

# Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf

Hafdís Guðjónsdóttir  
Kennaraháskóla Íslands

Í þessari grein verður sagt frá rannsóknaraðferðum sem notaðar voru í starfendarannsókn sem unnin var í samstarfi rannsakanda og grunnskólakennara sem kenndu blönduðum nemendahópum. Notaðar voru eigindlegar rannsóknaraðferðir og byggt á viðtölum, samræðum, ígrundun, vettvangsathugunum og samkenslu. Við rannsóknina var lögð áhersla á að móta og nota aðferðir og amboð er gagnast gætu kennurum til gagnrýnnar ígrundunar. Niðurstöður rannsóknarinnar voru m.a. að hugtakakort og amboð faglegrar starfskenningar reyndust kennurum vel til að ígrunda hugmyndir sínar og skoðanir á kenningum um nám, kennslu og siðfræði og hvernig þær tengjast kennslu þeirra.

## Skólaþróun og breytingarstarf

Kennarastarfið hefur þróað alveg gríðarlega þau þrjátíu ár sem ég hef verið við kennslu. Þær kröfur sem gerðar eru til okkar núna eru miklu fjölbreyttari en áður... Þar sem landið okkar er lítið og fámenn þá verða íslenskir kennarar að búa yfir fjölbreyttum hæfileikum og geta kennt eða fjallað um hin ólíkustu málefni. En ég tel okkur heppin þar sem þessi krafa gerir starf okkar fjölbreyttara en ella (Sigríður).

Orð þessa reynda kennara endurspeglar vel tilfinningar margra kennara gagnvart kennarastarfinu og er dæmi um hve skólafarfið er orðið fjölbreytt í kjölfar aukinna væntinga samfélagsins til skólans og stöðugra breytinga á þörfum nemenda. Breytingar samfélagsins, þróun tækninnar ásamt breytingum á lögum og aðalnámskrá kalla á endurskoðun skólafarfsins og þróun siðferðis- og kennslufræðilegrar víddar kennara. Í fararbroddi eru bekkjarkennarar eins og Sigríður sem líta á breytingarnar sem tækifæri til að skapa og þróa náms- og kennsluhætti þar sem brugðist er við einstaklingsmun nemenda.

Rannsóknir á námi og kennslu þurfa að hafa áhrif á skólaþróun og styðja kennara og skólafarfið í viðleitni þeirra til að bæta skólafarfið en til að svo verði í raun verða þær

að ná út fyrir háskólaumhverfið og finna þarf leiðir til að draga fagþekkingu kennara inn í umræðu um nýbreytni í skólafarfi. Það er varla hægt að búast við að það gerist fyrr en kennarar taka á heildrænan þátt í þróun skólamála og verður boðið að gera starf sitt sýnilegt í umhverfi þar sem unnið er sameiginlega að undirbúningi, skilningi og framkvæmd rannsókna á skólafarfi (Anderson, 1994; Cochran-Smith, 1999; Darling-Hammond, 1994; Fullan, 1999; Guðrún Geirsdóttir, 1997; Goodson, 2000; Handal & Lauvås, 1982; Hargreaves, 1994; Loughran & Northfield, 1996).

Í þessari grein er fjallað um kennararannsóknir (teacher research), tilgang og aðferðir og tekið sem dæmi starfendarannsókn (practitioner research) sem höfundur vann í samvinnu við sex grunnskólakennara. Markmið rannsóknarinnar var m.a. að öðlast meiri skilning og þekkingu á því hvernig kennarar móta og þróa kennsluna og hvernig fagmennska þeirra þróast. Annað markmið var að þróa rannsóknaraðferðir og leiðir í samvinnu við kennara sem hægt væri að nota í kennararannsóknnum.

## Þátttaka kennara í skólaþróun

Schaffner og Buswell (1996) halda því fram að það hafi tekið langan tíma að fá kennara

almennt til að ígrunda starf sitt og velta fyrir sér tengslum framkvæmdar, kenninga og viðhorfa. Samkvæmt Fullan (1993, 1996) var gert ráð fyrir að hugmyndir um nýja kennsluhætti og kennsluáðferðir leiddu til breytinga á starfi kennara og skólamenningu, en í raun og veru hefur ávinningurinn ekki orðið sá sem vænst var og þróunin hæg. Er hann skoðaði hvað hefði helst haft áhrif á skólabreytingar þá komst hann að því að hvorki krafa yfirvalda um breytingar eða breytingar sem urðu í grasrótinni hefðu varanleg áhrif. Það reynist erfitt að stjórna flóknu breytingarferli ofan frá og breytingar í grasrótinni reyndust yfirborðskenndar þar sem kennarar eiga erfitt með að breyta skólakerfum þó þeir breyti eigin starfi í skólastofunni. Til viðbótar yfirferist nýbreytnistarfið sjaldnast til annarra og fjarar því út með tímanum. Í yfirliti Fullans (1996) um skólabreytingar og þróunarstarf er að finna frásagnir af skólum sem eiga í erfiðleikum við að koma á og viðhalda breytingum, um glímu þeirra við ólíkar stefnur og aðferðir og einnig af kennurum sem reyna að bæta nýjum aðferðum við gamlar, oft án árangurs.

Margir hafa orðið til að gagnrýna hve breytingarnar ganga hægt fyrir sig þar á meðal Fullan (1993) eins og áður segir en hann telur að dregið hafi úr álit og virðingu samfélagsins gagnvart kennurum, O'Neil (1995) talar um að það sé framkvæmdagjá milli kennara og þeirra sem setja lög og reglugerðir og Hopkins (1994) gagnrýnir tilhneigingu ráðamanna til að hugsa um breytingar sem atburði í stað ferils.

