

UPPELDI OG MENNTUN

17. árgangur, 1. hefti, 2008

KENNARAHÁSKÓLI ÍSLANDS
í samvinnu við
HÁSKÓLA ÍSLANDS OG HÁSKÓLANN Á AKUREYRI

UPPELDI OG MENNTUN

17. árgangur, 1. hefti 2008

ISSN 1022-4629-82

Ritnefnd: Trausti Þorsteinsson ritstjóri
Börkur Hansen
Guðrún Geirsdóttir
Hanna Ragnarsdóttir

Ábyrgðarmaður: Trausti Þorsteinsson
Hönnun kápu: Sigríður Garðarsdóttir
Umbrot og uppsetning: Þórhildur Sverrisdóttir
Umsjón með útgáfu: Sigríður Einarsdóttir
Prentun og bókband: Leturprent

© 2008 Höfundar efnis

UPPELDI OG MENNTUN

EFNISYFIRLIT

Frá ritstjóra 5

Viðtal

ELSA SIGRÍÐUR JÓNSDÓTTIR

Kennaramenntun á tímamótum – frá jaðri að miðju.

Viðtal við Ólaf Jóhann Proppé, rektor Kennaraháskóla Íslands 11

Fræðilegt efni

BRYNHILDUR ÞÓRARINSDÓTTIR

Kímnigáfuð börn:

Gagnsemi kímni og fyndinna bóka í skólastofunni 29

JÓNA GUÐBJÖRG TORFADÓTTIR OG HAFDÍS INGVARSDÓTTIR

Umbrot:

Samskipti framhaldsskólakennara og nemenda 47

VALGERÐUR MAGNÚSDÓTTIR OG ANNA ÞÓRA BALDURSDÓTTIR

Faglegt sjálfstraust grunnskólakennara:

Áhrif á starf og starfsþróun 69

Nýjar bækur

GUÐMUNDUR HEIÐAR FRÍMANNSSON

Síðferðilegt uppelði og menntun.

Umfjöllun um bókina Virðing og umhyggja: ákall 21. aldar

eftir Sigrínu Aðalbjarnardóttur 89

Leiðbeiningar fyrir höfunda 95



FRÁ RITSTJÓRA

Samþykkt voru ný lög skömmu fyrir þinglok á Alþingi á liðnu vori um hvert skólastig, frá leikskóla til háskóla, auk laga um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla. Með lögnum eru menntunarkröfur til kennara á öllum skólastigunum þremur samræmdar og í fyrsta skipti er starf leikskólakennara lögverndað. Jafnframt felst í lögnum viðurkenning á mikilvægi kennarastarfsins og menntunar kennara, þar sem nú er gerð krafa um meistaraþróf til að öðlast rétt til starfsheittanna leikskólakennari, grunnskólakennari og framhaldsskólakennari. Þetta er ánægjulegur atburður á aldarafmæli kennaramenntunar hér á landi. En þetta er ekki eini atburðurinn á þessum merku tímamótum í sögu kennaramenntunar. Fyrstu doktorarnir í menntunarfræðum voru brautskráðir frá Kennaraháskóla Íslands í júní á þessu ári og í haust sameinast þessi aldargamla kennaramenntunarstofnun og Háskóli Íslands og lýkur þar með vegferð Kennaraháskólans sem stofnaður var á grunni Kennaraskóla Íslands.

Þessir atburðir marka tímamót í kennaramenntun hér á landi. Með lögum um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda er menntamálaráðherra fengið það vald að ákveða inntakið í menntun leik-, grunn- og framhaldsskólakennara og skilgreina lágmarkskröfur um vægi kennslu- og uppeldisfræða annars vegar og faggreina hins vegar. Nú verður það ekki lengur háskólanna að ákveða inntak menntunarinnar heldur er ráðherra fengið reglugerðarvald þar að lútandi, svipað og tíðkast í nágrannalöndunum. Efasemdir kunna að vera um það hversu æskilegt þetta er en mikilvægt er að vel takist til því lengi hefur verið tekist á um inntak kennaramenntunar, eins og fram kemur í viðtali við Ólaf J. Proppé, rektor Kennaraháskólans, sem birtist í þessu hefti *Uppeldis og menntunar*. Ágreiningurinn lýtur að því hver hinn viðurkenndi forði sérþekkingar er eða á að vera í menntun kennara. Þessi ágreiningur er ekki einskorðaður við íslenska umræðu um skólastarf heldur er hann alþjóðlegur og lýtur að því hvort leggja beri áherslu á þekkingu kennarans á fræðasviðum einstakra námsgreina skólans eða kennslu- og uppeldisfræði sem sérþekkingu kennarans.

Til eru þeir sem halda því fram að þekking í kennslufræði, þ.e. á námskrá, bekkjarstjórnun, áhugahvöt, kennsluaðferðum, agastjórnun, einstaklingsmun, námsmati, ígrundun og sjálfsmati o.fl., sé afar takmörkuð og sé fyrst og fremst reynsluþekking. Þess í stað leggja þeir megináherslu á að kennarar hafi fræðilega undirstöðuþekkingu á þeim þekkingarsviðum sem námsgreinar grunnskólans tilheyra. Darling-Hammond (1990) gagnrýnir slíkar skoðanir og segir þær sambærilegar því að ætla sér að þjálfa lækna í að meðhöndla krabbamein án þess að þeir hafi nokkurn grunn í líffærafræði, lífeðlisfræði, líffræði eða meinafræði. Markmiðið eigi að vera að mennta kennara til að

bregðast við á röklegan hátt í kennslu sinni. Íhugul, gagnrýnin og góð kennsla krefjast þess að kennarar hafi fastan grundvöll í vitsmunavísindum svo að þeir skilji hvernig fólk nemur; í þróunarsálarfræði, svo að þeir viti hvenær börn eru reiðubúin að læra tiltekna hluti á tiltekinn hátt; í námskenningum og kennslufræði; og í faglegrri siðfræði svo að þeir geti greitt úr vanda í kennslustarfinu af ábyrgð og festu.

Aðalsmerki kennara, segir Ólafur Proppé (1992), er að hafa barnið eða unglinginn í brennidepli sem einstakling. Þeir skipuleggja skólastarfið og verða að kunna svo til verka að þeir geti kennt nemendum á ýmsum aldri, áhugasömum jafnt sem áhugalausum og nemendum sem eru ólíkir að námsgetu og þroska. Til þess þurfa þeir að hafa á valdi sínu kennarafræði, þekkingarfræðilegan grundvöll um uppeldi, nám og kennslu, sem þó afmarkast af samfélags- og siðferðislegum aðstæðum og opinberri stefnumörkun á hverjum stað og hverjum tíma, og trausta þekkingu á fjölbreyttum fræðasviðum námsgreina grunnskólans.

Í nýsettum lögum um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda felst viðurkenning á því að kennarastarfið sé erfitt og flókið, ekki síður en til dæmis að teikna hús fyrir fólk eða byggja brýr. Fræðileg umræða og fagleg ígrundun er undirstöðuþáttur í starfi kennara og mikilvægt að kennarar á öllum skólastigum hlúi að fjölþættum þekkingargrunni sínum. Með kröfu um meistaranám til kennsluréttinda má gera ráð fyrir að rannsóknarstarfsemi á sviði menntunar- og uppeldisfræða aukist umtalsvert enda má einnig búast við að doktorsnemunum á því sviði fjölgi. Samþykkt sem gerð var á fjórða þingi Kennarasambands Íslands í apríl s.l. ber vott um að kennurum er annt um að styrkja fræðilegan bakgrunn sinn og efla vettvang til birtingar rannsókna. Samþykkti þingið að beina því til stjórnar sambandsins að taka upp viðræður við útgáfustjórn *Uppeldis og menntunar* með það að markmiði að styrkja útgáfu tímaritsins til framtíðar og treysta grundvöll þess. *Uppeldi og menntun* er mikilvægur vettvangur í endur- og símenntun kennara og viðleitni þeirra til þróunar eigin starfs og starfshátta. Ritstjórn er afar þakklát fyrir þann velvilja í garð tímaritsins sem lýsir sér í samþykkt Kennarasambandsins.

Í tilefni þeirra tímamóta sem hér hafa verið gerð að umtalsefni ákvað ritstjórn *Uppeldis og menntunar* að birta viðtal við Ólaf Jóhann Proppé, síðasta rektor Kennaraháskóla Íslands. Ólafur hefur langa reynslu af starfi á sviði fræðslumála og þótti við hæfi við starfslok hans að fá hann til að rýna í þá miklu breytingu sem orðið hefur í menntun og starfsumhverfi kennara frá því að hann hóf nám í Kennaraskóla Íslands árið 1962. Það er Elsa Sigríður Jónsdóttir, lektor við KHÍ, sem tók viðtalið við Ólaf og nefnir hún það *Kennaramenntun á tímamótum – frá jaðri að miðju*. Í fræðilegum hluta tímaritsins eru birtar þrjár greinar. Brynhildur Þórarinsdóttir fjallar um gagnsemi kímni og fyndinna bóka í skólastofunni. Jóna Guðbjörg Torfadóttir og Hafdís Ingvarsdóttir greina frá niðurstöðum rannsóknar sinnar á samskiptum framhaldsskólakennara og nemenda og að síðustu fjalla Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir um áhrif faglegs

sjálfsstrausts grunnskólakennara á starf og starfsþróun. Í þessu hefti er tekið upp nýtt viðfangsefni er nefnist *Nýjar bækur*. Með því er ætlunin að birta stuttar fregnir af nýút-
komnum bókum á sviði uppeldis og menntamála. Leitað verður til fræðimanna og þeir
beðnir að skrifa stutta, gagnrýna umfjöllun og kynningu á nýút-
komnum bókum. Guð-
mundur Heiðar Frímansson, prófessor við kennaradeild HA, ríður á vaðið og fjallar
hann um bók Sigrúnar Aðalbjarnardóttur, *Virðing og umhyggja Ákall 21. aldar*.

Í lokin er rétt að gera grein fyrir leiðum misþrengingum sem áttu sér stað í hausthefti
Uppeldis og menntunar 2007. Eins og glöggir lesendur sáu gætir ekki samræmis í efnis-
yfirliti og fyrirsögn á heiti greinar Maríu Steingrimsdóttur. Rétt er heiti greinarinnar
„*Ofsalega erfitt og rosalega gaman*“. *Reynsla nýbrautskráðra kennara af fyrsta starfsári*.

Í öðru lagi komu lesendur auga á að tafla 1 í grein Önnu Þóru Baldursdóttur og
Valgerðar Magnúsdóttur á bls. 35 er röng. Rétt er taflan þannig:

	Vinnuálag	Forræði	Umbun	Starfssamfélag	Sanngirni	Gildismat
Tilfinningabrot	-0,31**		0,16*	0,19*	0,17*	0,19*
Hlutgerving			0,29**	0,21**	0,17*	0,23**
Starfsárangur						-0,19

* P<0,05

** P<0,01

Höfundar eru beðnir velvirðingar á þessum leiðu mistökum sem áttu sér stað við
frágang heftisins.

*Ritstjórn þakkar þeim fjölmörgu sem komu að
útgáfu þessa heftis fyrir ánægjulegt samstarf.*

HEIMILDIR

Darling-Hammond, L. (1990). *Teacher Professionalism: Why and How?* Í A. Lieberman
(Ritstj.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* (bls. 25–50).
New York: The Falmer Press.

Ólafur Proppé (1992). Kennarafræði, fagmennska og skólastarf. *Uppeldi og menntun* 1,
223–231.



Viðtal



Kennaramenntun á tímamótum – frá jaðri að miðju

Viðtal við Ólaf Jóhann Proppé,
rektor Kennaraháskóla Íslands



Við erum stödd á Austurvelli veturinn 1963–64. Ungt fólk flykkist inn í Sjálfstæðishúsið gamla. Þar er að hefjast kappræðufundur milli Kennaraskólans og Menntaskólans í Reykjavík. Fundarefnið er hvor skólinn veiti betri menntun eða „sé betri“ eins og unga fólkíð orðar það. Talsmaður Kennaraskólans er formaður skólafélagsins, dökkhærður, ungur maður, hár og grannur. Stúlkurnar gefa honum auga í laumi. Þetta er Ólafur Proppé sem er þarna í fyrsta sinn á opinberum vettvangi að halda fram málstað Kennaraskólans og mæla fyrir menntun kennara. Síðan hafa miklar breytingar orðið á kennaramenntun og um þessar mundir er Kennaraháskóli Íslands að sameinast Háskóla Íslands og Ólafur Proppé að láta af störfum sem rektor. Í viðtalinu sem hér fer á eftir verður forvitnast um skoðanir Ólafs á þeim breytingum sem orðið hafa á menntun í landinu, og ekki síst á kennaramenntun, á þeim 100 árum sem liðin eru síðan Kennaraskólinn var stofnaður 1908.

Gefum Ólafi orðið:

Ég er eiginlega sambland af Vesturbæingi og Hafnfirðingi. Ég fæddist í Vesturbænum í Reykjavík 1942, átti þar heima fyrstu æviárin en flutti síðan með fjölskyldu minni í Garðabæ. Foreldrar mínir voru Guðrún Hulda Gísladóttir Proppé og Óttarr Proppé. Skólaganga mín hófst í Melaskólanum en síðar fór ég í Flensborg í Hafnarfirði. Ég á margar góðar minningar úr Melaskóla, Ingi Kristinsson var kennari míns bekkjar og skólustarfið var fjölbreytt og skemmtilegt. En þarna ríktu gamlar hefðir, raðað var í bekki eftir getu og nemendurnir í „bestu“ bekkjunum umgengust aðeins hverjir aðra. Það var mikil stéttaskipting á þessum tíma. Ég man t.d. aldrei eftir því að við lékjum okkur við krakkana úr Kamp Knox í frímínúttunum, en braggarnir voru þarna rétt hjá. Ég man líka eftir því að í Flensborg voru bestu bekkirnir ævinlega í björtustu og bestu kennslustofunum með útsýni yfir höfnina en „lélegu“ nemendurnir voru í stofum niðri í kjallara.

Svona var tíðarandinn um miðja síðustu öld.

Sveitadrengrur og ástríðuskáti

Ég var alinn upp í borgaralegri fjölskyldu en var mörg sumur í sveit í Dölunum og þar kynntist ég vinnubrögðum sem tíðkast höfðu frá landnáms tíð. Dvölin í sveitinni hafði mjög mótandi áhrif á mig. Sumarið sem ég fermdist fór ég til sjós og var í allmörg ár fjóra mánuði á ári á sjónum, einnig á hvalveiðum og í hvalskurði.

Ég gekk ungur í skátahreyfinguna og hef verið tengdur henni alla ævi. Ég fór snemma að lesa mér til um hreyfinguna og hreifst af aðferðum hennar, sem beindust að því að allir væru virkir og tækju þátt. Skátastarfið miðaði ekki að því að hlúa einungis að þeim færustu og hinir sætu á varamannabekknunum. Allir áttu að geta þroskast í þeim skilningi að verða meiri og betri manneskjur. Ég sé þetta núna sem almenningsmenntunarviðhorf og ekki óskýlt hugsjón lýðhaskólanna. Ég tel að áhuga minn á því að vinna með ungu fólki megi rekja til skátahreyfingarinnar. Sem ungur maður var ég erindreki hjá Bandalagi íslenskra skáta og ferðaðist um landið til að hjálpa til við að endurreisa skátafélög og styðja við starfið. Einnig fór ég til Bretlands í nám innan skátahreyfingarinnar. Allt þetta hafði mikil áhrif á mig. Þegar ég var 16 ára gekk ég til liðs við Hjálpar sveit skáta í Hafnarfirði og varð síðar formaður sveitarinnar um árabíl. Störf mín að hjálpar sveita- og björgunarmálum urðu langvinn og umfangsmikil. Ég vann að því að sameina allar björgunarsveitir landsins undir einu landsfélagi og varð fyrsti formaður Slysavarnafélagsins Landsbjargar eftir áratugastarf að björgunarmálum og fékk riddarakross fyrir störf á þeim vettvangi. En löngu áður en það varð ákvað ég að fara í Kennaraskólann.

Kennaranemi

Ég gekk ekki þennan venjulegan menntaveg. Flestir skólafélagar mínir fóru í Menntaskólann í Reykjavík en ég var við hin og þessi störf. En alltaf blundaði í mér löngun til þess að breyta heiminum og helst með því að starfa með ungu fólki. Því var það að

Þegar ég var 19 ára bankaði ég upp á í Sporðagrunni hjá Brodda Jóhannessyni, sem þá var rektor Kennaraskólans, og leitaði ráða hjá honum. Það varð úr að ég las tvo bekki utan skóla þannig að ég var aðeins tvö ár í Kennaraskólanum. Ég minnst þess að hafa tekið munnlegt próf í bæði Sögu Ísraelsþjóðarinnar og Markúsarguðspjalli heima hjá Jóhanni Hannessyni prófessor. Ég byrjaði því í þriðja bekk 1962 en það var árið sem skólinn flutti hingað í Stakkahlíðina.

Broddi hafði feikileg áhrif á mig. Hann var merkilegur maður og allt sem hann sagði fékk mig til að hugsa. Hann hafði lag á því að setja hlutina í nýtt samhengi þannig að það kollvarpaði manns fyrri skoðunum. Broddi hafði mjög sérstaka og djúpa sýn á manneskjuna og tengsl hennar við menningu og umhverfi. Það er til dæmis ógleymanleg kennslustundin þegar hann var að tala um hvernig taka ætti upp mó. Hann hóf slík verk upp og tengdi við viðfangsefni líðandi stundar í Kennaraskólanum. Ég tók mér hann að mörgu leyti til fyrirmyndar. Broddi reyndist mér ákaflega vel og ég tók það á vissan hátt nærri mér hve snemma hann hætti störfum, tæplega sextugur, árið 1975. Ég vonaðist þá til þess að hann færi að skrifa því að hann var mjög ritfær en það gerði hann ekki og ég tel að það hafi verið skaði fyrir íslenska menntaumræðu.

Ég naut þess að vera í Kennaraskólanum og náði þar í skottið á ákveðnum tíma því að við vorum síðasti árgangurinn sem var í einum bekk eins og verið hafði frá upphafi skólans. Ég eignaðist góða skólafélaga sem hafa flestallir verið í kennslu alla starfsævina, og það er talsvert merkilegt því að námið var frekar stutt og almennt og ekki var ýkja mikil áhersla á uppeldis- og kennslufræði. En á einhvern undarlegan hátt vorum við hér í starfsnámi sem skilaði okkur út í kennslu. Ef til vill hafði það áhrif að á þessum árum voru aðallega tvær bóknámsleiðir fyrir unglinga, annaðhvort var að fara í Menntaskólann í Reykjavík eða í Kennaraskólann og það voru töluverð hugmyndafræðileg átök milli þessara leiða. Menntaskólakrakkarnir sögðu auðvitað að hingað færu þeir sem réðu ekki við að fara í menntaskóla, kannski hefur það verið hvatning til þess að standa sig, alla vega lá leið okkar flestra beint út í kennslustarfið. Mér gekk alltaf vel að kenna, ég fann það strax í æfingakennslunni, og ég þakka það því forskoti sem ég hafði vegna reynslunnar úr skátastarfinu.

Ég varð formaður nemendafélagsins og ég tók það alvarlega að vera málsvari kennaranema og samsamaði mig sterkt því verkefni. Kennaranemar úr hinum ýmsu skólum, tónlistar-, myndlistar- og íþróttakennaranemar, stofnuðu Samtök íslenskra kennaranema, ég varð fyrsti formaður þessara samtaka og sótti norræn kennaranemaþing með stuðningi og hvatningu Brodda. Ég held að öll þessi reynsla hafi meðal annars valdið því að ég fór síðar í frekara nám en fyrst lá leiðin út á akurinn eins og kennslustarfið var oft nefnt í Kennaraskólanum.

Úti á akrinum

Ég byrjaði kennsluferil minn í Hlíðaskóla árið 1964, við vorum fimm skólafélagar sem réðum okkur þangað. Ásgeir Guðmundsson var þá yfirkennari skólans auk margra ungra kennara þannig að þar var lifandi starf. En strax næsta ár flutti ég mig í Öldutúnsskóla í Hafnarfirði sem tekið hafði til starfa 1961. Ég var þar í 10 ár og tók þátt í margvíslegum nýjungum. Ég kenndi alltaf unglingum, sjálfsgagt voru það áhrif frá

skátastarfinu að ég var á heimavelli með ungu fólki. Haukur Helgason var skólastjóri og við þessir ungu kennarar vorum að prófa nýjar aðferðir og nýtt skipulag. Það var til dæmis prófað að vera með getublandaða bekki og láta krakkana vinna meira í hópum en áður hafði tíðkast. Í Öldutúnsskóla var einn af frjóðngum skólaþróunar á þessum árum en á þeim tíma höfðum við það mörg á tilfinningunni að skólar á Íslandi væru komnir í talsverð þrot og að ýmsu þyrfti að breyta. Nemendum var skipt í bekki eftir getu, sömu námsbækurnar ár eftir ár og allt frekar staðnað. Áhugasamir kennarar stofnuðu félag sem hét Kennslutækni; þar voru kennarar bæði úr Hafnarfirði og Reykjavík, t.d. Haukur Helgason, Ásgeir Guðmundsson, Kristín Tryggvadóttir, Rúnar Brynjólfsson, Sigurþór Þorgilsson og margir fleiri. Við höldum námskeið og fórum út um allt land að kenna kennurum, bæði hugmyndafræði og aðferðir við hópvinnu og samfélagsfræðikennslu, en líka ýmsar tækninýjungar eins og t.d. notkun glæra og myndvarpa sem þá höfðu ekki sést hér. Það var gaman og gefandi að vera svona í fararbroddi.

Ég var líka sæmilegur í tungumálum og kunni dönsku þokkalega. Þess vegna fór ég á dönskukennaranámskeið og tók þátt í að halda námskeið fyrir dönskukennara um allt land á vegum Skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins sem hafði verið komið á laggirnar árið 1966, í tíð Gylfa Þ. Gíslasonar menntamálaráðherra. Þarna var verið að breyta kennslunni, hverfa frá því að lesa og þýða úr bókinni, en tala þess í stað alltaf dönsku við börnin og gera kennsluna þannig meira lifandi því að nú áttu börnin að byrja 10 ára að læra dönsku.

Ég hafði alltaf áhuga á börnum sem bjuggu við erfiðar félagslegar aðstæður og vildi bæta líf þeirra eða möguleika á einhvern hátt. Einu sinni dreymdi mig um að stofna skóla að Staðarfelli þegar hætt var að starfrækja þar húsmæðraskóla. Ég hugsaði mér að ég gæti ásamt fleirum sett upp skóla fyrir unglinga sem ættu erfitt í námi. Það hafði áhrif á mig að ég á systur með þroskahömlun. Hún er átta árum yngri en ég og þegar hún var á barnaskólaaldri var enginn skóli í Garðahreppi fyrir hana. Hún komst ekki í Höfðaskóla, sem þá var tilraunaskóli fyrir börn með þroskahömlun, þannig að foreldrar okkar keyptu kennara til að kenna henni. Það mótaði mig sjálfsagt líka að ég kenndi einn vetur á Jaðri og einnig var ég barnaverndarfulltrúi í Hafnarfirði þegar ég var nýútskrifaður kennari. Þetta var hlutastarf, ég var alltaf á vakt og oft kallaður inn á heimili og þurfti þá stundum að koma börnum fyrir. Einnig var ég viðstaddur þegar lögregluskýrslur voru teknar af unglíngum. Ég kynntist dálítið harkalega ýmsum hliðum samfélagsins. Þetta rifjaðist upp þegar Breiðuvíkurmálið komst í hámaeli nú í vetur. Ég þurfti nú ekki að koma börnum í vistun í Breiðuvík en á ýmsa aðra staði, t.d. á Bjarg á Seltjarnarnesi og í Kumberavog.

Ég hafði nóg að gera en samt langaði mig alltaf að læra meira.

Aftur í nám

Árið 1963 höfðu verið sett ný lög um Kennaraskólann, þar sem var heimild til að stofna deild fyrir útskrifaða kennara sem vildu taka stúdentspróf og fá þannig aðgang að námi í Háskóla Íslands. Þessi deild tók til starfa 1968 og nefndist menntadeild. Ýmsir kennarar fóru þessa leið til þess að komast í frekara nám. En mér fannst mikið

óréttlæti að kennarar gætu ekki farið beint í Háskóla Íslands og hreinlega niðurlæging að þurfa að taka stúdentspróf til þess. Þannig að ég gerði það ekki og hef ekki stúdentspróf enn þann dag í dag.

Kennaraskólinn varð að Kennaraháskóla Íslands árið 1971. Það var eiginlega ótrúlegt að lögin um Kennaraháskólann skyldu komast gegnum þingið en þau fóru í gegn með fyrirvara um að þau yrðu endurskoðuð innan árs. Sama ár var boðið upp á framhaldsnám í námskráfræði og námsmatsfræði. Við vorum átta sem fórum í það nám og mynduðum lítinn, samheldinn hóp, ég nefni sérstaklega Hrólfr Kjartansson. Samtíða okkur hér voru mörg hundruð manns í kennaranámi, því að hér var fjöldi nemenda sem var að ljúka námi eftir gamla kerfinu.

Andri Ísaksson kenndi hópnum okkar mikið ásamt Þuríði Kristjánsdóttur. Broddi og Sigríður Valgeirsdóttir kenndu einnig í deildinni, en minna. Ég tók þarna fullt nám með kennslu síðasta kennsluárið mitt og það kveikti í mér löngun til frekara náms. Þegar svo var auglýstur styrkur á vegum UNESCO og menntamálaráðuneytisins til framhaldsnáms í Bandaríkjunum í námsmati og námskráfræði, sótti ég um hann í algjöru bríaríi. Nema hvað, ég fékk styrkinn og ég og kona mín, Pétur Pétursdóttir, héldum til Bandaríkjanna með börnin okkar þrjú árið 1974. Á þeim tíma þótti það ekki mjög skynsamlegt. Ég hafði aldrei ímyndað mér að ég ætti eftir að fara í nám til Bandaríkjanna, kannski til Danmerkur, en Ameríka lá utan þess mögulega.

Leiðin lá til Champaign-Urbana í Illínois. Skólinn var valinn vegna kennslu Þuríðar Kristjánsdóttur í framhaldsdeildinni, en hjá henni lásúm við m.a. greinar eftir Robert Stake, bandarískan prófessor, og ég fann að ég vildi stúdera hjá þessum manni. Þuríður var afburða kennari og síðar mikill vinur minn. Robert Stake varð prófessorinn minn í gegnum allt mitt nám og einnig persónulegur vinur. Í Champaign-Urbana var yndislegt að vera, stór rannsóknarháskóli með frábærri aðstöðu og fjölmenningsarskólur fyrir krakkana. Ég lauk þarna meistaraþrófi 1976, en fór síðan heim og fór að starfa í skólarannsóknadeild.

Skólarannsóknir

Ég var ráðinn í fullt starf sem sérfræðingur um námsmat og mat á skólastarfi við skólarannsóknadeild. Fljótlega tók ég einnig við formennsku í prófanefnd ráðuneytisins og stýrði því að byggja upp nýju samræmdu prófin eftir að grunnskólinn kom til sögunnar. Það var dýrmæt reynsla að vinna með þessu hæfa fólki sem var við skólarannsóknadeildina, Andra Ísakssyni, Wolfgang Edelstein, Herði Lárussyni, öllum námstjórunum og fleirum og fleirum. Þarna varð eiginlega til lítil akademía, við vorum alltaf að lesa erlendar bækur, fá til okkar fræðimenn utan úr heimi og velta fyrir okkur nýjustu straumum í mennta- og skólamálum. Skólarannsóknadeildin á Íslandi tengist hreyfingu í menntamálum sem að hluta er rakin til 4. október 1957, þegar Rússar skutu Spútínik, fyrsta gervitunglinu, á sporbraut um jörðu. Þá er talað um að Vesturlönd hafi fengið „stóra sjokkið“ því að þarna var greinileg sönnun þess að Rússar hefðu forystuna í geimferðum og þá um leið í menntun og vísindum. Í Bandaríkjunum hófst upp úr þessu hreyfing í menntamálum með það að markmiði að rannsaka og þróa skólastarf. OECD tók þessa hreyfingu upp á sína arma og var það

ákveðin viðurkenning á því að skóla- og menntamál eru nátengd efnahagslegri velferð þjóða. Þetta varð mikil bylgja sem fór víða um lönd. Miklu fjármagni var veitt inn í menntakerfi þjóðanna og meira að segja var tekinn hluti af fjárveitingunni sem ætluð var til varnarmála í Bandaríkjunum og varið til menntamála. Hér heima voru það Wolfgang Edelstein og Andri Ísaksson sem lögðu drögin að endurbótum á íslenskum skólum með tilstilli skólarannsóknadeildarinnar. Grunnskólalögin 1974 voru þáttur í þessu umbótastarfi.

Í skólarannsóknadeildinni var ákveðin aðferðafræði við lýði sem var í takt við straumana erlendis frá. Skólunum skyldi breytt með því að endurskrifa námskrár og námsefni. Síðan átti að þjálfa kennarana til að kenna hið nýja námsefni og þannig átti að breyta skólunum. Þessi nálgun olli hugmyndafræðilegum átökum að því er ég tel. Sumum fannst að þarna væri of mikið treyst á tæknilausnir og voru vantrúaðir á að hægt væri að endurbæta skólana með tækniþrellum eins og haft var á orði. Broddi, rektor Kennaraháskólans, áleit til dæmis að betri leið væri að efla kennara, gera þá að betri fagmönnum sem á sjálfstæðan hátt gætu síðan orðið breytiafl. Ég álit að þetta hafi valdið því að Kennaraháskólinn var um tíma (10 ár eða svo) talsvert utan við þessa þróun í skólamálum sem skólarannsóknadeildin hafði forystu um. Mig grunar einnig að þessi átök hafi haft þau áhrif á Brodda að hann ákvað að hætta svo snemma sem hann gerði. Hann var einnig örþreyttur, því að í raun og veru var hann þvingaður til þess að gera Kennaraskólann að almennum framhaldsskóla til að taka við öllum þeim fjölda framhaldsskólanema sem kom með „baby boom“ kynslóðinni eftir stríðið.

En auðvitað breyttust viðhorf um leið og verið var að endurmennta kennarastéttina og einnig féll þetta saman við aðrar hræringar í samfélaginu, sem komu meðal annars frá hinum Norðurlöndunum. Þetta voru hugmyndir um að börnum í skóla ætti ekki að raða í bekkir eftir getu, heldur ætti að blanda nemendahópum og skólinn ætti að vera fyrir alla. Á ensku var þessi stefna kölluð „comprehensive school“ og er hugmyndin á bak við grunnskólalögin 1974. Sama hugmyndafræði liggur að baki fjölbrautaskólunum. Á þessum tíma merkti „skóli fyrir alla“ ekki það sama og nú, þegar hugtakið er notað yfir „inclusion“. Það var til dæmis ekki reiknað með að fötluð börn ættu að vera samskipa öðrum börnum í skóla.

Breytingatímar

Ulf Lundgren, sænskur prófessor, rekur umbótastefnu í skólamálum til hugmynda í Vestur-Evrópu í lok stríðsins um að bæta þyrfti skólana, ekki einungis í efnahagslegum tilgangi, heldur til þess að fólk lifði heilbrigðara lífi og þyrfti aldrei framar að upplifa stríðshörmungar.

Annars má segja að hér á Íslandi hafi allt verið í rólegheitum miðað við það sem var að gerast í stúdentauppreisnum úti um allan heim, þegar ungt fólk geymdi Rauða kverið við hjartastað. Smábrot af þessum byltingaranda skilaði sér seinna inn í Kennaraháskólann þegar Loftur Guttormsson og fleiri kennarar skipulögðu þemanám vegna þrýstings frá nemendum.

En pólitíkin var samt hörð á þessum árum og sumum fannst skólarannsóknadeildin býsna róttæk og í fjölmiðlum var hún jafnvel kölluð kommúnistahreiddur. Svo fékk

Sjálfstæðisflokkurinn menntamálaráðuneytið 1983 og Ragnhildur Helgadóttir varð menntamálaráðherra. Yfir vötnunum sveif að nú ætti að hreinsa til. Þetta voru sérstakir tímar í samfélaginu, mikil verðbólga, átök og óróleiki. Ég varð til dæmis fyrir því að unglingar köstuðu í mig tómötum og eggjum vegna samræmdu prófanna þegar ég var að innleiða normalkúrfuna sem mælingafræðilegt fyrirbæri. Ýmsir skólamenn ólu á þessari andstöðu unglinganna. Þessi átök eru stundum að hluta kennd við sögukennsluskammdegið, sem lyktaði með því að samfélagsfræðin var rekin út í ystu myrkur. Bláðamenn, stjórnmalámennt og alþingismenn tóku þátt í þessari umræðu, sem oft tók á sig skrítna mynd. Í samfélagsfræðinni vildum við kenna til skilnings. Við vildum að í landafræði lærðu börn til dæmis um líf í heitu landi og köldu landi, veltu málum fyrir sér, fyndu hvað væri sameiginlegt og hvað væri öðru vísi. Sem sagt, menn vildu kenna krökkunum að hugsa en ekki bara læra staðreyndir utan að eins og lengi hafði tíðkast. Einn námspakinn fjallaði um samfélag bavíaana og markmiðið var að leggja grunn að pælingum hjá nemendum. Þetta námsefni var byggt á kenningum Jerome Bruners og fleiri fræðimanna. En í dagblöðin var skrifað um hve illa væri komið fyrir íslenskum skólum sem kenndu nú um samfélag apa en ekki um hetjur Sturlungaaldar.

Þannig smáfjaraði undan skólarannsóknadeildinni, fyrst var breytt um nafn á henni og hún nefnd skólaþróunardeild og svo var hún að lokum lögð niður. Andri varð prófessor við Háskóla Íslands og endurstofnaði uppeldisfræðina þar. Hann settist í embætti Matthíasar Jónassonar og vann merkilegt starf við að endurskipuleggja kennsluréttindanámið og byggði þar upp ársnám fyrir þá sem höfðu háskólapróf fyrir.

Doktorsprófið

Ég var svo heppinn að mér bauðst að fara í doktorsnám, bæði studdi ráðuneytið mig og einnig háskólinn í Champaign-Urbana. Ég vann þar við merkilega stofnun sem ég lærði mikið af og lauk þar doktorsprófi 1982. Doktorsritgerðin mín fjallaði um þekkingarfræðilegar forsendur mats og ég las mikið heimspeki, þekkingarfræði og um grunn mælingafræðanna. Ég skrifaði ritgerðina mína eiginlega um átökin milli megindlegra og eigindlegra matsaðferða. Samræmdu prófin, sem ég hafði unnið við, voru kveikjan að ritgerðinni og ég skoðaði gagnrýnið samræmd próf bæði hér á landi og almennt. Ég var hræddur um að prófin væru of stýrandi og fór að kafa ofan í eðli mælinga og mælingafræði. Ritgerðin mín heitir *A Dialectical Perspective on Evaluation as Evolution: A Critical View of Assessment in Icelandic Schools*. Það sem ég var í rauninni að segja var að mat væri óumflýjanlegt en að matið þyrfti að vera gagnvirk og það væri hluti af þróun. Manneskjan væri alltaf að þróast og menntast en væri matið alltaf á annan veginn og viðmiðin ákveðin af einhverjum öðrum væri hætta á stöðnun. Virkt samband milli þess sem metur og hins sem er metinn (t.d. kennara og nemanda) er forsenda fyrir áframhaldandi menntun eða þróun. Ég tengdi þessa umræðu og hugsun mína um mat við mannlegt eðli. Ég velti mikið fyrir mér hvað það væri sem greindi okkur frá öðrum dýrum. Það er sjálfsgagt hægt að finna ótalmargt, en það er meðal annars þetta mat, að við getum farið út fyrir okkur sjálf og jafnvel lengra en það. Það er talað um metaplan í sambandi við þetta. Það var hluti af mínum pælingum, að mat

væri forsenda fyrir þróun mannlegs þroska. Sá sem ekki getur metið eða farið út fyrir sjálfan sig er stöðvaður á þroskabrautinni eða menntunarbrautinni. Fyrir mér eru þroski og menntun náskyld fyrirbæri. Mér var hugleikið hvernig væri hægt að koma í veg fyrir að fólk staðnaði eða stoppaði og svo líka að fólk yrði betur menntað, ekki endilega að fólk vissi meira heldur héldi áfram að lifa lífinu og spyrja spurninga, helst alla ævi. Það er náttúrulega allra skemmtilegasta fólkið sem komið er á gamals aldur og er enn að spyrja spurninga.

