

Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara

Hafdís Ingvarsdóttir
Háskóla Íslands

Rannsóknir benda til að kennarar byggi kennsluna á starfskenningum sem oftast eru lítt eða ekki meðvitadar. Því hefur verið haldið fram að ein undirstaða þess að kennarar vaxi í starfi sé sú að þeir þekki eigin starfskenningar og geti rætt þær. Í þessari grein verður fjallað um rannsókn á starfskenningum kennara sem kenna ensku og raungreinar (eðlis- og efnafræði) í íslenskum framhaldsskólum. Gert er grein fyrir hvað kennarar telja að hafi helst mótað starfskenningar sínar. Sjónum er beint að að þrem meginþáttum: mikilvægi tengslanna við nemendur, mikilvægi samræðunnar í samstarfi kennara og tilfinningatengsla þeirra við greinina. Í framhaldi af þessum niðurstöðum er fjallað um mikilvægi þess að efla grunn- og símenntun kennara.

Þrátt fyrir töluverða grósku í rannsóknum á hvernig kennarar hugsa um starf sitt og áhrifa þeirrar hugsunar á vinnu þeirra með nemendum er þekking á þessu sviði enn mjög takmörkuð (Day, Calderhead og Denicolo, 1993). Í hefðbundnum rannsóknum á kennarastarfinu hefur löngum verið litið á kennara sem viðföng (objects); rannsakendur voru að afla þekkingar um kennara og gögnum var einkum safnað með spurningalistum og gátlistum (Shulman, 1986).

Á síðastliðnum tveimur áratugum hefur ný rannsóknarhefð verið að ryðja sér til rúms í kennararannsóknum (Kagan, 1992; Pope, 1993). Samkvæmt henni er áherslan á rannsóknir í samvinnu við kennara sem endurspeglar breyttar hugmyndafræðilegar forsendur kennararannsóknna og undirstrikar hið mikilvæga hlutverk sem kennararnir sjálfir gegna í þessum rannsóknum og það markmið að láta rödd kennara heyra.

Rannsóknir af þessari gerð beinast að einstaklingum eða það sem Kelly (1955) hefur nefnt 'idiografiska' nálgun. Í stað þess að að áherslan beinist að því að afla þekkingar um kennarann hefur áhuginn beinst að þeirri þekkingu sem kennarinn býr yfir. Sú rannsókn sem hér verður fjallað um byggist á þessari hefð.

Starfskenningar í verki

Eitt markmið þeirrar rannsóknar sem hér um ræðir var að auka skilning á hvað mótár hugmyndir fagkennara um starf sitt. Ég kys að nota orðið 'starfskenning' um þessar hugmyndir kennara, þ.e. persónulegar kenningar kennara um starf sitt. Ýmsir fræðimenn hafa fjallað um hugmyndir og viðhorf kennara og nefnt þær ýmsum nöfnum. Sem dæmi um slík hugtök má nefna: '*Metaphors/beliefs*' (Munby, 1984), '*Personal Practical Knowledge*' (Connelly og Clandinin, 1988), '*Teachers' theories*' (Yaxley, 1991), '*Uppeldissýn*' (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1999) og mörg fleiri hugtök mætti upp telja.

Samkvæmt skilgreiningu minni á þessu hugtaki er starfskenning fagkennarans persónubundin kenning kennara um nám og kennslu sem hver kennari þróar stöðugt með sér í gegnum nám og starf (Hafdís Ingvarsdóttir, 2003). Í starfskenningunni fléttast því saman siðferðileg gildi, fræðilegt nám, þ.e. nám í grein og kennslufræðinám ásamt því sem ég nefni *reynslunám* það er það sem kennari lærir í starfi m.a. við ígrundun og samræður við starfsfélaga.

Mótun starfskenninga

Menn hafa reynt að átta sig á hvað hefði áhrif á mótun starfskenninga (Yaxley, 1991; Zeichner, Tabachnick og Densmore, 1987) enda ætti slík þekking að vera grunnur að skipulagi kennarmenntunar og símenntunar kennara. Það hefur til dæmis löngum verði talið að kennaranemar sæktu fyrirmyndir til sinna fyrri kennara og kennarar kenndu eins og þeim var kennt, kennarmenntun breytti þar litlu um (Zeichner o.fl. 1987).