Hæga gangur skólaþróunar á sér væntanlega margar orsakir og ásamt fyrrgreindum ástæðum má einnig rekja þær til stöðu kennara í orðræðu um menntamál og þess að lítið er um vitræna gagnrýni á nýjar hugmyndir (Goodwin, 1997; Handal & Lauvås, 1987). Því til viðbótar má segja að kennarar eru sjaldnast upphafsmenn breytinganna þó þeim sé ætlað að framkvæma þær.

Í skrifum fræðimanna má sjá merki um að námskrárþróun og skólabreytingar á sjötta og sjöunda áratugnum hafi fært ábyrgð á ákvarðanatöku frá kennurum til

námskrársérfræðinga og stjórnámálamanna (Apple & Jungck, 1992; Guðrún Geirsdóttir, 1997). Ýmsir fræðimenn telja að afleiðingar miðstýrðs skólakerfis séu þær að kennarar hafa misst stjórn á þróun þess og séu þess í stað að framkvæma hugmyndir annarra sem þeir hafa mismikla trú á (Apple & Jungck, 1992; Fullan, 1993; Hopkins, Ainscow, & West, 1994; Kennedy, 1995; Noddings, 1997). Sykes (1990) heldur því fram að kennarar og skólastjórnendur hafi ekki þróað þá kennslufræði sem starf þeirra byggir á og viljandi dregið úr þátttöku við ákvarðanatöku lykilatriða er varða skólamál.

Kennarar virðast almennt hafa sofið á verðinum og ekki gert sér mikla grein fyrir áhrifum þessa gagnvart fagmennsku sinni og því kallar staðan nú á að þeir endurskoði hlutverk sitt með það fyrir augum að hafa áhrif á og taka þátt í endurskipulagningu skólamála (Hall, 1995; Skrtic, 1995).

Fullan (2005) telur að reynslan hafi sýnt að breytingar í skólastarfi skili ekki þeim árangri sem vonast er til nema yfirvöld og starfsmenn skóla (grasrótin) starfi saman að stefnumótun og framgangi þeirra. Hann bendir á að ef breytingar á skólastarfi eigi að ná árangri og stefna yfirvalda að komast í framkvæmd er mikilvægt að kennarar taki virkan þátt í stefnumótun og rannsóknum. Þeir þurfa að gegna meginhlutverki í ferlinu öllu þ.m.t. undirbúningi, framkvæmd og mati.

Kennararannsóknir er ein leið til að virkja kennara því þær byggja á fullri þátttöku þeirra og eru meira en aðferðafræði rannsókna til að draga meiri og betri upplýsingar upp úr þátttakendum. Þær eru leið til að auka þátttöku kennara í þróun skólamála og breytingarstarfinu vegna þess að val viðfangsefna og rannsóknaraðferða byggir á daglegum athöfum kennara og er innbyggt í hverja rannsókn fyrir sig.

## Kennararannsóknir

Kennararannsóknir eru framkvæmdar af kennurum og byggja á skipulögðum, markvissum og gagnrýnum aðferðum (Anderson,

Herr, & Nihlen, 1994; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Samkvæmt Cochran-Smith og Lytle (1999) þróuðust þær frá hugmyndum um að kennurum sé nauðsynlegt að taka þátt í samræðum við aðra kennara um kennslu byggða á eigin reynslu í þá átt að þeim sé nauðsynlegt að geta sett fram eigin kenningar um nám og kennslu sem byggja á eigin starfi. Jafnvel þó margir fræðimenn viðurkenni að kennarinn sé lykilmáður þess sem gerist í skólafunni þá er sjaldgæft að þekking þeirra sé virt eða hennar sé getið í rannsóknum. Ekki er oft sóst eftir hugmyndum eða sjónarhorni þeirra en á sama tíma er þess vænst að þeir viðurkenni og taki tillit til niðurstaðna rannsókna annarra (Apple & Jungck, 1992; Goodson, 2000; McNamara, 1994; Zeichner, 1994).

Að mati Van Manen (1999) gefa kennararannsóknir kennurum tækifæri til að skoða og hugsa um starf sitt út frá kennslu-fræðilegu sjónarhorni.

Rannsóknarverkefnið verða til þegar leitað er lausna í skólaumhverfinu með persónulegum en jafnframt faglegum spurningum. Rannsóknirnar örva samræður um það sem gerist í skólafunni og draga ómeðvitaða þekkingu kennara upp á yfirborðið. Um leið gefa þær kennurum tækifæri til að ígrunda eigið starf á gagnrýninn hátt, leita að svörum sem skipta máli í daglegu amstri og skapa vettvang til virkrar þátttöku í þróunarverkefnum. Markmið kennararannsókna er að hafa áhrif á breytingar í skólafunni, virkja kennara til að setja fram nýjar hugmyndir, framkvæma og um leið að skilja betur eigin þekkingu. Samkvæmt þessu þá geta rannsóknir sem gerðar eru af starfandi kennurum gefið kennurum tækifæri til að koma skoðunum sínum og reynslu á framfæri og fært okkur einstaka þekkingu um nám og kennslu.

Loughran (1999) og Kincheloe (1991) telja að það skipti miklu máli að rannsóknir séu aðgengilegar kennurum en jafnframt að þær nýtist þeim. Ef þær geri það ekki þá munu kennarar ekki sýna niðurstöðum þeirra áhuga eða veita þeim athygli. Kincheloe (1991) telur jafnframt að kennararannsóknir geti virkjað

kennara til þátttöku í þróun skólamála og færi þeim einnig færni og tækifæri til að ígrunda eigið starf á gagnrýninn máta og bera saman tengsl kenninga í félags- og menntunarfræðum við það sem gerist í skólafunni. Þrátt fyrir að kennarar séu þess ekki alltaf meðvitaðir þá er í raun ekki hægt að kenna án þess að byggja á kenningum um nám og kennslu (Handal & Lauvås, 1982; Handal & Lauvås, 1987). Segja má að áskorunin til kennara felist í því að draga fram í dagsljósið þann fræðilegan bakgrunn sem daglegar framkvæmdir þeirra byggja á.