Í Kennaraháskóla Íslands

Eftir doktorsprófið hóf ég störf við Kennaraháskóla Íslands og samtímis urðu hér rektorsskipti, þegar Jónas Pálsson tók við af Baldri Jónssyni 1983. Jónas Pálsson er ekki maður einfaldr lausna heldur opnar hann dyr og lítur til allra átta. Hann hafði langa og víða sýn, horfði ekki mánuði eða ár fram í tímann heldur áratugi og það hef ég reynt að tileinka mér.

Aðstæður kennaranna í KHÍ árið 1983 þættu ekki upp á marga fiska á nútíma-mælikvarða. Þeir höfðu ekki skrifstofur eða skrifborð nema einn og einn, símkerfið var handvirkt skiptiborð með tveimur eða þremur línunum út og tíu inn. Einn sími var á kennarastofunni og annar hjá rektor. Breytingarnar hvað þetta varðar eru ótrúlegar. Hér varð ég fyrst lektor, dósent og síðan prófessor eins og venja er.

Þórir Ólafsson tók við rektorsstöðu hér 1991. Hann bað mig að verða aðstoðarrektor og gegndi ég þeirri stöðu þangað til ég tók við sem rektor 1. janúar 2000. Á síðasta áratug 20. aldar var í sjónmáli að kennaranámið yrði lengt í fjögur ár, en það hafði lengi verið baráttumál enda Ísland orðið langt á eftir öðrum þjóðum. Lögin um Kennaraháskóla Íslands frá 1988 kváðu á um fjögurra ára nám og hér var búið að semja námskrá fyrir slíkt nám og taka inn nemendur í nýtt fjögurra ára kennaranám haustið 1991. Hér innanhúss greindi menn á um inntak og áherslu í námskrá en náðu samkomulagi. En viku eða tíu dögum áður en skólinn átti að hefjast kom bréf frá ráðherra, Ólafi G. Einarssyni, þar sem málið var stöðvað. Síðan komu alltaf bréf árlega þar sem gildistöku laganna var frestað. Loks var fjögurra ára kennaranám tekið úr lögnum 1997. Þá var Björn Bjarnason orðinn ráðherra.

Um það leyti sem ég tók við sem rektor var hér mikill þungi í stofnuninni og þreyta í fólki. Margir upplifðu það sem vonbrigði og jafnvel niðurlægingu að kennaranámið hafði ekki verið lengt. Niðurstæða úttektar sem gerð var á kennaramenntun í landinu um þessar mundir olli einnig vonbrigðum, en þar kom fram að ekki væri mikilvægast að lengja grunnnám kennara heldur leggja áherslu á framhaldsnám og símenntun. Mér fannst þetta bera keim af pantaðri niðurstöðu stjórnvalda. Ég tel einnig að ástæða þess að við fengum þetta bréf haustið 1991, þegar námið var stöðvað, hafi verið sú að setja áttí á stofn kennaranám við Háskólann á Akureyri. Allt þetta varð til þess að við ákváðum að setja fjögurra ára námið í salt en leggja áherslu á að byggja upp framhaldsnámið, fyrst diplómunám og síðan meistaranám, en fyrstu kándídatar luku meistara-prófi 1996. Miklar breytingar urðu svo hér árið 1998 þegar fjórir skólar, Fósturskóli Íslands, Íþróttakennarskóli Íslands, Kennaraháskóli Íslands og Þroskaþjálfaskóli Íslands sameinuðust undir merkjum Kennaraháskóla Íslands. Við það breikkuðu við-

fangsefni skólans verulega, þar eð nú varð uppeldi, kennsla og umönnun ungra barna svo og fólks með fötlun verkefni Kennaraháskólans í meira mæli en áður. Skólinn var þannig orðinn sterkari og stærri. Áhersla á rannsóknir óx einnig smám saman.

Eitt af mínum fyrstu verkum eftir að ég varð rektor var, í samvinnu við Kristínu Indriðadóttur, að sameina bókasafnið, gagnasmiðjuna og kennslugagnasafnið í eina stofnun, menntasmiðju. Seinna bættist tölvuþjónustan við. Við Kristín vildum skapa gagnvirkt umhverfi fyrir bæði nám og kennslu. Þetta var stórt skref og ég held að vel hafi tekist til. Skólaárið 2004–2005 var síðan ákveðið að endurskoða allt grunnám í Kennaraháskólanum og skipuleggja það sem þriggja ára bakkalárnám og eftir það tveggja ára framhaldsnám, en það er í samræmi við Bologna-yfirlýsinguna. Það er gaman að rifja það upp að hugmyndin fæddist á Arlandaflugvelli við Stokkhólm þar sem ég og deildarforsetarnir Ragnhildur Bjarnadóttir og Guðmundur Birgisson biðum í 5–6 klukkutíma eftir flugi til Vasa í Finnlandi. Við kölluðum þessa ákvörðun okkar á milli Arlanda-yfirlýsinguna. Finnar höfðu strax 1979 gert kröfur um meistaranám fyrir kennara, fyrstir Evrópuþjóða. Endurskipulagning námsins er flókið og vandasant verkefni sem mun taka nokkur ár. Þetta var stefnumótandi ákvörðun hjá mér, að hætta að tala um fjögurra ára nám og fara að tala um fimm ára nám, meistaranám, á öllum vígstöðvum og í öllum ræðum. Árið 2003 kom út skýrsla Ríkisendurskoðunar um fjölda og menntun grunnskólakennara þar sem mælt var með því að lengja kennaranámið. Í skýrslunni er gerður samanburður á kennaranámi í Evrópulöndum sem sýnir að við erum á eftir á öllum sviðum. Ég notaði að sjálfsögðu þessa skýrslu sem rök í baráttu minni fyrir lengingu námsins. Nú hefur Alþingi samþykkt ný lög sem kveða á um að allir kennarar í leik-, grunn- og framhaldsskólum skuli ljúka fimm ára námi til meistaraþrófs til að hljóta starfslöggildingu.

Áherslur í kennaramenntun

Hver er þinn skilningur á eðli menntunar og hvaða áherslur á að leggja í kennaramenntun?

Ég hef alltaf skilgreint menntun þannig að hún byggist á gagnvirkum samskiptum. Menntun er ekki það að vera fróður eða að vita mikið heldur að vera leitandi, forvitinn, svara spurningum, spyrja sjálfan sig og umhverfi sitt. Við komumst seint á leiðarenda en það er leitinn og ferðalagið sem mestu skiptir. Hvert nýfætt barn býr yfir möguleikum til að verða fullþroska manneskja og það er menntunin sem veldur því að barnið heldur áfram að vaxa og spyrja spurninga en stöðvast ekki á þroskabrautinni. Með stöðnun er kastað á glæ þeim möguleikum sem við höfum sem manneskjur.

Ég var einhvern tíma að leika mér með orð og sagði að *afnám* væri merkilegra en nám. Það að losna við fordóma og sjá fyrri þekkingu í nýju ljósi er menntandi og frelsandi fyrir hvern mann. Það er hættulegt að vera of viss í sinni sök, það er eiginlega eitur í mínum beinum að vera svona „besservisser“ eða prédikari. Þess vegna vil ég að kennarar læri um fræðikenningar í námi sínu, auðvitað má ekki gleyma verknáminu, en kennaramenntunin á að ala upp fólk sem spyr spurninga og er ekki allt of visst um sjálf sig. Starf kennarans er dálítið hættulegt að því leyti að löngum hefur verið álitnið að þeir eigi að hafa vit fyrir öðrum. Gamla afstaðan til kennara var að aldrei mætti reka þá á gat, bæði nemendur og kennarinn sjálfur ætluðust til að hann vissi svarið. Þegar

ég var að byrja að kenna fyrir nærri 45 árum man ég eftir kennurum sem urðu miður sín ef þeir voru spurðir spurninga inni í bekk sem þeir gátu ekki svarað. Þeir gátu ekki einu sinni sagt að þeir skyldu fletta þessu upp og koma með svarið á morgun.

Þegar ég lít til baka finnst mér hafa orðið ótrúleg breyting um mína daga á menntun og menntunarmöguleikum. Þegar ég er að vaxa úr grasi er stór hluti þjóðarinnar til-tölulega stutt í skóla, en núna eru nánast öll börn í leikskóla frá eins eða tveggja ára aldri, síðan tíu ár í grunnskóla og stór hluti fer í framhaldsskóla og háskóla. Reyndar hef ég lengi verið þeirrar skoðunar að það eigi að lengja grunnskólann og tvö fyrstu árin í framhaldsskóla eigi að verða hluti af almennu námi í grunnskólanum. Ég tel að kerfi Bandaríkjamanna, sem gerir ráð fyrir að allir séu í tólf ár í skóla, sé heppilegt. Þá er verið að tala um breiðan skóla með mörgum möguleikum. Evrópska kerfið, þar sem börn voru greind í sundur við ellefu ára aldur og fóru inn á brautir sem voru blindgötur, tel ég að henti ekki viðkvæmum og óráðnum unglingum. Ég hef líka verið mikill andstæðingur þess að skilja á milli bóknáms og verknáms. Mér er í minni allur dansinn kringum landsprófið þegar ég var ungur. Einhvern tíma hafði ég á orði að það besta sem hægt væri að gera fyrir íslenskt skólakerfi væri að leggja niður stúdentsprófið til að draga úr þessari óhemju dýrkun á bóknámi, sem er meiri hér en í löndunum í kringum okkur. Ég held að Broddi hafi kennt mér hve verkið er mikilvægt. Við þurfum að efla verk- og listgreinar inni í almennri menntun og ég legg áherslu á almenna menntun, því að ég er ekki að tala um menntun til að búa til frægt listafólk.

Á nýliðnu norrænu kennarabingi um kennaramenntun var talsvert fjallað um flutning kennaramenntunar úr háskólunum og út á vettvanginn. Hvað viltu segja um þær hugmyndir?

Þetta var áhugaverð umræða um gamalt viðfangsefni, spurninguna um tengsl fræða og starfs. Ég gleðst yfir því ef leik-, grunn- og framhaldsskólar verða gerðir samábyrgir okkur í kennaramenntuninni, en þeir mega ekki taka algjörlega við henni frekar en að við megum byggja upp einhvern filabeinsturn sem ekki er í tengslum við veruleikann úti í skólunum. Ég held að það sé stórhættulegt ef öll kennaramenntunin fer út á vettvanginn og námið verður eins konar lærlingsnám. Vanti fræðikenningar eru líkur til þess að neminn læri bara að gera eins og forverarnir, hann falli inn í menningu viðkomandi skóla og taki hana upp. Hvar er þá hið gagnrýna sjónarhorn sem er rótin að breytingum og áframhaldandi þróun?

Ég álit að það sé afar mikilvægt að kennaramenntunin sé inni í háskólunum, þar sé fjallað gagnrýnið um starf kennarans og það sett í samhengi við bæði þroska barna og unglunga og félagslega þætti og hvernig skólinn og menntun er hluti af samfélagi og hefur verið það um aldir. Ég tel að í Englandi hafi verið farið fulllangt í því að færa kennaramenntunina út í skólana. Þetta gerðist á tímum hægri stjórnarinnar sem taldi að í háskólunum væri fólk alið upp í vinstri pólitík. Ef til vill var kennaramenntunin komin í filabeinsturn í háskólunum og því var sveiflan of langt til baka. Þetta gerðist ekki í Skotlandi eða Wales og ég álit að Skotar séu með betri kennaramenntun með virkari og eðlilegri tengslum við skólana.

Menntun fárra eða almenningsmenntun

Þú hefur stundum talað um átök tuttugustu aldarinnar í menntamálum. Hvað áttu við?

Alla 20. öldina tókust hér á tvö öfl um íslensk skóla- og menntamál. Annars vegar var elítuhugmyndin, það er að segja að menntun væri ætluð fáum útvöldum. Menntaskólinn í Reykjavík og Háskóli Íslands voru helstu tákn þeirra sjónarmiða. Hins vegar var almenningsmenntunarviðhorfið sem endurspeglast í fræðslulögunum frá 1907 og barnaskólarnir og Kennaraskólinn voru fulltrúar fyrir. Hreyfingin „að mennta alla“ hafði þó ólíka merkingu eftir tímabilum, í upphafi aldarinnar var til dæmis ekki gert ráð fyrir að börn með fötlun eða þroskahömlun yrðu sjálfsagðir skólaþegnar eins og nú er. Breytingarnar á öldinni hafa verið ótrúlegar og þær miða allar í sömu átt, almenningsmenntunarviðhorfin hafa stöðugt unnið á. Barnaskólarnir voru alla tíð hugsaðir fyrir alla, síðan urðu gagnfræðaskólarnir að almenningseign með fræðslulögunum 1946, en það voru þeir ekki í upphafi. Í gagnfræðaskólunum voru bóknáms- og verknaðsdeildir en þeim var ekki ætlað að greina nemendur eftir námshæfileikum eins og raunin varð. Héraðsskólarnir, sem voru stórkostleg tækifæri fyrir æsku hinna dreifðu byggða, áttu sitt blómaskeið fyrir og um miðja öldina en margir þeirra fengu hálfðapurlegt hlutverk undir lokin, þegar þeir urðu annars flokks gagnfræðaskólar fyrir unglunga af mölinni. Grunnskólarnir tóku við af barna- og gagnfræðaskólunum með lögunum 1974 og fjölbrautaskólarnir voru frá upphafi ætlaðir öllum unglungum og byggðust á hugmyndinni um alhliða skóla (comprehensive school). En þetta gerðist ekki átakalaust. Menntaskólinn í Reykjavík var í mjög íhaldssömu elítuhlutverki og stóð í raun og veru í vegi fyrir fjölgun menntaskóla. Það er ekki fyrr en 1930 sem Menntaskólinn á Akureyri er stofnaður, eftir mikla baráttu, og síðan Menntaskólinn á Laugarvatni 1953, einnig eftir mikil átök. Menntaskólinn við Hamrahlíð er stofnaður 1966 og eftir það fjölgar mennta- og fjölbrautaskólum ört.

Háskólastigið er jafnvel að verða hluti af almenningsmenntunarkerfi þessa lands eins og margra annarra. Löndin í kringum okkur hafa sett sér þau markmið að 60% af árgangi fari í háskóla, sem er stjarnfræðileg tala miðað við þau gróflega 5% sem fóru hér í háskóla fyrir um það bil 50 árum.

Breytingarnar hafa verið stórfelldar og mér virðist að þau viðhorf sem halda á lofti almenningsmenntun séu að bera sigur úr bítum. Vissulega gleðst ég yfir þessu því að frá fyrstu tíð hef ég fylkt mér þeim megin. Og þar sem ég er nú óforbetranlegur bjartsýnismaður tel ég að nú, þegar háskólanám er að verða hluti af almenningsmenntun, séu bjartir tímar framundan fyrir þessa þjóð. Auðvitað geri ég mér grein fyrir að þetta verður aldrei nein himnasæla, þetta er stöðug barátta og líklega ágætt að svo sé. Menntun er afskaplega flókin vegna þess að hún er ekki bara fólgin í því að bæta einhverju við, það er enginn vandi að læra utanbókar endalaust. En að efast um sjálfan sig og um það sem maður veit, leita nýrra leiða og brjótast út úr vanahugsun, það er erfitt. Það er ósköp þægilegt að finna básinn sinn og vera bara þar.

Ég lít þannig á að sameining Kennaraháskólans og Háskóla Íslands sé á vissan hátt endapunktur í menntaátökum síðustu aldar. Jónas Pálsson hefur hugsað upp slagorðið „frá jaðri að miðju“ og telur það einkennandi fyrir sameininguna. Kennaramenntun og alþýðumenntun hefur verið utarlega á jaðri samfélagsins, í miðjunni var embætt-

ismenntunin, efri lög samfélagsins, borgara- og embættismannastéttin. Kannski er táknrænt að kennaramenntunin er að fara inn í höfuðvígi elítuviðhorfanna 100 árum eftir að Kennaraskóli Íslands var stofnaður.

Sameining Kennaraháskóla Íslands og Háskóla Íslands

Þú varst baráttumaður fyrir sameiningu skólanna. Hvernig bar hana að?

Að hluta til er þarna um að ræða gamlar hugmyndir. Helgi Skúli Kjartansson hefur fjallað um hugmyndir sem voru uppi fyrir stríð, eða 1937, um að Háskóli Íslands yrði miklu virkari í kennaramenntun¹. Í fræðslulögunum 1946 var líka gert ráð fyrir að Háskólinn stofnaði til kennaranáms eða framhaldsnáms fyrir kennara en þetta varð ekki að neinu og ég held að það hafi verið stúdentsprófið sem þvældist fyrir. Háskóli Íslands hélt afskaplega fast í það að engir ættu þangað erindi nema þeir hefðu stúdentspróf.

Þegar Jónas Pálsson var að impa á sameiningu skólanna fyrir meira en 20 árum var ég henni mótfallinn vegna þess að ég taldi að við værum ekki nógu sterk og öflug. Sjálfmynd okkar væri ekki nógu örugg og ekki heldur ímynd samfélagsins af okkur, þannig að við gætum sameinast Háskóla Íslands á jafnréttisgrundvelli. Undanfarna áratugi hefur mikil uppbygging átt sér stað í Kennaraháskóla Íslands. Áðurnefnd sameining skólanna fjögurra fyrir tíu árum var hluti af uppbyggingunni, framhaldsnám og rannsóknir hafa verið í mikilli sókn, útskrifaðir hafa verið liðlega 150 meistarar og nú í vor þrjú doktorar. Ég álit að við séum tilbúin núna eftir að hafa velt þessu fyrir mér síðustu 25–30 árin. Ég hef átt því láni að fagna að eiga marga góða samstarfsmenn sem ég hef getað rætt þessi mál við og bollalagt um framtíðina. Einn maður sker sig þó úr, en það er Börkur Hansen. Hans fræðilega sýn á stofnanabreytingar og stofnanamenningu hefur verið mér mikil stoð. Hann er minn traustasti bakhjarl, að öðrum ólöstuðum.

Þegar ég hafði verið rektor í tvö eða þrjú ár hittumst við Páll Skúlason, rektor Háskóla Íslands, og ég kynnti honum hugmyndir mínar um að auka samstarf milli skólanna. Páll var sammála mér um að það gæti verið æskilegt og við fengum utanaðkomandi mann frá ráðgjafarfyrtæki til að vera í forsvari fyrir nefnd sem gaf út skýrslu með grunnhugmyndum um sameiningu skólanna. Páll átti stutt eftir af rektorstíð sinni og það var ekki fyrr en Kristín Ingólfssdóttir var orðin rektor að Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir ráðherra ýtti málinu af stað. Ég hafði í nokkrum ræðum reifað hugmyndir mínar um sameiningu þannig að afstaða mín var ljós. Þorgerður Katrín kannaði hug Kristínar til sameiningar og skipaði síðan starfshóp undir stjórn Guðmundar Árnasonar ráðuneytisstjóra sem átti að kanna „fýsileika“ þess að sameina skólana. Þannig rúllaði boltinn af stað.

Auðvitað voru menn sammála eða ósammála sameiningu á ólíkum forsendum. Sjálfsgagt hafa ýmsir talið að sameining styrkti kennaramenntun vegna þess að hún

1 Helgi Skúli Kjartansson (2008). Verkaskipting háskóla og kennaraskóla og kennaramenntun fyrir gagnfræðastigið. Erindi flutt á ráðstefnu FUM, Félags og menntarannsóknir, *Kennaramenntun í 100 ár – Nám og lýðræði á 21. öldinni*, Kennaraháskóla Íslands 23. febrúar.

væri svo léleg hérna og hún þyrfti þess vegna að fara inn í Háskóla Íslands. Það var aldrei mín skoðun, heldur trú í ég því að báðir skólar hagnist á sameiningu, ekki síður Háskóli Íslands.

Hver telur þú að verði áhrif Kennaraháskólans á Háskóla Íslands?

Ég tel að þau eigi eftir að verða mikil og jákvæð. Auðvitað hafa miklar breytingar einnig verið að gerast í Háskóla Íslands, hann hefur þróast frá því að vera skóli með nokkur hundruð nemendum í það að vera tíu þúsund manna skóli. Samhliða er skólinn einnig orðinn hluti af þessu almenningsmenntunarkerfi. Ég sagði á fundi um daginn í Háskóla Íslands að nú væri hann að taka við því fjöreggi sem Kennaraháskólinn hefði varðveitt í 100 ár, það er að segja kennaramenntuninni. Ég tel að við komum sterk þarna inn, við eyðileggjumst ekki eða þurrkumst út, við förum inn sem ein heild og verðum uppistaðan í menntavísindasviði skólans. Mér hefur fundist að í sameiningarferlinu hafi Háskóli Íslands mætt okkur á jafningjagrundvelli. Mér sýnist jafnvel að í Háskóla Íslands hafi orðið ákveðin hugarfarsbreyting því að í stefnu þeirra sem samþykkt var 2006 er framúrskarandi kennsla einn af áherslupunktunum, og það er nýbreytni.

Ég man eftir því að í fyrstu var gjarnan talað um að það þyrfti ekki að sameina skólana, það væri nóg að vinna saman.

Staðreyndin er sú að það var margoft reynt. Við sátum í samstarfsnefnd á hinum og þessum sviðum. Einu sinni var ég formaður nefndar sem skilaði skýrslu um hvernig Háskóli Íslands, Háskólinn á Akureyri og við gætum unnið saman. En það varð ekki neitt úr neinu nema í þeim tilvikum þegar einstaklingar náðu saman á persónulegum grundvelli. Núna verðum við í einni stofnun og við verðum að setjast við borðið og ræða málin, takast á um þau og finna lausnir. Þetta er eilífðarbarátta og í raun eðlilegt að það sé togstreita um hvað eigi að kenna, hvernig eigi að kenna og hverjum eigi að kenna. Ef togstreita er ekki fyrir hendi í skóla- og menntastarfi er eitthvað að.

Þú minntist á ímynd kennara og Kennaraháskólans í samfélaginu og að hún hafi ekki verið nógu sterk og örugg?

Þegar ég hóf hér störf fyrir 25 árum og tók leigubíl í skólann vissu fæstir leigubílstjórarnir hvar Kennaraháskólinn var. Þetta hefur gjörbreytt og ég held að fólki finnist að margt hafi verið að gerast í Kennaraháskólanum á síðustu tíu árum. Reyndar er það svo að fjölmiðlar gleyma oft ennþá að Kennaraháskólinn er háskóli, háskólarnir hafa verið taldir Háskóli Íslands, Háskólinn á Akureyri og Háskólinn í Reykjavík, hinir vilja gleymast. Það skiptir líka máli að okkur hefur tekist að reka skólann þannig að eftir því er tekið, við höfum aflað okkur trausts í ráðuneytum og það er litið á Kennaraháskólann sem vel rekna stofnun. Traust skiptir höfuðmáli og það getum við óhikað þakkað Guðmundi Ragnarssyni, framkvæmdastjóra rekstrar- og fjármálasviðs, sem ég hef átt eindæma gott samstarf við.

Eins og við vitum hefur lengi eimt eftir af neikvæðum viðhorfum til kennara. Þeir voru kallaðir seminaristar, sem var skammaryrði og var notað um þá sem vissu lítið um margt, voru með grunna þekkingu. Kennarinn vissi hvað var rétt af því að hann

vissi svo lítið. Laxness gerir á nokkrum stöðum grín að kennurum svo að þessi afstaða hefur verið svolítið landlæg. En þetta er að breytast. Það er ekki eingöngu sameiningin við Háskóla Íslands sem veldur því, heldur einnig nýsamþykkt lög á Alþingi þar sem gert er ráð fyrir að allir kennarar hafi meistaraþróf. Í því felst viðurkenning á því að kennarastarfið sé erfitt og ekki síður flókið en til dæmis að teikna hús fyrir fólk eða byggja brýr. Ég upplifi þetta sem sigur. Fólk er að átta sig á því að meiri menntun fyrir allt samfélagið eykur hag þjóðarinnar og einstaklinganna og skapar þeim samkeppnismöguleika í veröldinni.

Mig langar til að heyra skoðanir þínar á því hvernig þróunin í Kennaraháskóla Íslands hefði orðið ef við hefðum ekki farið út í sameininguna?

Ég held að það hefði eilíf barátta fyrir tilveru okkar. Auðvitað er þeirri baráttu ekki lokið, við höfum barist með kjafti og klóm til þess að koma okkur áfram í rannsóknnum og ná því að verða jafngóður háskóli á okkar sviði og Háskóli Íslands. Við höfum líka verið að berjast fyrir menntarannsóknnum. Fyrir fáeinum árum vorum við Allyson Mcdonald að ræða um menntarannsóknir á fundi með starfsfólki Rannís. Og það tæpast skildi um hvað við vorum að tala eða til hvers gera þyrfti rannsóknir í menntamálum. Mennta- og skólamál hafa nefnilega ákveðna sérstöðu í huga fólks. Allir hafa verið í skóla og öllum finnst þeir vita hvernig skólar eigi að vera eða ekki að vera. Þess vegna finnst mörgum alveg óþarfi að vera að gera einhverjar rannsóknir á skólastarfi og menntun. Þetta er til dæmis áberandi í greinargerðum með frumvörpum til laga um leik-, grunn- og framhaldsskóla sem nú hafa verið samþykkt á Alþingi. Lítið er minnst á rannsóknir sem rökstuðning fyrir því hvernig haga skuli málum. Það er því óhemju verk að vinna. Eftir heimsókn okkar Allyson til Rannís og vegna baráttu hennar í Vísinda- og tækniráði fengum við því áorkað að úttekt var gerð á menntarannsóknnum á Íslandi². Það var úthugsuð aðferð af okkar hálfu til þess að fá viðurkennda þessa þörf fyrir menntarannsóknir. Og þetta er að skila sér, hjá Vísinda- og tækniráði tróna menntarannsóknir nú ofarlega. En það verður mikil vinna og erfitt að þróa menntavísindasviðið, nú verðum við komin í návígi og samkeppni við hin sviðin fjögur innan Háskóla Íslands.

Mér heyrir þú vera bjartsýnn á samstarfið við Háskóla Íslands.

Auðvitað byggist allt samstarf á einstaklingunum sjálfum og ég sé fyrir mér að í sumum greinum muni takast vel til en síður annars staðar. Annars eru viðhorf að breytast. Ég var á fundi um daginn með raungreinakennurum héðan og deildarforseta raunvísindadeildar og fleiri fulltrúum úr Háskóla Íslands. Raunvísindin hafa nú stundum hreykt sér svolítið og þaðan hafa komið harðir dómar um stærðfræðina og skólakerfið. En þarna var ég með ungu fólk sem mér fannst hafa önnur viðhorf en hafa tíðkast. Þetta unga fólk er alið upp við 28 framhalds- og fjölbrautaskóla. Það gefur talsvert aðra sýn en þegar fyrst og fremst var einn menntaskóli á sviðinu eins og

2 Rannsóknamiðstöð Íslands og menntamálaráðuneytið (maí, 2005). Úttekt á rannsóknnum á sviði fræðslu og menntamála. Lokaskýrsla. Reykjavík: Rannsóknamiðstöð Íslands og menntamálaráðuneytið.

var þegar ég var ungur. Ég held að það sé að koma ný kynslóð sem hugsar öðru vísi. En svo er eftir að takast á um allt mögulegt, t.d. um það hvar mörkin séu og hver skuli ráða yfir hvaða svæði. Hver leikur í þessari skák skiptir máli og við verðum að sjá nokkra leiki fram í tímann. Það skiptir höfuðmáli að við komum inn sem heild og berum ábyrgð á kennaramenntuninni í Háskóla Íslands. En jafnmikilvægt er að byggja brýr og samskipti við hin sviðin öll. Ýmsir í Háskóla Íslands álitu það mikilvægt skref að tengja námsgreinarnar saman, t.d. að íslenskufólkið okkar myndi tengjast íslenskuinni þar og stærðfræðikennararnir okkar tengdust stærðfræðinni vestur frá. Þannig myndu loksins koma almennilegir kennarar út í skólana. En ég vil leggja áherslu á að þótt nauðsynlegt sé að einstakar fræðigreinar tengist er ekki síður mikilvægt að byggja brýr milli allra sviða menntunarfræðanna þar og hér, sálfræði, félagsfræði, heimspeki o.s.frv. Við erum hér að glíma við þverfaglegt viðfangsefni, sem er kennaramenntun. Í Háskóla Íslands er líka reynsla af þverfaglegri menntun, svo sem í læknisfræði, viðskiptafræði og lögfræði, og allt er þetta starfsmenntun. Megnið af háskólamenntun er starfsmenntun þótt fólk tali stundum eins og rannsóknarnám og starfsmenntun sé sitt hvað. Það eru 13 þúsund sérmenntaðir leik-, grunn- og framhaldsskólakennarar í landinu og engin önnur háskólamenntuð starfsstétt er jafn fjölmenn. Ef við höldum rétt á spilunum og náum samstöðu með öðrum starfsmenntadeildum í Háskóla Íslands tel ég að við eigum eftir að hafa mikil og góð áhrif.

*Elsa Sigríður Jónsdóttir er lektor
við Kennaraháskóla Íslands.*



Fræðilegt efni



Kímnigáfuð börn

Gagnsemi kímni og fyndinna bóka í skólastofunni

Markvið notkun kímni í uppeldis- og skólastarfi hefur marga kosti. Leikur og vinna sem grundvallast á kímni örvar ímyndunarafl barna, hvetur þau til að læra eitthvað nýtt og hjálpar þeim að takast á við erfið verkefni. Kímni hefur veigamiklu hlutverki að gegna við uppbyggingu sjálfsmyndar og sjálfstrausts og er að sama skapi þýðingarmikill þáttur félagsþroska og félagsmótunar. Þannig getur kímni barna gefið mikilsverðar vísbendingar um þroska þeirra. Hins vegar virðast kennarar veigra sér við að nota fyndnar sögur handa börnum enda líður efni sem kitlar hláturtaugarnar oft fyrir fordóma; það er talið léttvægt án þess að litið sé undir yfirborðið eða skoðað hvaða gildi kímnin hefur í sjálfri sér. Hér er fjallað um kímni í barnabókmenntum og það gagn sem hafa má af skemmtilegum barnabókum í skólastofunni. Rétt er að vekja athygli á orðinu kímni sem hér er notað í sömu merkingu og tökuorðið „húmor“. Kímni er ekki sömu merkingar og kómík. Kímni felst ekki síður í að hlæja með en að. Hún byggist á skilningi, þekkingu og ímyndunarafli þess sem hlær.

INNGANGUR

Einn vinsælasti leikurinn þegar ég var á leikskólanum Hlíðaborg fyrir meira en þrjátíu árum kallaðist vinnuleikurinn. Við börnin sátum í hring á gólfinu og völdum okkur númer en fóstrurnar (sem þá gegndu því nafni) flettu í stórri möppu þar sem hvert númer merkti ákveðið starfsheiti. Hláturinn sem gall við af gólfinu stafaði af því sem börn stóðu í trú um árið 1974; að strákar gætu ekki orðið hjúkrunarkonur og stelpur gætu ekki orðið forstjórar. Vinnuhappdrættið var eingöngu fyndið þegar eitthvað passaði ekki, þegar ósamræmi var milli barns og framtíðarstarfs. Kímnigáfa okkar ormannanna var fullkomlega háð þekkingu okkar á samfélaginu.

Vinnuleikurinn er lýsandi dæmi um hvernig skopskyn barna mótast samhliða vaxandi skilningi þeirra á sjálfum sér og samfélaginu. Kímni barna veltur á þekkingu þeirra og reynslu, þau skynja hvað er fyndið út frá því sem þau hafa lært. Börn skilja til dæmis ekki brandara nema þau skilji hugtökin sem notuð eru og hegðunarmynstrið sem hæðst er að. Hlátur okkar Hlíðaborgara byggðist á því að við höfðum uppgötvað hver félagsleg hlutverk karla og kvenna voru um miðjan áttunda áratuginn og þau

voru í engu samræmi við þau sem við lentum á í möppunni. Það var einmitt ósamræmið sem orsakaði hláturinn; það sem var ekki í samræmi við ríkjandi hefðir var fyndið. Kímni, ekki síst sú sem ætluð er börnum, grundvallast nefnilega á misræmi af einhverju tagi, einhverju sem er óviðeigandi eða ekki á réttum stað. Tvíræðni, þar sem merkingarvið eru látin skarast til þess að framkalla hlátur, er til dæmis algeng undirstaða kímni (Casson, 1997). Í raun virðist flest það sem fer á svig við reglur hafa tilhneigingu til að vera fyndið. Reglurnar geta verið á hvaða sviði sem er, skráðar jafnt sem óskráðar. Þær geta snert málnotkun, hegðun, heilbrigða skynsemi og samskipti; viðtekna venjur hvers samfélags (Klein, 2003).

Hér á eftir eru raktar kenningar um gildi kímni fyrir börn og rök færð fyrir því að kímni gegni mikilvægu hlutverki í þroska barna. Í framhaldi af því er litið á kenningar um tengsl aldurs og þroska barna við skilning þeirra á tilteknum flokkum kímni. Fjallað er um kímni í barnabókum, helstu flokka hennar og birtingarmyndir. Að því búnu er vikið að skólastarfinu og skoðað hvaða hlutverki kímni getur þjónað við kennslu. Síðast en ekki síst er litið í nokkrar nýlegar, fyndnar, íslenskar barnabækur sem gagnast geta í skólastofunni, einkum í bókmenntum, samfélagsfræði og lífsleikni. Þessar námsgreinar snúast, rétt eins og kímni, um skilning nemandans á sjálfum sér og samfélaginu, og hæfileika hans til að setja sig í spor annarra. Meðal annars er skoðað hvernig kímni í barnabókum nýtist börnum við að byggja upp sjálfsmynd og átta sig á umhverfi sínu, samtímis því sem hún örvar ímyndunarafl þeirra og veitir þeim þjálfun í að greina texta og orðræðu.