Einnig eru dæmi um neikvæðar fyrirmyndir: þ.e. að kennarar hafi það helst að leiðarljósi að kenna ekki eins og kennarar sem kenndu þeim (Hafðís Ingvarsdóttir, 1993; 1997; Calderhead og Robson, 1991). Lortie (1975) ræðir í þessu sambandi um tuttuðu ára sveinsnám í áhorfi 'apprenticeship of observation' og á þar við þær mörgu stundir sem kennarar hafa setið á skólabekk.

Megináhersla rannsóknarinnar var að fá innsýn í starfskenningar enskukennara en ég taldi að það myndi skerpa og víkka skilningin á starfskenningum og áhrifum faggreinarinnar á mótun þeirra að fá hugmyndir kennara á öðru ólíku greinasviði til hliðsjónar. Það er nýlunda innan þessarar rannsóknarhefðar að beina samtímis sjónum að enskukennurum og raungreinakennurum í þessu skyni.

Framkvæmd

Þátttakendur í rannsókninni voru 10 enskukennarar og 5 raungreinakennarar þ.e. eðlis- og efnifræðikennarar sem allir kenndu við framhaldsskóla á Íslandi. Kennararnir voru á misjöfnum aldri og með mjög misjafna reynslu frá tveimur árum upp í 36 ár. Flestir störfuðu á höfuðborgarsvæðinu en nokkrir úti á landi bæði við fjölbrautaskóla og hefðbundna menntaskóla.

Notuð var lífssöguleg nálgun og gögnin voru margþætt: viðtöl, vettvangsathuganir, myndbandsupptök, ýmis skrifleg gögn skólanna sem endurspegluðu áherslur þeirra og skólamenninguna. En á síðustu árum hefur því verið haldið fram að lífssaga kennara hafi sterk

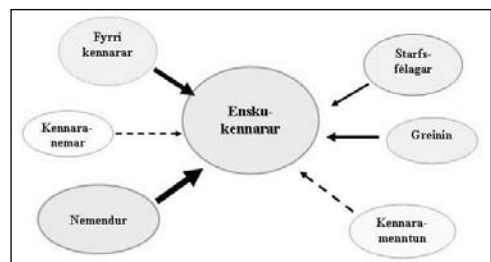
áhrif á hugmyndir kennara um kennarastarfið: „Stöðugt fleiri styrkjast í þeirri trú að lífssaga hafi veruleg áhrif á framgöngu kennara og starf hans í skólastofunni“ (Knowles, 1992, bls. 99). Það var því talið áhugavert að nota lífssögulega nálgun við öflun gagna sem áttu að draga fram starfskenningu kennara.

Að lokum voru kennarar beðnir að draga upp sjálfsmyndarskissur þar sem þeir lýstu sér sem kennarar séd með augum hliðholls félaga (Kelly, 1955; Diamond, 1992). Þessar skissur voru nýttar til margþrófunar (Patton, 1990). Það er nýlunda að flétta þessar aðferðir saman við rannsóknir á hugmyndum kennara.

Þættir sem enskukennarar telja að hafi mótað þá

Í rannsókninni kom í ljós að enskukennarar töldu að sex meginþættir hefðu haft áhrif á hvernig þeir hugsuðu um kennslu. Það kemur fram í frásögnum kennara að þessir sex þættir eru mis áhrifamiklir að þeirra mati. 1. mynd endurspeglar hversu sterklega hver þáttur kemur fram í frásögnum þeirra:

Nemendur. Það er afar athyglisvert að af þessum sex þáttum telja kennarar að nemendur séu áhrifamestir. Enskukennarar telja sig hafa hafa lært mikið af nemendum sínum. „Nemendur mínir hafa kennt mér svo mikið um kennslu“, segir Björk. Og Ingi segir: „Nemendur láta mig vita ef þeim fellur ekki það sem við erum að gera ... en ég er ekkert ragur við að reyna nýja hluti. Ja, ef ég á að vera vera alveg hreinskilinn þá fer það eftir hópnum. Sumir hópar eru alveg til í breytingar



1. mynd. Mynd af þeim þáttum sem enskukennarar telja að hafi mótað kenningar sínar.

en aðrir hópar, ja, við getum sagt hafa minni áhuga á slíku“. Og þá þýðir ekkert að fara út í slíkt að hans mati.