Kennararannsóknir er hægt að líkja við hringferli sem byggir á þeirri hugmynd að hafist sé handa við eigin framkvæmd, hún ígrunduð á gagnrýninn hátt, metin, áætlun endurskoðuð og að lokum fer fram ný framkvæmd byggð á þeirri endurskoðuðu. Þetta hringferli eða spirall fær kennarann til að gera sér grein fyrir, skilja og umbreyta þeirri einstöku þekkingu sem daglega verður til í skólafunni (Whitehead, 1993). Aðferðin er leið kennara til að sjá í nýju ljósi hvernig þeir tengjast hver öðrum jafnt sem hinu stærra skólasamfélagi. Þessi meðvitund getur verið aflgjafi og fróðleikur í senn og skapað samræður sem vakna vegna spurninga sem verða til úr þeirra eigin reynsluheimi í skólafunni (Hafðís Guðjónsdóttir, 2000). Markmið kennararannsókna er að rannsaka þær uppeldis- og kennslufræðilegu kenningar sem hafa áhrif á framkvæmdina og benda á kennslu sem ferli þar sem kenningar eru settar fram, gagnrýndar og nýjar þróaðar.

Ýmsir fræðimenn leggja áherslu á að samvinna kennara og fræðimanna og kennara innbyrðis skipti miklu máli og að getan til að breyta liggir í henni (Bodone, 2004). Þeir segja m.a. að það að skilja nám og kennslu sé ekki einstaklingsvinna, heldur byggist það á virkum samskiptum fagmanna og tækifærum til að deila reynslu sinn. Því meiri samskipti sem kennarar eiga og því meira sem þeir ígrunda starf sitt þeim mun meiri möguleika eiga þeir á að bæta það sem þeim finnst mikilvægast (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Hopkins et al., 1994; Loughran & Northfield,

1996). Hopkins (1994) og samstarfsmenn hans trúa því að samvinnan geti stutt hvern einstakan kennara, leitt til vel skipulagðra starfa og veitt hverjum kennara styrk til að bregðast við á þann máta sem hann telur best. Aðferðir kennararannsóknna gefa kennurum tækifæri til að endurskoða skipulag og tilgang skólans í ljósi nýrra forsenda sem byggðar eru á breyttum þjóðfélagsháttum og þörfum, koma skoðun sinni á framfæri og um leið fær innri rödd skólans að hljóma.

Fyrir mig sem kennara hafa kennararannsóknir haft mikið að segja, að taka þátt í skólabreytingum og skólaþróun skiptir mig miklu máli, að skapa í stað þess að láta stjórnast, að eiga hlut að nýsköpun sem reynir að taka tillit til hinna ólíku þarfa hvers nemanda er meginmál fyrir mig. Hér á aftir mun ég greina frá aðferðum sem voru notaðar í starfendarannsókn sem ég vann að í samstarfi við hef kennara.

## Rannsakað með kennurum

Margir kennarar telja að utanaðkomandi aðilar geti aldrei skilið í raun hvernig það er að vera kennari (Anderson, Herr og Nielen, 1994; Bogdan & Biklen, 1992). Þessi skoðun byggist á því að utanaðkomandi aðilar skilji ekki innilega gleði kennarans þegar vel tekst til eða vonbrigðin þegar fátt gengur upp. Þar sem ég var grunnskólakennari til margra ára og móðir skólabarna hef ég mikla reynslu af grunnskólum hér á landi og það gerir það að verkum að ég tel mig þekkja og skilja skólameninguna mjög vel. Þetta tel ég vera kost, því mér líður vel í skólastofunni og ég hef góða tilfinningu fyrir þeim þáttum sem kennurum finnst mikilvægir. En um leið verð ég líka að vera vör um mig gagnvart hlutdrægni og meðvitund um að ákveðnir þættir geti farið framhjá mér vegna þess að þeir eru svo kunnuglegir eða að ég leiti eftir þáttum sem ég hef mestan áhuga á. Reynsla mín og þekking hefur haft mikil áhrif á undirbúning og framkvæmd rannsókna minna, bæði á það hvernig ég vil vinna en einnig hvernig ég vinn með kennurum. Mér finnst skipta miklu

máli að vinna að rannsóknum með kennurum meira máli en að gera rannsóknir á þeim og starfi þeirra, en þá er líka spurningin hvernig getum við farið að. Hér á eftir mun ég fjalla um nokkrar aðferðir sem reyndust okkur kennurunum vel við að rannsaka og ígrunda starfið okkar. Ég mun segja frá því hvernig við unnum að vettvangsathugunum og hvaða aðferðir við notuðum við að þróa samræður okkar og faglega ígrundun.

## Starfið í skólastofunni

Ég velti því lengi fyrir mér hvernig ég ætlaði að fara að við vettvangsathuganir því í flestum skrifum um rannsóknaraðferðir þá var athugandinn frekar óvirkur og ég átti erfitt með að sjá hvernig ég ætlaði að fara að því. Ég byrjaði á því að sitja úti í horni og fylgjast með því sem var að gerast í skólastofunni en smátt og smátt fór ég að aðstoða nemendur. Það er alveg sama hve kennarinn er fær, kröfurnar í stórum og blönduðum bekkjum eru alltaf það miklar að ekki veitir af aðstoð. Ég var á ferð um stofuna og hjálpaði nemendum eftir þörfum. Í öllum bekkjunum báðu nemendur mig um aðstoð eða vildu sýna mér það sem þeir voru að gera. Ég var ekki að athuga nemendur í þessari rannsókn en með því að taka á mig hlutverk samstarfskennara þá nýttist það á margan hátt í rannsóknarverkefnum: (a) það gaf mér tækifæri til að fylgjast með kennaranum, (b) kennararnir voru þakklátir aðstoðinni og með því gat ég hlúð að samstarfinu, (c) ég kynntist nemendum svo vel að í samræðunum okkar skyldi ég kennarana betur, (d) mér leið betur við rannsóknina að hafa eitthvað ákveðið að gera, það hentaði kennaranum í mér betur en að sitja og fylgjast með (e) að lokum er ég alveg vissum að ég hafði ekki trúflandi áhrif, því ég tók þátt í starfinu og smátt og smátt vöndust börnin mér og voru farin að tengjast mér eins og ég væri kennarinn þeirra.