Í greininni er fyrst og fremst litið á kímni sem félagslegt fyrirbæri sem bókmenntir endurspegla og miðla. Teflt er saman tveimur fræðigreinum, bókmenntafræði og uppeldisfræði, með það að markmiði að sýna fram á gagnsemi gamansins fyrir bæði nemendur og kennara. Sjónarhornið er þó fyrst og fremst bókmenntafræðinnar, en þar er val viðfangsefnis óaðskiljanlegur hluti aðferðafræðinnar. Bækurnar sem hér er fjallað um eru því hvorki heimildir í merkingunni kenningar og fyrri rannsóknir né úrtak úr þýði allra hugsanlegra barnabóka. Bækurnar eru valdar vegna þess að þær eru skrifaðar á tiltekinn hátt og njóta vinsælda barna. Þær eru valdar vegna þess að þær eru kjörnar til notkunar í skólastarfi. Á sama hátt er val þeirra fræðimanna sem vísað er til háð eðli greinarinnar. Ekki er ætlunin að kafa í kenningar þeirra eða prófa þær með raunvísindalegum hætti, heldur nýta innsæi viðkomandi kenningasmiða að því marki sem það gagnast til að varpa ljósi á viðfangsefnið.

FRÆÐILEGUR GRUNNUR

Kenningar um gagnsemi kímni

Finna má yfir hundrað kenningar um kímni, þær elstu frá dögum Forn-Grikkja (sjá Onofrey, 2006). Hér er stuðst við þrjá útgangspunkta úr kímni-fræðunum við rannsóknir á barnamenningu; kenningar um áhrif eða gagnsemi kímni, kenningar um tengsl kímni og þroska barna, og loks kenningar um gerðir kímni.

Tvær kenningar eru hvað þekktastar þegar litið er á áhrif kímni, annars vegar að

kímni geti veitt útrás og hins vegar að hún feli alltaf í sér niðurlægingu (Casson, 1997). Hugmyndin um hlátur sem tilfinningalega útrás eða geðhreinsun er einkum rakin til Freuds, en kenningar eru einnig til um líkamlega útrás eða slökun sem fæst af kímni og hlátri. Á ýmsum sjúkrastofnunum hefur kímni til dæmis verið beitt til að draga úr streitu og þar með lækka blóðþrýsting sjúklinga. Á sama hátt er kímni notuð til að lyfta geði alvarlega veikra sjúklinga þar sem hún virðist hjálpa fólki að takast á við áföll og örvæntingu vegna sjúkdóms síns (sjá Roberts, 1997). Þeir sem ganga hvað lengst í að lofa gagnsemi kímni og þá útrás sem hún veitir segja að það sé lífsnauðsynlegt að fólk þrói með sér kímni til að kljást við streitu tæknisamfélagsins (Gentile og McMillan, 1978).

Kenningin um niðurlægjandi hlið kímunnar er hins vegar rakin mun lengra, eða til Platós, sem taldi hlátur ávallt fela í sér illkvittni. Slík kímni er innbyggð í ýmiss konar mannjöfnuð enda hlæja menn þá á kostnað annarra til að upphefja sjálfa sig. Gjarnan er þá skopast að heimsku einhvers eða einhver er látinn líta heimskulega út. Þessi lítillækkandi kímni hefur verið kennd við einelti, en hugtakið eineltishumor hefur verið notað í bókmenntarannsóknum (Regína U. Margrétardóttir, 2002). Hláturinn veitir þá útrás fyrir ótta eða óöryggi sem viðkomandi veit varla að hann er haldinn (Casson, 1997).

Fjölmargir hafa fjallað um gagnsemi kímni með tilliti til barna. Andrew Casson bendir á að börn noti gjarna hlátur eða grín til að takast á við erfiðar aðstæður sem vekja kvíða, sektarkennd eða vonbrigði, rétt eins og Freud segir að fullorðnir geri (Casson, 1997). Í raun gilda sömu rök um gagnsemi kímni fyrir börn og fullorðna: Kímni auðveldar börnum að eiga samskipti við önnur börn og þar með að eignast vini. Kímni dregur úr streitu barna, veitir þeim tímabundið frelsi undan kvöðum og reglum sem þeim er gert að hlíta. Kímni gæðir börn lífskrafti og hefur í raun lækningagildi því hún dreifir huganum frá erfiðleikum sem þau standa frammi fyrir. Hlátur við erfiðar aðstæður gerir óhugnaðinn svo miklu meðfærilegri; óttinn skreppur saman (sjá Cart, 1995; Klein, 2003).

Kenningar um kímni og þroska

Kímni barna getur gefið góðar vísbendingar um þroska þeirra. Börn ganga í gegnum fjögur skeið hvað tilfinningu fyrir kímni varðar. Strax um eins árs aldur geta börn hlegið að óvæntri eða rangri hreyfingu eða skrýtnum uppátækjum. Á þessu stigi er kímnin eingöngu falin í gjörðum, einföldum uppátækjum eins og að nota skó sem síma. Um tveggja ára aldur læra börn að meta bull og vitlausa orðanotkun en þetta stig er þó náskýlt hinu fyrra og rennur jafnvel saman við það. Börnin hlæja að einföldu misræmi, hundur er kallaður köttur eða bullorð rímað við orð sem þau þekkja. Um þriggja til fjögurra ára aldur finnst börnum ósamræmi í hugtökum fyndið, til dæmis hlutverkaskipti og talandi dýr. Loks læra þau að meta orðaleiki og margræðni um sjö ára aldur eða um leið og þau uppgötva að ekki er allt sem sýnist. Á þessu skeiði verða gátur og alvöru brandarar til dæmis afar vinsæl (Bergen, 2003; McGhee, 1979. Sjá einnig Shaeffer og Hopkins, 1988).

Peir fræðimenn sem hér er stuðst við eru sammála um hvernig skilgreina eigi fyrstu merki um skopskyn barna. Ekki sé nóg að börnin brosi eða hlæi, þau verði að skilja misræmið sem gerir hluti eða atburði myndna. Þess vegna dregur Bergen (2003) mörkin ekki fyrr en við eins árs aldur og McGhee (1979) fjallar á svipaðan hátt um annað æviár barnsins allt sem skeið fyrsta stigs kímni. Það er í samræmi við hugmyndir Piaget (2001 [1950]) sem telur börn ekki skilja misræmiskímni fyrr en við 18 mánaða aldur, eða um svipað leyti og þau tileinki sér ímyndunarleiki (*symbolic play*).

Próun kímni­gáfunnar, rétt eins og vitsmun­a­þroskans, veltur á félagslegum sam­skiptum, samtölum við önnur börn og fullorðna. Börnin verða að átta sig á tilfinningum og viðbrögðum annarra til að beita og skilja kímni. Shaeffer og Hopkins (1988) benda á að strax á öðru stigi kímni­þroskans fari börn að beita kímni til að öðlast jákvæða athygli fullorðinna og stofna til félagslegra samskipta við önnur börn. Það er einnig vert að hafa í huga að leikur skiptir meginmáli við túlkun og skilning á kímni, sérstaklega á stigi tvö og þrjú þar sem samhengið getur ráðið úrslitum um hvort barnið grætur eða hlær að því sem á að vera fyndið (Shaeffer og Hopkins, 1988). Þannig verður að vera augljóst að um leik er að ræða þegar hinn fullorðni breytir um heiti á einhverju, bullar eða hegðar sér undarlega. Einmitt þess vegna bregður stundum til beggja vona þegar trúðar og jólasveinar hitta yngstu leikskólabörnin.

Í þessari grein beinist athyglin hins vegar að börnum á grunnskólaaldri. Gentile og McMillan (1978) fjalla um kímni­gáfu 10–16 ára barna og tengja hvert ár við ákveðna gerð kímni. Framsetningin er mikil einföldun enda eru aldursskilin óljósari en hér er gert ráð fyrir og börn geta haft smekk fyrir margs konar gríni samtímis. Þó eru niðurstöðurnar gagnlegar sem viðmiðun þegar hugað er að bókum handa börnum. Samkvæmt Gentile og McMillan kunna tíu ára börn best að meta grín sem fullorðnum finnst yfirleitt ekki fyndið, eitthvað einfalt og án orðskrúðs (*concrete*), „detta á rassinn“ brandara (*slap-stick*), og hlátur þeirra brýst gjarnan út sem viðbrögð við einhverju óvæntu. Þessi tegund kímni er í raun „fágaðri“ útfærsla á misræmiskímninni sem börn læra fyrst að meta, um eins til tveggja ára gömul (Shaeffer og Hopkins, 1988). Ellefu ára börn hlæja mikið að því sem er væmið eða svolítið dónalegt, þótt þau kunni enn best að meta „detta á rassinn-kímni“. Þau vilja gjarnan heyra og lesa um óþekkt og minniháttar slys og eru farin að skilja svolitla fullorðinskímni (Gentile og McMillan, 1978).

Tólf ára börnum hugnast hrekkir og saklausar skylmingar við fullorðna. Við þrettán ára aldur eru aðhláturfefni barna ekki lengur eins augljós, kímnin er dulari og börnin eru farin að meta kaldhæðni. Fjór­tán ára börn beina kímni sinni helst gegn foreldrum og öðru yfirvaldi. Jafnframt fara þau að meta brandara sem eru hugmyndafræðilega óviðeigandi (*politically incorrect*) og enn dónalegri en áður. Á þessu skeiði þykir allt grín foreldra afar hallærislegt. Fimmtán ára börn eru farin að kunna að meta íróníu og um þetta leyti eru börnin farin að geta gert grín að sjálfum sér. Satíru læra þau ekki að meta fyrr en um sextán ára aldur en upp frá því er kímni unglinga orðin áþekk kímni fullorðinna og byggist til dæmis á skjótum tilsvörum (Gentile og McMillan, 1978; Onofrey, 2006).

Dews o.fl. (1996) fjalla um skilning barna á íróníu og tengja hann við 5–6 ára aldur. Pexman, Glenwright, Krol og James (2005) orða það svo að smekkur fyrir íróníu sé

áunninn. Um 5–6 ára aldur uppgötvi börn að fólk meinar ekki allt sem það segir bókstaflega. Þau öðlist samt ekki tilfinningu fyrir íróníu fyrr en síðar og samsami sig lengi vel þeim sem tvíræðnin beinist að fremur en þeim sem beitir slíkri kímni. Það valdi því að þeim finnist hið tvíræða síður myndi, og í raun sé það ekki fyrr en um 8–9 ára aldur sem þau uppgötvi að írónía geti verið myndin. Huck, Hepler og Hickman (1987) fjalla einnig um þróun skopskynsins samhliða þroska barna og undirstrika mikilvægi þess að börn fái tækifæri til að hlæja að efni sem hæfir aldri þeirra og þroska. Þannig þurfi börn að hafa kynnst myndnum dýrasögum 5–6 ára gömul til að geta þróað með sér hæfileika til að skilja kímni í bókmenntum þegar í grunnskóla er komið. Ef þau hafa ekki kynnst slíku efni 7–8 ára gömul þurfi að byrja á að kynna þeim það áður en lengra er haldið með lestrar- og bókmenntakennslu (Huck o.fl., 1987).

Kímni barna tekur miklum breytingum á þeim tíma sem þau taka út kynþroska, eða um það leyti sem þau fara að ráða við afstæða hugsun. Þroski kímniáfunnar helst í hendur við sálfélagslegan þroska og siðferðisþroska og færa má fyrir því rök að afar mikilvægt sé að kímniáfun þroskist samhliða öðrum sviðum á þessum árum. Samkvæmt Erik Erikson (1994 [1968]) er helsta verkefni unglingsáranna sjálfsmýndarsköpun sem mikilvægt er að takist vel. Mistakist þetta verkefni er hætt við að einstaklingurinn glími við sundrað sjálf eða hlutverkarugling. Þessari sjálfsmýndarsköpun lýsir James Marcia (1966) sem fjórþættu ferli sem miðast við hvort unglingsmaður hafi ákveðið gildismat og hvort hann stundi sjálfskönnun. Þetta ferli er ekki alltaf sársaukalaust, sérstaklega ef um er að ræða sjálfsmýndarrugling eða gerjun í sjálfsmýnd (Sigurlína Davíðsdóttir, 2001). Kímni getur verið mikilvægur þáttur í þessu viðkvæma ferli; hún krefst vitsmunalegrar áreynslu því skilningur á kímni byggist á þekkingu unglingsins á sjálfum sér og umhverfinu. Skilningur á kímni, sem snýst um frávik frá heilbrigðri skynsemi, veltur til dæmis á sjálfsmýnd og sjálfstrausti, samhliða þekkingu og reynslu.

Kenningar um siðferðisþroska renna að sama skapi stoðum undir mikilvægi þess að börn og unglingar fái tækifæri til að þroska kímniáfunna. Lawrence Kohlberg (1981) telur að skoða megi gjörðir hvers einstaklings í ljósi stigskiptingar siðferðisþroskans. Kohlberg miðar við viðhorf barna til reglna í skrifum sínum, en unglingsárin einkennast meðal annars af því að börn uppgötva að reglur eru ekki endilega algildar heldur samkomulagsatriði. Kímni sem byggist á misræmi hvetur einmitt börn og unglinga til að gagnrýna, ígrunda og endurmeta reglur.

Séu niðurstöður Gentile og McMillan um smekk unglunga fyrir kímni skoðaðar með hliðsjón af kenningum Erikson, Marcia og Kohlbergs má fullyrða að hið dæmi-gerða grín unglingsáranna – kaldhæðnið endurmatið á samfélaginu, grínið sem unglingsmaður gerir að sjálfum sér og foreldrum sínum – sé mikilvæg varða á leið hans til sjálfstæðis.

Kenningar um flokkun kímni

Kímni byggist á misræmi af einhverju tagi, eitthvað er á skjön við reglur eða venjur. Allt sem er í ósamræmi við reglur hefur í raun möguleika á að vera myndi. Reglurnar þurfa ekki að vera flóknar eða festar í lög til að talað sé um brot á reglum í rannsókn-

um á kímni. Fólk á til dæmis að ganga upprétt og óvænt fall á afturendann getur verið nóg misræmi til að orsaka hlátur (Casson, 1997).

Misræmiskímni hefur verið skipt í nokkra flokka eftir eðli hennar, þ.e. eftir því hvers konar reglur hún fer á svig við (sjá Klein, 2003). Þessa flokka má nota til að greina barnaefni en hafa ber í huga að mörkin eru ekki alltaf skýr og oftar en ekki er um margar gerðir misræmiskímni að ræða í hverju verki. Í fyrsta flokki er kímni sem byggist á líkamlegu eða útlitslegu misræmi, til dæmis dýr í hlutverki manna. Þessi flokkur er mikið notaður í myndabókum fyrir yngstu börnin. Í öðrum flokki eru ýkjur eða skrumskælingar sem finna má í bókum fyrir allan aldur, ærslasögum fyrir börn jafnt sem farsa fyrir fullorðna. Í þriðja flokk falla óvæntu endalokin eða blekkingin (*punchline*) sem einkenna helst styttri gamansögur eða brandara. Í fjórða lagi er talað um frávik frá viðteknum venjum, brot á félagslegum reglum, og í fimmta lagi frávik frá heilbrigðri skynsemi. Hvort tveggja má finna í fyndnum barnabókum sem reyna þá á skilning barnanna á samfélaginu og draga fram viðhorf til ákveðinna þjóðfélagsþópa, til dæmis aldurshópa eða kynja. Í sjötta lagi er talað um brot á reglum tungumálsins, til dæmis orðaleiki, en mörg dæmi um þetta er að finna í íslenskum barnabókum, jafnt í bundnu máli sem lausu.

KÍMNI Í BARNABÓKUM

Brot á reglum í barnabókum fela oft í sér einhvers konar uppreisn, hinar ungu söguhetjur storka valdi foreldra eða kennara með óþekkt og uppátækjasemi. Þannig eru prakkarasögur sérstakur flokkur innan barnabókmenntanna (Dagný Kristjánsdóttir, 2005). Þann flokk fylla jafnt íslenskir fjörkálfar eins og Gvendur Jóns í sögum Hendriks Ottóssonar (1949–1964) og erlendir grallarar eins og Emil í Kattholti sem Astrid Lindgren sendi fyrst frá sér 1963. Brot söguhetjanna gegn reglum foreldranna eða samfélagsins geta verið nauðsynleg til að ungir lesendur öðlist skilning á því að sumar reglur eru viðeigandi, aðrar ekki. Silja Aðalsteinsdóttir (1999) fjallar um það hvernig góðar barnabækur þroska lesendur sína með því að hvetja þá til sjálfstæðis; að hlýða ekki hugsunarlaust heldur ígrunda og reyna sjálfir. Dæmin sem Silja nefnir eru bækur Stefáns Jónssonar og Ragnheiðar Jónsdóttur frá því um miðja 20. öld. Bækur Ragnheiðar (t.d. Dóru-bækurnar, Kötlu-bækurnar og bækurnar um Hörð og Helgu) og Stefáns (fyrst og fremst Hjalta-bækurnar) myndu fá börn kalla fyndnar en lýsing Silju á jafn vel við barnabækur á léttari nótunum. Barnabækur sem hvetja börn til að endurmeta reglur hinna fullorðna kalla oftar en ekki á svolitla óhlýðni sögupersónanna, jafnvel skammarstrik eða hrakfarir.

Lína Langsokkur er fyrirmynd margra söguhetja í barnabókum 21. aldar. Hún ögrar fullorðna fólkinu sífellt því líffssýn hennar er á skjön við hugsunarhátt samfélagsins. Hún hvorki kærir sig um né telur sig þurfa á skipulagi samfélagsins að halda og hefur sig yfir það með því að hunsa þær reglur sem henni sýnist. Kímnin í Línubókunum er því fullkomin misræmiskímni; Lína brýtur fjölmargar reglur, m.a. um hegðun, orðnotkun, samskipti, sambúðarform, atgervi og klæðnað. Hún mölbrytur aukinheldur allar reglur samfélagsins um hlutverk kynjanna og hlutverk barna. Lykilatriðið í Línu-

bókunum er að stelpa veit sínu viti og brot hennar gegna iðulega þeim tilgangi að svipta hulunni af gallaðri veröld hinna fullorðnu. Það er einmitt lykilatriði í myndnum bókum fyrir yngstu lesendurna að grínið beinist ekki að persónunni sem þeir sam-sama sig, heldur eldra fólki, til dæmis foreldri eða eldra systkini (Shaeffer og Hopkins, 1988). Í sumum tilfellum beinist grínið í Línubókunum að öðru yfirvaldi; lögreglan og siðapostularnir (fínu frúrnar í bænum) verða ósjaldan að skotspæni.

Margar söguhetjur nýlegra barnabóka bera svipmót Línu, bæði hér á landi og erlendis. Í brennidepli eru sterkar, kotrosknar stelpur sem víla ekkert fyrir sér (Brynhildur Þórarinsdóttir, 2002). Andrew Casson (1997) fjallar um lífssýn og gildi nútímabarnabóka en lýsing hans á vel við íslenskan markað. Casson segir frelsi, sköpunarkraft, sjálfstæði og styrk mest áberandi í fari söguhetjanna. Þessi lífsgildi standi lesendum nógu nærri til að bækurnar verði ekki predikandi. Boðskapurinn sé ekki áberandi þar sem áherslan sé á galsa, leikgleði og sköpunarkraft. Þarna blasa helstu einkenni Línu-bókanna við; bjartsýni, jákvæðni, líf og fjör en þó hárbeytt samfélagsleg gagnrýni sem nær jafnvel frekar eyrum fullorðinna en barna.

Lína var einstök á sínum tíma (Lindgren, 1945), stelpa sem tókst á við strákaveröld prakkarasagnanna. Það var því ekki aðeins söguhetjan sem var í uppreisn við reglur samfélagsins, heldur einnig höfundurinn, en Astrid Lindgren fékk bæði hrós og skammir fyrir þetta uppátæki sitt. Þar sem skilningur barna á kímni veltur á þekkingu þeirra á samfélaginu má gera ráð fyrir að ekki aðeins uppátæki Línu hafi vakið hlátur á sínum tíma, heldur einnig sú staðreynd að það var stelpa sem stóð fyrir þeim. Hegðun Línu var ekki í samræmi við viðurkennda hegðun stúlkna um miðja tuttugustu öld. Það var nákvæmlega þetta ósamræmi sem orsakaði hneykslan gagnrýnenda þegar Lína kom fyrst fram á sjónarsviðið. Segja má að hið sama hafi verið upp á teningnum hér á landi á fyrri hluta áttunda áratugarins þegar Olga Guðrún Árnadóttir las *Uppreisnina á barnaheimilinu* í útvarpið. Hegðun barnanna í sögunni var ekki í samræmi við viðurkennda hegðun og vakti þar með mjög andstæð viðbrögð, bæði hlátur og hneykslan.

Hina Línu-legu þróun í barnabókum má túlka sem vísbendingu um sterkari stöðu stelpna, sem þurfa ekki lengur að læra að vera stilltar og prúðar eins og Busla greyið í samnefndri bók (1969 og 1995). Það þykir ekkert fyndið eða sérkennilegt nú til dags að stelpur skuli vera í aðalhlutverki í grallarasögum. Í íslenskum barnabókum eru einmitt margar spriklandi fjörugar nútímastelpur sem sverja sig í ætt við Línu. Eitt besta dæmið er Fíasól Kristínar Helgu Gunnarsdóttur, en þrjár bækur hafa komið út um stelpuna. Tvær þeirra hafa hlotið Bókaverðlaun barnanna, *Fíasól í Hosiló* 2005 og *Fíasól á flandri* 2006, en það staðfestir hversu vel sögurnar falla börnum í geð. Kristín Helga hefur tvisvar áður hlotið þessa viðurkenningu barnunga lesenda, árið 2001 fyrir bókina *Mánaljósi* og 2003 fyrir *Strandanornir*. Það mætti taka til marks um sterka stöðu myndinna bóka í veröld íslenskra barna en kímnin er alltaf undirliggjandi í sögum Kristínar Helgu, hvert sem söguefnið er.

Kímni í nýlegum barnabókum er annars afar fjölbreytt og í takt við útgáfu þar sem öllu ægir saman; raunsæisverkum, fantasíum og försum. Allt virðist leyfilegt; finna má gróteska kímni, fantasíur, kímni tengda óþekkt og allt frá einföldum rímum til

flókinna tungumálaleikja. Þetta er ekki einungis einkenni á íslenskum markaði, heldur alls staðar í kringum okkur. Maria Lypp (1995) skýrir fjölbreytni myndinna bóka með því að ekki sé lengur að finna „almenna hláturmenningu“ eins og á sextánda og níftjándu öld. Engin ein gerð kímni sé því ríkjandi í barnabókum. Lypp vekur athygli á að grín í barnabókum sé ekki tekið eins alvarlega og fyrr á öldum. Ástæðuna segir hún þá að erfiðara sé að snúa hlutum á haus í nútímanum þar sem kennsla sé orðin afar frjálstleg og yfirvöld ekki lengur ógnandi (Lypp, 1995). Við þetta má bæta að barnabækur sem byggjast á kímni virka oft barnalegar, ef svo má segja, og hafa jafnvel verið úthrópaðar af velmeinandi uppaldum. Stundum á slík gagnrýni rétt á sér en oftast hefur þó gleymst að rýna undir yfirborðið. Silja Aðalsteinsdóttir (1999) bendir á að mikilvægt sé að víkka aðferðafræði við lestur og greiningu barnabóka og nálgast þær á annan hátt en skáldverk handa fullorðnum. Hún telur að barnabækur sem í raun séu verulega magnaðar geti verst ósköp einfaldar þegar þær eru greindar með hefðbundnum bókmenntalegum aðferðum. Því þurfi að spyrja annarra spurninga til að afhjúpa galdurinn sem þær geyma (Silja Aðalsteinsdóttir, 1999). Boel Westin er á sama máli og telur „einfaldar“ barnabækur geta geymt ríkulega túlkunarmöguleika. Þær hafi hins vegar löngum verið útilokaðar frá heimi bókmenntarannsóknanna (Westin, 1997).

Þannig eru barnabækur sem einkennast af ærslum eða kímni ekki alltaf greindar á eigin forsendum heldur afskrifaðar sem grunnar og einfaldar. Vitleysan getur þó einmitt verið viturleg og haft margþættari tilgang en skemmtunina eina (Brynhildur Þórarinsdóttir, 2002). Cart (1995) bendir á að viðhorf fólks til myndinna barnabóka hafi minna með innihaldið að gera en fordóma í garð kímni. Það kunni allir að meta kímni en þrátt fyrir það líti menn iðulega niður á hana. Maria Lypp (1995) ræðir einnig þessa fordóma og telur vandamálið meðal annars felast í því að í nýlegum rannsóknum á barnabókum sé kímni þeirra talin takmarkast við „barnalega“ kímni. Þar með séu þær systur satíra, írónía og paródía afskrifaðar á þeim forsendum að þetta séu of flóknar frásagnaraðferðir fyrir barnshugann. Lypp bendir á að strax á fyrsta skeiði barnabóka hafi bæði satíra og írónía fengið rúm í sögum handa börnum, eins og dýrasögur 16. aldar sýni.

Það er því engin ástæða til að útiloka að svokallaðar flóknari gerðir kímni finnist í bókum handa börnum. Satíra og írónía eru í sjálfu sér ekki flókin form en kafa þarf undir yfirborð textans til að koma auga á þau. Gott dæmi er verðlaunabókin *Sagan af undurfögru prinsessunni og hugrakka prinsinum hennar* eftir Margréti Tryggvadóttur og Halldór Baldursson (2006). Þetta er myndabók sem kynnt var fyrir börn á aldrinum 4 til 7 ára. Texti sögunnar er einfaldur og hugljúfur en samspilið við grallaralegar og gróteskar myndirnar gerir söguna ákaflega íróníska og myndna. Áhugavert er að velta fyrir sér hvernig ólíkir aldurshópar gætu upplifað söguna. Myndir Halldórs eru ýktar og höfða til þeirra sem kunna að meta „detta á rassinn“ kímni (*slap-stick*). Börn 11 ára og yngri fylla þann flokk en kaldhæðni og írónía hugnast unglíngum betur (Gentile og McMillan, 1978; Onofrey, 2006). Yngri börn geta þó numið írónískan tóninn enda vakna börn til vitundar um tvíræðni merkingar strax um 5–6 ára aldur (Dews o.fl., 1996; Pexman o.fl., 2005). Enn yngri börnum þarf ef til vill að benda á misræmi mynda og texta. Slík aðstoð við að túlka sögu er mikilvægur þáttur í bókmenntauppleggi og dregur engan veginn úr upplifun barnanna.

KÍMNI Í SKÓLASTARFI

Ýmislegt hefur verið ritað um kímni í skólastarfi, einkum frá sjónarhóli sálfræði og uppeldisfræði. Michelle Willard (2006) dregur saman helstu kenningar um gagnsemi kímni í kennslustofunni og bendir á að kímni (1) bæti viðhorf nemenda til námsefnisins, dragi úr kvíða, streitu og námsleiða, (2) bæti skilning, festi staðreyndir í minni, efli áhuga og bæti frammistöðu í verkefnum, (3) hvetji nemendur til að læra og efli ánægju þeirra með námið og (4) ýti undir sköpunargáfu og fjölbreytta hugsun. Við þetta má bæta að kennari sem beitir kímni gefur nemendum sínum skýr skilaboð um að hann sé á þeirra bandi og að þeir gegni jafnmikilvægu hlutverki og hann í skóla-samfélaginu (Gartrell, 2006). Kímni og brandarar geta styrkt tengsl fólks (Roberts, 1997) og þar með komið að gagni við að skapa jákvætt andrúmsloft í skólastofunni.

Kímni er hentugt tæki í kennslustofunni því með henni er hægt að afhjúpa hluti sem nemendum finnast vandræðalegir eða óþægilegir og fjalla um alvarlega hluti á viðkunnanlegan hátt (McMahon, 2001). Hún hentar því vel í greinum eins og lífsleikni og bókmenntum, þar sem áhersla er lögð á tjáningu, tilfinningar, innlifun og samkennd. Í lífsleiknihluta nýrrar aðalnámskrár grunnskólans er kveðið á um að sjálfsþekking, samskipti, sköpun og lífsstíll séu kjarni greinarinnar. Í lokamarkmiðum er gert ráð fyrir að nemendur þroski næmi á margbreytileika eigin tilfinninga og séu meðvitaðir um hvernig tilfinningar hafa áhrif á hegðun, hugsun og samskipti. Jafnframt er tekið fram að nemendur skuli öðlast færni í tjáskiptum og styrkjast þannig í að tjá og fylgja eftir skoðunum sínum, tilfinningum og hugðarefnum (Aðalnámskrá grunnskóla, lífsleikni, 2007). Aðalnámskráin í íslensku er eins og endurómur af þessu, en þar segir að tjáning í ræðu og riti sé forsenda þátttöku í samfélaginu. Þetta er undirstrikað bæði í áfangamarkmiðum og lokamarkmiðum en í áfangamarkmiðum fyrir 10. bekk er til dæmis kveðið á um að nemendur skuli geta tjáð eigin tilfinningar og skoðanir og haldið athygli áheyrenda. Í lokamarkmiðum stendur enn fremur að nemendur skuli þjálfast í rökræðum og að tjá eigin tilfinningar og skoðanir (Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska, 2007).

Kímnin getur vakið nemendur til umhugsunar því „kjáninn“ í sögunum getur verið kennarinn og barnið í senn. Slíkt samspil andstæðna hins rétta og ranga, hlægilega og sorglega, eðlilega og asnalega, eru grundvallaratriði í misræmiskímni, ekki síst eins og hún birtist í barnabókum (Lypp, 1995). Misræmiskímni getur því aukið börnum vísýni og kennt þeim að setja fyrirbæri og viðfangsefni í nýtt samhengi en í síðustu aðalnámskrá var það einmitt eitt af lokamarkmiðum lífsleiknikennslu (Aðalnámskrá grunnskóla, lífsleikni, 1999). Á sama hátt getur vinna með misræmiskímni komið að gagni í samfélagsfræði þar sem nemendur eiga að verða læsir á umhverfi sitt, samfélag og menningu og kennurum er ætlað að örva samfélagsvitund þeirra. Samkvæmt aðalnámskrá felst samfélagsvitund í því að barnið lætur sér annt um samferðafólk sitt, gerir sér grein fyrir samskiptareglum og getur hugleitt og rætt grundvöll þeirra (Aðalnámskrá grunnskóla, samfélagsgreinar, 2007).

Góð leið til að átta sig á samskiptareglum eigin samfélags er að bera það saman við önnur samfélög, fyrr á öldum eða annars staðar í heiminum. Til dæmis má tvinnna saman tungumálanám og samfélagsfræði eða lífsleikni með því að láta nemendur

leita að bröndurum frá ólíkum málsvæðum og bera saman. Hér gætu nemendur af erlendum uppruna lagt sitt af mörkum og komið með brandara eða skopsögur frá gamla landinu og opnað öðrum krökkum þannig dyr að sinni menningu. Það er staðreynd að það sem síðast lærist í nýju máli er tilfinning fyrir kímni þeirra sem hafa viðkomandi tungumál að móðurmáli. Skilningur á kímni byggist nefnilega ekki aðeins á vitsmunum heldur reynslu, þ.e. hann veltur jafnmikið á fortíð manns og núverandi stöðu. Þess vegna er skilningur og smekkur fyrir kímni einstaklingsbundinn og hópar geta jafnvel brugðist á misjafnan hátt við sama gríninu (Shaeffer og Hopkins, 1988). Markviss vinna með kímni undir stjórn kennara getur því skipt miklu máli fyrir þá nemendur sem einhverra hluta vegna eiga erfitt með að aðlagast eða tjá sig á íslensku; eru útlendingar eða hafa búið lengi erlendis. Það er einmitt eitt af lokamarkmiðum aðalnámskrár grunnskóla að nemendur með íslensku sem annað mál geti tekið þátt í að skapa þann sameiginlega reynsluheim sem íslenskur skóli byggist á; að þeir geti skilið skoðanir annarra á sama hátt og tekið með fullri reisn þátt í íslensku félags- og menningarlífi (Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska, 2007).

Á það hefur verið bent að kennarar gefi sér ekki nógu oft tíma til að leita að kímni í bókmenntum eða kanna gildi hennar (Onofrey, 2006). Gentile og McMillan (1978) orða það hreinlega svo að margir standi í þeirri trú að skólinn eigi að búa nemendur undir að sjá fyrir sér en ekki að lifa lífinu. Því er rétt að vekja athygli á að kennarar sem krydda námsefnið með kímni virðast ná meiri árangri í skólastofunni (Roberts, 1997). Kennarar sem kunna að beita kímni skapa jákvætt, afslappað og hvetjandi náms- umhverfi. Þeir vekja athygli nemenda, áhuga og ekki síst forvitni. Umfram allt tengja þeir námið við gleði og vinna þar með gegn náms- og skólaleiða.

Að nota myndnar barnabækur í kennslu

Barnabækur sem byggjast á kímni henta vel til upplestrar og eru tilvaldar til að vekja upp skemmtilegar og lærdómsríkar umræður í skólum. Bækur sem teljast myndnar eru einmitt efst á óskalista barna á yngsta stigi og miðstigi grunnskólans. Roberts (1997) vekur athygli á að nemendur allt upp í 8. bekk kjósi helst myndnar sögur. Þuríður J. Jóhannsdóttir (1992) bendir einnig á að börn vilji helst að bækur séu spennandi og myndnar. Hún vekur athygli á því að kímni í bókmenntum er ekki bara upp á punt. Það sama gildi um hana og spennuna, hún hafi gildi í sjálfri sér.

Gildi kímni er ótvírætt þegar kemur að bókmenntaupplendi. Kímni í bókmenntum snýst að miklu leyti um eftirvæntingu og forspá, lesandinn gerir sér í hugarlund hvað gerist næst og oft verður saga myndin vegna þess að atburðarásin fer algjörlega á skjön við það sem hann býst við. Þetta misræmi forspár og atburðarásar er algengt í barnabókum þar sem leikið er á ímyndunarafl lesandans (Shaeffer og Hopkins, 1988). Vinna með myndnar sögur ýtir því undir bókmenntalæsi barna. Þau læra að lesa milli línanna, ganga að engu gefnu og sjá hlutina í nýju ljósi. Þau fá um leið tilfinningu fyrir bókmenntafræðilegum þáttum á borð við söguþráð og byggingu.

Til að gildi kíminnar verði sem mest er mikilvægt að kennarinn vekji athygli nemenda sinna á kímni og birtingarmyndum hennar í barnabókum. Jafnframt er mikilvægt að nemendur finni að kennarinn sé jákvæður í garð kímni (Roberts, 1997). Þuríður J.

Jóhannsdóttir (1992) minnir á að kímni er nátengd siðferðisgildum, fólk hlæi með vinum sínum en ekki að þeim. Þuríður varar jafnframt við því að kímni í barnabókum megi aldrei byggjast á því að gera grín að veikleikum barna og unglunga eða annarra sem minna mega sín, þá verði hún siðlaus. Það er því ekki nóg að nemendur geti hlegið að bókunum sem valdar eru, það þarf að leiðbeina þeim og kenna þeim að skoða hvað er fyndið og hvers vegna og þar með greina á milli jákvæðrar og uppbyggilegrar kímni og neikvæðrar og niðurlægjandi kímni. Börnin þurfa að fá að spreyta sig sjálf á ýkjum, orðaleikjum og myndrænum og óvæntum lýsingum sem þjálfra næmi þeirra fyrir kímni í bókmenntum. Slík vinna er í samræmi við ákvæði aðalnámskrár um að sköpunarmáttur tungumálsins eigi að vera í öndvegi í íslenskukennslu. Nemendur þurfi að fá mörg tækifæri til að leika sér með orð og merkingu og semja alls kyns texta og tengja við margvíslegar listgreinar. Það styrki þá sem sjálfstæða og skapandi einstaklinga (Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska, 2007).