Fyrri kennarar. Enskukennararnir telja að þeirra eigin kennarar hafi í mörgum tilfellum vakið áhuga þeirra á ensku og jafnvel á að verða enskukennarar. „Hann kenndi mér í tvö ár og seinna árið ákvað ég að ég vildi verða kennari líka“ segir Arna. En þeir telja einnig að áhrifa fyrri kennara gæti í sjálfri kennslunni og nefna dæmi um góða kennara sem þeir taki sér til fyrirmyndar. „Ég myndi vilja vera báðir þessir kennarar í einum“ segir Dóra. Þetta á þó ekki við um alla. Ingi segist ekki gera sér grein fyrir þessum áhrifum, en „sjálfsagt var maður alltaf með einhverja drauga úr eigin námi“. Hann gerir ráð fyrir að hans eigin kennarar hafi mótað hann að einhverju leyti án þess að hann geri sér grein fyrir því.

Greinin. Enskan mótar starfskenningu kennara að mati þeirra. Þeir telja að greinin hafi áhrif á hvernig þeir hugsa um kennslu og á kennsluhætti. Enskukunnátta sé svo mikilvæg að þeir þ.e. kennararnir verði að sjá til þess að allir nemendur nái sem bestu valdi á henni og þessi hugsun mótar síðan kennsluhætti sem einkennast af mjög kennarastýrði kennslu og miklu eftirliti með vinnu nemenda: „Nemendur þurfa stöðugt aðhald“ segir Dóra. Arna segir að nemendur þurfi að finna að fylgst sé með hvort þeir lesi heima. Enskukennslan einkennist því mjög af stöðugum skyndiprófum og verkefnaskilum.

Óvænt og athyglisvert var að sjá hvers vænt kennurum þykir um greinina sína. Þessi væntumþykja endurspeglast í orðavali þeirra og jafnvel raddblæ. Eða eins og Sveinn segir „Svo fór ég bara í ensku og varð ástfanginn af enskunni, deildinni og bara öllu sem snerti enskuna“. Þessi 'ást', þessi tilfinningatengsl smita út frá sér í kennslunni og hafa áhrif á viðhorf kennaranna, markmið þeirra og kennsluhætti.

Samkennarar. Aðrir enskukennarar hafa haft nokkur áhrif á hvernig þeir hugsa um kennslu en það er þó athyglisvert hversu lítil kennarar telja þau vera og þeir eiga erfitt með að nefna

dæmi um slíkt. Þar virðist skólaumhverfið og skólaandinn ráða nokkru um hversu mikil eða lítil samræða kennarara er um kennsluhætti og hvernig samstarfi kennaranna er háttað. Allir enskukennararnir láta í ljósi ósk um faglegt samstarf og þeir sem hafa lítil samskipti við samkennara kvarta yfir skorti á því. Edda telur slíkt samstarf beinlínis forsendu þess að hún þrífist í starfi: „Þetta [samráð við félagala] finnst mér mikilvægt. Að koma með þínar eigin hugmyndir, hlusta á aðra og fá kannski við það nýjar hugmyndir“ og síðar segir hún: „til að þér líði vel í kennarastarfinu verður þú að geta rætt um kennslu, ekki endilega að vera sammála en þú veist...“

Kennaramenntun. Það eru skiptar skoðanir um hvort og hversu mikið kennaramenntun hafi haft áhrif og það fer eftir aldri kennaranna. Yngri kennarar telja að hún hafi haft nokkur áhrif á hugsun þeirra um nám og kennslu en þeir eldri ekki. Einn úr þeim hópi þeirra yngri segir: „Að fylgjast með hversu umhyggjusamur kennarinn var hafði mikil áhrif á mig“. Annar kennari kenndi honum hversu mikilvægt var að skipuleggja og undirbúa kennsluna vandlega. Hann segist líka oft fara í gamlar glósur og sem dæmi nefnir hann: „Ég er búinn að lesa Berliner fjórum sinnum eftir að ég byrjaði að kenna“. Hér á hann við bandaríska fræðimanninn Berliner sem hefur fjallað um hvað einkenni góðan kennara (the expert teacher).