Þátttaka mín í bekkjarkennslunni var til þess að færa samræður okkar inn í skólastofuna en einnig til þess að geta betur rætt um það sem gerðist í skólastofunni. Þetta hjálpaði okkur að skoða kennsluna á miklu dýpri hátt og það var

ekki bara ég sem var að rannsaka kennsluna, kennararnir voru að rannsaka eigin kennslu. Einn daginn þegar ég kom í heimsókn var bekkurinn á leið í ritvinnslu, sumir áttu að fara á bókasafnið en aðrir í tölvustofuna. Ég fór með og skráði eftirfarandi lýsingu á eftir:

Tölvukennarinn heilsar nemendum um leið og þeir koma í tölvuverið. Hann kynnir tölvuforritið sem nemendur eiga að nota og athugar hvort þeir kunni ekki að kveikja á tölvunni og forritinu. Börnin setjast niður og geta varla bedið eftir að byrja, sum vita nákvæmlega hvað þeim ber að gera en önnur eru búin að gleyma og þurfa aðstoð. Ég fylgist með kennurunum tveimur og börnunum og langar avleg óskaplega mikið til að taka þátt í vinnunni, sumir nemendur eru með hendur á lofti vegna þess að þeir þurfa á aðstoð að halda og kennararnir tveir mega hafa sig alla við. Ég velti fyrir mér hvað ég eigi að gera en áður en líður á löngu þá biður einn drengjanna mig um aðstoð. Börnin vinna á Kidspick, forrit sem ég þekki mjög vel svo ég á ekkert í vandræðum með að aðstoða.

Á sama tíma og ég aðstoða nemendur fylgist ég með Björgu, en áður en ég veit af hringir skólalabjallan og tíminn er búinn. Björg lítur á mig og þakkar mér fyrir hjálpinu en ég svara að ég bara gleymi mér alltaf mér sé svo edlilegt að kenna, en spyr um leið hvort ekki hafi verið í lagi að ég gripi inn í. Hún hélt það nú og óskaði þess bara að ég væri þarna alla daga.

Eftir tímann settumst við Björg niður og ræddum um það sem gerðist í tímanum, um ákafa barnanna, vandamálin sem koma upp ef kennarinn er ekki nógu vel að sér í notkun forritsins, væntingar og kröfur til kennarans af því að þetta er mikil einstaklingskennsla og nemendur með mjög ólíka færni. Af nógu var að taka bara eftir þennan eina stutta tíma og auðvelt að gleyma sér í vangaveltum um hvernig nám fer fram og hvernig best er að bregðast við hverjum og einum nemanda. Það var ég sem skráði því kennarar eiga oft erfitt með að finna tíma til þess í annríkinu en þeir lásu yfir, komu með athugasemdir og bættu við ef þeim fannst ég ekki nógu nákvæm.

## Samræður kennara

Á meðan á rannsókninni stóð þá tók ég bæði formleg viðtöl við kennarana sem voru alltaf hljóðrituð og afrituð og óformleg sem voru skráð niður jafnóðum. Ég tók mörg „viðtöl“

við hvern kennara og skipulagði þau á þann veg að þau urðu að samræðum milli mín og þeirra. Sem kennari til margra ára þekki ég vel “kennaratal” og hef tekið þátt í því og hlustað á reynslusögur kennara, bæði þegar vel gengur og illa. Ég reyni að hafa að leiðarljósi að viðtöl verði að samræðum þegar gagnkvæm viðbrögð og skoðanaskipti eiga sér stað, þegar báðir aðilar taka jafnan þátt í að hlusta, segja frá, skilja og læra af hinum aðilanum (Dalmau & Hafdís Guðjónsdóttir, 2000a; Dalmau & Hafdís Guðjónsdóttir, 2000b). Samræðuformið skipti miklu máli í rannsókninni vegna þess að það ýtti undir að við kennararnir værum afslappaðir er við ígrunduðum viðhorf þeirra til kennslu og vangaveltur um hana, innsýn og trú á starfið.

Eftir eitt viðtalið sagði einn kennarinn við mig:

Hafdís, ég var að segja vinkonu minni frá því að ég tæki þátt í rannsókn á kennslu og það væri svo mikill lúxus því að ég fengi tækifæri til að tala um kennslu í marga klukkutíma. En Hafdís, mér finnst svolítið leiðinlegt hve ég tala mikið og að þú fái varla að komast að.

Í samræðum okkar þá töluðu kennararnir um athafnir sínar, skilning á námi og kennslu, hvernig kenningar tengdust framkvæmdinni og rökræddu gerðir sínar. Þessu til viðbótar þá skiptumst við á lesefni og létum hugann reika um kennsluhætti og kennsluáferðir og um hvernig við lærum. Þannig sköpuðum við aðstæður og tækifæri til að ígrunda kennslu og öðlast nýja þekkingu, en einnig hjálpaði þetta kennurunum við að taka ákveðarnir og undirbúa kennsluna.