Það er þó ekki síður mikilvægt að þau fái að lesa fyndnar sögur í frjálsum lestri eða hlusta á slíkar sögur, án beinnar verkefnavinnu. Einn mikilvægasti hluti bókmenntanáms er einmitt að læra að njóta bókmennta. Það er skemmtunin sem kemur börnunum á bragðið og fær þau til að tileinka sér lestur sem áhugamál.

En hvaða bækur henta til notkunar í íslenskum grunnskólum? Í þrepamarkmiðum Aðalnámskrár grunnskóla frá 1999 (í gildi til 2010) er gert ráð fyrir að börn lesi það sem kallað er „skopsögur“ í 3. og 5. bekk og „gamansögur“ í 4. og 6. bekk (Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska, 1999). Aðgreiningin skopsögur og gamansögur er án efa stílfraðileg fremur en merkingarleg í textanum. Börn í 3. til 6. bekk eru átta til ellefu ára gömul og ef lítið er í kímniþæðin heillast þau fyrst og fremst af einföldu gríni þar sem ekkert er á huldu en atburðir mega þó gjarnan koma á óvart. Þau hafa gaman af svolitlum dónaskap og hlæja mikið að skakkaföllum og hrakförum, eða því sem kalla má „þetta á rassinn“ kímni (*slap-stick*) (Gentile og McMillan, 1978; Onofrey, 2006). Kímniþæðingar telja ástæðu til að taka fram að margt af því sem börn á þessum aldri hlæja að finnist fullorðnum hreint ekkert fyndið (Gentile og McMillan, 1978). Með því minna þeir foreldra og kennara á að til þess að njóta barnabóka og skilja þær þarf að nálgast þær frá sjónarhóli barnsins sem þær eru skrifaðar fyrir. Að velja bækur fyrir skólabörn krefst þess að kennarinn setji sig í spor nemenda sinna og hugsu um aldur þeirra og þroska. Hann verður að nálgast barnabókina í senn sem skynsamur og menntaður einstaklingur og ungt og óreynt barn. Hann verður að gagnrýna bókina bæði frá sjónarhóli barnsins og þess fullorðna með þarfir og væntingar barnsins í huga.

Ástæðan fyrir því að börn á þessum aldri heillast svo mjög af hrakförum og bakföllum er án efa sú að stöðugt er ætlast til þess að þau hegði sér skynsamlega, gegni og fylgi reglum; skólareglum, umferðareglum, reglum í fótbolta og brennó, og óskráðum reglum um klæðaburð, framkomu, kurteisi, mannasiði og talsmáta. Þau njóta kímni sem byggist á óskynsamlegri og órökkréttri hegðun og misræmiskímni sem snýr á reglur og venjur fellur mjög að þeirra smekk. Þær bækur sem nefndar eru hér á eftir henta allar börnum á aldrinum átta til ellefu ára. Þær eiga það sameiginlegt að vera nýjar eða nýlegar og skrifaðar af vinsælum barnabókahöfundum. Allt eru þetta

lipurlega skrifaðar og fyndnar sögur úr íslenskum veruleika með trúverðugum söguhetjum sem börnin geta samsamað sig. Kímnin er ríkjandi í þeim öllum en bækurnar bjóða þó upp á mun ítarlegri umræður, eins og hér verður bent á. Í flestum tilfellum er um að ræða misræmiskímnir sem byggist á brotum á félagslegum reglum eða heilbrigðri skynsemi, eða 4. og 5. flokk skv. fyrrnefndu flokkunarkerfi (sjá Klein, 2003). Slík reglubrot hvetja lesendur til að skoða sitt eigið samfélag og spegla það í gríninu.

Nokkrar skemmtilegar bækur handa skólum

Margar skemmtilegar barnabækur eru til sem beinlínis fjalla um brot á reglum. Í *Gallsteinum afa Gissa* (2002) glíma söguhetjur Kristínar Helgu Gunnarsdóttur við reglu-fargan foreldra sinna. Börnin eignast óskasteina (gallsteina afa síns) og fá allt í einu allt sem þau vilja en það er ekki þar með sagt að líf þeirra batni. Bókin býður því upp á sígildar umræður um gildi reglna, hvers vegna menn setja reglur og hvernig heimurinn væri ef enginn færi eftir þeim – eða allir fengu allt sem þeir vildu. Slíkar vangaveltur örva ímyndunaraflið og efla skilning barna á samfélaginu og skipulagi þess.

Bók Kristínar Helgu, *Í Mánaljósi* (2001), sýnir einnig veröld barna sem búa við of margar reglur og of mikið skipulag. Fléttan er ekki eins ævintýraleg og í *Gallsteinum afa Gissa* og lausnin, sem felst í upplausn fjölskyldunnar, gæti virst dapurleg en er það síður en svo í bókinni. Skilnaður foreldranna léttir andrúmsloftið í kringum börnin, barnfjandsamlegt heimilið er leyst upp og móðirin tileinkar sér afslappaðri þankagang. Þar er því önnur sýn á reglufestuna sem vekur lesendur ekki síður til umhugsunar um tilgang skipulagsins.

Annars konar reglur koma við sögu í ærslafenginni bók Kikku (Kristlaugar Maríu Sigurðardóttur), *Didða og dauði kötturinn* (2002). Söguhetjan fær ofursjón við að detta ofan í hákarlalýsistunnu og öðlast þar með hæfileika til að leysa glæpamál. Atburðarásin hverfist eftir það um lögbrot; bankarán og mannhvörf. Auk þess krydda tveir óforbetranlegir hrekkjalómar frásögnina með skammarstrikum sem ganga alltaf aðeins of langt. Glæpamenn koma einnig við sögu í bók Yrsu Sigurðardóttur, *Barnapíubófinn, Búkolla og bókarránið* (2000). Þar auglýsir einstæð fimm barna móðir eftir barnapíu en fær aðeins eitt svar, frá Fangelsismálastofnun ríkisins sem leitar lausna fyrir fanga sem nýlokið hafa afplánun. Þegar velja þarf milli misgáfulegra glæpmanna til að sjá um heimilið geta afleiðingarnar ekki orðið annað en farsakenndar. Bókin snýst því um óvænta og óvenjulega hegðun og undarlegar uppákomur, og eins og í bók Kikku er það fullorðna fólkið sem fremur mestu heimskupörin. Börn sem samsama sig söguhetjunum fá óvænta valdastöðu þegar þau skynja að þau eru klókari en hinir fullorðnu.

Vinsælasta söguhetja Kristínar Helgu Gunnarsdóttur, Frásól (2004, 2005 og 2006), á það líka til að brjóta reglurnar. Fyndnar lýsingarnar eru krefjandi því mörg brotin snúast um rétta og ranga hegðun. Frásól hnuplar til dæmis nammi í sjoppu þar sem sælgætisbarinn er í seilingarhæð fyrir börn. Frásögnin er spaugileg en lesendur sem lifa sig inn í aðalpersónuna þurfa að takast á við afleiðingar gerða hennar með henni, og það er drjúgur skammtur af lífsleiknikennslu.

Bók Gerðar Kristnýjar, *Land hinna týndu sokka* (2006), er leifrandi fyndin saga um

strák sem þráir að eignast hund. Efnið er sígilt og hefur áður notið vinsælda í sögum eins og *Emil og Skundi* (Guðmundur Ólafsson, 1986). Hér er frásögnin þó fjórlegri og raunsæið ekki eins ríkjandi; blaðrandi tuskuapi og talandi sokkar af öllu tagi koma til dæmis við sögu. Bókin býður upp á mörg skemmtileg umræðuefni fyrir börn á þessum aldri, sífelldar hrakfarir bróður söguhetjunnar leiða til dæmis í ljós að hann stundar íþróttir gegn vilja sínum. Atburðarásin getur kynt undir sjálfsstyrkjandi umræður um hvenær rétt sé að segja nei og hvernig hægt sé að koma skoðunum sínum og vilja á framfæri.

Kímni er aldrei langt undan í bókum Guðrúnar Helgadóttur sem flestar henta þessum aldursþópi. Reglurnar sem söguhetjur Guðrúnar brjóta eru einatt ranglátar reglur fullorðinsheimsins, reglur sem mismuna fólki, eru óréttlátar fyrir börn eða afhjúpa fullorðna fólkið á einhvern hátt. Afleiðingarnar eru þær að lesendur hlæja með börnunum en að hinum fullorðnu. Guðrún gerir stólpagrín að fullorðnu fólki í bókum sínum, ekki síst þeim sem taka sjálfa sig of alvarlega (og sérstaklega stjórnmálamönnum). Það er svo miklu skemmtilegra að vera barn en fullorðinn í bókunum hennar, eins og söguhetja bókarinnar *Ekkert að þakka* kemst að raun um: „Finnst fullorðnu fólki meira gaman að tala um eitthvað leiðinlegt en skemmtilegt?...Ég meina, alltaf þegar fullorðið fólk er að tala saman er það oft af því að einhver er veikur eða dáinn eða lenti í slysi og svoleiðis,“ sagði ég. „Voða sjaldan af því að einhver er rosalega glaður eða heppinn.“ (Guðrún Helgadóttir, 1995, bls. 58).

Í flestum bókum Guðrúnar er að finna kímni sem bæði höfðar til barna og fullorðinna en gjarnan á misjafnan hátt. Guðrún er meistari í því sem kallað er tvíþætt ávarp í barnabókum, en það merkir að textinn höfðar bæði til barna og fullorðinna, sem skilja söguna ólíkum skilningi (Dagný Kristjánsdóttir, 2005). Bók Guðrúnar, *Páll Villhjálmsson frá 1977*, sker sig að vissu leyti úr ritsafni hennar því þar er fyrst og fremst unnið með orðaleiki, gátur og brandara þar sem brotið er gegn hefðum í notkun tungumálsins, eða 6. flokk misræmiskímni (sjá Klein, 2003). Skilningur á bröndurunum byggist á góðri máltilfinningu ekki síður en þekkingu á ýmsum hliðum samfélagsins. Kímni eins og henni er beitt í bókinni um Palla hefur því örvandi áhrif á málþroska lesenda sem þurfa að vera komnir á fjórða stig kímniþroskans eins og Bergen (2003) og McGhee (1979) lýsa honum. Bókin ætti því að höfða vel til barna frá um sjö ára aldri, en hins vegar er rétt að minna á að skilningur á kímni er bundinn þekkingu barna og reynslu. Þegar Palli kom fyrst út 1977 hafði hann slegið í gegn í Stundinni okkar í sjónvarpinu. Börn nú til dags hafa hvorki heyrt til hans né séð áður.

Ekki er hægt að fjalla um orðaleiki og bækur sem efla orðskilning og örva málþroska án þess að nefna barnaljóðabækur Þórarins Eldjárns en þær vinsælustu, *Óðfluga* (1991), *Heimskringla* (1992) og *Halastjarna* (1997), voru gefnar út saman í ljóðasafninu *Óðhalaríngla* (2004). Ljóð Þórarins byggjast á myndinni og frumlegri orðnotkun þar sem brotið er gegn öllum mögulegum reglum, t.d. málfræðinnar, samfélagsins og dýraríkisins. Þau eru jafnframt gott dæmi um hversu mikilvægt er að hafa góða þekkingu á tungumáli og umhverfi til að vera myndinn.

UMRÆÐA

Michael Cart segist hafa lært merkilega staðreynd við ritun bókar sinnar um kímni í barnabókum. Til að njóta kímni í sögu þurfi maður að nálgast hana með skemmtilegu hugarfari, það er með því hugarfari sem börn nota þegar þau leika sér. „Hlátur er eins og píanóleikur,“ skrifar Cart, „hann þarfnast þjálfunar“ (Cart, 1995, bls. 197). Það er því með kímnina eins og svo margt annað; það er auðvelt að detta úr æfingu. Fáir verða hins vegar að halda kímnigáfu sinni í jafngóðu formi og þeir sem sinna börnum. Kímni getur nefnilega birst börnum á margvíslega hátt og oft finnst þeim eitthvað fyndið sem kennarinn tekur varla eftir. Eitthvað kemur skemmtilega á óvart, brandari er sagður í skólanum, barnið fíflast með vinunum í frímínútum, bullar, segir bannorð, eða sér einhvern gera klaufaleg mistök. Fyndin saga er þó ein mikilvægasta uppspretta hlátursins (Cart, 1995). Það er þess vegna sem skemmtilegar barnabækur geta gegnt mikilvægu hlutverki í skólastofunni. Taka má undir með Gentile og McMillan (1978) sem halda því fram að mikilvægt sé að börn kynnist fjölbreytileika mannlífsins í gegnum lestur, að þau komist í kynni við alls kyns sérvitringa, rugludalla og furðufugla, og upplifi undarlega og skringilega atburði. Slíkur lestur krefst gagnrýnnar hugsunar og innsæis og er að þeirra mati undirstaða heilbrigðrar skynsemi.

Markviss vinna með kímni í barnabókum hefur margþætta kosti fyrir skólastarfið. Leikur og vinna sem grundvallast á kímni örvar ímyndunarafli barna, hvetur þau til að læra eitthvað nýtt og takast á við erfið verkefni. Kímni hefur mikilvægu hlutverki að gegna við uppbyggingu sjálfsmýndar og sjálfstrausts og gegnir lykilhlutverki í félagsþroska og félagsmótun. Nota má kímni á uppbyggjandi hátt til að leiðbeina börnum um viðeigandi hegðun. Til dæmis getur kímni í sögum gefið börnum tækifæri til að hlæja að mistökum annarra áður en þau gera þau sjálf – og ekki síður þegar þau eru vaxin upp úr þeim. Að sama skapi má nota gamansögur eða brandara til að slaka á spennu, jafnvel snúa valdahlutföllunum við um stund. Börn hafa unun af því að gera grín að fullorðnum og þau segja brandara til að sýna styrk sinn og þekkingu og öðlast óvænta yfirburði yfir hinum fullorðna sem veit ekki svarið. Loks getur kímni veitt útrás, verið geðhreinun (*kaþarsis*) eða *þerapía* fyrir einstaka nemendur eða bekkinn allan.

Það er því mikilvægt að veita börnum svigrúm til að grínast og hlæja í skólanum og þar með að þroska kímnigáfu sína. Þau verða til dæmis að fá að buna út úr sér bröndurum þegar þau eru á því þroskastigi. Kennarar verða um leið að vera reiðubúnir að beina kímnninni á réttar brautir til að koma í veg fyrir að hún verði illkvittin og breytist í eineltishúmor. Kímnin á að vera tæki til ná árangri í félagslegum samskiptum, ekki til að útiloka eða niðurlægja aðra. Hún er um leið tæki til að átta sig á skráðum og óskráðum reglum samfélagsins og takast á við þær með gagnrýnum huga. Hlutverk kynjanna eru eitt skýrasta dæmið; þær staðalmyndir sem gjarnan eru dregnar upp af kynjunum sem kraftmiklum strákum og stilltum stelpum. Fyndnar bækur um fjörugar stelpur eins og Línu langsockk og Fíusól snúa þessum stöðluðu hugmyndum alveg á hvolf. Þannig afbyggir kímnnin ríkjandi hefðir og gefur tækifæri til að byggja upp á nýtt. Slíkar fyrirmyndir geta verið nauðsynlegar báðum kynjum við að skynja og skilja samfélagið, uppgötva félagsleg hlutverk og greina á milli staðnaðra staðalmynda og raunverulegra tækifæra.

Hæfileiki kímnnar til að skemmta lesendum er sjaldan dreginn í efa en gildi hennar í uppeldis- eða leiðbeiningarskyni er þó gjarnan véfengt. Kímni sem kennslu-efni krefst skapandi hugsunar og viðurkenningar á þeirri mótsögn að taka beri hlátur hátíðlega. Hún krefst viðurkenningar á því að kímni er mikilvæg leið barna til að tileinka sér viðeigandi hegðun. Börn beita kímni til að koma sér á rétta hillu, öðlast viðurkenningu og stíga næstu þroskaskref.

Kímni sem er krefjandi og kallar á ígrundun styður börnin til aukins þroska. Þannig fengum við sem sátum á gólfinu á Hlíðaborg 1974 mikilvæga örvun með því að leita ósjálfrátt að ástæðu þess að tiltekið fyrirbæri var fyndið. Við vorum á þriðja stigi kímni-gáfuþroskans skv. kenningum Bergen (2003) og McGhee (1979) og hlógum mest að misræmi í hugtökum, t.d. hlutverkaskiptum. Þess vegna greindum við samfélagið um leið og við greindum störf í fyndin og ekki fyndin eftir því hvort strákur eða stelpa dró viðkomandi númer. Kímnin valt á þekkingu okkar og reynslu og okkur þyrsti í meiri þekkingu til að geta hlegið meira. Hláturinn sagði líka mikið um samfélagið sem við ólumst upp í – það er líklega ekki eins fyndið núna að stelpa eigi að verða lögga eða strákur að vinna í leikskóla. Það er hins vegar bæði fyndið og alvarlegt að fyndnar barnabækur skuli ekki vera notaðar með skipulagðari hætti í skólastarfi. Sé kímni notuð á markvissan hátt í skólastofunni verður hún tæki sem örvar þroska barnanna, vitsmunalegan, siðferðislegan og félagslegan. Íslenska orðið *kímni-gáfa* segir allt sem segja þarf, án þess að vitnað sé í Howard Gardner eða nokkurn annan fjöl-greindarfræðing.

HEIMILDIR

- Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska.* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska.* (2007). Sótt 1. febrúar 2008 frá http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf.
- Aðalnámskrá grunnskóla, lífsleikni.* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla, lífsleikni.* (2007). Sótt 1. febrúar 2008 frá http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_lifsleikni.pdf.
- Aðalnámskrá grunnskóla, samfélagsgreinar.* (2007). Sótt 1. febrúar 2008 frá http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_samfelagsgreinar.pdf.
- Bergen, D. (2003). *Humor, play and child development.* Í A. J. Klein (Ritstj.), *Humor in children's lives: A guidebook for practitioners* (bls. 17–32). Connecticut: Praeger.
- Brynhildur Þórarinsdóttir (2002). Vitleysan er viturleg. *Börn og menning*, 17(1), 20–24.
- Cart, M. (1995). *What's so funny? Wit and humor in American children's literature.* New York: Harper Collins.
- Casson, A. (1997). *Funny bodies. Transgressional and grotesque humour in English children's literature.* Stokkhólmur: Bókmenntadeild Stokkhólmsháskóla.
- Dagný Kristjánsdóttir (2005). „Börn þurfa sögur og sögur þurfa börn.“ Í Brynhildur Þórarinsdóttir og Dagný Kristjánsdóttir (Ritstj.), *Í Guðrúnarhúsi* (bls. 9–32). Reykjavík: Vaka-Helgafell og Bókmenntafræðistofnun HÍ.

- Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., o.fl. (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development*, 67, 3071–3085.
- Erikson, E. (1994) [1968]. *Identity: Youth and crisis*. New York og London: Norton.
- Gartrell, D. (2006). A Spoonful of Laughter. *Young Children*, 61(4), 108–109.
- Gentile, L. M. og McMillan, M. M. (1978). Humor and the Reading Program. *Journal of Reading*, 21, 343–349.
- Gerður Kristný (2006). *Land hinna týndu sokka*. Reykjavík: Mál og menning.
- Guðmundur Ólafsson (1986). *Emil og Skundi*. Reykjavík: Vaka-Helgafell.
- Guðrún Helgadóttir (1977). *Páll Vilhjálmsson*. Reykjavík: Iðunn.
- Guðrún Helgadóttir (1995). *Ekkert að þakka*. Reykjavík: Vaka-Helgafell.
- Huck, C. S., Hepler, S. og Hickman, J. (1987). *Children's literature in the elementary school* (4. útgáfa). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Klein, A. J. (2003). Introduction. A global perspective of humor. Í A. J. Klein (Ritstj.), *Humor in children's lives. A guidebook for practitioners* (bls. 17–32). Connecticut: Praeger.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Fransisco: Harper & Row.
- Kristín Helga Gunnarsdóttir (2001). *Í Mánaljósi*. Reykjavík: Mál og menning.
- Kristín Helga Gunnarsdóttir (2002). *Gallsteinar afa Gissa*. Reykjavík: Mál og menning.
- Kristín Helga Gunnarsdóttir (2003). *Strandanornir*. Reykjavík: Mál og menning.
- Kristín Helga Gunnarsdóttir (2004). *Fíasól í fínum málum*. Reykjavík: Mál og menning.
- Kristín Helga Gunnarsdóttir (2005). *Fíasól í Hosiló*. Reykjavík: Mál og menning.
- Kristín Helga Gunnarsdóttir (2006). *Fíasól á flandri*. Reykjavík: Mál og menning.
- Kristlaug María Sigurðardóttir (2002). *Didda og dauði kötturinn*. Án staðar: Kikka.
- Lindgren, A. (1992) [1945]. *Lína langsokkur* (Sigrún Árnadóttir þýddi). Reykjavík: Mál og menning.
- Lypp, M. (1995). The origin and function of laughter in children's literature. Í M. Nikolajeva (Ritstj.), *Aspects and issues in the history of children's literature* (bls. 183–190). Connecticut og London: Greenwood Press.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Margrét Tryggvadóttir og Halldór Baldursson (2006). *Sagan af undurfögru prinsessunni og hugrakka prinsinum hennar*. Reykjavík: Vaka-Helgafell.
- McGhee, P. E. (1979). *Humor, it's origin and development*. San Francisco: W. H. Freeman.
- McMahon, J. L. (2001). The function of fiction: The heuristic value of Homer. Í W. Irwin, A. J. Skoble og M. T. Conard (Ritstj.), *The Simpsons and philosophy: The d'oh! of Homer* (bls. 215–232). Illinois: Open Court.
- Onofrey, K. A. (2006). „It is more than just laughing“: Middle school students protect characters during talk. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 207–217.
- Pexman, P. M., Glenwright, M., Krol, A. og James, T. (2005). An acquired taste: Children's perceptions of humor and teasing in verbal irony. *Discourse Processes*, 40(3), 259–288.

- Piaget, J. (2001 [1950]). *The psychology of intelligence*. London: Routledge.
- Regína Unnur Margrétardóttir (2002). „Kjæra Friða, þetta er upsagnabréf“ *Um kímni og kímniááfu í íslenskum barnabókum*. Óbirt BA-ritgerð: Háskóli Íslands, heimspeki-deild.
- Roberts, P. L. (1997). *Taking humor seriously in children's literature*. Maryland: Scarecrow Press Inc.
- Shaeffer, M. B. og Hopkins, D. (1988). Miss Nelson, knock-knocks & nonsense: Connecting through humor. *Childhood Education*. 65(2), 88–93.
- Sigurlína Davíðsdóttir (2001). „Hvað eru gelgjustælar og af hverju fá krakkar þá en ekki full-orðnir?“ Sótt 22. 8. 2007 frá <http://visindavefur.hi.is/?id=1583>.
- Silja Aðalsteinsdóttir (1999). Formáli. Í Silja Aðalsteinsdóttir og Hildur Hermóðsdóttir (Ritstj.), *Raddir barnabókanna* (bls. 7–8). Reykjavík: Mál og menning.
- Westin, B. (1997). Mission Impossible – barnlitteraturforskningens dilemma. Í H. Bache-Wiig (Ritstj.), *Nye veier til barneboka* (bls. 252–267). Ósló: LNU/Cappelen.
- Willard, M. (2006). Humor in the hands of seasoned Montessorian. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 18(2), 50–53.
- Yrsa Sigurðardóttir (2000). *Barnapúbófinn, Búkolla og bókarránið*. Reykjavík: Mál og menning.
- Þórarinn Eldjárn (1991). *Óðfluga*. Reykjavík: Vaka-Helgafell.
- Þórarinn Eldjárn (1992). *Heimskringla*. Reykjavík: Vaka-Helgafell.
- Þórarinn Eldjárn (1997). *Halastjarna*. Reykjavík: Vaka-Helgafell.
- Þórarinn Eldjárn (2004). *Óðhalaríngla*. Reykjavík: Vaka-Helgafell.
- Þuríður J. Jóhannsdóttir (1992). Úr Búrinu í meiri gauragang. Um íslenskar unglingabækur. *Tímarit Máls og menningar* 53(1), 3–18.

ABSTRACT

The strategic use of humor in education has many advantages. Play and work based on humor stimulates children's imagination, encourages them to learn new things and helps them deal with difficult situations. Humor plays a significant role in children's creation of identity and self-esteem, as well as in their social development and socialization. Children's humor can therefore give important clues about their cognitive development. Teachers nevertheless seem to avoid the use of funny stories in the classroom. Humorous books are often met with prejudice. They are often considered frivolous without appreciation of their deeper meaning or intrinsic value. This article deals with humor in children's books and the use of such books in the classroom. The Icelandic term *kímní* is used to emphasize laughing with someone as well as laughing at something. It is grounded in the understanding, knowledge and imagination of those who laugh.

*Brynhildur Þórarinsdóttir er lektor
við Kennaradeild Háskólans á Akureyri.*

Umbrot

Samskipti framhaldsskólakennara og nemenda

Þessi rannsókn er starfendarannsókn sem fyrri höfundur greinarinnar vann á sínum fyrsta vetri í kennslu í framhaldsskóla, skólaárið 2005–2006, og var hluti af meistaranámi hennar við Háskóla Íslands. Rannsóknin snerist um samskipti hennar við nemendur, þar sem sjónum var einkum beint að óvæntum atvikum í skólafunni. Markmið rannsóknarinnar var að öðlast djúpri skilning á starfi nýliða í kennslu og fá innsýn í það hvernig kennari byggir upp tengsl við nemendur. Markmiðið var jafnframt að efla kennarann í starfi. Gagnaöflun fór fram með dagbókarfærslum kennara, upptökum í kennslustundum, opnum spurningum til nemenda og viðtali við bandamann úr kennarahópnum.

Niðurstöður starfendarannsóknarinnar benda til þess að næmi kennara til að skynja þarfir nemenda og kunnátta í að leiða samræðu farsællega til lykta geti skipt sköpum við að byggja upp gagnkvæmt traust og virðingu í bekkjarstarfi, en það er forsenda fyrir góðum samskiptum kennara og nemenda. Slíkt innsæi byggist meðal annars á reynslu og þar skilur á milli nýliða og reyndra kennara. Því er brýnt að nýliði fái formlegan stuðning, að minnsta kosti fyrsta ár sitt í kennslu.

INNGANGUR

Hefðbundnar rannsóknir á starfi kennarans snerust löngum um áhuga rannsakenda á atferli kennarans. Rannsakendur reyndu að grafast fyrir um hvaða athafnir kennarans gæfu bestan námsárangur með það fyrir augum að geta sagt fyrir um hvernig ætti að kenna. Fyrir um tveimur áratugum urðu nokkur vatnaskil í kennararannsóknnum og áhugi fræðimanna tók að beinast að þeirri þekkingu sem kennarinn býr yfir (Hafdís Ingvarsdóttir, 2004). Hér á landi hafa kennarar um nokkurt skeið tekið virkan þátt í kennararannsóknnum, bæði með því að veita rannsakendum innsýn í þekkingu sína og viðhorf og ennfremur með því að rannsaka sjálfir eigið starf. Rannsóknir kennara á eigin starfi hafa verið kynntar hér á landi undir heitinu starfendarannsóknir, en þegar þessi grein er skrifuð hafa verið birtar vel á annan tug ritgerða sem byggja á slíkri aðferðafræði (Hafþór Guðjónsson, 2008b). Talsmenn starfendarannsóknna telja að það

sé einfaldlega ekki hægt að skilja kennslu nógu vel til að geta bætt hana nema kennarar komi þar að og skoði sjálfir starf sitt með kerfisbundnum hætti (Cochran-Smith og Lytle, 1996).

Í þessari grein verður greint frá starfendarannsókn sem fyrri höfundur, Jóna Guðbjörg Torfadóttir, vann sem hluta af meistaraþrófsverkefni við Háskóla Íslands. Rannsóknin beindist að samskiptum kennara, sem var að hefja kennsluferil sinn, við einn nemendahóp sinn. Fjölmargar rannsóknir hafa sýnt fram á mikilvægi góðra samskipta í skólastofunni, bæði fyrir nám og kennslu (t.d. Hafdís Ingvarsdóttir, 2004; Lortie, 1975; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2004; Watson og Ecken 2003). Markmiðið með rannsókninni var að skoða viðbrögð nýliða í samskiptum við nemendur, þegar á þau reyndi, með það fyrir augum að bæta þau. Rannsóknarspurningarnar, sem lagt var upp með, lutu því að viðbrögðum við „óvæntum atvikum“ í skólastofunni, sem gátu vel verið af hversdagslegum toga en voru minnisstæð kennara eða nemendum (Tripp, 1993). Leitað var svara við þremur spurningum: Hvernig bregst ég við óvæntum atvikum í bekkjarstarfi, hvernig finnst mér ég þurfa að bregðast við óvæntum atvikum í bekkjarstarfi og hvernig vil ég bregðast við óvæntum atvikum í bekkjarstarfi?

Rannsókn þessi felur í sér ýmis nýmæli, bæði í innlendu og erlendu samhengi. Þótt ýmsar rannsóknir hafi verið gerðar á samskiptum kennara og nemenda á yngri skólastigum er framhaldsskólinn enn lítt rannsakað svið (sjá t.d. Hargreaves, 2000; Hafdís Ingvarsdóttir, 2004). Hér eru einnig þau nýmæli á ferð að móðurmálskennari er í brennidepli og ekki hefur verið mikið skrifað um starfendarannsóknir hér á landi þó að það hafi fæst í vöxt á allra síðustu árum, eins og áður segir (Hafþór Guðjónsson, 2008b). Ennfremur er ekki til önnur skjalfest íslensk rannsókn á gengi nýliða í kennslu í framhaldsskólum og fáar rannsóknir hafa verið birtar um samskipti nýliða og nemenda í skólastofum framhaldsskólanna, að því er best er vitað.

Í þessari grein verður fjallað um aðferðafræði starfendarannsókna og kynntar verða rannsóknir og kenningar um samskipti kennara og nemenda og færni nýliða á þessu sviði. Þá verður sagt frá rannsókninni og niðurstöður hennar birtar í formi frásagnar. Loks verða meginþræðir rannsóknarinnar raktir og ræddir.

Starfendarannsókn

Hafþór Guðjónsson (2008a) segir hugtakið starfendarannsókn eiga sér beina samsvörun í enskri tungu þar sem það kallast *practitioner research* en hér undir heyrir einnig ensku hugtökin *action research*, *action inquiry*, *practical inquiry*, *teacher research* og *self-study*. Hafþór skilgreinir hugtakið starfendarannsókn á eftirfarandi hátt:

Í stuttu máli má segja að starfendarannsókn sé rannsókn sem starfsmaður gerir á eigin starfi í því augnamiði að skilja það betur og þróa til betri vegar. Grunnhugmyndin er að læra í starfi: taka til athugunar reynslu sem maður verður fyrir og þá með þeim ásetningi að átta sig betur á því sem maður er að gera og hvaða afleiðingar gerðir manns hafa (Hafþór Guðjónsson, 2008b).

Starfendarannsóknnum í skólum má finna stað innan ýmissa hefða (Noffke og Stevenson, 1995) en talið er að hugtakið „kennarinn sem rannsakandi“ (teacher as a researcher)

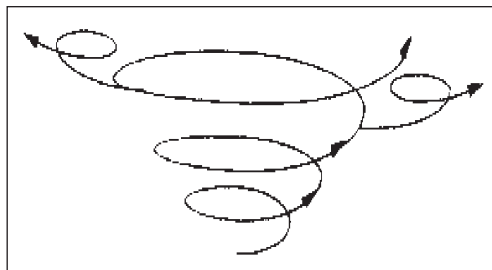
megi rekja til Stenhouse (1975). Í tímans rás hafa orðið til ýmis líkön og mismunandi túlkanir á starfendarannsóknum en hér eru hugmyndir ensku fræðikonunnar Jean McNiff einkum hafðar að leiðarljósi. McNiff leggur áherslu á að fólk hugsi um starfendarannsóknir með ólíku móti og skilgreini þær ekki alltaf á sama hátt. Hún aðhyllist þá tegund starfendarannsókna sem kallast self-study, og þýða má sem sjálfsrýni eða sjálfsskoðun. Hún telur að sjálfsskoðun rannsakandans sé þungamiðja starfendarannsóknar; hann, sem er í senn rannsakandi og viðfangsefni, er kjarni rannsóknarinnar. Rannsakandinn þarf að skoða hvernig og hvers vegna lífi hans og starfi sé háttáð eins og raun ber vitni til þess að hann geti vaxið í lífi sínu og starfi (McNiff og Whitehead, 2002; McNiff, 2008).

Ígrundunin er veigamikill þáttur í þessu ferli, að rannsakandinn hugsi gaumgæfilega um sjálfan sig, líf sitt og starf. Ígrundun er ennfremur lykilhugtak í starfendarannsóknum. Elliot (1991) segir að til að unnt sé að bæta sig í starfi sé þarft að ígrunda samspil vinnulags og árangurs. Slík ígrundun sé megineinkenni þess sem Schön (1983) hefur kallað ígrundun í starfi (reflective practice) en Elliot sjálfur, og fleiri, starfendarannsókn (action research) (Elliot, 1991).

McNiff lítur svo á að rannsóknarferlið og starfið séu eitt, þetta sé samtvinnað; kenn-ing og framkvæmd séu tvær hliðar á sama peningi enda nálgist kennsla það oft að vera starfendarannsókn, einkum ef kennaranum er umhugað um að þróa starfshætti sína með því að læra af reynslunni. McNiff telur að oft sé gjá á milli kenningar, rannsóknar og framkvæmdar og áréttar að starfendarannsókn sé raunverulegt og lifandi ferli en ekki óhlutbundin orðræða um viðfangsefni fræðimanna. Allir sem vilja geta gert starfendarannsókn með því að hugsa vandlega um eigið starf með skipulagðri sjálfsskoðun, skráningu atburða og gagnasöfnun í félagi við aðra sem eru einnig að vinna starfendarannsókn. Æskilegt er einnig að þeir eigi sér bandamann eða bandamenn (Hafdís Ingvarsdóttir, 2006). Samkvæmt skilgreiningu Hafðísar eru bandamenn samkennarar sem ræða saman um starf sitt af hreinskilni og fá álit hvor eða hver hjá öðrum. Þannig geta þeir fengið nýjar hugmyndir og skipst á skoðunum og eftt með því sjálfsmýnd sína og sjálfstraust í starfi.

McNiff hefur búið til líkan sem sýnir starfendarannsókn sem spírala. Þar birtist ferli sem í felst að skoða núverandi starfshætti, koma auga á hvað vert sé að bæta, ímynda sér framvindu mála, láta á hana reyna og safna gögnum. Síðan er verklýsingu og framkvæmd breytt í ljósi þeirra upplýsinga sem liggja fyrir og henni haldið áfram. Loks er lagt mat á breytta framkvæmd o.s.frv. þar til fullnægjandi árangur liggur fyrir. McNiff sér þetta ferli þó ekki endilega sem samfellt eða röklegt, það getur hæglega leitt rannsakandann út á ófyrirséðar brautir (McNiff og Whitehead, 2002; McNiff, 2008):

Mynd 1



1 Myndin af líkaninu er sótt á heimasíðu McNiff (McNiff, 2008).

Myndin sýnir vel hvernig McNiff hugsar sér ferli starfendarannsókna. Það sér ekki fyrir endann á síendurteknum spírölum og í ferlinu geta þeir teygst anga sína í ýmsar áttir. Ferlið er öðrum þræði eins konar óvissuferð, líkt og lífið sjálft, enda segir McNiff á einum stað að eitt sé víst og það sé óvissan. Spíralarnir breyta þó aldrei lögun sinni, ekki fremur en markvisst ferli rannsóknarinnar sem heldur sér þó svo að viðfangs-fnið, eða -fnin, kunni að þróast og taka breytingum.

