many classes of diverse proficiency. Subsequently Ingi draws up his river of life and the following life history he shares with the researcher is based on his river of life. To eliminate the researcher's influence on the story as far as possible no beforehand written questioning is used. Lastly, Ingi writes his self-characterization sketch. It is important to be aware that this kind of research makes high moral

demands on the researcher; sensitivity and caution are essential. It should be emphasised that as the researcher and the storyteller are co-workers, the story cannot be published without the story teller's consent. To conclude, it should be pointed out that although teachers and their professionalism are the focus of this research, these methods can and have been implemented to understand and give voice to other professionals.

Keywords: teacher research, life history research, the development of personal theories

ABOUT THE AUTHOR

Hafdís Ingvarsdóttir (hei@hi.is) is professor emeritus. She graduated with a B.A. degree from the University of Iceland followed by postgraduate studies at the University of Copenhagen. Hafdís holds a master's degree in teaching and instruction with emphasis on modern languages from the University of Reading, UK, and a Ph.D. in education from the same university. Her research mainly focuses on teaching practices in the upper secondary school, teacher cognitions, teacher development, language teaching and learning. Her most recent publication is the book *Language Development across the Life Span* reporting a longitudinal study on the status of English in Iceland (with Birna Arnbjörnsdóttir).