## Hugtakakort

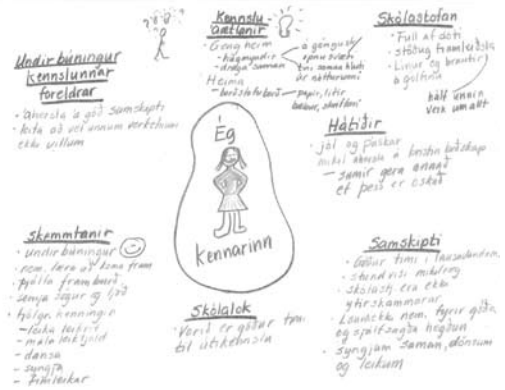
Á undanfórnum árum hefur áhugi á notkun skýringamynda við skipulagningu þekkingar, miðlun hennar og leit að nýjum og bættum skilningi farið vaxandi (Buzan & Buzan, 1993; Hyerle, 1996; Martin & Kompf, 1996). Sjónræn framsetning á því hvernig einstaklingar sjá og skilja eigin þekkingu geta nýst mjög vel við sköpun og þróun nýrrar þekkingar eða skilnings. Hugtakort eða hugtakakort lýsir

ferli þar sem búið er til myndrit eða líkan af margvíslegum hugtökum, hugmyndum og tengslum þekkingar og skilnings. Þau geta verið öflug tæki við endurskipulagningu menntunnar (Martin & Kompf, 1996). Buzan og Buzan (1993) útskýra hugarkort sem öfluga sjónræna framsetningu sem hægt er að nota þegar markmiðið er að bæta nám og hugsun eða endurskipuleggja menntun. Þeir hafa skipulagt hugarkort á þann veg að meginhugtakið er sett í miðjuna, meginþemu í kring, en lykilhugtök greinast síðan frá meginþemanu. Hugarkort eru talin auka hæfileikann til að flokka, para, víkka sjóndeildarhringinn, þróa hugsanir um málefni og skapa nýja þekkingu.

Hugarkortagerðin er mikilvæg til að skrá ferli breytinga á kennimyndum. Að setja fram hugsanir sínar á þennan máta hjálpar kennurum til að skoða hugmyndir sína um ákveðin fyrirbæri og skapar vettvang fyrir ígrundaðar samræður. Það getur líkað hjálpað þeim að sjá tengingar og samspil sem skapast milli ákveðinna þátta í starfi þeirra og velta fyrir sér nýjum viðmiðum. Þau má líka nota til að lýsa, greina og meta tiltekin verkefni.

Í fyrsta viðtalinu bað ég kennarana um að sýna með mynd eða hugarkorti hvernig þeir sjá sjálfa sig sem kennara, hvað þeir gera og hvers vegna. Ég bað þá einnig um að sýna tengsl þeirra við börnin, foreldra, samkennara, samstarfsfólk, í skólanum og í samfélaginu. Ég lét þá hafa stórt blað og liti og yfirgaf þá síðan í þrjátíu mínútur. Ég hvatti hvern þeirra til að tjá sig á þann máta sem hann kysi helst, með orðum, táknum, litum, myndum, mismunandi stærðum, línunum, merkjamáli, stigskiptu kerfi eða tölusettri röð. Útkoman varð mismunandi eftir kennurum og hér kemur mynd af hugtakakorti kennara sem setti sjálfan sig í miðjuna og flokkaði síðan starfið eftir ákveðnum áhersluatriðum.

Annar sá sig sem leikara á sviði og teiknaði sjálfan sig á milli leiktjalda og leikmuna. Þar voru líka hringir og línur og sólin skein síðan á þetta allt. Þegar hann útskýrði myndina fyrir mér sagði hann:



Mér finnst ég oft standa á sviði þar sem þess er krafist af mér að vinna mjög, mjög vel en á sama tíma reyni ég að njóta þess sem ég geri. Ég þarf að láta sólina skína úr hjarta mínu og kenna börnunum að hugsa jákvætt um hvert annað. Hringirnir eru börnin og línurnar sem ég teiknaði frá þeim eru til að minna mig á að ég verð að kenna þeim að jarðbinda sig og láta sólina skína í hjarta sínu.

Þetta dæmi var mjög listrænt, þar sem kennarinn tjáði á mjög táknrænan hátt með táknum, litum, formum og línunum hvernig hann sér sjálfan sig sem kennara. Sá þriðji gerði þetta á allt annan máta. Hann setti skólastjórnina í miðjuna sem megin mál en skrifaði síðan kennari í neðra hornið vinstra megin og tengdi síðan saman meginþemu. Þau voru lög og reglugerðir, námskrá, samstarfsaðilar, nemendur og foreldrar. Frá þessum þemum teiknaði hann greinar með lykilaðriðun. Hreyfingin í kortinu var mikil en um leið var það mjög nákvæmt og margt tínt til. Þetta eru þrjú dæmi um hvernig kennarar sáu sjálfan sig, hinir þrír voru einnig ólíkir. Kortagerðin nýttist okkur mjög vel vegna þess að hún skapaði vettvang til samskipta og hjálpaði til að bera kennsl á fagmennsku kennaranna og vísbendingar um það hvernig kennarar hugsa.

## Fagleg starfskenning

Tilgangur rannsóknarinnar var meðal annars sá að ígrunda með kennurum þann fræðilega og siðfræðilega grunn sem starf þeirra er sprottið úr. Minn þáttur fólst í því að skapa þeim tækifæri til að skoða sjálfan sig og kennarastarfið ásamt

Því að bjóða þeim að taka þátt í stöðugum og gagnrýnum samræðum um eigið starf. Til að styrkja samræðurnar kynnti ég til sögunnar hugtakið „fagleg starfskenning”, en það byggir á samspili framkvæmdar (þess sem kennarar gera), fræðilegrar þekkingar (hvernig kennarar skilja eða tengja við fræðin það sem þeir gera) og siðferðilegra gilda (hvers vegna þeir gera það sem þeir gera).