Yngri kennararnir telja að kennaranámið hafi haft áhrif á viðhorf þeirra til hlutverks kennarans og kennsluáðferða. Vel má vera að tíminn skipti máli, þ.e. mun lengra er síðan eldri kennararnir stunduðu þetta nám en einnig má vera að breytt tilhögun náms eigi þarna einhvern hlut að máli þótt erfitt sé að fullyrða um slíkt. Eldri kennarar tala allir um að þeir hafi orðið fyrir vonbrigðum með námið til kennsluréttinda, það hafi verið of fræðilegt og of lítil tenging við starfsvettvang en yngri kennarar láta ekki slíka gagnrýni í ljósi og tala um að hin svonefndu fræðilegu námskeið hafi víkkað sýn þeirra.

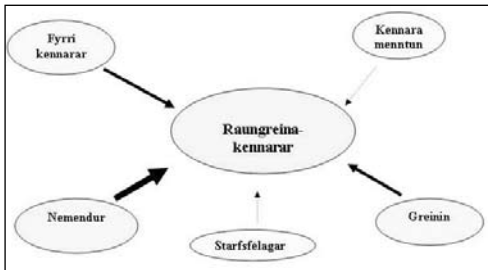
Að lokum telja þeir kennarar sem hafa

verulega reynslu af að leiðbeina kennarnemum að nemarnir hafi fengið þá til að hugsa um sína eigin kennslu á annan hátt en það voru aðeins tveir af þessum tíu enskukennurum.

Þættir sem hafa haft áhrif á raungreinakennara

Í frásögnum eðlis- og efnafræðikennara eru nefndir fimm þættir sem þeir telja að hafi haft áhrif á starfskenningar sínar.

Myndin hér að neðan gefur yfirlit yfir þessa þætti.



2. mynd. Sem raungreina-kennarar telja að hafi mótað kenningar sínar.

Nemendur. Raungreinakennararnir telja eins og enskukennarar að áhrif nemenda séu sterkust. Þeir taka jafnvel enn dýpra í árinni en enskukennarar. Þeir hafi lært af nemendum hvernig sé best að haga kennslunni. Ása segir að viðhorf hennar til kennsluáðferða hafi þróast þegar hún kenndi við grunnskóla og hún varð að hugsa um öll börnin sem voru svo misjafnlega á vegi stödd. „Ég fór að kenna minni töflukennslu og hjálpa nemendum einstaklingsbundið eða í litlum hópum í bekknum í staðinn“.

Greinin mótast kennslu þeirra en á annan hátt en enskukennara. Raungreinakennararnir ræða ekki um mikilvægi greinanna og ræða ekki um aðhald. Þess í stað verður raungreinakennurum tíðrætt um vanda nemenda hversu erfitt margir eigi með þessar greinar, skorti sjálftraust og það þurfi að koma til móts við þá meðal annars með kennsluháttum. Páll segist oft þurfa að að einbeita sér bara að „handavinnunni“ í þeirri

vona að þegar nemendur hafi náð tökum á henni sé hægt að fara að vinna með skilning. Skortur á námsefni og í sumum tilfellum skortur á aðstöðu og tækjabúnaði háir þeim og takmarkar möguleika á að gera tilraunir. Einnig hafi kennaraskortur áhrif á kennsluna því þeir kenni oft allt of mikið og það hafi áhrif á kennsluhætti. Steinn segir: „Ég kenni svo sannarlega meira en ég kæri mig um“. Hann telur að það sé svo mikið um kennarastýrða kennslu frá töflu og lítið um nemendamiðaða vegna þess að: „það tekur mun lengri tíma að undirbúa, skipuleggja og fylgjast með þannig kennslu“ (nemendamiðaðri).

Þeir, eins og enskukennararnir, láta í ljósi þessi tilfinningatengsl við greinina og þau koma jafnvel enn skýrar fram hjá þeim þar sem þeir kenna stundum aðrar grein jafnframt, einkum stærðfræði. Þessi tengsl kom í ljós í orðavali, þeir sjá hreinlega fleiri möguleika í að kenna 'sína' grein. „Eðlisfræði er svo heillandi“ segir Ása og Páll segir að eðlisfræðin gefi miklu meiri möguleika en stærðfræðin: „Það er allt annað með stærðfræðina þar er ekki hægt að ná upp svona stemmingu“.

Áhrif fyrri kennara. Það er afar athyglisvert að raungreinakennararnir telja ekki, öfugt við enskukennara, að fyrri kennarar hafi haft mikil áhrif á kennsluhætti þeirra. Sumir telja þó að framkoma fyrri kennara við nemendur hafi haft áhrif á hvernig þeir koma sjálfir fram við nemendur en einnig telja sumir að þeir hafi einhverjar hugmyndir um skipulagningu frá þeim. En þessi áhrif eru ekki sterk að þeirra mati. Ása bendir á að hún hafi verið í „elítubekk“ í framhaldsskóla og það þýði ekkert að kenna svoleiðis núna.

Samkennarar. Þessi kennarahópur telur að samkennarar hafi ekki haft teljandi áhrif á hugmyndir þeirra um kennslu. Samstarf þessara raungreinakennara virðist einkum vera það sem ég skilgreini sem 'tæknilegs eðlis' þ.e. samvinna um umsjón og innkaup í verklegar stofur og samvinna um prófagerð. „En við ræðum ekki um kennslu“ segir Páll. Í skólum úti á landi er eðlis- eða efnafræðikennarinn oft einn og þá er ekki möguleiki á greinabundinni

samræðu og samvinnu.

Samræða um kennslu er þó ekki með öllu óþekkt meðal þeirra. Steinn nefnir að hann hafi fyrir nokkrum árum haft samkennara sem hann ræddi við um kennslu og lærði mikið af og hann saknar enn þessa féлага. Jóna segir að áður „þegar ástandið var var ekki svona slæmt“ og á þá við raungreinakennaraskortinn, hafi hún haft samkennara sem hún gat rætt við um kennslu og fannst það ómetnalegt. „Nú eru þetta mest stundakennarar sem staldra stutt við“. Stundum er hún að hugsa um að hætta að kenna vegna þessarar einangrunar.

Kennaramenntun. Raungreinakennararnir telja að kennaramenntunin hafi ekki haft áhrif á hvernig þeir hugsa um kennslu að Jónu undanskilinni en enginn þeirra hafði nýlega lokið námi í kennslufræði. Jóna fór í nám ætlað leiðbeinendum eftir að hafa kennt í nokkur ár. Hún taldi að ýmis verkefni í náminu sem hún gat nýtt í kennslunni og lestur tengdur þeim hefði komið sér til að hugsa meira og öðruvísi um kennsluna. Kennsla Jónu endurspeglar kenningar um hlutverk kennara sem er töluvert frábrugðin hinna raungreinakennaranna. Hún virkjar nemendur t.d. betur og kann hluta skýringarinnar vera að finna í áhrifum frá kennaramenntuninni. Enginn raungreinakennaranna hafði verulega reynslu af að leiðbeina kennaranemum og nefna þá því ekki.

Birtingarmynd starfskenninga

Hvað getum við lesið úr þessum frásögnum kennaranna og hvaða skilboð flytja þær? Hér mun ég beina sjónum að þrem þáttum sem allir komu mjög skýrt fram í frásögnum kennaranna: *mikilvægi tengslanna* (connectedness) við nemendur, *mikilvægi samræðunnar* í samstarfi kennara (partnership in teaching) og *tilfinningatengsla við greinina* (emotional attachment).

Það kemur sterklega fram hjá báðum hópum að þeir telja að nemendur hafa mest áhrif á kenningar sínar um kennslu. Skýringanna á hve sterk áhrif nemendur hafa er vísast að leita í þeim þætti starfskenningar þeirra sem

lýtur að samskiptum við nemendur. Ekkert virðist skipta kennarana jafn miklu máli og að hafa góð samskipti við nemendur. Með góðum samskiptum eiga þeir við *tengsl* (connectedness) sem nemendur og kennarar mynda sín á milli, byggð á gagnkvæmri virðingu og trausti. Af orðum þeirra má ráða að þessi tengsl séu forsenda þess að vera góður kennari og að þeim líði vel í starfi.

Þótt kennararnir noti ólíkar myndlíkingar og orð til að lýsa þessari þörf fyrir tengsl þá eru þeir að lýsa sama fyrirbærinu. Ingi er nokkurs konar samnefni fyrir þá þegar hann segir: „Það er nauðsynlegt að skapa gott andrúmsloft í bekknum og hafa nemendur með sér. Það þýðir ekkert að vera með hótanir. Þú kemur ekki þannig fram við þau, þá bara missir þú þau. Þau hætta að mæta eða þau mæta kannski en þau eru ekki með þér í liði.“

Pungamiðja starfskenningar þeirra allra um ‘góðan kennara’ er að hann nær að skapa þessi tengsl við nemendur. Páll er ekki í vafa um að samskiptin við nemendur skipta mestu máli: „það er starfið inni í skólastofunni sem veitir mér mesta ánægju“. Sveinn hefur aðeins kennt í tvö ár en hann er alveg sannfærður: „að ná sambandi við nemendur skiptir mestu máli“. Arna segir að samskiptin séu svo mikilvæg: „þau [nemendur] eru svo lifandi, þau eru svo gefandi, þau gefa svo mikið, tilbúin að gefa svo mikið ...ef það er gefið á móti.“

Öll kennsla er byggð á siðrænum grunni segir Fenstermacher (1990, bls: 133) „What makes teaching a moral endeavour is that it is, quite centrally, human action undertaken in regard to other human beings“. Rannsóknir á grunnskólakennurum hafa sýnt fram á mikilvægi þessara tengsla milli nemenda og kennara og hins siðræna þáttar (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2003; Elbaz, 1992; Noddings, 1992; Sirotnik, 1990) en þetta hefur lítt sem ekki verið rannsakað meðal framhaldsskólakennara. Leiða má að því getum að slíkt samband nemenda og kennara hafi ekki verið talið skipta jafn miklu máli þegar nemendur væru eldri. Í almennri umræðu um framhaldsskólakennara hefur því jafnvel verið haldið fram að það nægi

að kunna fræðigreininna vel til að vera góður kennari. Viðhorf íslenskra valdhafa virðist mega túlka í þessa veru en í breytingu á lögum um embættisgengi framhaldsskólakennara frá 1998 var viðbótarþekking í fræðigreini talin koma í stað þekkingar um nemendur, þekkingu á leiðum til að ná til þeirra og þjálfunar í mannlegum samskiptum. Fólki sem lokið hefur 30 einingum til viðbótar við BA gráðu í faggreini þarf nú aðeins að taka 15 einingar í uppeldis- og kennslufræði í stað 30 eininga.

Sambandi kennara og nemenda í framhaldsskólum hefur þannig verið lítil gaumur gefinn í fræðilegri umræðu. Þessi rannsókn bendir til að þarna sé þáttur í rannsóknum og í umræðu um kennarastarfið sem ástæða væri til að gaumgæfa betur. Það er til dæmis athyglisvert að tengja þessa niðurstöðu við umræðuna um tengsl nemenda og kennara í fjarnámi. Ef þessi tengsl kennara og nemenda eru svona mikilvæg og mynda hreinlega kjarnann í starfskenningum kennara þarf þá ekki að huga betur að slíku í fjarnámi? Velta má fyrir sér hvort mikilvægi þessara tengsla sé ein skýring á miklu brottfalli í fjarnámi og hvort og hvernig þessi tengsl snerta brottfall úr framhaldsskólum almennt.

Á undanförunum árum hafa verið færð rök fyrir að hluti fagmennsku kennara sé að byggja upp skipulagða samvinnu við aðra kennara (Cochran-Smith og Lytle, 1993; Day, 1999). Þessi rannsókn gefur vísbendingu um að einangrun kennara í starfi hindri framfarir sem kemur heim og saman við rannsóknir Ahlstrand (1994) meðal sænskra kennara. En hún telur þar vera að leita hluta skýringar á hvers vegna kennurum reynist breytingastarf svo erfitt. Cochran-Smith og Lytle (1993) hafa hvatt til uppbyggingar fræðasamfélags (intellectual communities) meðal kennara þar sem kennarar ræða, leita eftir og skilgreina það sem gefur starfi þeirra gildi.

Rannsóknir hafa sýnt að þótt kennarar læri mikið af reynslu (Clandinin og Connelly, 1996) eru einnig sterkar vísbendingar um að það séu takmörk fyrir hversu langt kennarar geti náð með reynslunámi einu saman. Day (1999) heldur því fram að það að ætla að læra bara af

reynslunni muni á endanum leiða til stöðunar.

Til að efla framfarir er mikilvægt að kennarar geti ígrundað og rætt mikilvæg atvik sem upp koma í kennslu við samkennara (Clandinin and Connelly, 1996; Day, 1999; Grimmett og Dockendorf, 1999). Þessi rannsókn bendir til að slíkt samstarf kennara hér á landi sé tilviljunarkennt og geti verið háð einstöku kennurum, greinaflokkum og jafnvel skólum.

María segir að þau í enskudeildinni ræði mikið saman um kennsluna af því að þau vilji hafa það þannig og gefur í skyn að slíkt samstarf tíðkist ekki í öllum greinum. Kröfur frá skólustjórnendum virðast beinast fyrst og fremst að þessu áður nefnda 'tæknilega samstarfi'. Þeir kennarar sem hafa kynnst því að dýpka skilning sinn á starfinu með samræðum láta í ljósi þörf fyrir að slíkt sé fastur þáttur starfsins.

Hafþór Guðjónsson (2003, bls. 341) hefur bent á mikilvægi þess að kunna að tala um hlutina, að geta lýst veruleika sínum „að læra að nýta sér orð og talshætti sem einkenna skólasamfélagið“ Það er áberandi í viðtölunum að kennurum er ekki tamt að beita kennslufræðilegum orðaförða en eitt af því sem einkennir sérfræðingastéttir er einmitt fagorðræðan samanber lögfræðinga og lækna. Hins vegar er lítil von til að hægt sé að þjálfra og festa slíkan orðaförða í 26 vikna kennslufræðinámi fagkennara en ekki síst þegar við bætist að þeir heyra slíkum orðforða ekki beitt á starfsvettvangi.

Þriðji þátturinn sem dreginn er fram hér lýtur að tilfinningatengslum sem kennarar mynda við greininna sem er þeirra aðalgrein. Allir kennararnir láta í ljósi sérstaka væntumþykju og áhuga á þeirri grein sem þeir námu í háskóla. Þessi væntumþykja hvetur þá til að leita allra leiða til að vekja áhuga nemenda sinna á greininni. Pope og Denicolo (2001:28) halda því fram að „þekking eigi að vera hluti af innri reynslu mannsins og sé því bæði tilfinningaleg og vitsmunaleg“.

Fram kemur að í mörgum tilfellum höfðu kennararnir áhuga á greininni þegar í framhaldsskóla og að það var oft fyrir tilstuðlan

á hugasams kennara. Greinin höfðaði til þeirra bæði vitsmunalega og tilfinningalega. Þessi áhugi dýpkaði í háskólanum og tengslin urðu enn sterkari. Lunn (2002) telur að viðhorf kennara til greinarinnar séu mjög mikilvæg því þau séu hluti hinnar duldu námskrár þeirra og Helms (1998) heldur því fram að vitsmunalegur áhugi kennarans á greininni móti að hluta sjálfmynd hans sem kennara. Samkvæmt rannsókn minni er sjálfmyndin ekki síður mótuð af tilfinningalegum viðhorfum. Það er því mikilvægt að kennarinn fái tækifæri til að ígrunda betur afstöðu sína og tilfinningar til að skilja betur ákvarðanir sem hann tekur í starfi sínu. Þessar niðurstöður flytja mikilvæg skilaboð til skólastjórnenda sem hafa oft lokaorðið um hver kenni hvaða grein. Í þessari rannsókn nefndu kennararnir fjölmörg dæmi um að skólastjórnendur hafi oft verið ótrúlega hugmyndaríkir þegar þeir voru að 'manna stofurnar' svo sem að bjóða eðlisfræðikennara að kenna dönsku og enskukennara náttúrufræði!

Lokaorð

Kennararnir byggja kennslu sín á starfskenningum sínum sem oftast eru lítt eða ekki meðvitaðar (Handal og Lauvås, 1987; Elbaz, 1990; Yaxley, 1991; Kelcherman, 1993; Pope, 1993). Því er mikilvægt að kennarar orði og ígrundi þessar starfskenningar fyrir sjálfum sér. Í grunn- og símenntun kennara þarf að hyggja betur að því hvernig þjálfá má faglega orðræðu svo hún verði kennurum töm. Það þarf að gæta þess að kennarar einangrist ekki og þjálfá þá í faglegu samtarfi. Slíkt kallar á lengri grunnmenntun kennara og nýjar en ekki síst breyttar áherslur í símenntun framhaldsskólakennara. Í því skyni þarf að bjóða upp á símenntun á skólatíma og innan hvers skóla í meira mæli en nú er gert. Þar þarf að skapa svigrúm fyrir þróunarstarf sem kemur innanfrá og byggir á þörfum og tilfinningum sem viðkomandi kennarar skilgreina sjálfir.

Heimildir

- Ahlstrand, E. (1994). Professional isolation and imposed collaboration in teachers' work. Í I. Carlgren, G. Handal og S. Vaage, (Ritstj.), *Teachers' minds and actions. Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press bls. 260-271.
- Calderhead J., Robson M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7,1, bls.1-8.
- Clandinin, D.J. og Connelly, F.M. (1996). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Columbia University, Teachers' College Press.
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S. (1993) *Inside-out: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers' College Press.
- Connelly, F.M. og Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York: Columbia University, Teachers' College Press.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of life long learning*. London: Falmer Press.
- Day, C., Calderhead, J. og Denicolo, P. (Ritstj.), (1993). *Research on teacher thinking. Understanding professional development*. London: Falmer Press.
- Diamond, C.T.P. (1992). Autoethnographic approaches to teachers' voice and vision. *Curriculum Inquiry*, 22 (1), bls. 67-81.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8, bls. 421-432.

- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. Í C. Day, M. Pope og P. Denicolo, (Ritstj.), *Insight into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. Í J. Goodlad, R. Soder, og K. Sirotnik. (Ritstj.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J., Soder, R. og Sirotnik, K. (Ritstj.), (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Grimmett, P. og Dockendorf, M. (1999). Exploring the labyrinth of researching teaching. Í J. Loughran (Ritstj.), *Researching teaching. Methodologies and practices for understanding pedagogy*. London: Falmer Press.
- Hafdís Ingvarsdóttir, (1993). *Learning how to teach. Language teachers under construction*. Óbirt MA ritgerð, Háskólinn í Reading, Bretlandi.
- Hafdís Ingvarsdóttir (2003). *The Heart of the matter. The nature use and formation of teachers' subjective theories in secondary schools in Iceland*. Óbirt doktorsritgerð Háskólinn í Reading, Bretlandi.
- Hafþór Guðjónsson (2003). Að skoða eigin rann frá pragmatískum sjónarhóli. Í Friðrik H. Jónsson (Ritstj.) *Rannsóknir í Félagsvísindum IV*, bls. 333-342. Félagsvísindadeild. Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Háskólaútgáfan.
- Handal, G. og Lauvås P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Helms, J.V. (1998). Science - and me: Subject matter and identity in secondary science teachers' thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, bls. 811-834.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), bls.129-160.
- Kelchterman, G. (1993). Teachers and their career story: A biological perspective on professional development. Í C. Day, J. Calderhead og P. Denicolo, (ritstj.). *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. London: Falmer Press.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of personal constructs*. Vols.1 and 2. New York: Norton and Co., (Republished 1991, London: Routledge).
- Knowles, J.G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. Í I. Goodson, (Ritst.), *Studying teachers' lives*. Routledge, bls. 99-152.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Illinois Press.
- Lunn, S. (2002). "What we think we can safely say...": Primary teachers' view of the nature of science. *British Educational Research Journal*, 28 (5), bls.650- 672.
- Munby, H.A. (1984). Qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (1), bls. 27-38.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, California: Sage.
- Pope, M. (1993). Anticipating teacher thinking. Í C. Day, J. Calderhead og P. Denicolo (Ritstj.), *Research on teacher thinking. Understanding professional development*. London: Falmer Press.
- Pope, M. og Denicolo, P. (1993). The art and science of constructive research in teacher thinking. *Teaching and Teacher Education*, 9 (56), bls.529-544.
- Pope, M. og Denicolo, P. (2001). *Transformative education - Personal construct approaches to education and research*. London: Whurr Publishers.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. Í M.C. Wittrock (Ritstj.), *Handbook of Research on Teaching*. London: Macmillan
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (1999). Þróun fagvitundar kennara: Að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur Proppé (Ritstj.) *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri*, bls. 247-270. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2003.). "Positive social interactions among teachers and students are the basis for all other work with them:" Student-teacher relationships. Í B. Krzywosz-Rynkiewicz og A. Ross (Ritstj.), *Social learning, inclusiveness and exclusiveness in Europe*. Stoke on Trent: UK: Trentham Books.
- Sirotnik, K. (1990). Society, schooling, teaching, and preparing to teach. Í J. Goodlad, R. Soder, og K. Sirotnik (Ritstj.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yaxley, B. G. (1991). *Developing teachers' theories of teaching. A touchstone approach*. London: Falmer Press.
- Zeichner, K.M, Tabachnick, R. og Densmore, K. (1987). Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. Í J. Calderhead (Ritstj.), *Exploring Teachers' Thinking*. Cassell.