Þá er afar mikilvægt að gera sér grein fyrir að starfendarannsókn felst ekki síður í þeim aðgerðum sem mistakast en þeim sem vel heppnast. Ferlið felur í sér rannsókn-ina og framkvæmdin lærdóminn. Allt ber þetta að sama brunni því að langtímamarkmið starfendarannsókna er að leggja sitt af mörkum til þess að breyta samfélaginu til hins betra, og sú vinna tekur engan enda (McNiff, 2002).

Samskipti

Fjöldi rannsókna gefur til kynna að gæði samskipta kennara og nemenda haldist í hendur við námsárangur nemenda og félagsþroska og að sama skapi bendir flest til þess að góð samskipti milli kennara og nemenda séu mikilvægur hvati kennarans í starfi (t.d. Lortie, 1975; Hafðís Ingvarsdóttir, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2004). Kennararannsóknir sem gerðar hafa verið allt frá 1955 benda til þess að hlýja og eldmóður kennara hafi góð áhrif á námsárangur nemenda. Þá stuðli þessir eiginleikar kennara jafnframt að betri og virkari svörun frá nemendum og jákvæðara andrúmslofti í skólastofunni (Brophy og Good, 1974). Nýrri rannsóknir gefa svipaðar niðurstöður, t.d. bendir rannsókn Wentzel (2002) til að kennarar hafi jafnvel frekar áhrif á námsárangur nemenda með samskiptum við þá en með fræðunum. Þá gefur rannsókn Watson og Ecken (2003) til kynna að traust og umhyggja í samskiptum kennara og nemenda stuðli bæði að aukinni getu nemenda í námi og til að sýna öðrum umhyggju.

Watson (2003) hefur unnið með kennurum og menntunarfræðingum að skólaþróunarrannsóknum sem hafa það að markmiði að byggja upp umhyggjusamt og styrkjandi námsumhverfi sem hlúir að tilfinningu nemenda fyrir því að þeir tilheyri og tengist skólanum. Þegar Watson hafði fylgst í rúma tvo áratugi með árangri þeirra skóla sem unnu að slíkum skólaþróunarrannsóknum sannfærðist hún um að ákveðin aðferð við aga og bekkjarstjórnun sem hefur verið kölluð tengslakeningin (developmental discipline) væri lykillinn að allri velgengni nemenda. Með þessa sannfæringu að leiðarljósi fékk hún grunnskólakennarann Ecken til liðs við sig til þess að sýna fram á hvernig tengslakeningin birtist í verki í skólastofunni.

Tengslakeningin er byggð á geðtengslakeningu (attachment theory) og gengur út frá því að ýmsir hegðunar- og námserfiðleikar stafi fyrst og fremst af því að geðtengslum sé í einhverju ábótavant en tengist ekki eigingjörnum ákvörðunum barnsins. Þessi aðferð við aga og bekkjarstjórnun byggist á góðum samskiptum milli kennara og nemenda og umhyggjusömu andrúmslofti í skólastofunni. Tengslakeningin er andstæð allri valdbeitingu og í henni felst að kennarar:

- Skapi hlýleg og styrkjandi tengsl við nemendur sína og þeirra á milli.

- Hjálpi nemendum að skilja ástæðurnar fyrir þeim reglum og væntingum sem ríkja í skólastofunni.
- Kenni alla þá færni sem skiptir máli og nemendur kann að skorta.
- Fáí nemendur til að taka þátt í samstarfs- og lausnaleyttarferli sem miðar að því að koma í veg fyrir slæma framkomu.
- Noti refsingarlausar leiðir til að stjórna hegðun nemanda þegar það er nauðsynlegt (Watson, 2003, bls. 4, lausleg þýðing).

N. Noddings, sem er heimspekingur, menntunarfræðingur og tíu barna móðir, hefur lagt mjög mikið af mörkum til umræðunnar um umhyggju í samskiptum kennara og nemenda og siðferðislegt gildi hennar. Noddings (1992; 2002) segir þörfina fyrir að veita og þiggja umhyggju sammannlega. Öll þörfnumst við þess að aðrar manneskjur sýni okkur umhyggju; að okkur sé sýndur skilningur, virðing og viðurkenning. Til að manneskja geti sýnt umhyggju verður hún að vera næm á þarfir annarra og beina athyglinni frá eigin aðstæðum, a.m.k. um stundarsakir, til þess að hún geti gert þarfir annarra að sínum eigin. Í þessu felst ekki aðeins athygli heldur einnig löngun til þess að vera annarri manneskju til halds og trausts og hugsu um þarfir hennar. Umhyggja er þó ekki aðeins á annan veginn heldur grundvallast hún á tengslum milli tveggja aðila, þess sem veitir umhyggju og þiggjandans. Lærdómurinn sem felst í að þiggja umhyggjuna er fyrsta skrefið í siðfræði menntunar, segir Noddings. Það er hins vegar ekki aðeins hlutverk kennarans að byggja upp umhyggjusöm samskipti við nemendur sína, þar sem hann veitir umhyggjuna, heldur ber hann einnig ábyrgð á því að koma nemendum sínum til þess þroska að þeir geti sýnt umhyggju.

Noddings telur skólann mikilvægan vettvang til þess að hlúa að siðferðisþroska nemenda. Þar þurfa að koma til fjórir meginþættir:

- Fyrirmynd (modelling).
- Samræða (dialogue).
- Framkvæmd (practice).
- Staðfesting (confirmation).

Kennarar eru mikilvægar fyrirmyndir nemenda sinna. Þar nægir ekki að þeir segi nemendum sínum að bera umhyggju fyrir öðrum heldur þurfa þeir að sýna nemendum sínum mikilvægi umhyggjunnar í samskiptum við þá. Með samræðu segist Noddings eiga við samtal sem er algerlega opið, hvorugur aðilinn veit hvernig því lýkur. Það er engin fyrirfram gefin niðurstaða eða lausn sem má vænta. Samræðan gefur kennurum færi á að færa í tal umhyggjuna sem þeir leitast við að sýna. Um leið gefur hún nemendum tækifæri til þess að varpa fram spurningum sem hjá þeim vakna. Loks er samræðan hjálpleg vegna þess að þeir sem að henni standa geta komist að vel upplýstri niðurstöðu. Hún er því sérstaklega áhrifarík til þess að efla hugmyndir nemenda um breytni sem er til fyrirmyndar. Þá hefur samræðan ekki minna vægi í því að mynda tengsl milli viðmælenda og getur stuðlað að umhyggjusömum samskiptum. Til þess að nemendur geti þroskað með sér hæfni til að sýna umhyggju þurfa þeir sjálfir að upplifa umhyggju og þá þarf jafnframt að veita þeim tækifæri til þess. Þetta getur þó verið erfitt í skólakerfi þar sem árangursmat byggist á einkunna-

gjöf en árangur af umhyggju verður ekki metinn með slíkum hætti. Í staðfestingunni felst að laða fram það besta í hverri manneskju með því að veita því athygli sem er aðdánarvert, eða a.m.k. viðunandi, í fari hennar. Staðfesting hvílir því mjög á trausti og samfelli í samskiptum, sem er nauðsynleg til að unnt sé að koma auga á framfarir nemenda þ.e. hvernig þeir leitast við að bæta hegðun sína (sama rit, 1992).

Noddings (2002) áréttar að umhyggjusöm samskipti séu ekki aðeins nauðsynleg á grunnskólastigi heldur einnig í framhaldsskólum. Þar sjá kennarar hins vegar mun minna af nemendum sínum og sömuleiðis geta þeir átt samskipti við á annað hundrað nemendur daglega. Ef kennarar fengju tækifæri til þess að fylgja sama hópnum eftir öll framhaldsskólaárin væri möguleiki á að byggja upp umhyggjusamari samskipti. Margir nemendur telja að kennurum standi alveg á sama um þá en Noddings segir að svo sé ekki heldur standi skipulag skólakerfisins í veginum.

Rannsóknir á samskiptum kennara og nemenda beinast iðulega að leik- og grunnskólastigi. Það virðist þó litlu skipta hvort leikskólakennarar, grunnskólakennarar eða framhaldsskólakennarar eru spurðir hvað þeir telji vera mikilvægt í kennslu þeirra og um hvað kennslan snúist; svarið er oftast en ekki góð samskipti milli kennara og nemenda (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2004). Í nýlegri rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttir (2003, 2004) á starfskenningum íslenskra framhaldsskólakennara kemur skýrt fram að samskiptin við nemendurna skipta þá mestu máli og gefa þeim mest. Þá er átt við gagnkvæma virðingu og traust og eru slík tengsl jafnframt forsenda þess að kennari geti verið góður í sínu starfi og liðið vel. Rannsókn Hafdísar bendir til þess að góð samskipti milli kennara og nemenda á framhaldsskólastigi hafi hvetjandi áhrif bæði á nám og kennslu en sé býsna vanmetinn þáttur í skólasterfinu.

Allir hafa þörf fyrir umhyggju og hún er jafn mikilvæg á öllum skólastigum (Noddings, 1992). Hins vegar má telja líklegt að samskipti á framhaldsskólastigi séu öðru marki brennd heldur en á grunnskólastigi.

Nemandinn og nýliðinn

Barn á grunnskólaaldri er vísara með að tengjast kennara sínum, heldur en unglingur, því að þessi ár einkennast af iðjusemi og barnið vill herma eftir starfsháttum fullorðna fólksins (Erikson, 1968, 1984). Unglingurinn þarfnast hins vegar rýmis og frelsis í leit sinni að sjálfsmýnd og í þeirri viðleitni sinni snýst hann oft gegn öllu yfirvaldi. Þá er félagahópurinn honum mikilvægur svo að hann geti samsamað sig honum og hlotið þar viðurkenningu (Sullivan, 1953; Erikson, 1968, 1984). Á meðan sjálfsmýnd unglingsins er í mótun gegnir félagahópurinn hlutverki hennar. Unglingurinn gerir sér far um að falla inn í hópinn og því getur fylgt að hann verði afar miskunnarlaus og grimmur í samskiptum sínum við þá sem greina sig í einhverju frá félögunum, t.d. í litarhætti, menningu og tísku (Erikson, 1984). Þessi hegðun verður ekki til af illum hug, heldur er félagahópurinn að verja sig og sjálfsmýnd sína.

Flestir unglingar hafa öðlast hæfni til þess að sjá samskipti sín við aðra utan frá og leggja mat á þau sjónarmið sem þar koma fram (Selman, 1980; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, 1990). Stundum skortir töluvert á samskiptaskilning unglingsins og það gerir honum erfiðara um vik að samræma ólík sjónarmið, enda eru dæmi þess að

sumir unglingar séu komnir styttra á veg í síðgæðisþroska en flestir jafnaldrar þeirra og hugsí fyrst og fremst um eigin hagsmuni (Kohlberg, 1976).

Þegar litið er til samskipta kennara og nemenda þykir sýnt að mikill munur er á færni nýrra kennara og reyndra í að byggja upp góð samskipti (Berliner, 1992; Brekelmans, Wubbels og Tartwijk, 2006). Berliner (1992) hefur gert rannsókn á því sem greinir nýliða í kennslu frá mjög hæfum kennara (expert teacher). Þar kemur fram að hæfi kennarinn hefur það m.a. fram yfir nýliðann að vera mun næmari á þarfir nemenda í kennslunni, hann er sveigjanlegri og á mun auðveldara með að skilja aðstæður í kennslustofunni. Tími og reynsla gegna mikilvægu hlutverki í þróun hæfa kennarans. Fessler (1995) kys að kalla fyrstu árin í starfi aðlögun (induction). Á því tímabili gengur kennarinn í gegnum aðlögunartíma; hann keppist við að fá viðurkenningu hjá nemendum, samstarfsfólki og stjórnendum og leitast við að ná fótfestu og öryggi í daglegu amstri. Fyrstu árin í kennslu eru kennurum iðulega erfiðust og þau skera oft úr um hvort þeir endast í starfi (Wilhelm, Dewhurst-Savellis og Parker, 2000; Ingersoll, 2001; Ingersoll og Smith, 2003; National Education Association, 2006). Ragnhildur Bjarnadóttir (2004) hefur rannsakað hvers konar starfshæfni kennaranemar telja sig þurfa að öðlast til að verða góðir kennarar og sýna niðurstöður hennar að mikilvægt sé að leitast við að efla faglegan og persónulegan styrk kennaranema.

Önnur nýleg íslensk rannsókn ber að sama brunnni og niðurstöður erlendra rannsókna um reynslu nýliða í kennslu. María Steingrímsdóttir (2007) kannaði gengi nýbrautskráðra kennara á fyrsta starfsári í grunnskólum. Niðurstaða rannsóknarinnar bendir til þess að nýliðar þurfi leiðsögn og stuðning í starfi ef þeim á að vegna vel. Þá þurfi leiðsögnin að fela í sér hagnýta og faglega þætti auk handleiðslu til að koma í veg fyrir það óryggi og streitu sem upphaf kennslustarfsins kann að valda.

Rannsókn sú sem hér verður fjallað um sýnir hvernig nýr kennari nýtir sér kosti starfendarannsókna til að efla faglegan og persónulegan styrk sinn í samskiptum við nemendur.

Rannsóknin

Flestar þær spurningar sem vöknudu hjá Jónu í upphafi kennslu tengdust nemendum og samskiptum hennar við þá, einkum þegar á samskiptin reyndi. Því fundust henni samskiptin í skólastofunni verðugt viðfangsefni. Þá fannst henni forvitnilegt að skoða hvernig henni myndi ganga að vinna eftir starfskenningu sinni, þ.e. þeirri hugmyndafræði sem hún vildi hafa að leiðarljósi í samskiptum sínum við nemendur, og hún hafði ígrundað í kennaranáminu. Í þessu ljósi urðu til rannsóknarspurningar sem hverfðust um samskipti Jónu við nemendur og þá einkum viðbrögð hennar við óvæntum atvikum sem væru til þess fallin að hafa áhrif á þessi samskipti:

- Hvernig bregst ég við óvæntum atvikum í bekkjarstarfi?
- Hvernig finnst mér ég þurfa að bregðast við óvæntum atvikum í bekkjarstarfi?
- Hvernig vil ég bregðast við óvæntum atvikum í bekkjarstarfi?

Hann kann að vera hárfínn munurinn á tveimur síðustu spurningunum og er því vert að gera frekari grein fyrir þeim. Önnur spurningin lýtur að starfskenningu Jónu,

þ.e.a.s. þeirri hugmyndafræði sem hún vildi hafa að leiðarljósi í samskiptum sínum við nemendur. Hins vegar snýr þriðja spurningin að vilja eða löngun hennar, sem gat vel verið í blóra við fyrrnefnda hugmyndafræði sem hún vildi tileinka sér. Til nánari útskýringar mætti nefna sem dæmi hugsanleg viðbrögð við ókurteisi. Kennarinn kann að bregðast við henni með þögninni einni (1), þó honum finnist að hann þyrfti að bregðast við slíku með viðeigandi athugasemd (2) en helst vildi hann jafnvel svara í sömu mynt (3).

Óvænt atvik er þegar eitthvað ber út af í kennslustofunni. Atvikið þarf ekki að vera stórvægilegt heldur eitthvað sem er minnisstætt kennurum, eða nemendum. Tripp (1993) skilgreinir óvænt atvik (critical incident) sem eitthvert hversdagslegt atvik sem er ekki merkilegt í sjálfu sér heldur vegna þeirrar merkingar sem lögð er í það. Tripp telur að það geti verið gagnlegt kennurum að skoða vel óvænt atvik í kennslunni þegar þeir ígrunda starf sitt. Með þeim hætti geti kennarar þróað með sér starfskenningu sem byggist á viðhorfi þeirra til kennslunnar í stað þess að reyna að heimfæra fræðilega kenningu upp á eigin reynslu. Brookfield (1995) tekur í svipaðan streng og Tripp í skilgreiningu sinni á óvæntu atviki, sem hann segir vera góðar eða vondar stundir (high/low points) í kennslunni sem eru minnisstæðar kennurum. Brookfield telur það vera jafnþarft að ígrunda góðu stundirnar sem fengu kennarann til þess að segja við sjálfan sig að um nákvæmlega þetta snerist kennslan. Gordon (2001) er meðal þeirra sem hefur fjallað um hvernig heppilegt sé að takast á við ágreining kennara og nemenda í skólastofunni. Hann telur að kennarinn þurfi að beita virkri hlustun til að komast að raun um hvað það er sem veldur ágreiningnum og sýna vilja til þess að leysa hann. Virk hlustun snýst um að hlusta af athygli, hvá eða endurtaka boðin þegar svo ber undir og fá staðfestingu á að þau hafi verið skilin rétt. Slík virkni kennarans færir nemendum sönnur á því að hann hafi bæði hlustað á þá og skilið boðin. Þegar virkri hlustun er beitt kemur oft í ljós að eitthvað meira liggur að baki boðunum en það sem felst í orðanna hljóðan.

Þessi starfendarannsókn beindist að Jónu sem kennara í samskiptum hennar við bekk á þriðja ári í framhaldsskóla. Í upphafi skólaárs voru nemendurnir tuttugu en um áramót voru þeir orðnir níttján. Kynjadreifingin var jöfn, tíu drengir og tíu stúlkur. Gagnaöflun stóð nánast allt skólaárið, frá 6. september 2005 fram til 17. maí 2006. Hún fór fram með dagbókarfærslum, en þar leitaðist Jóna við að fjalla um tilfinningar sínar og líðan fremur en að tína til allt það sem fram fór í kennslunni. Hún greindi þannig frá hverri kennslustund fram til áramóta en á vorönn takmarkaði hún færslurnar við óvænt atvik í samskiptum sínum við nemendurna og viðbrögð sín við þeim. Til þess að fá aðeins annað sjónarhorn á sjálfa sig í starfi tók hún upp fáeinar kennslustundir á myndbandstökuvél, tvöfalda kennslustund á haustönn, 15. nóvember, og tvær kennslustundir á vorönn, 27. mars, til samanburðar. Þá leitaðist Jóna við að fá fram skoðanir og viðhorf nemenda með því að leggja fyrir þá opnar spurningar á rannsóknartímabilinu sem þeir svöruðu skriflega og nafnlaust. Markmiðið var að fá betri innsýn í hugarheim nemenda og geta betur sett sig í spor þeirra. Spurningar voru lagðar fjórum sinnum fyrir nemendur og voru eftirfarandi:

1) Hvað hjálpar þér í náminu? / Hvað hindrar þig í náminu? (25. október). Þessar spurningar hafði skólinn nýtt í sínum könnunum og voru því fyrir hendi. Þegar svör

nemenda lágu fyrir kom í ljós að vert væri að hafa þau til hliðsjónar í rannsókninni. 2) Hvað einkennir góð samskipti milli kennara og nemenda? / Hvað einkennir vond samskipti milli kennara og nemenda? (12. janúar). Í ljósi svara við þessum spurningum um góð og vond samskipti voru næstu spurningar lagðar fyrir bekkinn til þess að fá fram skýrari og ítarlegri svör nemenda. 3) Hvað merkir virðing? Taktu dæmi. / Hvernig finnst þér virðing / virðingarleysi birtast þér í kennslu? / Hvaða áhrif telur þú að virðing / virðingarleysi hafi á nám þitt og námsáhuga? (2. febrúar). Og loks: 4) Hvaða ráð gætir þú gefið mér til þess að bæta samskipti mín við þig / nemendur? (6. apríl).

Jóna hafði eignast bandamann á þessum tíma, sem var í hópi samkennara hennar sem var einnig að vinna að starfendarannsókn. Hún tók viðtal við bandamanninn eftir að hann hafði fylgst með samskiptum hennar við þátttakendur rannsóknarinnar eina kennslustund, þann 18. október, og hann greindi henni frá því hvernig þessi samskipti komu honum fyrir sjónir.

Þegar gögnin lágu fyrir og skráningu þeirra var lokið voru þau innihaldsgreind og lykluð (Patton, 1990), þ.e. strikað var undir öll orð og orðasambönd sem voru álitin mikilvæg og hjálpleg til þess að draga fram þau meginþemu sem gögnin höfðu að geyma. Þá tók við ígrundun og allar hugleiðingar og hugmyndir sem vöknudu samfara lestrinum voru skráðar niður til að koma auga á mynstur og tengsl á milli þema í gögnunum, og þessu jafnframt til að sjá hvað stríddi gegn því mynstri (Bogdan og Biklen, 2003). Þemu sem upp komu í greiningunni voru *óvænt atvik*, *virðing* og *virðingarleysi*, *óöryggi* og *regludýrkun*. Dagbókarfærslur Jónu vógu hvað þyngst í þeirri sjálfskoðun og ígrundun sem þurfti til að hún gæti gert starfendarannsóknina. Það getur verið erfiðleikum bundið að skoða sjálfan sig gagnrýnum augum og því reyndust viðtalið við bandamanninn og svör nemenda við spurningunum þeim mun mikilvægari viðbót við rannsóknargögnin og gegndu hlutverki margprófunar. Þegar greining lá fyrir gat Jóna borið saman upplifun og viðhorf nemenda við sína eigin og um leið fékk hún annað sjónarhorn á samskipti þeirra. Hér á eftir fylgir frásögnin af samskiptum Jónu við nemendur þar sem óvænt atvik mynda leiðarstef í frásögninni. Vegna eðlis starfendarannsóknar verður frásögnin eftirleiðis í fyrstu persónu og nýliðinn, Jóna, fær orðið.

Sagan

Fyrstu vikurnar í kennslunni liðu nokkuð tíðindalitlar. Mér fannst þó býsna margt að huga að, bæði í kennslu og við undirbúning hennar. Ég eyddi löngum stundum í að reyna að smíða skemmtileg og áhugaverð verkefni fyrir nemendur sem væru jafnframt sniðin að þeim tíma sem kennslustundin leyfði. Í kennslunni leitaðist ég við að ná til nemenda og held að það hafi oftast ekki tekist heldur óhönduglega. Ég fann fyrir töluverðu óöryggi og einbeitti mér e.t.v. þess vegna meira að því að koma námsefninu til skila á viðunandi hátt. Ég varð sumsé fljótt afar upptekin af því að fræða nemendur og komast yfir námsefnið og við það féllu samskiptin í skuggann. Ég gerði mér far um að kunna námsefnið vel og búa mig undir að geta svarað öllum spurningum nemenda sem að því sneru. Ég gat vissulega undirbúið námsefnið vel og

nokkurn veginn skipulagt hvernig ég ætlaði að bera það á borð fyrir nemendur, sem og þátttöku þeirra í því. Hins vegar gat ég illa séð fyrir samskiptin við nemendurna, nema þá helst endurtekin orð og æði sem voru farin að verða býsna kunnugleg er á leið veturinn og flestir kennarar kannast við, á borð við beiðni um að fá að fara fyrir út úr tíma, kvartanir yfir miklum heimalærdómi og fleira í þeim dúr. Ég gerði mér ávallt far um að ræða öll mál sem komu inn á borð til mín og leitaðist við að skýra út fyrir nemendum mínum hvers vegna ég gerði eitt fremur en annað. Það féll þó ekki alltaf í góðan jarðveg.

Oftast nær líkuðu mér samskiptin við nemendur mína afar vel og þá sérstaklega þegar mér fannst mér takast að virkja þá vel í tímum. Snemma í október átti ég slíka „góða stund“ með nemendum mínum sem hefur yljað mér lengi síðan:

Ég fór nánast fljúgandi út úr kennslustofunni í dag. Krakkarnir voru að vinna hópverkefni og sumir fljótari en aðrir, eins og gengur. Ég dreifði krossgátum en það var kominn föstudagsflíngur í hópinn, a.m.k. suma hverja, og ákvað ég að virkja þennan kraft. Ég benti nemendum á að þeir gætu samið texta og lag sem tengdist Njálu. Það var eins og við manninn mælt að kröftugu nemendurnir hófu að semja. Þegar munnlegum flutningi hópverkefna var lokið voru tveir hópar með aukaframlag, býsna skemmtilegt! Þau höfðu greinilega öll gaman af (dagbókarfærsla, 7. október).

Skömmu síðar fékk ég bandamann minn inn í kennslustund til mín til að fylgjast sérstaklega með samskiptum mínum við nemendur. Hann sat fyrri kennslustundina af tveimur samfelldum og að þeim loknum greindi hann mér frá upplifun sinni í viðtali sem ég átti við hann. Hann sagði ýmislegt sem bæði gladdi mig og hvatti mig áfram, og mér finnst gott að rifja upp, m.a.:

Mér fannst þau bara jákvæð líka, bara, og þrúð og stillt. Og svo sagði einhver: „kona“ og þá var sagt: „kona, hvað, eitthvað kona? Þetta er Jóna“. Þá kom upp strax eitthvað svona „passa upp á“, af því að þetta gæti virkað smá svona stuðandi. Að ávarpa kennarann ekki með nafni og svona. Muna ekki nafnið og það er alltaf svolítið leiðinlegt (viðtal, 18. október).

Auðvitað fann bandamaður minn einnig að ýmsu í þessari kennslustund en þó fáu sem varðaði beinlínis samskipti mín við nemendurna. Ég var því að vonum kát og get ekki stillt mig um að gefa honum aftur orðið:

Mér finnst ég finna bara á þessari stuttu heimsókn að þú ert alveg í góðu sambandi við þennan bekk. Þeim líður vel þarna og þetta einhvern veginn bara svona rúllar alveg. Þannig upplifi ég þetta. Og þú virkar mjög afslöppuð. Þó að þér hafi fundist þú stífna þá virkarðu mjög afslöppuð og svona. Og talaðir bara í þínum venjulega tóni og varst ekkert að setja þig í stellingar (viðtal, 18. október).

Ég trúí því einnig að samskiptum mínum við nemendurna hafi verið háttað á þann veg sem bandamaður minn upplifði í þessari heimsókn sinni. Sjálf var ég sömuleiðis orðin mun afslappaðri og farin að geta notið betur bæði kennslunnar og samvistanna

við nemendur. Í hugleiðingum mínum um samskipti, sem ég skrifaði hjá mér í eftirmála viðtalsins, kemur eftirfarandi fram:

Eftir á að hyggja þá er ég í grunninn afar ánægð með gagnrýni bandamanns míns því að það sem snýr að samskiptum mínum við nemendur er býsna jákvætt. Það sem fékk neikvæðari gagnrýni er frekar kennslufræðilegs eðlis og ég hef fulla trú á að það komi með meiri reynslu. Á móti kemur að það bar ekkert út af í þessari kennslustund, þ.e.a.s. það reyndi í sjálfu sér ekki mikið á samskipti mín við nemendurnar. Eins og bandamaðurinn sagði þá voru þau afskaplega stillt og róleg og hlustuðu á mig af athygli. Slíkt ástand byggir þó á einhverju ... (athugasemdir mínar við viðtal 18. október)

Á haustdögum fannst mér ganga nokkuð vel þó að auðvitað væru dagarnir misjafnir, bæði hjá mér og nemendum mínum. Undir lok febrúar var svo komið að ég var nánast farin að óska eftir einhvers konar uppákomu svo að ég hefði nú eitthvað til frásagnar. Það er þó vert að fara varlega í að óska sér því að það gæti ræst. Svo reyndist einnig vera í mínu tilviki.

Ég kom ekki auga á að það var farið að halla undan fæti í samskiptum mínum við nemendurnar. Sú þróun átti sér vissulega aðdraganda sem ég veitti enga athygli. Þegar ég lít til baka sýnist mér að þarna hafi verið einhver undirliggjandi alda sem ég sá ekki við og kunni jafnvel ekki að bregðast rétt við.

Í viðleitni minni til þess að skoða þróun mála eru svör nemenda minna við spurningunum sem ég lagði fyrir þá einna hjálplegust. Spurningarnar snerust um hvað hjálpaði nemendum í námi og hvað hindraði þá. Skömmu síðar, eða þann 25. október, lagði ég þessar spurningar fyrir báða bekkina mína. Í flestum svörum nemenda kom fram mat á þeim sjálfum. Þeir sögðu metnað og dugnað hjálpa sér í námi og letina hindra sig. Að frátöldu sjálfsmati nemenda voru kennsluaðferðir þeim efst í huga. Þeir kvörtuðu sáran undan fjölda hópvinnuverkefna og sumum fannst það einnig hindra sig í námi ef farið var of hratt yfir námsefnið. Þá kölluðu þeir eftir hefðbundnari kennsluaðferðum, eins og að skrifa niður eftir glærum og lesa upp úr kennslubókinni. Nú sneru spurningarnar ekkert sérstaklega að minni kennslu en ég var nokkuð viss um að flest mætti ég taka til mín, enda gat ég sums staðar lesið það út úr svörum nemenda. Svörin vöktu mig mjög til umhugsunar um kennsluaðferðir mínar og sömuleiðis um sjálfa mig sem kennara. Ég sýndi nemendum svörin og hvatti þá til umræðu um þau. Það gekk ágætlega og mér gafst færi á að skýra út fyrir þeim hvers vegna ég legði jafn mikla áherslu á virkni þeirra, t.d. í hópvinnu, og raun bar vitni. Ég leitaðist einnig við að fjölga umræðutímum, þó að oft væri illt að koma þeim við þegar nemendur reyndust ólesnir og jafnvel áhugalausir. Þá fann ég sömuleiðis fyrir eigin kunnáttuleysi í að virkja nemendur til umræðna og halda þeim uppi. Þegar vel gekk var hins vegar fátt ánægjulegra en að eiga samræður við nemendur og heyra skoðanir þeirra og viðhorf. Þessu samfara fór ég einnig að nota hefðbundnar kennsluaðferðir meira, samkvæmt vilja nemenda.

Mig þyrsti í meiri gagnrýni frá nemendum mínum og hélt því áfram að leita álits þeirra með þessum markvissa hætti, í formi spurninga. Þann 12. janúar lagði ég spurn-

ingar fyrir nemendur mína um hvað þeir teldu einkenna góð og vond samskipti milli kennara og nemenda. Afgerandi var svarið virðing / virðingarleysi. Af átján nemendum kom hugtakið virðing fyrir í öllum svörum utan einu og í þrettán svörum var nefndur skortur á virðingu eða vanvirðing við gagnstæðri spurningu. Önnur hugtök voru einnig ofarlega á blaði þótt þau kæmu ekki fyrir í sama mæli og virðingin. Það voru hugtök á borð við tillitsemi, sanngirni og málamiðlun og andstæður þeirra, eins og ósanngirni og tillitsleysi. Mig langaði til að taka upp umræðu í bekknum um þessi hugtök, skilning nemenda á þeim og fá jafnvel dæmi. Það vildi svo til að á sama tíma skrifaði ég niður hugleiðingar mínar í þessa veru og sendi ráðgjafanum sem hélt utan um hóp okkar kennaranna sem voru að rannsaka eigið starf. Þar kemur m.a. fram hugleiðing mín um hvernig mér líður með starfendarannsókn mína og hvaða áhrif hún hefur á mig:

Flestum stundum líður mér vel með rannsóknina en stundum miður. Hún gerir það að verkum að ég er afar meðvituð um allt sem ég segi og geri. Ég er í stöðugri sjálfrannsókn og sjálfgagnrýni og mér hættir trúlega til að fara offari. Rannsóknin hefur töluverð áhrif á mig og suma daga meira en aðra: Ég á það til að dragnast heim með stöku orð og svipmynd úr skólastofunni. Leggjast síðan til svefns með nemendum mínum og drekka með þeim kaffi í morgunsárið. Ætli nemendur þvælist svona um með kennara í hugskotinu?

Þessi „sambúð“ býður þó alls ekki heim neinni vanlíðan, öðru nær. Það er tilfinningin um að gera aldrei nógu vel sem vofir yfir. Hún er réttmæt þar sem ég þykist vita að ég get ævinlega gert betur, bætt mig á einhvern hátt. En ég mun aldrei gera nógu vel því ég er alltaf að læra, ég verð aldrei fullnuma. Þess vegna snýst mitt „hugarstríð“ um að sætta mig við að gera eins vel og ég get hverju sinni og læra af mistökum mínum. Eða, þegar öllu er á botninn hvolft, að sætta mig við að vera manneskja (hugleiðing, 12. janúar).

Ráðgjafinn stakk þá að mér tillögum um spurningar til að fylgja eftir svörum nemenda og fá fram skilning þeirra á þessu stóra hugtaki sem virðingin er. Í byrjun febrúar sýndi ég nemendum yfirlit yfir svör þeirra og bað þá í kjölfarið um að svara fleiri spurningum sem lutu að upplifun þeirra á virðingu og virðingarleysi í námi og kennslu. Allt miðaðist þetta við að ég áttaði mig betur á samskiptunum og skildi betur þau óvæntu atvik sem upp komu í skólastofunni.

Í huga nemenda felst það í hugtakinu virðing að sýna náunganum kurteisi, hlýða á skoðanir hans, taka mark á þeim og koma fram við hann eins og jafningja. Þessi skilgreining nemenda endurspegladist einnig í næstu spurningu, sem vék að því hvernig virðing eða virðingarleysi birtist í kennslunni. Þeim fannst virðingin koma einna helst fram í því að nemandi og kennari hlustuðu hvor á annan og sýndu hvor öðrum tillitsemi. Þá fannst þeim virðingarleysið birtast í því þegar ekki fengist vinnufriður í tímum. Sumir nefndu einnig virðingarleysi á borð við að gera lítið úr öðrum, muna ekki eftir nemendum sínum og jafnvel niðurlægja þá. Nemendur töldu virðingu hafa góð áhrif á námsáhuga sinn og að sama skapi drægi virðingarleysi úr áhuganum.

Flest svör nemenda voru á þessa lund utan eitt því þar var tekið mun sterkar til

orða: „Ég nenni ekki að leggja mig fram við fög sem eru kennd af fávitum.“ Það er óhætt að segja að mér hafi brugðið þegar ég las þessi meinfýsnu orð og m.a.s. svo að það skyggði á önnur svör nemendanna. Það vildi svo til að þó að öll svör nemenda væru nafnlaus þá blasti oftast við mér hver höfundurinn væri, því ég þekkti orðið bæði orðfæri þeirra og rithönd. Ég var mjög undrandi á því að þessi ummæli kæmu frá nemanda sem er bæði kurteis og augljóslega vel gefinn en á hinn bóginn olli hann mér nokkrum áhyggjum því hann sinnti illa náminu. Ég ákvað að láta þessi ummæli, sem mér féllu svo þungt, ekki hafa nein áhrif á samskipti mín við nemandann og leit aðist þeim mun meira við að ná betur til hans. Undir lok annar þekkti ég aftur netta og laglega rithöndina úr svörum nemenda minna við síðustu spurningunni sem ég lagði fyrir þá. Í það skiptið bað ég nemendur um að gefa mér einhver ráð til þess að bæta samskipti mín við þá. Svar þessa títtnefnda nemanda var í það sinnið: „Þú stendur þig vel.“ Vissulega er þetta árétting þess að svör nemenda eru öðrum þræði dagsform, þau eru fyrst og fremst til marks um líðan þeirra og skoðanir þann daginn sem spurningarnar eru lagðar fyrir. Það breytir því þó ekki að þetta svar yljár mér enn.