Fagmennskakennara og fræðilegur skilningur á starfinu byrjar að mótast í námi en þróast áfram af persónulegri reynslu í starfi, væntingum til starfsins, umhverfinu sem viðkomandi starfar í og sögu- og menningarlegum bakgrunni. Skilningur á starfinu verður fyrir stöðugu áreiti og mótast og endurmótast í samskiptum við samstarfsfólk, nemendur og foreldra. Kennarar eru þekktir fyrir að tala mikið um starfið en ef samræður kennara festast í umfjöllun um dagleg verkefni, árangur nemenda og dagleg vandamál á vinnustaðnum er hætta á því að grundvallarkenningum um nám og kennslu verði lítill gaumur gefinn í umræðunni og ekki fjallað um ýmis mikilvæg málefni og upplýsingar er tengjast fagmennsku kennara.

Til að auka og dýpka fræðilega umræðu um kennarastarfið er mikilvægt að þróa ferli sem styrkir víðtæka og gagnrýna umfjöllun um það. Umræðan þarf að byggja á þeim skilningi að á bak við framkvæmdina (kennsluna) eru oft duldar kennslufræðilegar kenningar. Handal og Lauvås (1987) komust að þeirri niðurstöðu að allt sem kennarar gera eða vilja gera byggir á ákveðinni starfskenningu (practical theory), sem er persónuleg, þróast og tekur breytingum eftir því sem reynslan og þekkingin eykst. Þeir útskýra hugmyndir sínar um framkvæmd, fræði- og siðfræðilegan grunn með þríhyrningsformi þar sem siðfræðilegi þátturinn trjónir á toppnum vegna þess að erfiðast er að fá kennara til að ræða þann þátt starfsins. John Whitehead (1993) notaði aftur á móti hugtakið „lifandi kenning” (living theory) er hann reyndi að útskýra hvernig kennarar þróa þekkingu og fræðilegan skilning út frá athugun og túlkun á eigin kennslu.

Loughran og Northfield (1998) benda á að

fagleg ígrundun (professional reflection) er virkt ferli sem getur opnað kennurum nýjan skilning, leitt til betra starfs og stöðugrar ígrundunar. Þeir telja ferlið virka sem öflugt þróunarlíkan og leiðarvísi og byggja á virðingu fyrir persónulegri reynslu um leið og það nýtist sem grunnur við að móta nýja þekkingu og nýjan skilning.

Dýpt ígrundunar hefur áhrif á þátttöku kennara í skólamálaumræðu og árangur faglegrar þróunar. Nauðsynlegt er að viðurkenna þátt kennara í sköpun kennarastarfsins, ígrundun og túlkun á því. Ekki má einungis líta á kennara sem notendur og dreifendur þekkingar það verður einnig að líta á þá sem skapendur þekkingar. Richert (1997) telur að þáttur kennara í hinu þróttmikla kerfi nýbreytni starfsins felist í því að smíða nýja þekkingu þar sem spyrja þarf mikilvægra spurninga og um leið leita að jafn mikilvægum svörum.

Fagleg ígrundun er ferli sem byggir á ákveðnum lykilatriðum, m.a. þekkingu á kennslu og uppeldisfræði, meðvitund á félagslegri menningu og sögulegum áhrifum á menntun, skilningi á kerfisbundinni greinandi ígrundun og tengslum milli nauðsynlegra forsenda og fræðilegs skilnings. Sá skilningur sem myndast af stöðugu samspili fagþekkingar, framkvæmdar, ígrundunar og siðferðilegra gilda mótar faglega starfskenningu kennarans. Meðvitund fagleg starfskenning þróast í gegnum kerfisbundna og víðtæka gagnrýna ígrundun og samræður fagmanna. Þannig þróuð fagleg starfskenning leggur sitt af mörkun til þróunar fagmannsins, sköpun faglegrar þekkingar og þróun framkvæmdar. Amboð faglegrar starfskenningar sem notuð voru í rannsókninni eru byggð á þessum forsendum og eru rammi fyrir ígrundun og samræður um faglega starfskenningu kennara.

Ég valdi hugtakið fagleg starfskenning sem umgerð samræðna við kennarana í rannsókninni því mér fannst ekki nóg að þeir gerðu sér grein fyrir því að það byggði ómeðvitund kenning að baki starfi þeirra, ég taldi að þeir þyrftu einnig að gera sér grein fyrir því hver hún væri og hvernig hún hefði mótast.

Þess vegna vildi ég gefa þeim tækifæri til að taka þátt í samvinnuverkefni og samræðum um fagmennsku sína.

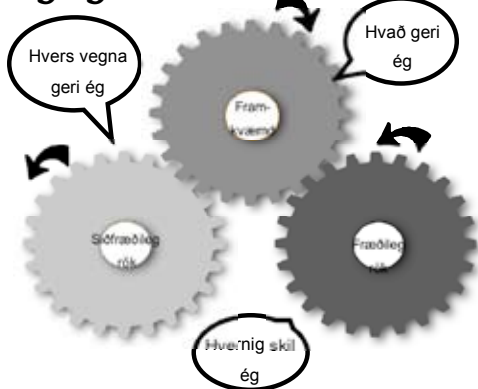
## Amboð faglegrar starfskenningar

Ég hef ásamt Mary Dalmau þróað amboð og ferli til að lýsa, skrá og fá fram umræður um persónulega faglegra starfskenningu kennara. Við köllum þau amboð faglegrar starfskenningar (FSK). Til að sýna tengsl og samspil framkvæmdar, fræðilegrar þekkingar og siðfræðilegra raka notuðum við þrjú tannhjól sem myndlíkingu sjá mynd.

Framkvæmd: Fjallar um starf kennarans, þar á meðal kennslu og undirbúning hennar, mat, athugun, samvinnu og tengsl við nemendur og fjölskyldur þeirra

Fræðileg þekking: Gefur þeim tækifæri til

### Fagleg



að útskýra það sem gerist í skólustofunni og fjallar um skilning kennara á framkvæmd kennslunnar, tengsl við kenningar og fræðileg viðmið.

Siðfræði: Tengist siðfræði þeirra, gildum og viðhorfum til lífsins og endurspeglar það sem þeir eru og það sem þeir vilja vera sem kennarar. Kennarar fá tækifæri til að rökstyðja það sem liggur að baki framkvæmdarinnar

Þegar ég hafði notað amboðin með kennurum

í ákveðinn tíma sá ég að þeir voru farnir að taka þátt í samræðunum á nýjan hátt og ígrundun þeirra varð skipulagðari og gagnrýnni. Ég hljóðritaði samræður okkar, vélritaði þær frá orði til orðs og greindi þær og gat þess vegna fylgst með þróuninni. Um miðbik rannsóknarinnar voru niðurstöður mínar þær að kennararnir fjölluðu fyrst og fremst um það sem tengdist kennslustofunni. Þeir áttu auðvelt með að segja frá því sem gerðist þar, frá ákveðnum verkefnum og nemendum sínum. Þeim reyndist erfiðara að setja starfið í stærra samhengi. Kincheloe (1991) komst að því að þátttaka í rannsóknum ögrar kennurum til að bera saman tengsl milli félagslegra kenninga, kenninga um nám og kennslu og framkvæmdarinnar í kennslustofunni. Ég velti því fyrir mér hvort þetta ætti einnig við í þessu tilfalli og við bættum við amboðin með það að markmiði að örva kennarana til að skoða starfið á víðtækari og heildrænni hátt. Í endurbætttri gerð voru þrjú stig (bakkjarsamfélagið, skólasamfélagið, og þjóðfélagið) spurninga til ígrundunar. Með þeim gátu kennarar skoðað starfið í nánu samhengi við reynslu sína, skipulag skólamála og félags- og menningarlega þætti.

Í umræðum mínum við kennarana bað ég þá um að deila skoðunum sínum með mér. FSK amboðin hjálpuðu þeim að velta fyrir sér og skilja betur aðgerðir sínar og einnig að rökstyðja þær. Þeir voru tilbúnir til nýbreytni og komu með nýjar hugmyndir að því hvernig hægt væri að nota amboðin. Fagleg starfskenning setur mikilvægan ramma utan um samræður kennara. Hún hjálpar þeim að útvíkka samræðurnar frá umræðum um daglegt starf kennaranna í kerfisbundna sköpun faglegrar þekkingar. Þegar við ræddum stöðu kennaranna í samfélaginu, þær kröfur sem gerðar eru til þeirra, aðstæður sem þeir búa við og þá ábyrgð sem gerð er til þeirra kom oft í ljós hve margbreytilegt og flókið kennarastarfið er. Allt frá því að skapa námsaðstæður sem taka tillit til allra nemenda til ígrundunar og þróunar á starfinu.



## Að rannsaka með kennurum

Samræður mínar við kennarana voru eins og ferðalag um fagvitund þeirra. Þegar við ræddum um málefni tengd kennsluumhverfinu, ábyrgð, stöðu og væntingar til nemenda opnaði fyrir ný málefni, margbreytileika kennarastarfsins og fagmennsku kennara.

Lára, kennari með 15 ára kennslureynslu talaði um þá miklu ábyrgð sem sett er á kennara í síbreytilegu þjóðfélagi. Hún taldi að fáir gætu haft jafn mikil áhrif á breytingar og þróun í samfélaginu og grunnskólakennarar. Björk talaði mikið um ýmsar kenningar um nám og kennslu, en að hennar áliti snýst kennsla um meira en miðlun þekkingar. Henni finnst skipta meira máli að kenna börnunum að skipuleggja og taka ábyrgð á eigin námi. Hún sagði að hennar ábyrgð felist í því að skipuleggja námsumhverfi sem kemur til móts við þroska, hæfileika og áhuga nemenda sinna.

Kennslan lætur þig aldrei í friði. Eftir skóla eða í bílnum á leiðinni heim þá ertu alltaf að hugsa um börnin. Þú reynir að finna út hvað þú þarft að gera til þess að þeir nái betri árangri eða þú leitar að hlutum heima hjá þér sem geta komið sér vel í skólanum. Ég held að kennsla sé lífsstíll (Björk).

Þegar ég skoðaði starfið með kennurum, þá máluðu þeir myndir af fagmennsku sem er í stöðugri þróun. Gæði umræðnanna byggir þó ekki eingöngu á hugarkortunum eða FSK amboðunum heldur hvernig og hvers vegna þau voru notuð. Með því að vinna kortin og fylla út amboðin þá styrkti það kerfisbundna persónulega ígrundun, greiningu og mat. En þrátt fyrir það þá var það í samræðum okkar í milli sem við náðum að tengja reynsluna í bekknum við kenningar og mismunandi sjónarhorn, útvíkka skilninginn og sjá hlutina á nýjan hátt. Rannsóknaraðferðirnar sem við notuðum gefa til kynna að til að ná bæði dýpt og breidd í faglegar samræður er gott að hafa eftirfarandi þætti í huga:

Notkun FSK amboðanna getur haft margvísleg áhrif á ígrundun og samræður og verið gott tækifæri til að koma hugmyndum og skoðunum sínum á framfæri, boðið upp á margvíslegar

leiðir til að tjá sig og hjálpað við að setja upplýsingar þannig fram að auðvelt sé að deila þeim með öðrum. Vel ígrundaðar spurningar og námsumhverfið getur haft áhrif á að kennarar skoði aðstæður þar sem valdahlutföll hafa áhrif á ákvarðanatöku eða skoðanir. Umræður um hugtök eins og samvinnu, viðbrögð, mótstöðu, þvingun og einstaka þekkingu styður þetta ferli. Hugtakakortin og amboðin geta hjálpað kennurum að rannsaka eigið starf. Það er von mín að við eigum eftir að sjá kennara taka af miklu meiri krafti þátt í rannsóknum á námi og kennslu og nýta sér nýja þekkingu til að móta og þróa skóla framtíðarinnar. Hugmyndir um kennararannsóknir er ein leið til þess.