Þessi ummæli nemandans, sem að framan greinir, eru eitt dæmi um óvænt atvik sem hafði svo mikil áhrif á mig að ég veitti öðrum svörum nemenda minna ekki tilskilda athygli. Svörin voru ennfremur á frekar almennum nótum svo að ég gat ekki verið fyllilega viss um hvað ég gæti tekið beinlínis til mín. Mér fannst ég líka sýna nemendum mínum fulla virðingu. Ég leitaðist við að skýra alla mína breytni fyrir nemendum og svara öllum spurningum þeirra sem komu inn á borð til mín, jafnvel spurningum sem vörðuðu mína persónulegu hagi. Eftir á að hyggja hefur mér þó ekki tekist sem skyldi að bregðast við eins og ég hefði viljað, þ.e. að beita virkri hlustun í samræðum mínum við nemendur og heyra hvað þeir voru virkilega að reyna að segja mér, og m.a.s. ítrekað. Það kunna nemendur vel að hafa upplifað sem einhvers konar virðingarleysi gagnvart þeim. Einn nemandi tók prýðilegt dæmi sem beindist sannarlega að mér:

Virðing merkir það að koma vel fram við hvort annað og virða skoðanir hvors annars og taka tillit til hvors annars. D[æmi]: Kennarinn á að taka tillit til þess að nemendur hafa mikið að gera og vera sveigjanlegur í dagsetningum og skilum á prófum og verkefnum. Þó svo að það þýði að við drögumst aðeins aftur úr í þessari margumtöluðu „kennsluáætlun“.

Þessi ummæli nemandans eru verð allrar athygli því hér er komin fram rödd sem varð mun háværari er á leið önnina. Hér ber kennsluáætlun fyrst á góma samkvæmt mínu bókhaldi, en oft síðan, og einkum þegar á leið skólaárið.

Síðasta spurningin sem ég lagði fyrir nemendur mína, í lok síðustu kennslustundar fyrir páskafrí, varðaði beinlínis samskipti okkar. Þar spurði ég nemendurna hvaða ráð þeir gætu gefið mér til þess að bæta samskiptin við þá. Þrettán nemendur gáfu mér ráð. Helstu ráðin voru að fylgja ekki kennslu- og námsáætlun (7) og reglum (5) í hvívetna, sýna meiri ákveðni, aga og sjálfstæði (7), vera ekki jafnströng og ósveigjanleg (6) og hafa meira samráð við nemendur (3). Svör nemenda voru á þessum nótum:

Hafa meira samráð við nemendur. Ekki fylgja námsáætlun svona mikið. Þarf ekki alltaf að fylgja öllum reglum. Vera kannski svolítið ákveðnari.

Fjölbreyttari kennsluáðferðir. Of mikil regludýrkun, ekki þarf að fara eftir námsáætlun algjörlega alltaf.

Þú mættir reyna að einbeita þér meira að okkur í stað þess að fara yfir endalaus verkefni og vera stíf í að fara eftir kennsluáætlun. Það er hægt að gera námið mun skemmtilegra. T.d. hægt að horfa á video o.fl. Annars finnst mér þú góður kennari.

Vera opnari fyrir breytingum. Hafa sjálfstæðan vilja – ekki alltaf vitna í að það þurfi að bera efnið undir aðra kennara. Vera aðeins afslappaðri – taka þessu öllu með ró – námsáætlun má allveg klicka. Það er ekki nauðsynlegt að mæta á mínúttunni sem hringt er inn í kennslustund. HÆTTA að láta okkur gera einhverjar kannanir á þér... ER ÞETTA EKKI KOMIÐ GOTT?

Mér fundust svör nemenda vera á fremur vinsamlegum nótum, heiðarleg og einlæg, og þeim mun betri gagnrýni fyrir vikið. Því var mér afar brugðið þegar ég rakst á heldur óskemmtilegan pistil um sjálfa mig á vefsíðu bekkjarins.

Þegar hér er komið sögu lendi ég í dálitlum vandræðum því engar eru dagbók- arfærslurnar. Það kemur einkum til af tvennu: Í fyrsta lagi að á þessum tíma taldi ég þetta óvænta atvik ekki eiga erindi í gagnasöfnun mína því það henti mig heima í stofu. Hin ástæðan var sú, og öllu veigameiri, að í raun langaði mig ekki til að deila þessu óvænta atviki með nokkrum manni, og allra síst að gera það „óðauðlegt“ með því að fjalla um það á prenti. Ég tók þetta mjög nærri mér og vildi helst að orðin hyrfu af skjánum. Svo fór ekki, og í ljósi eftirmálans taldi ég þarft að gera þessu óvænta atviki skil. Það sem á eftir kemur er því endurlit sem byggir einkum á minni.

Í páskafríinu leit ég inn á vefsíðu umsjónarbekkjarins og við mér blasti nafn mitt, skrifað fullum fetum. Ég var kynnt til sögu sem formaður regludýrkendafélagsins, þar sem væru einir tólf aðrir meðlimir. Í kjölfarið fylgdi óskemmtileg lýsing sem er svo ómerkileg að mér finnst engin ástæða til að tunda hana frekar. Ég var afar gáttuð að sjá hver skrifaði sig fyrir þessum orðum en ég hefði svo sem ekki getað trúað því upp á neinn nemanda minn. Engu að síður höfðu nokkrir þeirra gert athugasemdir við þessi skrif og fannst þau augljóslega sniðug. Mér var nokkuð ljóst að nemendur mínir hafa vart ætlað mér að sjá þessi skrif og fannst mér sumpart eins og ég væri að ráðast inn í vígi þeirra. Þetta olli mér nokkrum heilabrotum. Nei, það er ekki satt. Þetta olli mér andvökunóttum og miklu tilfinningastríði.

Þegar ég skoðaði betur skömmina á skjánum rak ég augun í dagsetninguna á blogg- færslunni, hún var skrifuð þriðjudaginn 4. apríl, eða tveimur dögum áður en ég bað nemendur mína um ráð. Mánudaginn 3. apríl hafði ég lagt próf fyrir bekkinn. Tveir nemenda minna mættu ekki í það próf, en ég hafði séð þá tilsýndar þegar ég var á leið inn í stofuna. Þeir gengu á móti mér en sneru báðir við um leið og þeir sáu mig og hröðuðu sér inn í nærliggjandi stofu. Daginn eftir skrifaði annar þeirra þennan óskemmtilega texta.

Ég velti því fyrir mér hvernig ég ætti að bregðast við. Auðvitað segja nemendur ýmislegt óskemmtilegt um kennarana við félagana sína, ég hafði svo sem heyrt sitthvað útundan mér. Ég gat hins vegar ekki látið þetta eiga sig, þessi skrif lágu á mér eins og

mara. Eftir langa umhugsun komst ég að þeirri niðurstöðu að ég yrði að bregðast við. Rök mín voru þau að ég þyrfti að bregðast við, m.a.s. væri það æskilegt samkvæmt t.d. eineltisáætlun Olweus (2005) sem ég kynntist aðeins í kennslufræðinni.

Það varð úr að ég talaði einslega við nemandann sem átti hlut að máli, og það hann um að fjarlægja óhróðurinn af Netinu. Ég bætti því við að auðvitað réði ég engu um það, en mér þætti þetta ekki eiga erindi á Netinu heldur væri því miklu fremur beint til mín eða skólastjórnenda ef svo bæri undir. „Ekkert mál“ var svarið sem ég fékk og skömmin var horfin af skjánum um kvöldið.

Eftir þetta óvænta atvik mannaði ég mig upp í að sýna bandamanni mínum vefsíðu bekkjarins og var hann jafn uppörvandi og hvetjandi sem endranær:

Bandamaður minn benti mér á að þarna hefði farið eitthvað af stað sem mér hafði ekki tekist að snúa mér í vil. Þá benti hann mér enn og aftur á að ég væri nýliði og að nýir kennarar lentu ávallt í einhverju. Það kom mér á óvart, en rök-rétt þegar ég hugsa um það. Ég hefði heldur haldið að ég væri búin að vera svo stutt í starfi að slíkar uppákomur væru ótímabærar. Þá nefndi hann dæmi af fyrstu árum kennara við skólann og einnig glímu reyndra kennara við erfiða bekki. Sömuleiðis að námsefnið væri afar erfitt og að sjálfum hefði honum ekki tekist að vekja áhuga sinna nemenda á því (dagbók, 25. apríl).

Mér finnst gaman að segja frá því að tæpu ári eftir þetta „óvænta atvik“ hafði ég aðeins meira af þessum sama nemanda að segja. Á svonefndum þemadögum skólans voru ýmiss konar örnámskeið í boði. Ég ákvað að freista þess að bjóða upp á námskeið í skapandi skrifum. Þar sem úrval námskeiðanna var mikið og fjölbreytilegt kom mér það ekki á óvart þó að mitt ágæta framlag yrði dálítið útundan en þó skráðu sig einir sjö nemendur, svo að ég fékk að spreyta mig. Á meðal þátttakenda var minn ágæti, og sumpart óforskommaði, fyrrum nemandi og gat ég ekki betur fundið en að það færi vel á með okkur.

Hér á eftir verða raktir þeir meginþræðir eða þemu sem greina má í frásögninni.

Meginþræðir

Óvænt atvik

Þau atvik sem áttu sér stað á þessum fyrsta vetri mínum í kennslu voru hvorki stórvægileg né mjög merkileg í sjálfu sér. Atvikin voru hins vegar óvænt fyrir mér, vegna þeirrar merkingar sem ég lagði í þau (Tripp, 1993). Víst átti ég margar „góðar stundir“ í kennslu (Brookfield, 1995) og fór oft vel á með mér og nemendum mínum, a.m.k. yfirgaf ég skólastofuna uppfull af ánægju og gleði eftir samstarfið. „Góðum stundum“ fækkaði hins vegar eftir því sem á leið veturinn og óánægjuraddir nemenda urðu háværar. Vissulega var þar aðdragandi sem ég kom ekki strax auga á og kunni jafnvel ekki að bregðast við. Mig skorti þá innsýn sem afar hæfur kennari (Berliner, 1992) hefur öðlast af reynslu sinni til þess að snúa við þróun mála, sér í vil. Ég leitaðist við að þræða það einstigi í kennslu að byggja upp góð samskipti við nemendurna samfara því að halda uppi góðum aga. Það reyndist mér ofviða. Mér sýnist ég hafa farið öfganna á milli, verið ýmist eftirlátur eða skipandi kennari, og jafnvel hvort tveggja í

senn (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Leifur Geir Hafsteinsson, 1998), sjálf í leit að eigin mörkum inni í skólastofunni.

Það hefur reynt mér vel að ígrunda óvænt atvik í kennslunni, eins og Tripp (1993) leggur til. Það hefur fært mér aðra sýn á minn hlut í samskiptum við nemendurna. Ég vildi sannarlega sýna nemendum mínum umhyggju í skólastofunni. Hins vegar hefur Noddings (1992, 2002) bent á að til þess að manneskja geti sýnt umhyggju verði hún að vera næm á þarfir annarra og sömuleiðis verði hún að geta beint athyglinni frá eigin aðstæðum, a.m.k. um sinn. Ég var allt of upptekin af öllu því sem ég þurfti að muna og kunna til að vera fyllilega fær um að veita nemendum mínum þá athygli sem þeir þörfuðust. Mig skorti bæði næmi til að skynja þarfir nemenda (Berliner, 1992; Noddings 1992; 2002) og kunnáttu til að leiða samræður til lykta svo að öllum líkaði (Gordon 2001; Noddings, 1992; 2002). Þar tel ég helst hafa á skort að ég beitti virkri hlustun til að heyra hvað lá að baki orðum nemenda minna, líkt og Gordon (2001) mælir með. Ég þurfti að fá það s-t-a-f-a-ð ofan í mig.

Virðing og traust

Ég leitaðist við að ræða allt við nemendur mína og skýra út hvers vegna hlutirnir væru á einn veg fremur en annan. Þegar nemendur vildu sjá einhverjar breytingar á skipan mála voru viðbrögð mín oftast en ekki þau að ég vísaði í kennsluáætlun til þess að áréttu að skipulagið þyrfti að standa eða þá að ég kvaðst skyldu bera álitamál undir samkennara mína. Þessi svör mín báru vissulega óryggi nýliðans vitni og nemendur mínir hafa fundið það. Nemendurnir hefðu trúlega gert sig ánægða með útskýringar mínar ef þeir hefðu ekki fundið fyrir þessu óryggi mínu í ákvarðanatökum. Það hefur án efa grafið undan trausti og virðingu í samskiptum okkar, sem er forsenda þess að hægt sé að byggja upp góð samskipti (Watson og Ecken, 2003; Hafdís Ingvarsdóttir, 2004). Rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) bendir til þess að þegar kennarar tali um góð samskipti við nemendur sína þá eigi þeir við tengsl sem byggja á gagnkvæmu trausti og virðingu. Traust er grunnforsenda þess að unnt sé að byggja upp góð samskipti. Nemandinn verður að finna að hann geti treyst kennaranum sínum og reitt sig á hann, líkt og barnið á umönnunaraðilann (Erikson, 1968; Watson og Ecken, 2003). Þegar kennari vantreystir sjálfum sér í skólastofunni er ekki nema von að nemendur treysti honum ekki. Í ljósi samskipta er virðing annað mikilvægt hugtak. Þegar nemendur voru inntir eftir því hvað þeir teldu einkenna góð samskipti milli kennara og nemenda svörðu þeir nær undantekningarlaust að það væri gagnkvæm virðing. Það helst í hendur við skilgreiningu Noddings (1992, 2002) á umhyggjusömum samskiptum, þau einkennast af skilningi, virðingu og viðurkenningu. Slík samskipti grundvallast á tengslum milli tveggja aðila, þess sem veitir umhyggjuna og þiggjandans. Þegar kennara er eitthvað að vanbúnaði í því að sýna nemendum sínum umhyggju er viðbúið að tengslin rofni.

Regludýrkandi

Mér var umhugað um að byggja upp góð samskipti í skólastofunni og sömuleiðis gerði ég mér far um að skýra ástæðurnar að baki þeim reglum og væntingum sem ríktu í

skólastofunni (Watson og Ecken, 2003). Hins vegar kunna slíkar áherslur að horfa öðruvísi við nemendum á framhaldsskólastigi en á grunnskólastigi. Unglingnum er mikið í mun að öðlast sess í jafningjahópnum sem hann vill samsama sig með og hljóta viðurkenningu hjá. Þá er ekki óalgengt að unglingurinn snúist gegn foreldrum sínum og öðru yfirvaldi (Erikson, 1968, 1984). Anga af slíkri uppreisn kann vel að sjá stað í hörðum andmælum við reglum og venjum skólans sem og í gildishlöðnu orðavali. Ummælin um mig inni á vefsíðu nemenda eru prýðilegt dæmi um andspyrnu nemandans við regluveldinu. Þá er næsta víst að hann hefur lítið leitt hugann að tilfinningum mínum eða líðan þegar hann samdi pistilinn. Umræddur nemandi sýndi að hann væri góður námsmaður og ágætlega greindur, þ.e. vitsmunaproski hans var með ágætum. Af þessu tiltekna athæfi hans má hins vegar draga þá ályktun að hann hafi hugsanlega verið staddur á þeim stað í félags- og siðgæðisþroska að vera fyrst og fremst upptekinn af sjálfum sér og því hvernig hann kæmi félögum sínum fyrir sjónir.

Hvað gildishlaðið orðaval snertir, þá tók ég dæmi hér að framan um einn af nemendum mínum sem tók býsna sterkt til orða í svari við einni spurningunni sem ég lagði fyrir nemendurna. Í annað sinn var svar hans af allt öðrum toga og engu líkara en um tvo ólíka nemendur væri að ræða, en ég vissi betur. Ólík svör nemandans eru ennfremur prýðilegt dæmi um dagsform, þ.e.a.s. svörin eru ekki síst til marks um líðan nemandans og skoðanir þann daginn sem spurningarnar eru lagðar fyrir.

Í hnotskurn

Í ljósi framangreindrar umræðu vil ég leitast við að draga saman svörin við þeim rannsóknarspurningum sem lagt var upp með. Fyrsta spurningin var: *Hvernig bregst ég við óvæntum atvikum í bekkjarstarfi?* Mér sýnist ég bregðast við af nokkru óryggi og það veldur stífni og ósveigjanleika í samskiptum; í vafamálum vil ég hafa samráð við samkennara mína og ég nefni t.d. kennsluáætlun til þess að útskýra fyrir nemendum hvers vegna hlutirnir eru á einn veg frekar en annan. Önnur spurningin var: *Hvernig finnst mér ég þurfa að bregðast við óvæntum atvikum í bekkjarstarfi?* Ég tel mig þurfa að vera duglegri að beita virkri hlustun í samræðum mínum við nemendur svo að ég verði næmari á þarfir þeirra; ég þarf að heyra hvað býr að baki orðum nemendanna til þess að geta brugðist við á réttum forsendum. Ég tel að lykillinn sé virk hlustun því að með henni færi ég athyglina frá sjálfri mér og yfir á nemendur mína. Loks var þriðja spurningin: *Hvernig vil ég bregðast við óvæntum atvikum í bekkjarstarfi?* Ég vil vera afslappaðri í samskiptum mínum við nemendur og bregðast við af meira öryggi en áður.

LOKAORÐ

Í þessari grein hef ég leitast við að greina heiðarlega og einlæglega frá reynslu minni af samskiptum við nemendur. Ég vildi leitast við að skilja betur samskipti mín við nemendurna og þróa þau til betri vegar, sem er meginmarkmið starfendarannsókna (Hafþór Guðjónsson, 2008b). Starfendarannsóknin gerði mér kleift að verða mun vísari um hverju væri ábótavant í samskiptum mínum við nemendur en það er vissu-

lega fyrsta skrefið í hvers kyns breytinga- og þróunarstarfi, þ.e. að vita *hvað* þarfnast breytinga. Ég er því betur í stakk búin til að gera breytingar í ljósi þess lærdóms sem ég hef dregið af starfendarannsókn minni. Mér þykir sýnt hversu mikilvægt það er að beita virkri hlustun í samræðum við nemendur. Aðeins með þeim hætti get ég heyrt hvað nemendur eru raunverulega að segja mér, sem kann að vera dýpra og meira en það sem felst aðeins í orðanna hljóðan. Með þennan lærdóm í farteskinu geng ég öruggari á hönd nýrra ævintýra þar sem bíða mín aðrar og fleiri raddir nemenda, og hlusta.

Ég leitaðist við í starfendarannsókn minni að brúa bilið á milli kenningar, rannsóknar og framkvæmdar (McNiff, 2002). Ég var hvort tveggja í senn rannsakandi og meginviðfangsefni rannsóknar sem gerir að verkum að frásögn mín geymir einstaka reynslu, mína eigin reynslu, sem er ekki á færi annarra að greina frá af sömu dýpt (Cochran-Smith og Lytle, 1996). Það er sömuleiðis styrkur rannsóknarinnar. Aðeins ég sjálf get greint frá hugsunum mínum, viðhorfum, tilfinningum og líðan með þeim hætti sem raun ber vitni. Rannsóknin er ennfremur upplifun nýliða á samskiptum við nemendur og getur sem slík orðið stuðningur fyrir þá kennara sem eru að stíga sín fyrstu skref í starfi. Vonandi verður hún einnig hvatning fyrir kennara til þess að ræða um starf sitt á opinskárrí hátt. Ég trúi því seint að mín reynsla sé einsdæmi.

Það hefði áreiðanlega reynst mér léttara líf að einbeita mér „einungis“ að því að læra að kenna, enda er kennslan ein og sér oftast ærinn starfi fyrir nýliða. Starfendarannsókn er vissulega viðbót við það álag sem kennslan kann að vera fyrir nýliðann og hún kallar á mikla sjálfsskoðun sem getur reynst honum erfið. Hún var mér a.m.k. sársaukafull. Því hlýt ég að vara nýliða við að ráðast í slíka rannsókn sem þessa. Ég átti hins vegar því láni að fagna að vera þátttakandi í rannsóknarhópi kennara við skólann sem var að vinna starfendarannsókn. Þar fór fram bæði fagleg og einlæg umræða um kennslustarfið sem gerði mér ómetanlegt gagn og þar eignaðist ég bandamann sem reyndist mér góður gagnrýnandi og mikilsverður trúnaðarvinur í starfi. Eftir þessa reynslu mína er ég sannfærðari en nokkru sinni áður um að góð samskipti í skólastofunni stuðli að öflugum kennslu- og námsumhverfi. Ég stefni þangað, einn dag í einu.

ÞAKKARORÐ

Mörgum vil ég þakka en efst á blaði eru nemendur mínir sem gerðu mér þessa rannsókn mögulega. Þeir voru einatt tilbúnir að svara öllum mínum spurningum og létu það yfir sig ganga að ég eltist við þá vopnuð upptökuvél og þrífæti. Þá á bandamaður minn miklar þakkir skyldar, sem og rannsóknarhópurinn góði sem samanstóð af kennurum og skólástjórnendum. Loks vilja höfundar þakka ritrýnum Uppeldis og menntunar fyrir gagnlegar ábendingar.

HEIMILDIR

- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. Í F. K. Oser, A. Dick og J. Patry (Ritsstj.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (bls. 227–248). San Fransisco: Jossey-Bass Pub.
- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. og van Tartwijk, J. (2006, apríl). *Teacher-student relationships across the teaching career*. Fyrirlestur fluttur á árlegum fundi American Educational Research Association, San Francisco.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brophy, J. E. og Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships. Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S. L. (1996). Communities for teacher research. Fringe or forefront? Í McLaughlin og Oberman (Ritsstj.), *Teacher learning. New policies, new practices* (bls. 92–112). New York og London: Teacher College Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes; Philadelphia: Open University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & company.
- Erikson, E. (1984). *Childhood and society*. London: Vintage.
- Fessler, R. (2005). Dynamics of teacher career stages. Í T. R. Gusky og M. Huberman (Ritsstj.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (bls. 171–192). New York: Teachers College Press.
- Gordon, T. (2001). *Samskipti kennara og nemenda*. (Ólafur H. Jóhannsson þýddi). Reykjavík: Æskan. (Upphaflega gefið út 1974).
- Hafdís Ingvarsdóttir (2003). „Ísland hefur enga hefð fyrir að kenna raungreinar“. – Frá sjónarhóli raungreinakennarans. Í Friðrik H. Jónsson (Ritsstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum IV* (bls. 321–332). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hafdís Ingvarsdóttir (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47.
- Hafdís Ingvarsdóttir (2006). „...eins og þver geit í girðingu“. Viðhorf kennara til breytinga á kennsluháttum). Í Úlfar Hauksson (Ritsstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum VII* (bls. 351–364). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hafþór Guðjónsson (2008a). *Starfendarannsóknir*. Sótt 10. maí 2008 frá <http://starfsfolk.khi.is/hafthor/starfranns.htm>
- Hafþór Guðjónsson (2008b). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 8. maí 2008 frá <http://netla.khi.is/greinar/2008/002/index.htm>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16, 811–826.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal* 38, 499–534.

- Ingersoll, R. og Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership* 60(8), 30–33.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. Í T. Lickona, G. Geis og L. Kohlberg (Ritsj.), *Moral development and behavior. Theory, reseach and social issues* (bls. 31–53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- María Steingrímisdóttir (2007). „Ofsalega erfitt og rosalega gaman“. Reynsla nýbrautskráðra kennara af fyrsta starfsári. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 9–27.
- McNiff, J. (2008). *Action research for professional development. Concise advice for new action researchers*. Sótt 8. maí 2008 frá <http://jeanmcniff.com/booklet1.html>.
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action research*. London: Sage Publications.
- National Education Association (2006). *Attracting and keeping quality teachers*. Sótt 30. maí 2006 frá <http://www.nea.org/teachershortage/index.html>.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Noffke, S. E. og Stevenson, R. B. (1995). *Educational Action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Olweus, D. (2005). *Einelti meðal barna og unglinga. Ráðleggingar til foreldra*. (Matthías Kristiansen þýddi). Reykjavík: Olweusarverkefnið gegn einelti. (Upphaflega gefið út 1997).
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. útgáfa). Newbury Park, CA: Sage.
- Ragnhildur Bjarnadóttir (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfsþæfni. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 25–44.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith,
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman R. L. (1990). Hugmyndir barna um viðbrögð þeirra við gagnrýni kennara og bekkjarfélaga: Þroskarannsókn. *Sálfræðiritið*, 1, 37–48.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Leifur Geir Hafsteinsson (1998). *Áfengis- og fíkniefnaneysla reykivískra ungmenna: Tengsl við uppeldishætti foreldra*. Reykjavík: Félagsvísindadeild, Háskóla Íslands.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (2004). Respect between teachers and students is the basis for all school work: Teacher-student relationships. Í B. Krzywosz-Rynkiewicz og A. Ross (Ritsj.), *Social learning, inclusiveness and exclusiveness in Europe* (bls. 39–53). London: Trentham Books.

- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Education.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company. Sótt 2. ágúst 2006 frá <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=101077317>.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. London: Routledge.
- Watson, M. og Ecken, L. (2003). *Learning to trust. Transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development* 73, 287–301.
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J. og Parker, G. (2000). Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 6, 291–304.

ABSTRACT

This paper presents an action research which focused on the relationships between a novice teacher and her students, in particular, on critical incidents in her classroom. The main purpose of the study was to gain a deeper understanding of the process novice teachers go through in their induction year and how they build up interpersonal relationship with their students. One purpose was also to enhance teacher growth. The research took place in an upper-secondary school and data was collected through diary writing, videotape recordings, by asking students to respond to open ended questions, and finally an interview with an ally from the teaching staff.

The findings indicate that teacher's sensitivity to the needs of her students and her ability to bring a dialogue to a successful conclusion can make the defining difference in building up a mutual trust and respect in the classroom, which seems to be a prerequisite for the building up of a good teacher-student relationship. The teachers' sensitivity for their students is, in part, grounded in their teaching experiences which the new teachers lack. It is therefore argued that it is necessary for new teachers to get formal support from the school in their first year of teaching for the purpose of building up such relationships.

*Jóna Guðbjörg Torfadóttir er framhaldsskólakennari
við Menntaskólann við Sund.
Hafdís Ingvarsdóttir er dósent
í kennslufræði/menntunarfræði
við Háskóla Íslands.*



Faglegt sjálfstraust grunnskólakennara

Áhrif á starf og starfsþróun

Í grein þessari beinist athyglin að faglegu sjálfstrausti kennara og áhrifum þess á störf þeirra og starfsþróun. Notaður var bandarískur spurningalisti um faglegt sjálfstraust kennara með undirþáttunum bekkjarstjórnun, kennslu og hvatningu. Kynnt er tilgátulíkan um tengsl faglegs sjálfstrausts kennara við aðra þætti sem kannaðir voru, en þeir eru, auk kulnunar, þættir um vinnuumhverfi og bakgrunn þátttakenda. Svör um faglegt sjálfstraust eru hliðstæð svörum í rannsókn höfundanna og því ætti listinn að nýtast í íslensku grunnskólastarfi. Mikil fylgni reyndist milli faglegs sjálfstrausts og kulnunar. Vinnustaðarþættir virðast hafa ýmiss konar áhrif, sumir bæði á faglegt sjálfstraust og kulnun, aðrir á annað hvort og enn aðrir á hvorugt. Bakgrunnþættir höfðu ekki áhrif á aðra þætti sem rannsakaðir voru.

INNGANGUR

Þessi grein er sú þriðja og síðasta um niðurstöður rannsóknar sem gerð var árið 2005, en hinar fyrri birtust í *Uppeldi og menntun* árið 2007 (sjá Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir 2007a, 2007b). Rannsóknarspurningarnar snúast um það hvaða þættir í starfsumhverfi grunnskólakennara séu líklegir til að valda þeim kulnun og um leið hvaða þættir stuðli að og viðhaldi vinnugleði þeirra og starfsáhuga. Í fyrri greinum hafa verið settar fram niðurstöður um kulnun, álag og hvatningu kennarans í starfi (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007b) og tengsl kulnunar við ýmsa þætti í starfsumhverfinu (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007a). Niðurstöður eru þær að vinnugleði kennara hafi heldur aukist miðað við rannsókn sem gerð var árið 1999 (Anna Þóra Baldursdóttir, 2000) og að kennarar setji í efsta sæti þætti sem lúta að velferð nemenda þeirra, en hafi jafnframt vaxandi áhyggjur af þeim nemendum sem eiga í erfiðleikum. Kennarar telja vinnuálag sitt umtalsvert og eru þau viðhorf það almenn og sterk að þau ber að taka alvarlega. Þeir kalla ótvírætt eftir góðum samskiptum, virkri umbun og hóflegu vinnuálagi. Einnig sýndu niðurstöður að góð samsvörum í gildismati skóla og kennara skiptir miklu máli fyrir líðan kennaranna. Í þeirri grein sem hér birtist eru niðurstöður rannsóknarinnar settar fram með heildstæðari hætti en í fyrri greinum.

Rannsóknarspurningar þessa hluta snúast um það hvort, og þá í hvaða mæli, faglegt sjálfstraust íslenskra kennara hafi áhrif á kulnun og vinnugleði hjá þeim og hvort þættir í starfsumhverfi þeirra hafi einnig áhrif í því samhengi. Einnig er leitað svara við því hversu vel bandaríski spurningalistinn sem notaður var henti til að meta faglegt sjálfstraust hjá íslenskum kennurum.

Á síðustu áratugum hefur athygli fræðimanna beinst að faglegu sjálfstrausti fagmanna, mikilvægi þess og áhrifum á líðan þeirra í starfi, möguleika þeirra til starfsþróunar, og hvað kennara varðar, að gagnkvæmum áhrifum skólastjórnunar og námsframvindu nemenda (Goddard, O'Brien og Goddard, 2006; Bouwers og Tomic, 2000; Woolfolk og Hoy, 1993). Kenningar þessar, og niðurstöður rannsókna sem þær byggjast á, sýna hve mikilvægt er fyrir kennara að ná að byggja upp gott faglegt sjálfstraust í byrjun starfsferils síns, og að halda því þegar breytingar verða á verkefnum þeirra eða starfsumhverfi.

Rannsóknin byggist á kenningum sem Woolfolk Hoy og félagar hennar hafa þróað um faglegt sjálfstraust kennara (teacher efficacy) (Hoy og Woolfolk, 1993; Woolfolk Hoy, 2000), sem aftur grundvallast á skilgreiningu Bandura (1997; 1986) á faglegu sjálfstrausti (self-efficacy), sem hann telur að hafi áhrif bæði á líðan starfsmanns og það hvernig hann innir verk sín af hendi. Spurningalistinn sem notaður er til að meta faglegt sjálfstraust kennara er byggður upp af undirþáttunum *bekkjarstjórnun, kennsla og hvatning*. Þar er leitað svara við því hversu færan kennarinn telur sig um að hafa stjórn á nemendum sínum, hvernig hann álítur kennsluhætti sína vera og hvernig hann telur sér ganga að hvetja nemendur sína til náms. Niðurstöðurnar um faglegt sjálfstraust eru síðan tengdar við kulnun og fleiri þætti sem skoðaðir voru í rannsókninni og birtar niðurstöður um í fyrri greinum (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir 2007a; 2007b). Sett er fram líkan sem sýnir tilgátur um tengsl milli þeirra þátta sem rannsakaðir voru, þ.e. kulnunar, faglegs sjálfstrausts, bakgrunnþátta og vinnustaðarþátta. Einnig er rætt um hugsanleg tengsl við fleiri atriði sem þó voru ekki hluti rannsóknarinnar. Niðurstöður eru svo reifaðar út frá þessu líkani.

KENNINGAR UM FAGLEGT SJÁLFSTRAUST

Fyrir um 30 árum voru fyrst settar fram hugmyndir um að faglegt sjálfstraust kennara hefði mikil áhrif á námsframvindu nemenda (t.d. Woolfolk Hoy og Burke Spero, 2005). Það hefur síðan einnig verið tengt mörgum öðrum mikilvægum þáttum í skólastarfi, svo sem áhuga nemenda, innleiðingu kennara á nýjungum og aðferðum þeirra við bekkjarstjórnun.

Skilgreining Bandura á hugtakinu snýst um „faglegt sjálfstraust til að skipuleggja og framkvæma þá aðgerð sem þarf til að ná tilætluðum árangri“ (Bandura 1986, bls. 391). Í hugtakinu felst að um er að ræða sértæka aðgerð og sérstakan árangur. Þegar faglegt sjálfstraust kennara er metið er kennarinn spurður um verkefni sín á þeim tíma sem matið fer fram og hvaða árangri hann sjálfur telur sig ná með þau. Bandura segir að það hvernig einstaklingur skynjar faglegt sjálfstraust sitt hafi ferns konar áhrif á hann, það er að segja áhrif á a) tilfinningalega líðan hans, b) hugsun hans

c) örvun hans til framkvæmda og d) hvernig hann telur frammistöðu sína verða (Bandura, 1994). Woolfolk Hoy (2004), sem lagað hefur kenningar Bandura að kennurum og er annar höfundur spurningalistans um faglegt sjálfstraust sem notaður er í rannsókn þessari, leggur sömu áherslu á mat einstaklingsins sjálfs á getu sinni til að inna af hendi tiltekið verkefni við ákveðnar aðstæður. Það sé því hvorki þannig að aðrir séu að meta getu hans né að faglegt sjálfstraust hans sé óbreytt ef breytingar verða hjá honum í starfi. Reyndur kennari, með gott faglegt sjálfstraust í þeim námsgreinum sem hann hefur jákvæða reynslu af að kenna, hefur ekki, án æfingar og jákvæðrar reynslu, sama faglega sjálfstraustið í annarri kennslu. Og það er ekki víst að faglegt sjálfstraust hans sé jafn gott í því að stjórna nemendum og það kann að vera í kennsluaðferðum sem slíkum. Þegar einstaklingur/kennari hefur gott faglegt sjálfstraust verða markmið hans háleitari, ótti hans við mistök verður minni og hann finnur nýjar leiðir ef honum finnst eldri aðferðir ekki duga. Þegar einstaklingur hefur lítið faglegt sjálfstraust gagnvart einhverjum verkefnum er viðbúið að hann sneiði hjá þeim eða gefist auðveldlega upp þegar eitthvað bjátar á.

Faglegt sjálfstraust verður til eftir fjórum leiðum (Bandura 1997; Woolfolk Hoy og Burke Spero, 2005). Sú þýðingarmesta er reynsla af að vinna verkefni, í þessu tilviki að sinna ákveðinni kennslu, sem skapar leikni kennarans. Þar á við máltækið um að æfingin skapi meistarann, og því jákvæðari árangur sem er af æfingunni þeim mun meiri meistarari verður sá sem æfir sig. Góður árangur byggir upp sterka tilfinningu fyrir því að geta innt verkefnið vel af hendi en mistök grafa undan henni. Það gerist sérstaklega í byrjun, áður en tilfinning fyrir getu hefur fest sig vel í sessi. Einnig skiptir máli að þyngd verkefna sé stigvaxandi meðan faglegt sjálfstraust er að byggjast upp, því mistök höggva fyrr skarð í faglegt sjálfstraust sem orðið hefur til með lítilli fyrirhöfn en það sem meira hefur verið haft fyrir. Í öðru lagi verður faglegt sjálfstraust kennarans til með því að hafa góðar fyrirmyndir í kennslu. Því meiri sem samsömun hans er við fyrirmyndirnar og því betri sem frammistaða þeirra er, þeim mun sterkari eru áhrifin. Þriðja leiðin byggist á sannfæringarkrafti þeirrar hvatningar og staðfestingar á færni sinni sem kennarinn fær. Það er því mikilvægt að hrós og hvatning sem hann fær sé sett fram af einlægni og með rökstuðningi, þannig að hann eigi sem auðveldast með að trúna því sem sagt er við hann. Í fjórða lagi byggist faglegt sjálfstraust á innri upplýsingum, þ.e. líkamlegu og tilfinningalegu ástandi kennarans. Líkamleg kvíðaviðbrögð, svo sem hraðan hjartslátt og svita í lófum, tulkum við sem merki um getuleysi okkar þegar við stöndum frammi fyrir ögrandi verkefnum, og ef kvíði og áhyggjur verða sterk minnkar faglegt sjálfstraust okkar.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy og Hoy (1998) settu fram líkan sem sýnir á einfaldan hátt hringrás faglegs sjálfstrausts. Mat kennara á faglegu sjálfstrausti sínu endurspeglar samspil á persónulegu mati hans á því hvað gerir kennslu erfiða og faglegu sjálfstrausti hans gagnvart kennslu. Margir þættir hafa áhrif á hvernig hann metur frammistöðu sína. Má þar nefna faglegt sjálfstraust hans, markmið, fyrirhöfn við að ná markmiðunum og seigla hans þegar hann mætir erfiðleikum. Þessir hringrásareiginleikar valda því að lítið faglegt sjálfstraust leiðir til minni viðleitni til góðrar frammistöðu, minni seiglu og þar af leiðandi slakari frammistöðu. Það gagnstæða á sér stað hjá kennurum sem hafa gott faglegt sjálfstraust.

Woolfolk Hoy og Burke Spero (2005) setja fram gagnlegar ábendingar um hvernig megi byggja upp og viðhalda faglegu sjálfstrausti. Þær undirstrika ábyrgð hvers kennara á sjálfum sér og benda á að þeir þurfi að hafa í huga hve miklu máli það skiptir að þeir nýti sér áhrif sín sem fagmenn. Þeir verði sjálfir að standa vörð um hæfni sína með því að leita eftir fyrirmyndum og leiðbeinendum, biðja um nauðsynleg kennslutæki, halda skrá yfir það sem vel gengur hjá þeim, og einnig með því að finna sér samstarfs-
hóp sem trúir á getu nemenda og læra af því fólki.

Rannsóknir á faglegu sjálfstrausti

Hjá Woolfolk Hoy og Burke Spero (2005) kemur fram að kennarar með gott faglegt sjálfstraust leggi yfirleitt meira af mörkum til skipulags og hafi meiri eldmód en þeir sem hafa minna faglegt sjálfstraust. Þeir séu opnari fyrir nýjum hugmyndum og viljugri að reyna nýjar aðferðir til að mæta betur þörfum nemenda sinna (t.d. Cousins og Walker, 2000). Einnig kemur fram að kennarar hafi tilhneigingu til að leggja meiri áherslu á kennslu á þeim sviðum þar sem faglegt sjálfstraust þeirra er gott og minni áherslu þar sem þeir hafa minni trú á sjálfum sér. Chen, Goddard og Casper (2004) staðfestu tilgátu sína um að almennt sjálfsmat hafi áhrif á starfstengt sjálfsmat, og það hafi síðan áhrif á viðhorf til starfs og vinnustaðar.

Brouwers og Tomic (2000) sýndu fram á tengsl milli faglegs sjálfstrausts kennara og kulnunar, þannig að þegar bekkjarstjórnun þeirra er lítil, þ.e. þeir eiga erfitt með að stjórna bekknum sínum, auki það á hlutgervingu. Hún er einn af undirþáttum kulnunar; átt er við að kennarinn fjarlægist verkefni sín og nemendur og hann líti fremur á þá sem hluti en fólk. Því er mikilvægt að huga að nægri færni í bekkjarstjórnun þegar á að fyrirbyggja og meðhöndla kulnun.

Hoy og Woolfolk (1993) gera ráð fyrir að tengsl milli faglegs sjálfstrausts kennara og skólans sem stofnunar séu gagnkvæm. Skólabragur hefur áhrif á faglegt sjálfstraust, sem svo aftur hefur áhrif á það hvernig kennarar skynja skólabraginn. Rannsókn þeirra leiddi í ljós að áhrif skólastjórans og bóknámsáherslur skólans skiptu mestu máli, og sjálfstraust kennara tengdist viðbrögðum stjórnenda við að leysa úr vandamálum við bekkjarstjórnun og kennslu. Hvorki virtist sem samskipti eða samband kennara við skólastjóra skipti þarna máli. Líkur eru leiddar að því að persónulega notalegt og styðjandi vinnuumhverfi í skóla geti skipt máli fyrir andlega vellíðan kennara, gert þá ánægðari í starfi og/eða dregið úr streitu, þótt það virðist hafa lítil áhrif á faglegt sjálfstraust þeirra gagnvart erfiðum nemendum.

Hipp og Bredeson (1995) telja að í krafti stöðu sinnar hafi skólastjórnendur einstakt tækifæri til þess að stuðla að nýbreytni og hafa styðjandi og hvetjandi áhrif á faglegt starf. Í rannsókn sinni fundu þau sterk tengsl milli faglegs sjálfstrausts kennara og skólastjóra sem er góð fyrirmynd í faglegu starfi og veitir virka og sanngjarna umbun. Kennarar sem telja sig fá ónógan stuðning frá skólastjóra og samkennum gengur verr að afla sér stuðnings, og það veldur enn frekari einkennum kulnunar (Brouwers, Evers og Tomic, 2001). Kemur það heim og saman við rannsóknir sem sýna að stuðningur og hvatning í starfi er kennum mikilvæg og fyrirbyggir kulnun (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007b; Maslach, Schaufeli og Leiter, 2001; Anna Þóra Baldursdóttir, 2000; Travers og Cooper, 1996).

Síðan Bandura setti fram kenningar sínar hafa menntarannsóknir staðfest sterk tengsl milli faglegs sjálfstrausts kennara og árangurs og áhuga nemenda (Hipp og Bredeson, 1995). Hoy og Woolfolk (1993) gera ráð fyrir gagnkvæmu hringrásarsambandi í báðar áttir þarna á milli, þannig að gott faglegt sjálfstraust kennarans auki árangur og áhuga nemenda hans, og einnig séu áhrif á hinn veginn, þannig að góður árangur og áhugi nemenda auki faglegt sjálfstraust kennarans. Lélegt faglegt sjálfstraust kennarans dregur á sama hátt úr árangri og áhuga nemenda. Brouwers og Tomic (2000) komust að því að viðvarandi truflandi hegðun nemenda í bekk getur dregið úr faglegu sjálfstrausti kennara, og aukið líkur á kulnun, sem aftur eykur truflandi hegðun í bekk og dregur enn úr faglegu sjálfstrausti kennarans. Styðja þessar niðurstöður áður nefnt hringrásarsamband.

Faglegt sjálfstraust kennara hefur einnig verið sett fram sem „trú kennarans eða sannfæring um að hann geti haft áhrif á það hversu vel nemendur læri, jafnvel þeir sem teljast erfiðir og áhugalitlir“ (Guskey og Passaro, 1994, bls. 4). Hæfni kennara til þess að hafa stjórn á bekk er mikilvæg í námi og kennslu, annars tapast kennslutími fyrir alla nemendur, ekki bara þá sem trufla. Bekkjarstjórnun kennara er því grundvallaratriði eigi að ná markmiðum um uppeldi og menntun. Sé hún ónóg er líklegt að hringrásin verði neikvæð, og það getur leitt til minnkandi faglegs sjálfstrausts og kulunar sé ekkert að gert (Brouwers og Tomic, 2000; Friedman og Farber, 1992).

Hjá Goddard, O'Brien og Goddard (2006) kemur fram að skuldbinding við starf, þ.e. vinnugleði, skýr hlutverk, stjórnun og stuðningur samstarfsmanna, hefur áhrif á líðan kennara og faglegt sjálfstraust þeirra. Svipaðar niðurstöður koma fram í rannsókn höfunda þessarar greinar (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007a, 2007b).

Kennaranám, fyrstu skref í starfi og faglegt sjálfstraust

Hoy og Woolfolk (1993) telja óraunhæft að ætla að menntastofnun geti brautskráð kennara með vel mótað faglegt sjálfstraust. Raunhæfara markmið sé að styðja kennaranema í að þróa hæfileika sína og þekkingu til að mæta því sem búast megi við í daglegu starfi kennarans, en erfitt sé að fullyrða um bestu leiðina til þess. Undirbúningur þeirra ætti þó að fela í sér sértæk námskeið og þjálfun í bekkjarstjórnun, tækifæri til að nota hæfni sína í að beita kenningum til að leysa algeng vandamál, og handleiðslu sem byggir upp faglegt sjálfstraust og hæfni til að takast á við verkefni í daglegu starfi kennarans. Í rannsókn þeirra var lengdin á námi kennara eini einstaklingsbundni þátturinn sem spáði alltaf fyrir um faglegt sjálfstraust þeirra. Ætla má að því lengra sem námið er þeim mun meiri þekkingu og reynslu hafi þeir í bekkjarstjórnun í upphafi starfsferils síns.

María Steingrimsdóttir (2005) rannsakaði hvað nýbrautskráðir kennarar frá Háskólunum á Akureyri og Kennaraháskóla Íslands segja um fyrsta starfsár sitt við kennslu og hvernig þeir telja að skólarnir hafi búið þá undir starfið. Þeir segja lítið sem ekkert haldið utan um nýja kennara þegar þeir koma til starfa og telja sig þurfa meiri stuðning en þeir fá á fyrsta starfsári. Til að þeim vegni vel þurfi þeir mikla leiðsögn og stuðning, bæði í faglegum og hagnýtum þáttum starfsins, sem og handleiðslu sem styður og byggir upp varnir gegn álagi og streitu í starfi. Niðurstöður Woolfolk Hoy

og Burke Spero (2005) leiddu í ljós að faglegt sjálfstraust kennaranema jókst marktækt í kennsluþjálfun á námstíma, en minnkaði marktækt á fyrsta ári við kennslu, og þær breytingar tengdust því hvers konar stuðning þeir fengu.

Svipuð skoðun kemur fram hjá Goddard, O'Brien og Goddard (2006) sem fylgdu nýjum kennurum eftir í tvö ár. Hvetjandi og styðjandi skólasamfélag veitir þeim möguleika á nýbreytni í starfi og til fjölbreytilegra kennsluhátta, en nýju kennararnir fundu fyrir miklu vinnuálagi og minnkandi möguleika á nýbreytni. Þeir þættir eru einmitt oft tengir við kulnun í starfi (Maslach og Goldberg, 1998; Cordes, Dougherty og Blum, 1997; Kahill, 1988).

Ragnhildur Bjarnadóttir (2005) rannsakaði hvernig nemar við Kennaraháskóla Íslands teldu námið stuðla að starfshæfni sinni. Hún notar hugtakið starfshæfni, sem er í grein hennar skilgreint sem geta til að takast á við viðfangsefni starfs á markvissan og viðurkenndan hátt og svipar því til þess sem Bandura kallar faglegt sjálfstraust. Ragnhildur kemst að þeirri niðurstöðu að með því sem nemarnir telja sig hafa lært á náms-tímanum hafi þeir öðlast aukna trú á að þeir ráði við viðfangsefni sín sem kennarar. Hún segir trú þeirra á eigin getu til að ráða við kennarastarfið tengjast reynslu í vettvangsnámi og samskiptum við viðtökukennara. Hún efast um að nógu vel takist til með vettvangsnámið. Nemarnir virðist uppteknir af því að „lifa af“ og fátt bendi til að þeir fái stuðning við að tengja fræðilega og hagnýta þekkingu úr námi við reynslu sína.

Ragnhildur segir frá velgengni kennaranema sem jók honum eldmód og einnig frá árekstri sama nemanda við viðtökukennara, sem dró svo aftur á móti úr áhuga hans á náminu. Þetta sýnir hvernig velgengni eykur faglegt sjálfstraust og skortur á stuðningi dregur úr því. Það undirstrikar einnig mikilvægi vettvangsnáms sem tækifæris nemenda til að láta reyna á færni sína og byggja upp grundvöll að faglegu sjálfstrausti. Ennfremur sýnir það hve mikilvægt er að viðtökukennarar hafi færni til að sinna nemunum þannig að faglegt sjálfstraust þeirra dafni sem best. Kennaranemarnir vildu leggja meiri áherslu á að kynna hagnýtum aðferðum í kennslu (85% þeirra) og telur höfundur það ekki eiga að koma á óvart (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2005).

Rannsóknarlíkan um faglegt sjálfstraust

Við undirbúning rannsóknarinnar var sett fram tilgátulíkan um að faglegt sjálfstraust kennara sé helsti grundvöllur þess að þeir haldi vinnugleði sinni og kulni ekki (mynd 1).

Líkanið gefur til kynna að kulnun sé helsta útkoma rannsóknarinnar og að faglegt sjálfstraust sé milliþáttur, eins og sjá má á myndinni. Síðan séu þeir helstu þættir sem faglegt sjálfstraust grundvallist á bæði ýmsir þættir í bakgrunni kennaranna (bakgrunnspættir) og þættir í vinnuumhverfi þeirra (vinnustaðarþættir). Gert er ráð fyrir að samböndin geti verið gagnkvæm, að undanskildum áhrifum bakgrunnspáttanna, til dæmis þannig að vinnustaðarþátturinn *hlutverkaárekstrar* geti haft áhrif á það hvernig kennari metur faglegt sjálfstraust sitt og að faglegt sjálfstraust geti haft áhrif á það hvernig kennari metur hlutverkaárekstra í starfi sínu.

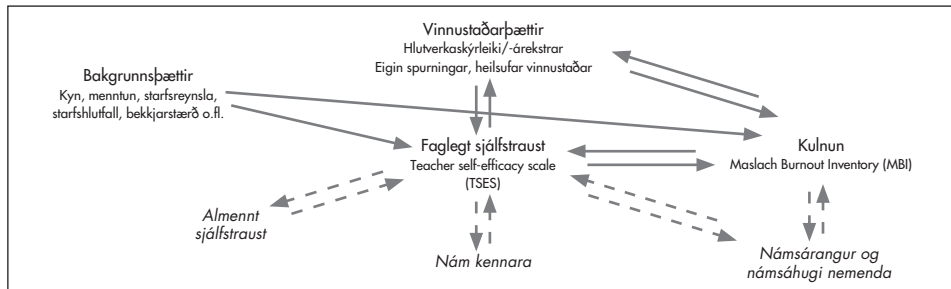
Spurt var um eftirfarandi bakgrunnspætti: Kyn, menntun, kennsluréttindi, lengd starfsreynslu, hversu lengi hafi verið unnið á núverandi vinnustað, starfshlutfall, nemendafjölda í bekknum sem kennarinn kennir, hvaða aldurshópi hann kenni og

um hjúskaparstöðu. Eftirfarandi vinnustaðarþættir voru kannaðir: a) margvíslegar eigin spurningar, t.d. um vinnutíma og b) spurningalisti um heilsufar á vinnustöðum (Leiter og Maslach, 2000), en áður hefur verið greint frá niðurstöðum um hann (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007a). Þá var lagður fyrir c) spurningalisti Schwab og Iwanicki (1982), sem áður hefur verið greint frá niðurstöðum um (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007b).

Áður hefur verið greint frá niðurstöðum um kulnun (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007b), en til að meta hana var MBI-spurningalistinn notaður (Maslach Burnout Inventory). Þar má sjá umfjöllun um fræðilega hlið kulnunar, erlendar rannsóknir og fyrri rannsókn annars rannsakenda (Anna Þóra Baldursdóttir, 2000).

Rannsakendur höfðu í huga ýmsar tilgátur annarra höfunda, sem þó tengdust ekki beint þessari rannsókn. Til dæmis að samband væri milli almenns sjálfstrausts og faglegs sjálfstrausts (Chen o.fl., 2004), sem og milli kennaranáms og faglegs sjálfstrausts (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004; Hoy og Woolfolk, 1993). Ennfremur að samband væri milli faglegs sjálfstrausts og kulnunar annars vegar og námsárangurs og námsáhuga nemenda hins vegar (Hoy og Woolfolk, 1993). Þessir þættir eru merktir inn á tilgátulíkanið til að benda á að áhugavert væri að raunprófa þá í þessu samhengi, en þeir koma ekki við sögu að öðru leyti í þessari rannsókn.

Mynd 1 – Tilgátur um orsakir kulnunar.



AÐFERÐ

Spurningalisti var lagður fyrir kennara í þeim skólum sem þátt tóku í rannsókninni. Notuð var styttri útgáfa af spurningalista Tschannen-Moran og Woolfolk Hoy um mat kennara á faglegu sjálfstrausti sínu (The Teachers' Sense of Efficacy Scale, TSES). Þessi spurningalisti var valinn vegna þess að hann er byggður á kenningum um faglegt sjálfstraust kennara. Hann er einfaldur í notkun, spurningarnar eru skýrar og undirþættir hans sömuleiðis. Höfundar listans útskýra aðferðir við gerð hans á greinargóðan hátt og hann uppfyllir vel aðferðafræðilegar kröfur um góðan áreiðanleika undirþáttanna. Í honum eru 12 spurningar (sjá töflu 1) um möguleika kennara á að aðstoða og hvetja nemendur sína, halda uppi aga og bekkjarstjórnun og sinna kennslu á faglegan hátt, m.a. með fjölbreyttum aðferðum. Hver spurning gefur eitt til

níu stig. Undirþættirnir þrír eru *bekkjarstjórnun* (management), *kennsla* (instruction) og *hvatning* (engagement), hver með fjórum spurningum, innbyrðis fylgni og háum áreiðanleikastuðli (Tschannen-Moran og Woolfolk Hoy, 2001). Gildi hvers þáttar var reiknað með einföldu meðaltali.

Í þessari rannsókn var níu svarmöguleikum fækkað í fimm (mjög mikið, þó nokkuð, dálítið, mjög lítið og nánast ekkert), til samræmis við svarmöguleika við öðrum spurningum í rannsókninni. Niðurstöður voru þáttagreindar, meðaltöl og staðalfrávik reiknuð og sett fram með lýsandi tölfræði og fylgnitölum og borin saman við niðurstöður höfunda (Tschannen-Moran og Woolfolk Hoy, 2001). Síðan var könnuð fylgni þáttanna við kulnun og vinnustaðarþætti rannsóknarinnar, bæði hlutverkaárekstra og hlutverkaskýrleika og eigin spurningar rannsækenda um vinnuskilyrði, sem voru flokkaðar í *fjarlæg skilyrði* (aðalnámskrá styðji við starfið, virðing ríki í þjóðfélaginu fyrir kennarastarfinu), *hvatning til kennara* (hvatning, stuðningur og hrós frá skólastjórnendum, stuðningur og hrós frá samkennurum og foreldrum), *aðbúnaður viðkomandi skóla* (skýrar aðgerðaráætlanir vegna hegðunar nemenda og áfalla, góð aðstaða til undirbúningsvinnu og nægileg kennslugögn), *kennarastarfið* (líkar vel við námsmat, sýna sveigjanleika í starfi) og *önnur vinnuskilyrði* (afstaða til stærðar bekkja, blöndunar og annarra verkefna en beinnar kennslu). Einnig var könnuð fylgni þáttanna við heilsufarsþætti Leiter og Maslach (2000).

Þáttakendur

Spurningalisti var lagður fyrir grunnskólakennara í 14 skólum í tveimur sveitarfélögum þar sem störfuðu 584 kennarar í 537 stöðugildum. Spurningalistinn var þannig lagður fyrir heildarþýðið og alls svöruðu 269, sem eru líðlega 46%. Í öðru sveitarfélaginu reyndist svörun aðeins um 30% og var ákveðið að fella þann hóp út úr rannsókninni því svörun væri það lítil að engin víska væri fyrir að hún gæfi rétta mynd af kennurum sveitarfélagsins og viðhorfum þeirra. Ástæður fyrir lítilli svörun eru líklega þær að það gafst minni tími til kynningar og fyrirlagningar í því sveitarfélagi en hinu og einnig kann rafræn svörun að hafa haft fælingarmátt. Í hinu sveitarfélaginu svöruðu tæplega 70% (188 svarendur) og eru niðurstöður sem lýst er í greininni því byggðar á svörum tæplega 70% af heildarfjölda grunnskólakennara í einu sveitarfélagi (sjá nánar í Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007b).

NIÐURSTÖÐUR

Þáttagreining á niðurstöðum spurninganna um faglegt sjálfstraust sýnir þrjá greinilega og aðskilda þætti (tafla 1), *bekkjarstjórnun*, *kennslu* og *hvatningu*, sem flokkast með svipuðum hætti og hjá höfundum TSES-listans.

Tafla 1 – Faglegt sjálfstraust – þáttagreining íslenskrar þýðingar spurningalista.

(Vogtölur snúinnar lausnar)	Bekkjarstjórnun	Kennsla	Hvatning
I. Bekkjarstjórnun	I.	II.	III.
Hversu mikið geturðu haft stjórn á truflandi hegðun í bekk?	0,84	0,08	0,10
Hversu vel geturðu haldið bekkjarstjórnun (jákvæðum vinnuaga)?	0,80	-0,01	0,26
Hversu mikið geturðu róað nemanda sem er truflandi eða hávaðasamur?	0,77	0,18	0,10
Hvað finnst þér þú geta gert til að fá nemendur til að fylgja reglum?	0,65	0,25	0,19
II. Kennsla			
Hversu mikið geturðu notfært þér mismunandi kennsluáferðir inni í bekk?	0,09	0,81	-0,02
Hversu mikið geturðu notað mismunandi matsaðferðir?	-0,01	0,71	0,18
Hversu mikið geturðu aðstoðað foreldra við að hjálpa börnunum að ná árangri?	0,29	0,59	0,04
Í hvaða mæli geturðu búið til gagnleg viðfangsefni fyrir nemendur?	0,13	0,47	0,31
Hversu mikið geturðu útskýrt eða gefið dæmi þegar nemendur skilja ekki?	0,08	0,41	0,36
III. Hvatning			
Hversu mikið geturðu glætt trú nemenda á að þeir geti staðið sig vel?	0,04	0,14	0,84
Hversu mikið geturðu hjálpað nemendum til að skilja gildi náms?	0,30	0,05	0,74
Hversu mikið geturðu glætt áhuga nemenda sem eru áhugalitlir?	0,22	0,21	0,65

Undantekning er spurningin „Hversu mikið geturðu aðstoðað foreldra við að hjálpa börnunum að ná árangri?“, sem hjá höfundum er hluti af þættinum hvatning. Í þessari rannsókn er hún hluti af þættinum kennsla og hleður ekkert á hvatningarþáttinn.

Tafla 2 – Faglegt sjálfstraust – lýsandi tölfræði þáttagreiningar.

	Íslensk rannsókn			Bandarísk rannsókn		
	Fjöldi	M	sf	Fjöldi	M	sf
TSES – heild		7,2			7,1	
Bekkjarstjórnun	181	7,4	1,0	410	6,7	1,2
Kennsla	174	7,3	0,9	410	7,3	1,2
Hvatning	182	6,8	0,9	410	7,2	1,2

Í töflu 2 má sjá samanlagt meðaltal listans ásamt meðaltali hvers undirþáttar og staðalfrávik. Þegar niðurstöður þessarar rannsóknar eru bornar saman við upplýsingar höfunda kemur í ljós að íslensku tölurnar eru eilítið frábrugðnar þeim bandarísku. Meðaltöl *kennslu* og *bekkjarstjórnunar* eru hærri í þessari rannsókn en meðaltal *hvatningar* er lægra. Staðalfrávik eru öll heldur minni í þessari rannsókn.

Tafla 3 – Faglegt sjálfstraust – fylgni undirþátta.

	Íslensk rannsókn			Bandarísk rannsókn		
	Bekkjarstjórnun	Kennsla	Hvatning	Bekkjarstjórnun	Kennsla	Hvatning
Bekkjarstjórnun		,333**	,465**		,60**	,58**
Kennsla			,454**			,70**
Hvatning						

Pearson fylgni ** P<0,01

Þegar skoðuð er fylgni milli undirþáttanna (tafla 3) kemur í ljós að hún er nokkru minni en í bandarísku rannsókninni og minni milli bekkjarstjórnunar og kennslu en hinna þáttanna.

Tafla 4 – Faglegt sjálfstraust og kulnun.

	Tilfinningaþrot	Hlutgerving	Starfsárangur
Bekkjarstjórnun	-,320**	-,349**	,384**
Kennsla	-,230**	-,265**	,418**
Hvatning	-,184*	-,231**	,336**

Pearson fylgni, ** p<0,01 * p<0,05

Fylgni reynist vera milli allra undirþátta faglegs sjálfstrausts og kulnunar (tafla 4). Mest er hún milli kennslu og starfsárangurs, þannig að því betra sem faglegt sjálfstraust er í kennsluþættinum þeim mun betri er tilfinning fyrir starfsárangri. Starfsárangur sýnir einnig verulega fylgni við hina tvo þættina. Minnsta sambandið er milli hvatningar og tilfinningaþrots.

Tafla 5 – Samband faglegs sjálfstrausts og kulnunar við vinnustaðarþætti.

	Faglegt sjálfstraust			Kulnun		
	Bekkjarstjórnun	Kennsla	Hvatning	Tilfinningaþrot	Hlutgerving	Starfsárangur
Vinnustaðarþættir						
• Spurningalisti Rizzo o.fl.						
Hlutverkaskírleiki	–,313**	–,226**	–,252**	,192**	,177**	,173**
Hlutverkaárekstur				–,298**	–,193**	
• Vinnuskilyrði – spurn. rannsakenda						
Fjarlæg skilyrði	–,181*	–,297**	–,316**	,275**	,283**	–,218**
Hvatning til kennara	–,242**	–,230**	–,199**		,297**	–,179*
Faglegur aðbúnaður skólans	–,234**					
Þættir í kennarastarfinu	–,349**	–,385**	–,309**		,170*	–,287**
• Heilsufarsþættir Leiter og Maslach						
Vinnuálag				–,309*		
Umbun				,165*	,290**	
Starfssamfélag	–,208**			,186*	,213**	
Gildismat	–,220**	–,213**		,193*	,225**	–,190*
Verkstjórn					,173*	
Samskipti				,198*	,233**	
Samstaða hópsins				,230**	,196*	

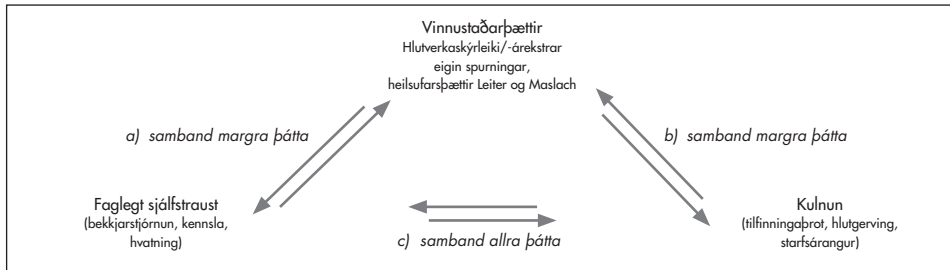
Pearson fylgni, ** p<0,01 * p<0,05

Allir þrír undirþættir bæði faglegs sjálfstrausts og kulnunar hafa fylgni við *hlutverkaskýrleika*, þ.e. hversu skýrt kennarinn telur þau hlutverk vera skilgreind sem honum ber að sinna, (tafla 5), og sterkast er sambandið við bekkjarstjórnun. Því virðist vera orsakasamband þar á milli á þann veg að því skýrara sem kennarinn upplifir hlutverk sitt því sterkara er faglegt sjálfstraust hans og þeim mun minna finnur hann til kulnunar. Orsakasambandið getur reyndar einnig verið á þann veg að því sterkara sem faglegt sjálfstraust kennarans er þeim mun minna máli skiptir það hann hvort hlutverk hans sem kennara eru að öllu leyti skýr. Um *hlutverkaárekstra* gegnir öðru máli, því þeir hafa aðeins fylgni við tvo undirþætti kulnunar og engan þátt faglegs sjálfstrausts. Þannig er ekki að sjá að árekstrar milli mismunandi hlutverka í starfinu hafi áhrif á faglegt sjálfstraust eða kulnun hjá þátttakendum. Hvað eigin spurningar rannsakenda varðar reynist *fjarlæg skilyrði* hafa fylgni við alla undirþætti faglegs sjálfstrausts og alla undirþætti kulnunar. Það gefur tilefni til að draga þá ályktun að því betur sem kennurum finnst aðalnámskrá styðja við starfið og virðing ríkja í þjóðfélaginu fyrir kennarastarfinu þeim mun meira sé faglegt sjálfstraust þeirra og þeim mun minna finni þeir til kulnunar. Hvatning til kennara sýnir fylgni við alla undirþætti faglegs sjálfstrausts, *bekkjarstjórnun*, *kennslu* og *hvatningu*, og tvo undirþætti kulnunar, *hlutgervingu* og *starfsárangur*. Þar má því draga þá ályktun að hvatning, stuðningur og hrós frá skólastjórnendum ásamt stuðningi og hrósi frá samkennum og foreldrum byggi upp faglegt sjálfstraust kennara og vinni gegn kulnun. *Aðbúnaður í viðkomandi*

skóla hefur aðeins fylgni við einn undirþátt faglegs sjálfstrausts, þ.e. *bekkjarstjórnun*, og ekki fylgni við neinn undirþátt kulnunar, þannig að skýrar aðgerðaráætlanir vegna hegðunar nemenda og áfalla, góð aðstaða til undirbúningsvinnu og nægileg kennslugögn virðast hafa lítil áhrif á faglegt sjálfstraust og kulnun. Þættir í *kennarastarfinu* hafa fylgni við alla undirþætti faglegs sjálfstrausts, *bekkjarstjórnun*, *kennslu* og *hvatningu* og tvo undirþætti kulnunar, *hlutgervingu* og *starfsárangur*. Þeim kennurum sem líkar vel við námsmat og sýna sveigjanleika í starfi virðist því vegna vel hvað varðar faglegt sjálfstraust og kulnun. Þátturinn *önnur vinnuskilyrði*, sem varðar afstöðu til stærðar bekkja, blöndunar og annarra verkefna en beinnar kennslu, sýnir enga fylgni við faglegt sjálfstraust eða kulnun, og því kemur hann ekki fram í töflunni.

Marktæk sambönd *faglegs sjálfstrausts* við heilsufarsþætti Leiter og Maslach sjást aðeins hvað varðar *gildismat* og *starfssamfélag*, en eru engin hvað varðar vinnuálag, umbun, verkstjórn, samskipti og samstöðu hópsins. Í heild sinni hafa þeir því lítil áhrif á faglegt sjálfstraust kennara. Hvatningarþáttur faglegs sjálfstrausts sýnir hvergi fylgni við þessa vinnustaðarþætti. Marktæk sambönd milli undirþátta *kulnunar* og heilsufarsþátta Leiter og Maslach eru þannig að *tilfinningaþrot* sýnir marktæka fylgni við sex þeirra, *vinnuálag*, *umbun*, *starfssamfélag*, *gildismat*, *samskipti* og *samstöðu hópsins*. Marktæk fylgni *hlutgervingar* er einnig við sex þætti, þó ekki við *vinnuálag*, en *verkstjórn* bætist við. *Starfsárangur* sýnir aðeins marktæka fylgni við *gildismat*. Í heild hafa heilsufarsþættirnir svokölluðu því veruleg áhrif á kulnun.

Mynd 2 – Niðurstöður um orsakasambönd rannsóknarinnar.



Mynd 2 sýnir á myndrænan hátt þá þrjá aðalþætti rannsóknarinnar sem sýndu orsakasambönd sín á milli, þ.e. vinnustaðarþætti, faglegt sjálfstraust og kulnun. Fjórða aðalþættinum, sem laut að bakgrunni þátttakenda er sleppt, því undirþættir hans reyndust ekki sýna neina fylgni við hina þrjá, virðist sem sagt ekki hafa nein áhrif á hvernig faglegt sjálfstraust kennara þróast eða hvort þeir verða kulnun að bráð. Þeir vinnustaðarþættir sem hafa áhrif á faglegt sjálfstraust eru eftirfarandi í styrkleikaröð (a): Þættir í *kennarastarfinu*, fjarlæg skilyrði, *hlutverkaskýrleiki*, *hvatning* til kennara, *gildismat*, faglegur aðbúnaður skólans og *starfssamfélag*. Þeir vinnustaðarþættir sem hafa áhrif á kulnun eru eftirfarandi í styrkleikaröð (b): Fjarlæg skilyrði, *gildismat*, *hlutverkaskýrleiki*, *hlutverkaárekstur*, *hvatning* til kennara, þættir í *kennarastarfinu*, *umbun*, *samskipti*, *samstaða hópsins*, *starfssamfélag*, *vinnuálag*, *verkstjórn*. Allir undirþættir faglegs sjálfstrausts og kulnunar reyndust hafa veruleg áhrif hver á annan (c).

Sterkast er sambandið milli allra undirþátta faglegs sjálfstrausts og kulnunarþáttarins starfsárangurs.

UMRÆÐA

Niðurstöður úrvinnslu á svörum um faglegt sjálfstraust gefa tilefni til að draga þá ályktun að spurningalistinn sem notaður var henti vel til að meta faglegt sjálfstraust hjá íslenskum kennurum. Þáttagreining á svörum er með sama hætti og hjá Tschannen-Moran og Woolfolk Hoy (2002), að undanskilinni spurningunni um hversu mikið kennari geti aðstoðað foreldra við að hjálpa börnunum að ná árangri. Í þessari rannsókn fellur hún vel að kennsluþættinum en aftur á móti að hvatningarþættinum hjá höfundum. Það vekur áhugaverðar spurningar um hvort íslenskir kennarar aðstoði foreldra við að hjálpa börnunum að ná árangri með því fyrst og fremst að fá þeim verkefni í hendur, t.d. fleiri heimadaemi eða meira lesefni, en bandarískir kennarar geri þetta með aðferðum til að hvetja börnin til að læra og efli þannig sjálfstraust þeirra og áhuga á náminu. Sé svo getur verið ástæða fyrir íslenska kennara að huga að öðrum aðferðum en beinu námsefni í þessum tilgangi. Meðaltöl eru áþekkt, alveg sambærileg hvað *kennslu* varðar, nokkru hærrí í undirþættinum *bekkjarstjórnun* en meðaltal *hvatningar* er nokkru lægra. Það gefur til kynna að íslensku kennurunum finnist þeir ráða heldur betur við bekkjarstjórnun en verr við hvatningu en bandarískir þátttakendur. Íslenski hópurinn virðist einsleitari, því staðalfrávik eru ívið minni en hjá þeim bandarísku, þótt þau sýni tiltölulega góða dreifingu. Innbyrðis fylgni þáttanna þriggja er nokkuð góð, þótt hún sé töluvert minni í þessari rannsókn en þeirri bandarísku.

Marktæk fylgni milli undirþátta faglegs sjálfstrausts og kulnunar er alls staðar töluverð. Hún sýnir það að því sterkara sem kennurum finnst faglegt sjálfstraust sitt hvað varðar *bekkjarstjórnun*, *kennslu* og *hvatningu*, þeim mun minni hætta er á að þeir finni til kulnunar, hvort sem er *tilfinningaþrots*, *hlutgervingar* eða minnkaðs *starfsárangurs*. Sterkast er sambandið milli þáttanna *kennslu* og *starfsárangurs*, þannig að þegar kennarar hafa gott faglegt sjálfstraust í *kennslu* finna þeir síst fyrir tilfinningu fyrir minnkuðum árangri af starfi sínu. Næststerkast er sambandið milli *bekkjarstjórnunar* og *starfsárangurs*, þannig að því betur sem þeim finnst þeir geta stjórnað bekknum sínum þeim mun betri finnst þeim árangur af starfi sínu vera. Þetta segir þá auðvitað einnig að þegar eitthvað af þessu gengur illa er líklegt að kennarinn kulni, einkum ef honum finnst *bekkjarstjórnunin* ganga illa, því þar er sterkasta sambandið.

Það er athyglisvert að vinnustaðarþættirnir hafa sumir áhrif á faglegt sjálfstraust, aðrir á kulnun og enn aðrir á hvoru tveggja (sjá töflu 5). Því skýrari sem hlutverk kennara eru þeim mun meira faglegt sjálfstraust hafa þeir og þeim mun minni hætta er á kulnun. Hlutverkaárekstur hefur ekki áhrif á faglegt sjálfstraust en getur leitt til kulnunar (tilfinningaþrots og hlutgervingar). Og niðurstöður sýna einnig að því meiri hvatningu, stuðning og hrós sem kennarar fá frá skólustjórnendum, samkennurum og foreldrum þeim mun minni hætta er á hlutgervingu og þeim mun meira faglegt sjálfstraust hafa þeir. Það þarf reyndar ekki að koma á óvart, því þetta er ein af leiðunum til að byggja upp faglegt sjálfstraust, eins og áður er nefnt. Vert er að vekja athygli á

Því að niðurstöður um þáttinn *hlutgervingu* eru með talsvert öðrum hætti í íslenskum rannsóknum (Anna Þóra Baldursdóttir, 2000; Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007b) en erlendum. Geta má þess að svipuð niðurstaða fékkst í rannsókn sem Rúnar Helgi Andrason og Sigurður Rafn A. Levy gerðu meðal íslenskra hjúkrunarfræðinga (1992).

Sjö af alls 11 heilsufarsþáttum Leiter og Maslach sýna fylgni við kulnun, þar af sex þeirra við tilfinningaþrot, fimm við hlutgervingu og einn við starfsárangur. Gildismat er þannig eini heilsufarsþátturinn sem hefur fylgni við alla undirþætti kulnunar og hefur einnig fylgni við bekkjarstjórnun og kennslu. Það má því draga þá ályktun að þegar gildismat kennara hefur góðan samhljóm við gildismat skólans og skólasamfélagsins gefi það gott faglegt sjálfstraust og vinni vel á móti kulnun. Það veur athygli að engin fylgni fannst við fjóra af heilsufarsþáttunum í spurningalista Leiter og Maslach, sem eru *forræði*, *sanngirni*, *breytingar* og *þróun færni* (er þeirra því ekki getið í töflu 5). Því má freistast til að álíta að þessir þættir skipti hvorki máli fyrir faglegt sjálfstraust né kulnun. Fylgni heilsufarsþáttanna í heild sinni er mun meiri við *kulnun* en við *faglegt sjálfstraust*.

Þegar þátttakendur voru spurðir um álag í starfi nefndu flestir *vinnuálag* og *tíma-skort*, og því veur það undrun rannsakenda að niðurstöður spurninga um *vinnuálag* í framangreindum spurningalista Leiter og Maslach skuli ekki sýna marktæka fylgni við *faglegt sjálfstraust* en aðeins við kulnunarþáttinn *tilfinningaþrot* (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007b).

Kennarar hafa tilhneingingu til að vilja kenna á þeim sviðum þar sem þeir hafa gott faglegt sjálfstraust en síður þar sem þeir hafa minni trú á sjálfum sér, og það er bæði mikilvægt fyrir nemendur og skólastjórnendur að svo sé. Því þarf að hlusta eftir því sem kennararnir segja, þannig að þeir starfi sem mest þar sem þeir eru sterkastir og gera best. Einnig þarf að veita þeim nauðsynlegan stuðning til að byggja upp faglegt sjálfstraust í byrjun og þegar þeir skipta um vettvang á einhvern hátt, fag, vinnustað, aldurshóp o.s.frv., eins og áður er nefnt.

Í niðurstöðum rannsóknar þessarar koma þannig fram greinilegar vísbendingar um að faglegt sjálfstraust skipti verulegu máli fyrir tilfinningu kennara fyrir starfsárangri sínum og líðan þeirra í starfi. Í því felast skýr skilaboð til skólastjórnenda um að skapa styðjandi og hvetjandi skólasamfélag (sbr. Goddard, O'Brien og Goddard 2006) og fylgja ábendingum Bandura (1997) um það hvernig best er að stuðla að því að faglegt sjálfstraust kennara verði til. Jafnframt eru þessar niðurstöður skilaboð til kennara um ríkari ábyrgð á eigin starfi og starfsþróun, sbr. Woolfolk Hoy og Burke Spero (2005).

Í almennri þjóðmálaumræðu nefna kennarar gjarnan stærð bekkja, blöndun nemenda í bekk og margvísleg verkefni sem þeim eru falin önnur en bein kennsla sem ástæður fyrir erfiðleikum í starfi. Það kom því á óvart að þessi atriði skyldu ekki sýna áhrif varðandi faglegt sjálfstraust eða kulnun.

Niðurstöður rannsóknar þessarar sýna að margvíslegir þættir í starfsumhverfi grunnskólakennara hafa áhrif á hvernig þeim líður í starfi. Staðfestir rannsóknin þannig þær tilgátur sem höfundar fóru af stað með, að í starfsumhverfinu megi finna slík áhrif og síðan megi nýta þá vitneskju til að bæta líðan kennaranna. Það á við bæði

um þá þætti sem getið er í þessari grein og einnig þá sem fram komu í fyrri greinum höfunda (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007a og 2007b).

LOKAORÐ

Niðurstöður sýna að spurningalistinn um faglegt sjálfstraust er gagnlegur við mat á líðan kennara, og sýna niðurstöður hans einnig fylgni við kulnun. Faglegt sjálfstraust er nauðsynlegt til að kulna ekki, og það er augljóslega mikilvægt að stuðla að því að kennarar hafi möguleika í starfsumhverfi sínu til þess að byggja upp sterkt faglegt sjálfstraust. Undirþættir þess snúast um bekkjarstjórnun, kennslu og hvatningu. Skilaboð fræðanna eru skýr. Kennarar byggja upp nauðsynlegt faglegt sjálfstraust og hætta minnkar á að þeir kulni í starfi ef þeir hafa góða þekkingu og þjálfun í eftirfarandi: A) Stjórnunaraðferðum og hegðunarmótun til að fá einstök börn og heilar bekkjardeildir til að vinna sem best. B) Kennsluaðferðum til að koma námsefni til nemendanna og geta veitt þeim þá hvatningu sem þeir þurfa. Ekki má gleyma að því betra sem faglegt sjálfstraust þeirra er, þeim mun meiri árangri ná nemendur þeirra.

Einnig tengjast niðurstöður um faglegt sjálfstraust og kulnun á áhugaverðan hátt nokkrum þáttum í starfsumhverfi kennara og staðfesta þannig tilgátur rannsakenda um að slíkir þættir hafi áhrif á faglegt sjálfstraust og kulnun. Þetta geta skólar og skólastjórnendur nýtt á ýmsa vegu til að efla faglegt sjálfstraust kennara sem best, halda vinnugleði þeirra sem mestri og koma í veg fyrir kulnun. Sérstaklega þarf að horfa til þess að hlutverk kennara séu skýr, þeir fái góðan stuðning í upphafi starfsferils síns og þegar breytingar verða á kennslu þeirra fái þeir næga hvatningu og vinnuálag þeirra sé hæfilegt.

Einnig gefa niðurstöður til kynna að þegar gildismat kennara hefur góðan samhljóm við gildismat skólans og skólasamfélagsins gefi það þeim gott faglegt sjálfstraust, vinni vel á mótí kulnun og viðhaldi vinnugleði þeirra. Þessi samhljómur er nauðsynleg forsenda fyrir góðri líðan kennarans í starfi. Kennarar gera því sjálfir rétt í að velja sér að starfsvettvangi skóla þar sem þeir finna sem besta samsömun við gildismat sitt.

Það er athyglisvert að í rannsókn Hoy og Woolfolk (1993) var lengd á námi kennara eini einstaklingsbundni þátturinn sem spáði alltaf fyrir um faglegt sjálfstraust þeirra. Styður það þær hugmyndir að kennaranám verði lengt hér á landi og má þar m.a. líta til jákvæðrar reynslu Finna af lengra námi. Rétt er að hafa í huga að niðurstöður þessarar rannsóknar segja í sjálfu sér ekki til um hvort faglegt sjálfstraust kennara sé almennt nægilegt eða hvort það þyrfti að vera betra. En það má velta því fyrir sér hvort mat þeirra á vinnuálagi sínu fari á einhvern hátt eftir faglegu sjálfstrausti. Það þyrfti að kanna betur.

Miklu máli skipta þau tækifæri sem menntastofnanir gefa kennaranemum til að byggja upp faglegt sjálfstraust í menntun sinni og vettvangsnámi. Það gerir ekki síður markviss stuðningur við þá í upphafi starfs og honum þarf að sinna af meiri alúð og þekkingu en gert hefur verið. Íslensku rannsóknirnar sýna það með óyggjandi hætti. Þar er þörf á mikilli sérþekkingu og þurfa menntastofnanir kennara að koma sterkar

inn. Má hugsa sér að þær sjái um þjálfun nýútskrifaðra kennara fyrsta árið, til dæmis þannig að þeir kenni í lotum og setjist á skólabekk á milli og fari yfir bæði það sem gengið hefur vel og það sem þeir vilja fá frekari aðstoð með. Einnig mætti byggja meira á því sem kenningar þessar segja um gildi góðra fyrirmýnda og veita þeim beinar fyrirmyndir í starfi í meiri mæli en nú er gert. Þá má hugsa sér að menntun leiðsagnarkennara verði eflað verulega, því það sem nefnt hefur verið hér að framan er hugsað sem viðbót við sívirka leiðsögn á starfsvettvanginum.

HEIMILDIR

- Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir (2007a). Jákvætt starfsumhverfi kennara – aukin vinnugleði. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 29–44.
- Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir (2007b). Líðan kennara í starfi vinnugleði eða kulnun? *Uppeldi og menntun*, 16(1), 9–28.
- Anna Þóra Baldursdóttir (2000). Hvernig líður kennurum? *Könnun á kulnun í starfi grunnskólakennara og leiðbeinenda í grunnskólum á Íslandi*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands. Óbirt meistaraprófsritgerð.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman og Company.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Í V. S. Ramachandran (Ritstj.), *Encyclopedia of human behavior* (4. hefti, bls. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice Hall.
- Brouwers, A. og Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. og Tomic, W. (2001). Teacher burnout and self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 7, 1474–1491.
- Chen, G., Goddard, T. G. og Casper, W. J. (2004). Examination of the Relationships among General and Work-Specific Self-Evaluations, Work-Related Control Beliefs, and Job Attitudes. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 349–370.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W. og Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685–701.
- Cousins, J. B. og Walker, C. A. (2000). Predictors of Educators' Valuing of Systematic Inquiry in Schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, sérrit, 25–52.
- Friedman, I. A. og Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28–35.
- Goddard, R., O'Brien, P. og Goddard M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857–874.

- Gusky, T. R. og Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Hipp, K. A. og Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(3), 136–150.
- Hoy, W. K. og Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356–372.
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29, 284–297.
- Leiter, M. P. og Maslach, C. (2000). *Preventing Burnout and Building Engagement. A Complete Program for Organizational Renewal. Team Member's Workbook*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- María Steingrimsdóttir (2005). *Margt er að læra og mörgu að sinna. Nýbrautskráðir grunnskólakennarar á fyrsta starfsári; reynsla þeirra og líðan*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri. Óbirt meistaraþrófritgerð.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. og Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Maslach, C. og Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63–74.
- Ragnhildur Bjarnadóttir (2005). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfsþæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun*, 14(2), 9–48.
- Ragnhildur Bjarnadóttir (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfsþæfni. *Uppeldi og menntun*, 13, 9–24.
- Rúnar Helgi Andrason og Sigurður Rafn A. Levy (1992). *Starfsþrot meðal hjúkrunarfræðinga og tengsl þess við starfsaðstæður, starfsaðstöðu, sjálfstjórn og heilsu*. Reykjavík: Háskóli Íslands. Óbirt BA-ritgerð í sálarfræði.
- Schwab, R. L. og Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5–16.
- Travers, C. J. og Cooper, C. L. (1996). *Teachers under stress. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Tschannen-Moran, M. og Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. og Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Woolfolk Hoy, A. (2004, apríl). *What do teachers need to know about self-efficacy?* Erindi flutt á árlegum fundi The American Educational Research Association. San Diego, Kalifornía.
- Woolfolk Hoy, A. og Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). Educational psychology and teacher education. *Educational Psychologist*, 35, 257–270.

ÞAKKIR

Rannsóknin var styrkt af Rannsóknarsjóði Háskólans á Akureyri og skólanefnd viðkomandi sveitarfélags. Er þeim þakkaður stuðningur við verkefnið. Þátttakendum í rannsókninni er þakkað framlag þeirra, svo og þeim sem lögðu sitt af mörkum við undirbúning spurninga. Gunnari Frímannssyni verkefnastjóra er þakkað fyrir aðstoð við tölfræðiúrvinnslu og góðar ábendingar.

*Valgerður Magnúsdóttir er sjálfstætt starfandi
sálfræðingur í Reykjavík.
Anna Þóra Baldursdóttir er lektor
við kennaradeild Háskólans á Akureyri.*

ABSTRACT

This article deals with teacher efficacy and its effects on work performance and professional development. The study used an American questionnaire to measure teacher efficacy in classroom management, instruction and student engagement. A model of the research hypothesis is introduced, about the relationship of teacher efficacy with other variables under investigation, i.e. burnout, organizational variables and demographic variables. The results on teacher efficacy are similar to those of the developers' of the questionnaire, and therefore it seems to be a useful tool for the Icelandic elementary school community. A strong correlation was found between all factors of teacher efficacy and burnout. Some of the organizational variables had an effect both on teacher efficacy and burnout, some on one of them, others not at all. The demographic variables showed no significant correlation with other variables in the study.

Nýjar bækur



Siðferðilegt uppeldi og menntun

Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007). *Virðing og umhyggja*.
Ákall 21. aldar. Reykjavík: Heimskringla. 537 bls.

Á síðasta ári kom út bók eftir Sigrúnu Aðalbjarnardóttur, prófessor við HÍ, sem nefnist *Virðing og umhyggja*. Bókin er mikil að vöxtum og Sigrún fer yfir mikið efni. Þeir sem til þekkja vita að Sigrún hefur verið athafnasöm í rannsóknum lengi og sömuleiðis hefur hún leitast við að tengja rannsóknir sínar við vettvang skólanna. Í þessari bók dregur hún saman þræðina úr vinnu sinni síðustu tvo áratugina eða svo og lesandi fær yfirlit yfir rannsóknir hennar, tilgang þeirra og markmið, bakgrunn og þróun. Efni bókarinnar er margþætt og ekki alltaf alveg einfalt en höfundur leggur sig í framkróka við að setja það skýrt og skipulega fram. Það tekst Sigrúnu afar vel og lestur bókarinnar ætti ekki að vera nokkrum lesanda ofraun.

En hvert er efni bókarinnar og hvað leitast höfundurinn við að segja um það? Það má orða það svo að bókin snúist um siðferðilegt uppeldi, hvað gerir barn að góðri manneskju. En það verður að hafa þann fyrirvara á þessu orðalagi að höfundurinn segir þetta ekki beinlínis svona. Í upphafi gerir Sigrún grein fyrir tilgangi sínum með bókinni, rekur ástæður sínar fyrir því að líta svo á að samskiptahæfni skipti æ meira máli í samfélagi samtímans, hún skýrir nokkur lykilhugtök og efnistökin sín í bókinni. Bókin skiptist í sex hluta. Í fyrsta hlutanum sem nefnist „Sýn nemenda og kennara á samskipti í skólastarfi“ er rætt um hvað góður kennari sé frá sjónarhorni fullorðinna og barna og hver eru viðhorf kennara til samskipta við nemendur. Fyrsti hlutinn er eins konar inngangur að meginefni bókarinnar þar sem höfundurinn skoðar samskipti út frá sjónarmiðum nemenda og kennara en samskipti eru aðalviðfangsefni Sigrúnar. Önnur viðfangsefni hennar tengjast öll samskiptum á einhvern hátt.

Annar hluti bókarinnar snýst um gildi. Sigrún gerir grein fyrir greiningu sinni á þeim gildum sem birtast í frásögnum kennara og nemenda sem hún hefur safnað. Gildi birtast í því sem við hugsum, segjum og gerum. Hún finnur í þeim mörg gildi og margvísleg en tvö gildi telur hún mikilvægari en önnur: virðingu og umhyggju. Virðing getur ýmist beinst að manni sjálfum eða öðrum, hún felst í aðalatriðum í því að hlusta á og taka mark á sjónarmiðum annarra og leyfa þeim að stýra eigin lífi svo framarlega sem þeir stefna ekki sjálfum sér í glötun. Sjálfsvirðing sem er sá hluti virðingarinnar sem snýr að manni sjálfum hlýtur að vera öðruvísi. Það hefur enga merkingu til dæmis að leyfa sjálfum sér að stýra eigin lífi. Vandinn er sá að þegar sá sem

virðinguna ber og virðing er borin fyrir er ein og sama persónan geta ekki gilt sömu viðmið og þegar um er að ræða tvær persónur eða fleiri. Sjálfsvirðing kemur fram í því hvað við segjum, hvornig við rökstyðjum það, hvaða bláum bönnum við erum undir engum kringumstæðum reiðubúin að víkja frá. Í atriðum sem þessum birtist hvaða augum við lítum okkur sjálf og það er einmitt þar sem sjálfsvirðinguna er að finna. Í virðingu felst líka ákveðin fjarlægð frá öðrum persónum sem stafar af því hvornig virðingin er skilgreind. Við erum ekki að kássast upp á annað fólk bara af því að okkur langar til þess eða höfum þörf fyrir það, einmitt vegna þess að annað fólk á kröfu til þess að það gefi okkur leyfi til þess að hafa afskipti af sér eða nálgast sig. Við orðum það stundum svo að hver manneskja sé sjálfstæð og þá vísum við til þessarar forsendu að hver manneskja ráði sér sjálf og eigi kröfu til þess að ákveða það sjálf hverjir fái að nálgast hana. Umhyggjan er öðruvísi. Umhyggjusamband er að ein manneskja elur önn fyrir annarri eða þolir önn fyrir aðra. Umhyggjan birtist í viðhorfum og hegðun, hvað maður segir og gerir fyrir aðra manneskju í nánd við hana. Umhyggjan á fyrst og fremst við í samskiptum við aðrar manneskjur þegar maður hefur forsendur til að vera þeim náinn, hefur leyfi til að skipta sér af þeim, hvort sem þær forsendur eru persónulegar eða faglegar eins og hjá starfsstéttum á borð við kennara eða hjúkrunarfræðinga. Það ætti því ekki að koma á óvart að ýmsir fræðimenn sem skrifað hafa um kennara og hjúkrunarfræðinga hafa talið að umhyggja ætti að vera ein gildasta stoðin í fagmennsku þeirra. Sigrún nýtir sér þessar umræður í því sem hún hefur að segja um umhyggju.

Priðji hluti bókarinnar ber heitið „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“. Efni þessa hluta er fengið úr stórri rannsókn Sigrúnar einmitt á því hvornig skynsamlegt sé að hlúa að félags- og tilfinningaþroska nemenda. Hún gerði stóra rannsókn á samskiptahæfni nemenda og kynnrir niðurstöður hennar. Í framhaldi af henni samdi Sigrún kennsluefni á þessu sviði og prófaði það. Kennsluefnið krafðist þess að kennararnir endurskoðuðu kennslu sína og margvísleg viðhorf til nemenda sinna og sjálfra sín. Einstakir kennarar prófuðu námsefnið, heilir skólar og það var líka útbúið náms efni fyrir foreldra. Niðurstaðan úr þessum rannsóknum virðist vera sú að kennararnir meta það svo að nemendurnir hafi tekið framförum í samskiptum, þeir hafi þroskast, kennararnir sjálfir hafi þroskast í starfi og foreldrarnir hafi bætt samskipti sín við eigin börn. Hún dregur líka fram að ýmislegt bendi til að þeim nemendum sem hafi þroskast félagslega og tilfinningalega vegni betur í námi en þeim sem ekki hafi fengið þá þjálfun og kennslu sem námsefni hennar býður upp á.

Fjórði hlutinn greinir frá rannsókn á sýn kennara á uppeldi og menntun. Í þessum hluta er sérstaklega hugað að fagmennsku kennara. Hér beitir Sigrún svonefndri lífssöguaðferð sem felst í því að láta kennarana segja frá því af hverju þeir gerðust kennarar. Þar kemur í ljós að það er oft og iðulega ákveðið samhengi á milli þess af hverju einhver varð kennari, þeirra kennsluhátta sem hann beitir og þeirra markmiða sem hann setur sér. Í þessum hluta setur Sigrún fram þróunarlíkan um samhengi á milli áhuga kennarans á viðfangsefni sínu, þeirra markmiða sem hann setur sér og kennsluhátta. Þessir þrír þættir mynda uppistöðuna í uppeldis- og menntunarsýn kennara og þeir tengjast allir lífssögunni. Líkanið gerir svo ráð fyrir að með reynslu

og ígrundun þróist sjónarhorn kennara frá staðbundnu sjónarhorni yfir í samþætt og aðstæðubundið sjónarhorn. Það sem átt er við með þessum lýsingum á ólíku sjónarhorni kennaranna er að í upphafi er líklegt að kennarar tengi markmið sín fyrst og fremst við bekkinn en með reynslu og ígrundun setji þeir markmið sín frekar í samhengi við víðari markmið fyrir nemendur, til dæmis að þeir skilji betur hagsmuni og líðan annarra að lokinni skólagöngunni. Í líkaninu er gengið að því vísu að þetta sé til marks um aukinn þroska.

Fimmti og næst síðasti hluti bókarinnar er um borgaravitund og lýðræðisþjóðfélag á nýrri öld. Sigrún gerir grein fyrir því að uppi hafa verið áhyggjur um áhugleysi ungs fólks á stjórnámálum. En viðbrögð við því hafa verið aukin kennsla í skólum um lýðræði, þjálfun í skólum í lýðræðislegum vinnubrögðum og efling lýðræðislegrar hæfni. Hún rekur rannsóknir sínar á borgaravitund og fjölmenningsgæmslu og tengingu þeirrar rannsóknar við rannsóknina á fagmennsku og uppeldis- og menntunarsýn kennara. Sigrún fjallar svolítið um þátttöku ungs fólks í samfélagsþjónustu sem einn þátt í að þróa og þroska skuldbindingu þeirra við eigið samfélag og um leið að styrkja hæfni þeirra til að setja sig í spor annarra. Í sjötta og síðasta hluta bókarinnar eru þræðirnir dregnir saman og leitast við að átta sig á þeim lærdómum sem draga má fyrir skólastarf af þeim rannsóknum sem raktar hafa verið.

Það er engum blöðum um það að fletta að bók Sigrúnar er umtalsverð tíðindi í fræðaheimi íslenskra menntavísinda. Það koma fram nýjar uppástungur og niðurstöður í bókinni en stærstur hluti hennar er lýsing á niðurstöðum rannsókna sem áður hafa birst. En það sem er fyrst og fremst nýtt er yfirlitið sem fæst með bókinni, sýnin yfir eininguna og fjölbreytnina í rannsóknum höfundar. En þótt höfundur hafi tekist vel með bókina er það ekki svo að spurningar vakni ekki við lesturinn. Ég ætla að rekja í lokin nokkur atriði sem ég tel ástæðu til að velta fyrir sér og spyrja sig frekar um.

Fyrsta atriðið er upplegg bókarinnar, hvernig hún er hugsuð af höfundu. Sigrún leggur sig fram um að skrifa læsilegan texta án þeirra fræðilegu tækja sem venjulega fylgja fræðilegum skrifum. Ég á ekki við tilvísanir því að þær eru ítarlegar og afar samviskusamlega unnar. Það sem ég á við er að lesandi getur ekki á grundvelli þess texta sem er í bókinni metið sjálfur hvort hann telur nægileg rök til þeirra ályktana sem þar eru settar fram. Hann verður í rauninni að taka höfundur trúanlegan eða skoða þær greinar sem Sigrún hefur birt í fræðilegum bókum og tímaritum þar sem ályktanirnar eru rökstuddar af meiri nákvæmni og smásmygli. Ég held að Sigrún hefði átt að hafa meira af fræðilega verkinu með í bókinni. Hún hefði þá gert meiri kröfur til lesenda sinna en bókinni hefði um leið fengið meiri fræðilega þyngd. Næsta atriði sem ég vildi nefna varðar eitt af sterkustu einkennum höfundarins í bókinni. Það er sannfæringarkrafturinn, Sigrún er stöðugt að hvetja til dáða. Þetta er eitt af viðkunnalegustu einkennum bókarinnar en um leið eitt af því sem ástæða er til að hugsa svolítið frekar um. Ástæða þess að ég nefni þetta er sú að mér virðist frekar þörf á opnum huga og hlutleysi í leit að skilningi en sterkum áhuga til að breyta skólastarfi. Því lengur sem ég hugleiði skóla, innviði þeirra, starf og tengsl við samfélag því flóknari virðist mér þeir vera og því meiri þörf á að reyna að skilja þá áður en leitast er við að breyta skólastarfinu. Þetta er ekki sagt til að draga í efa ýmsar tillögur Sigrúnar því að mér virðast

þær nánast allar skynsamlegar, né heldur að Sigrún nálgist rannsóknir sínar ekki með opnum huga, einungis benda á að umbótavilji í skólastarfi er ekki endilega hjálplegur í rannsóknum. Þriðja atriðið sem ástæða er til að hafa orð á er að ég tel að Sigrún hefði mátt gera meira af því að benda lesendum á vafaatriði og spurningar um ýmisleg atriði í bókinni, það hefði vegið upp þá ákvörðun hennar að hafa eins lítið af fræðilegum hugtökum og kenningum og mögulegt er. Ég skal nefna dæmi. Sigrún gerir umhyggju að grundvallaratriði í bókinni og gerir hugmyndir menntaheimspekingsins Nel Noddings að sínum. Noddings lítur svo á að í umhyggjusambandi ali maður önn fyrir öðrum, bregðist vel við öllum óskum, leitist við að láta aðra finna að manni er ekki sama. En hún segir líka að ekki sé um að ræða umhyggjusamband ef sá sem umhyggjunnar nýtur neitar að borin sé umhyggja fyrir honum. Mér virðist þessi síðasta staðhæfing Noddings ekki sennileg. Ástæðan er sú að mér virðist eðlilegur skilningur á umhyggju í íslensku (og ég held að sama eigi við um enska orðið care) sá að nægilegt sé að sýna með breytni sinni að manni sé ekki sama um annan/ aðra til að við getum réttilega talað um umhyggju. Þetta merkir að hafi manneskja sýnt annarri með gerðum sínum ítrekað að hún beri hag hennar fyrir brjósti og vilji leggja mikið á sig fyrir hana, þá skiptir engu máli hvort sú sem umhyggjunnar nýtur samþykkir hana eða ekki. Samþykki þess sem umhyggjunnar nýtur er einfaldlega ekki hluti af merkingu hugtaksins umhyggja. Það er svo allt annað mál að í ýmsu samhengi þá er það æskilegt að sá sem nýtur umhyggju sé sáttur við hana. Það skiptir máli hvor skilningurinn er lagður í hugtakið umhyggja, til dæmis ef kennari sýnir nemandan umhyggju en nemandi hunsar hana og sýnir ýmis merki þess að hann kæri sig ekkert um hana. Eftir nokkurn tíma hefur umhyggjusemi kennarans þau áhrif að viðhorf nemandans breytast. Á þá að segja að ekki hafi verið um umhyggju að ræða fyrr en nemandinn breytti viðhorfum sínum? Auðvitað ekki, umhyggjan var þarna allan tímann, það sem breyttist var viðhorf og samþykki nemandans. Þetta virðist mér miklu eðlilegri skilningur á umhyggju en sá sem Noddings býður upp á. Annað sambærilegt atriði sem ég held að hefði mátt vekja athygli lesenda á er sú spurning hvort það er nauðsynlega betra að sjónarhorn kennara víkki þegar þeir hugsa um markmið sín í kennslu. Þetta eru dæmi um spurningar sem hefði mátt að vekja athygli lesenda á. Það síðasta sem ég vildi hafa orð á er að það að vera borgari er pólitískt hlutverk, borgari hefur pólitísk réttindi og skyldur sem ríkið veitir honum. Borgaravitund felst í sem allra stystu máli í því að einstaklingar geri sér grein fyrir þessum réttindum og skyldum og þá um leið því hlutverki sem þeir gegna í ríkinu. Það sem Sigrún rekur um þróun borgaravitundar felst í þjálfun og aukinni færni í samskiptum. Það virðist mér allt saman skynsamlegt og sennilegt en það er samt sem áður þannig að hinar pólitísku einingar þar sem borgarar inna skyldur sínar af hendi eru sveitarfélög og ríki. Þær eru mun flóknari og erfiðari viðfangs en ætla má af því sem segir í þessari bók og mér virðist oft tilhneiging í skólum til að einfalda hinn pólitíska veruleika. Það er auðvitað rétt að góð samskiptafærni og þekking á stjórnmalakerfinu eykur skilning og pólitíska færni. En hinn pólitíski veruleiki er annar en veruleiki skólans. Hvað með til dæmis togstreitu á milli lýðræðis og mannréttinda? Á hin lýðræðislega meirihlutaregla alltaf að gilda jafnvel þótt meirihlutinn vildi afnema hluta mannréttinda? Spurningin er nefnilega sú hverju

erum við skuldbundin sem borgarar? Það er ekkert einfalt svar til við því og það getur verið erfitt fyrir nemendur að átta sig á flækjum sem þessum og það getur jafnvel grafið undan skuldbindingu þeirra við eigið samfélag. Það viljum við einmitt ekki gera.

Í lokin vil ég áréttta að hér er á ferðinni bók sem telst til umtalsverðra tíðinda í íslenskum menntavísindum.

*Guðmundur Heiðar Frímannsson er prófessor
við kennaradeild Háskólans á Akureyri.*



Leiðbeiningar fyrir greinahöfunda

Tímaritið *Uppeldi og menntun* kemur út tvisvar á ári. Greinar til birtingar í vorhefti tímaritsins þurfa að berast fyrir 1. október og greinar til birtingar í haustheftinu fyrir 1. maí. Allar greinar skal senda til ritstjóra á tölvutæku formi.

Ritnefnd tekur afstöðu til þess hvort grein fæst birt í tímaritinu. Við ákvörðun um birtingu greina er í fyrsta lagi tekið mið af þeirri stefnu að um sé að ræða fræðilegar og/eða rannsóknartengdar greinar, í öðru lagi að þær eigi erindi til þeirra sem sinna uppeldis- og menntamálum. Í þriðja lagi verður gætt að heildasvip tímaritsins hverju sinni.

Meginreglan er sú að innsendar greinar hafi ekki birst annars staðar. Undantekning er gerð frá þessari reglu ef ritnefnd telur greinar sem birst hafa í viðurkenndum erlendum fagtímaritum eftirsóknarverðar til birtingar á íslensku. Erlendum fræðimönnum er heimilt að birta efni í tímaritinu á ensku. Fyrsti höfundur greinar er jafnframt ábyrgðarmaður.

Ef ritnefnd metur greinina svo að hún eigi erindi í tímaritið og uppfylli kröfur um efni og framsetningu er hún send til a.m.k. tveggja aðila til ritrýningar. Grein sem samþykkt er með fyrirvara um að brugðist sé við faglegum ábendingum er send til greinarhöfundar til lagfæringar í samræmi við ábendingar ritrýna og ritstjórnar. Höfundur sendir greinina síðan aftur til ritnefndar með greinargerð um þær breytingar sem hann hefur gert á greininni.

Framsetning efnis

Miðað er við að framsetning efnis sé í samræmi við venjur sem gilda í virtum erlendum tímaritum um uppeldis- og menntamál. Miðað er við APA kerfið við framsetningu efnis, þetta á m.a. við um gerð heimildaskrár, tilvísanir í texta, töflur og myndir, kafla-fyrirsagnir og lengd beinna tilvitnana. Reglur um framsetningu má finna t.d. í *Handbók Sálfræðiritsins* (1995) eftir Einar Guðmundsson, *Gagnfræðakveri handa háskólanemum* (2002) eftir Friðrik H. Jónsson og Sigurð J. Grétarsson og *Publication Manual of the American Psychological Association 5. útgáfa* (2001). Vitna skal til skírnar- og föðurnafns íslensks höfundar en ekki föðurnafns eingöngu eins og gildir um erlenda höfunda. Jafnframt skal raða íslenskum höfundum í heimildaskrá samkvæmt skírnamafni þeirra. Ætlast er til að beinar tilvitnanir úr erlendum tungumálum séu þýddar á íslensku.

Handrit skulu vera með 12 pt. lettri (Times New Roman) og línubili 1,5. Einfalt orðabil skal vera á eftir punkti. Notið íslenskar gæsalappir. Greinar skulu vera vel yfirfarnar með tilliti til málfars og framsetningar.

Lengd handrita skal að jafnaði vera 15–25 blaðsíður. Á forsíðu skal koma fram heiti greinar og nafn höfundar ásamt aðsetri (stofnun/ fyrirtæki). Á eftir forsíðu á að vera u.þ.b.100–150 orða útdráttur á íslensku og annar á ensku. Á þriðju síðu handrits eða við upphaf greinarinnar sjálfar skal heiti greinarinnar einnig koma fram, án nafns

höfundar. Myndir og töflur skulu vera með sem einföldustu sniði og á sérsíðum aftast í handriti en merkt við í handritinu hvar þær skulu staðsettar (t.d. tafla 1 hér).

Viðmiðarnir við ritrýningu

Greinarhöfundum er bent á að við ritrýningu greina er einnig lögð áhersla á eftirfarandi þætti:

- Útdráttur sé í samræmi við innihald og titill lýsandi.
- Efnistöfum og tilgangi sé lýst í inngangi.
- Grein sé gerð fyrir fræðilegu samhengi og nýjustu rannsóknum, mikilvægi rannsóknarefnisins, tilgangi rannsóknar, rannsóknarspurningum, rannsóknarsniði, rannsóknaraðferðum og úrvinnslu gagna.
- Niðurstöður séu settar skýrt fram, studdar gögnum og rannsóknarspurningunum svarað.
- Ályktanir séu studdar gögnunum og fræðilegri umræðu.
- Greinin bæti við skilning og þekkingu á sviðinu og leggi af mörkum til rannsókna, starfsvettvangsins eða stefnumörkunar á sviði uppeldis- og menntamála.
- Uppbygging greinarinnar sé skilmerkileg með tilliti til inngangs, meginmáls og niðurlags.
- Vandað sé til frágangs og málfars.