### Heimildir

- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Apple, M. W., & Jungck, S. (1992). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. Í A. Hargreaves & M. G. Fullan (ritstj.), *Understanding teacher development*. (bls. 20-42). New York: Teachers College Press.
- Bodone, F., Guðjónsdóttir, H., & Dalmau, M. C. (2004). Revisioning and recreating practice: Collaboration in self-study. Í J. J. Loughran & M. L. E. Hamilton & V. LaBoskey & T. Russell (ritstj.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (bls. 743 - 784). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2. útg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Buzan, T., & Buzan, B. (1993). *The mind map book*. London: BBC Books.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28 (7), 15-25.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. M. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Dalmau, M. C., & Hafdís Guðjónsdóttir (2000a). *Framing professional discourse with teachers: Professional working theory*. Fyrirlestur á ráðstefnu S-Step, Herstmonceux, UK.
- Dalmau, M. C., & Hafdís Guðjónsdóttir (2000b). *Professional working theory: Beginning (and extending) theoretical discussions with teachers*. Fyrirlestur á ráðstefnu AERA: Creating knowledge in the 21st century: Insights from multiple perspectives, New Orleans.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. Í L. Darling-Hammond (ritstj.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (bls. 1-27). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, M. G. (1996). Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 420-423.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1991). *The New meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.
- Guðrún Geirsdóttir, (1997). Námskrágerð, námskráfræði og kennarar. *Uppeldi og menntun: Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 7, Bls.109-122.
- Goodson, I. (2000). Professional knowledge and the teacher's life and work. Í C. Day & A. Fernandez & T. E. Hauge & J. Møller (ritstj.) *The Life and work of teachers: International perspectives in changing times* (Bls. 13-25). London: Falmer
- Goodwin, A. L. (1997). Introduction. Í A. L. Goodwin (ritstj.), *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children* (bls.xii-xvi). New York og London: Routledge.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2000). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms*. Óbirt doktorsritgerð, University of Oregon, Eugene.
- Hall, G. E. (1995). The local educational change process and policy implementation. Í D. Carter & M. O'Neill (Ritstj.), *International perspectives on educational reform and policy implementation*. (bls. 184-199). London: Falmer
- Handal, G., & Lauvås, P. (1982). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a. s.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. London: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teacher College Press.

- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hyerle, D. (1996). *Visual tools for constructing knowledge*. Alexandria: ASCD.
- Kennedy, K. J. (1995). An analysis of the policy contexts of recent curriculum reform efforts in Australia, Great Britain and United States. Í D. Carter & M. O'Neill (ritstj.), *International perspectives on educational reform and policy implementation*. (bls. 84-102). London: Falmer.
- Kincheloe, J. L. (1991). Teachers as researchers: *Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Falmer.
- Loughran, J. (1996). Developing reflective practice: *Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer.
- Loughran, J. (1999). Researching teaching for understanding. Í J. Loughran (ritstj.), *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy* (Bls. 1-10). London: Falmer.
- Loughran, J., & Northfield, J. (1996). *Opening the classroom door: Teacher research learner*. London: Falmer.
- Loughran, J., & Northfield, J. (1998). A Framework for the development of self-study practice. Í M. L. Hamilton & S. Pinnegar & T. Russell & J. Loughran & V. LaBoskey (ritstj.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (Bls. 7-18). London: Falmer.
- Martin, J. M., & Kompf, M. (1996). Teaching in inclusive classroom settings: The use of journals and concept mapping techniques. Í M. W. Kompf & R. Bond & D. Dworet & R. T. Boak (ritstj.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge*. (bls. 90-103). London: Falmer.
- McNamara, D. (1994). *Classroom pedagogy and primary practice*. London: Routledge.
- Noddings, N. (1997). A Morally defensible mission for schools in the 21st century. Í E. Clinchy (ritstj.), *Transforming public education: A new course for America's future*. (bls. 108-132). New York: Teacher College Press.
- O'Neill, M., H. (1995). Introduction. Í D. Carter & M. H. O'Neill (ritstj.), *International perspectives on educational reform and policy implementation*. (bls. 1-11). London: Falmer.
- Richert, A. E. (1997). Teaching teachers for the challenge of change. Í J. Loughran & T. Russel (ritstj.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. (bls. 73-94). London: Falmer.
- Schaffner, C. B., & Buswell, B. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. Í S. S. & S. W. (ritstj.), *Inclusion: A guide for educators*. (bls. 54-89). Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- Scritic, T. M. (1995). Deconstructing/reconstructing public education: Social reconstruction in the postmodern era. Í T. M. Skrtic (ritstj.), *Disability and democracy*. (bls. 233-274). New York: Teachers College Press.

Van Manen, M. (1999). The Language of pedagogy and primary of student experience. Í J. Loughran (ritstj.), *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy*. (bls. 13-27). London: Falmer.

Whitehead, J. (1993). The Growth of educational knowledge: *Creating your own living educational theories*. Bournemouth: Hyde Publications.

Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. Í I. Carlgren & G. Handal & S. Waage (ritstj.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer.