



Ritrýnd grein birt 31. desember 2011

Hafþór Guðjónsson

Kennarinn sem rannsakandi

Almennt er gert ráð fyrir því að fræðimenn með sérstaka þekkingu á aðferðafræði rannsókna eigi að sjá um að rannsaka skólastarf og að kennarar eigi að nýta þá þekkingu sem þannig verður til en ekki vera sjálfir rannsakendur. Höfundur tekur annan pól í hæðina, heldur því fram að kennarar geti líka verið rannsakendur og jafnvel nauðsynlegt að þeir séu það, það efli þá sem fagmenn og stuðli að betri skilningi á skólastarfi. Höfundur rökstyður þessa skoðun fræðilega en einnig með hliðsjón af eigin reynslu en hann hefur um árabil unnið með kennurum sem stunda starfendarannsóknir í skólum. Höfundur leggur þó áherslu á að rannsóknir kennara geti ekki nema að takmörkuðu leyti fylgt forskriftum akademískra rannsókna. Kennarar sem stunda starfendarannsóknir gera það sem kennarar og í þeim tilgangi fyrst og fremst að þróa starfshætti sína. Rannsóknir þeirra hljóti að markast af þessari staðreynd.

Höfundur er dósent við Kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands.

The teacher as researcher

It is generally assumed that academics with sound understanding of research methods should do research on school practices and that teachers should use the knowledge thus generated but not act as researchers themselves. The author argues against this view, claiming that teachers may well act as researchers and even that they should because doing so may strengthen their professionalism and improve their understanding of school practices. The author supports this argument theoretically but also in view of his own extensive experiences working with teachers doing action research in their schools. The author stresses that teachers doing research should not try to step into the shoes of academic researchers but rather develop their own methods grounded in the fact that they are teachers looking for ways to improve their own teaching practices.

The author is associate professor at the Faculty of Teacher Education, School of Education, University of Iceland.

Inngangur

Starfendarannsóknir hafa verið að hasla sér völl hér á landi á undanförunum misserum. Á Menntavísindasviði Háskóla Íslands eru haldin námskeið um starfendarannsóknir á hverju ári og starfsfólk í nokkrum skólum er farið að stunda slíkar rannsóknir. Menntaskólinn við Sund reið á vaðið árið 2005 en síðan hafa nokkrir skólar bæst í hópinn og má þar nefna Verslunarskóla Íslands, Borgarholtsskóla og Menntaskólann á Laugarvatni. Í nefndum skólum hafa kennarar og jafnvel aðrir úr starfslíði skólanna, til dæmis stjórnendur, náms-

ráðgjafar og bókasafnsfræðingar, myndað rannsóknahópa sem koma saman reglulega í því skyni að ræða um og rýna í rannsóknir þátttakenda.

Sumir hafa fagnað þessari þróun, ekki síst kennarar sem tekið hafa þátt í starfendarannsóknnum, enda telja þeir að rannsóknir af þessu tagi hjálpi þeim til að takast á við flókinn veruleika skólastofunnar og hafi jafnvel haft áhrif á kennsluhætti þeirra til hins betra (Anderson og Herr; 1999; Baird og Mitchell, 1997; Cochran-Smith og Lytle, 1993, 1999; Grimmett, 1996; Ívar Rafn Jónsson, 2008; Hjördís Þorgeirsdóttir, 2010; Zeichner, 2003). Aðrir hafa uppi efasemdir, undrast hvort slík starfsemi eigi að vera á konnu kennara og benda á að rannsóknir hljóti að kalla á sérstök fræðileg vinnubrögð af því tagi sem eru aðalsmerki rannsókna háskólafélags (Fenstermacher, 1994; Huberman, 1996; Richardson, 1994). Grein þessi snýst um þennan áttakpunkt. Ættu kennarar að rannsaka eigið starf? eru þeir færir um það? Er vit í rannsóknnum af þessu tagi? Er gagn af þeim? eru þetta raunverulegar rannsóknir? Standa þær undir nafni?

Rétt er að það komi skýrt fram hér í upphafi að ég svara þessum spurningum hiklaust játandi. Ég hef unnið með skólafólki að starfendarannsóknnum um árábil og sú reynsla segir mér að kennarar geti vel stundað rannsóknir en jafnframt að þeir ættu að gera það. Þessa afstöðu mun ég skýra í framhaldinu. Hér vil ég leggja áherslu á að kennsla er í mínum huga gríðarlega flókið starf sem lærist ekki af því einu að ganga í kennaraskóla. Það er svo með flest verk að við lærum þau best með því að stunda þau. Æfingin skapar meistarann, segjum við gjarnan. Nýliði í kennslu kemur með ýmsar hugmyndir í farteskinu en hann á eftir að reyna þær í verki. Og hann á líka eftir að laga sig að veruleika skólans og skólamenningunni og hann á eftir að læra að vinna með raunverulegum nemendum með ólíkar þarfir og mismunandi getu. Með öðrum orðum, hann á eftir að móta sína eigin kennslufræði. Hvernig honum farnast þetta ræðst ekki síst af því hvort honum auðnast að *læra vel af reynslunni*, því sem hann upplifir í kennslu; hvort hann fær tækifæri til að rýna í reynsluna, yrða hana og ræða í hópnum góðra félaga, vega og meta hvað gekk vel og hvað hefði mátt betur fara. Fáir hann slík tækifæri er viðbúið að hann verði meðvitaðri um starfs-hugmyndir sínar, öðlist smám saman skýrari sýn á það til hvers hann er kominn til starfa og hvernig hann vill starfa.

Starfendarannsóknir í skólum má skoða sem leið til að vinna að slíkum hlutum, þ.e. sem leið til að *læra í starfi* og *vaxa í starfi*. Og þetta á vitaskuld ekki bara við nýliða. Alkunna er að kennsla verður oft vanabundin eða rútínukennnd. Í ljósi reynslunnar þróa kennarar ákveðna starfshætti sem þeim finnst „virka“. Nú er það vitaskuld nauðsyn hverjum kennara að móta sér farveg, þróa ákveðna starfshætti, skapa sér grunn til að starfa á. Hættan er hins vegar sú að hann *festist* í farinu, fari að gera hlutina meir af gömlum vana en út frá yfirvegaðri áætlun, geri „eins og áður“ eða „eins og í fyrra“. Tilgangur starfendarannsókna í skólum er ekki síst sá að sporna gegn slíkri stöðnun. Þegar ég hvet kennara til að stunda starfendarannsóknir þá er það ekki síst út frá þeirri hugsun að það sé svo mikilvægt fyrir þá að koma saman og ræða starfið, segja frá, miðla hugmyndum, miðla þekkingu og reynslu. Reyndur kennari áttar sig oft ekki á því hvað hann býr yfir mikilli kennslufræðilegri þekkingu. Hann áttar sig ekki á því vegna þess að hann fær yfirleitt fá tækifæri til að segja frá kennslu sinni og yrða um leið starfsþekkingu sína. Honum finnst jafnvel að sú þekking sem hann býr yfir sé ekki ýkja merkileg; þetta er bara eitthvað sem hann gerir dag hvern án mikillar fyrirhafnar eða umhugsunar. Starfsþekkingin er orðin hluti af honum sjálfum og því dulin þekking (Polanyi, 1958/1998). Það er fyrst þegar hann fer að ræða við aðra, til dæmis félagana í starfendarannsóknahópnum, að hans eigin starfsþekking verður honum sýnileg og þá auðvitað um leið félögunum sem hlusta á hann, kannski af meiri athygli en hann átti von á. „Frábært!“, segir einhver í hópnum og aðrir kinka kolla, ekki síst nýliðarnir í hópnum sem drekka í sig hvert orð sem hrekkur af vörum hans vegna þess að *þeim* finnst þessi hversdaglega þekking svo merkileg. Þekkingin sem var séreign

hans verður nú sameign hópsins og þróast jafnvel í umræðunni sem fylgir og alls ekki loku fyrir það skotið að aðrir í hópnum heimfæri hana og prófi í kennslu. Starfendarannsóknir í skólum eru, í vissum skilningi, barátta *gegn* einangrun og *fyrir* samvinnu. Tilgangur þeirra er ekki síst að laða fram dulda og einstaklingsbundna þekkingu kennara þannig að hún megi koma fleirum að gagni og nýtast í þágu nemenda.

Lesandinn hefur nú fengið nokkra hugmynd um það hvað starfendarannsóknir feli í sér eða geti verið og hvaða tilgangi þær megi gegna. En rétt er, áður en lengra er haldið, að skerpa aðeins á þessu hugtaki, skilgreina fyrirbærið ögn nánar.

Hvað eru starfendarannsóknir?

Það sem einkennir starfendarannsóknir fyrst og fremst og aðgreinir þær um leið frá öðrum rannsóknnum er að rannsakandinn *beinir athyglinni að sjálfum sér og starfsháttum sínum* með það í huga að skilja betur eigið starf og þróa það til betri vegar (Stenhouse, 1975; Feldman, 2002; Elliott, 1991; McNiff og Whitehead, 2005). Hvernig menn bera sig að við slíkar rannsóknir er þó afar mismunandi. Fyrir kemur að rannsakandinn er einn að verki en hitt er þó sýnu algengara að hann sé í samstarfi við aðra og þá helst starfsfélaga sína eða utanaðkomandi aðila, til dæmis rannsóknarfólk úr háskóla.

Kennarar sem stundar slíkar rannsóknir beina athyglinni að eigin kennslu og áhrifum hennar á nemendur, prófa til dæmis nýjar kennsluaðferðir og kanna hvernig til tekst (t.d. með því að leggja spurningar fyrir nemendur). Lykilatriðið er alltaf *skráning*, að rannsakandinn (kennarinn) skrái það sem gerist og afli þannig *gagna* um þá hluti sem rannsóknin beinist að. Í skólum er algengt að kennarar starfi saman að slíkum rannsóknnum og hittist reglulega til að segja frá rannsóknnum sínum og bera saman bækur sínar. Í slíkum hópum gefst fólki líka tækifæri til að læra hvert af öðru og þróa þannig hugmyndir sínar, bæði sem rannsakendur og kennarar.

Rannsóknarstarfsemi kennara af því tagi sem hér er lýst er nefnd ýmsum nöfnum í enskum málheimi og fer það nokkuð eftir löndum. Í Bretlandi tala menn helst um *action research* (McNiff og Whitehead, 2005) en í Bandaríkjunum um *teacher research* (Cochran-Smith og Lytle, 1993, 1999). Þá er heitið *practitioner research* oft notað án greinilegra landamæra (Anderson, Herr og Nihlen, 1994) og þegar menn fjalla á ensku um starfendarannsóknir japanskra kennara nota þeir heitið *lesson-study* (þýðing á orðinu *jugyou kenkyuu*). Orðið *self-study* er líka notað en þó helst um starfendarannsóknir háskóla-kennara á sviði kennaramenntunar sem hafa raunar myndað áhugamannahóp (*self-study interest group*) innan Bandarísku menntarannsóknasamtakanna (AERA = American Educational Research Association) og komið á laggirnar sérstöku tímariti fyrir rannsóknir sínar, *Studying Teacher Education* (Bullough og Pinnegar, 2001).

Upphaf og þróun starfendarannsókna

Kurt Lewin er oft talin upphafsmaður starfendarannsókna enda mun heitið *action research* frá honum komið (Somekh og Zeichner, 2009). Lewin var Þjóðverji, flúði undan Hitler og kom til Bandaríkjanna í upphafi fjórða áratugar síðustu aldar, þar sem hann gerðist fljótlega atkvæðamikill í félagsrannsóknnum og þótti þá nokkuð róttækur vegna þess að hann beitti sér mjög fyrir þátttöku starfsmanna fyrirtækja í rannsóknnum á starfsemi þeirra. Það er ekki nóg, sagði hann, að starfsemi fyrirtækis sé rannsökuð með spurningarlistum og tölfræðilegum aðferðum því að það verður líka að gefa starfsmönnum tækifæri til að rannsaka starfsemina innan frá. Lewin lagði til sérstaka aðferð fyrir starfsmenn að fylgja í þessu skyni, hringferli þar sem byrjað er á því að setja fram áætlun sem svo er hrint í framkvæmd og útkoman metin. Fyrir mörgum er hringferli af þessu tagi helsta einkenni starfendarannsókna og segja þá jafnvel að það að gera starfendarannsókn merki að „fara í hring“ líkt og Lewin lagði til. Aðrir (þar á meðal ég) vilja draga úr

Þessari áherslu á „hringinn“, viðurkenna að hann sé góðra gjalda verður, minni fólk á ákveðin grundvallaratriði starfendarannsókna (til dæmis það að meta gildi hugmyndar með því að *prófa hana í verki*) en benda á að ofþjónkun við hringferlið geti leitt til þess að fólk fari að rannsaka hlutina með vélrænum hætti og gefi þá ekki nægan gaum að öðrum hlutum sem skipta máli, til dæmis viðhorfum rannsakenda. Stephen Corey, sem varð fyrstur manna í Bandaríkjunum til að innleiða starfendarannsóknir (e. *action research*) í skólum, lagði áherslu á að slíkar rannsóknir tækju oft óvænta stefnu og að menn mættu ekki binda sig um of við upphaflegar spurningar og áætlanir (Cochran-Smith og Lytle, 1993; Somekh og Zeichner, 2009).

Meðal upphafsmanna starfendarannsókna í Bretlandi má helstan telja Lawrence Stenhouse en hann hafði sérstakan áhuga á námskrárþróun. Námskrá merkti fyrir honum ekki aðeins það sem læra skyldi heldur líka það sem kennarar og nemendur *gera* í kennslustofunni. Til að átta sig á gildi námskrár, sagði hann, yrðu rannsakendur og kennarar að taka höndum saman og skoða það sem gerist í kennslustofunni. Kennarinn væri þá ekki aðeins að kenna heldur líka að rannsaka hvort þær hugmyndir sem námskráin setti fram kæmu að gagni eða stuðluðu að góðri menntun (Stenhouse, 1975; Somekh og Zeichner, 2009). Bæði Stenhouse og John Elliott, samstarfsmaður hans til margra ára og þekktur fræðimaður á sviði starfendarannsókna, lögðu áherslu á starfendarannsóknir sem *leið til starfsþróunar* og *skólaþróunar*. Megintilgangur starfendarannsókna í skólum, segir Elliott (1991, 2007), er að stuðla að aukinni fagmennsku kennara og betri menntun nemenda.

Helstu forgöngumenn starfendarannsókna í Bandaríkjunum, Cochran-Smith og Lytle, taka nokkuð annan pól í hæðina. Þær leggja áherslu á að kennarar séu í lykilstöðu til að afla *þekkingar* og efla *skilning* á skólastarfi af þeirri einföldu ástæðu að þeir eru *innherjar* (e. *insiders*). Þeir eru löngum stundum í skólastofunni í návígi við nemendur og eru þess vegna í einstakri aðstöðu til að læra á þá og læra af þeim (Cochran-Smith og Lytle, 1993, 1999). Öðru máli gegni með rannsakendur sem koma utan frá. Þeir staldra yfirleitt stutt við og öðlast því litla tilfinningu fyrir starfinu í skólastofunni, kynnast ekki nemendum að ráði og þekkja ekki bakgrunn þeirra og heldur ekki sögu bekkjarins eða nemandahópsins, það sem hefur áður gerst og mótað bekkjarbraginn. Jean McNiff, sem hefur verið einn áhrifamesti fræðimaður á sviði starfendarannsókna í Bretlandi undanfarin ár, tekur í sama streng og Cochran-Smith og Lytle. Megintilgangur starfendarannsókna, segir hún, er að skapa nýja þekkingu og kenningar um starfið og þetta geta kennarar vel gert í krafti reynslunnar (McNiff, 2010; McNiff og Whitehead, 2005). Lykilatriði í þessu samhengi, segir hún, er *sjálfsrýni* (e. *self reflection*): að starfsmaðurinn líti inn á við, kanni hug sinn og spyrji hvernig gildum hans sé háttað, hvaða hugmyndir búi að baki gerðum hans, hvernig hann vilji starfa og þá um leið hvort starfshættir hans séu í samræmi við þau gildi sem hann vill halda í heiðri.

Áströlsku fræðimennirnir Wilf Carr og Stephen Kemmis hafa lagt mikið af mörkum til þróunar starfendarannsókna og þá með þeim hætti að beina athygli manna að samfélaginu og félagslegu óréttlæti. Gleymum því ekki, segja þeir, að við störfum aldrei í tómarúmi. Athafnir okkar markast af því samfélagi sem við lifum í og ákvörðunum annarra, til dæmis stjórnmalamanna. Þess vegna er lykilatriði að þeir sem stunda starfendarannsóknir rækti með sér gagnrýna afstöðu, að kennarar spyrji til dæmis hvernig þjóðfélagshættir og pólitísk stefnumörkun móti skólastarfið og hvernig þeir geti haft áhrif eða komist til meiri áhrifa (Carr og Kemmis, 2005). Svonefnt *PEEL-verkefni* á sér líka upphaf í Ástralíu, nánar tiltekið í framhaldskóla einum í Melbourne, Laverton High School. Það byrjaði þar árið 1985 en hefur síðan breiðst út, bæði innan Ástralíu og utan. *PEEL* stendur fyrir *Project for Enhancing Effective Learning* og beinist, eins og heitið gefur til kynna að því að efla nám og námsvenjur nemenda. Kennarar í nefndum skóla voru orðnir þreyttir á sinnuleysi nemenda gagnvart eigin námi og ákváðu að kanna hvað þeir gætu gert til að sporna gegn því.

Þegar kennararnir fóru að kanna málið komust þeir að raun um að nemendur voru upp til hópa fangar óheppilegra námsvenja og neikvæðra viðhorfa til náms en jafnframt að kennarar ættu þar sök að máli, þeir væru oft að kenna á þann hátt sem héldi við eða ýtti undir þessar óheppilegu námsvenjur og neikvæðu viðhorf. Í framhaldinu beindust rannsóknir þeirra að því að þróa kennsluhætti sem hvettu nemendur til átaka og ábyrgðar. Kennararnir hittust reglulega og báru saman bækur sínar og sögðu sögur af eigin kennslu, færðu þær í letur og birtu, fyrst í bæklingum og bókum, síðar á DVD-diskum. Nýjasti PEEL-diskurinn geymir 1.400 kennsluhugmyndir, sögur úr kennslu sem allar beinast að því að þróa öflugri kennsluhætti og efla menntun nemenda, líkt og John Elliott leggur áherslu á (Baird og Mitchell, 1997; Eygló Ragnheiður Sigurðardóttir, 2009; Hafþór Guðjónsson, 2008; Mitchell, Mitchell og Lumb, 2009).

Óhætt er að fullyrða að hvergi eiga starfendarannsóknir sér eins langa sögu né verið stundaðar í jafn ríkum mæli og í Japan. Þar hafa grunnskólakennarar stundað starfendarannsóknir í meira en hálfa öld eða allt frá lokum seinni heimsstyrjaldar. Japanir kalla starfendarannsóknir sínar *jugyou kenkyuu* sem í enskum þýðingum útlegst *lesson-study* en ég kys að kalla *kennslurýni*. Kennslurýni japanskra kennara er ekki eitthvað sem þeir gera aukreitis eða til hliðar við starfið. Hún er hluti af starfi þeirra, samofin kennslunni. Skoðum málið aðeins nánar.

Kennslurýni í Japan

Kennslurýni er hluti af faglegu þróunarstarfi (j. *kouanaikenshuu*) japanskra grunnskólakennara (Stigler og Hiebert, 2000). Um er að ræða ferli sem getur tekið mánuði, jafnvel heilt ár, og felur í sér að hópur kennara hittist reglulega (oftast vikulega, 2 til 4 stundir í senn) til að undirbúa einn eða fleiri *rýnitíma* (j. *kenkyuu jugyou*), þ.e. sérstakar kennslustundir þar sem nýjar kennsluhugmyndir eru prófaðar. Í upphafi ferilsins ákveða kennararnir viðfangsefnið. Það getur verið almenns eðlis (t.d. hvernig megi efla áhuga nemenda á stærðfræði) eða sérhæft (hvernig megi þróa skilning nemenda á samlagningu brota). Þegar kennararnir hafa ákveðið viðfangsefnið lesa þeir sér til, skoða til dæmis skrif annarra kennara eða fræðimanna sem hafa rannsakað álíka viðfangsefni. Einn úr hópnum fær síðan það hlutverk að prófa nýju aðferðina en hinir fylgjast með kennslunni og þá sérstaklega hvernig nemendum gengur að læra eftir hinni nýju aðferð. Að lokinni kennslustund er aftur sest á rökstóla og nú í þeim tilgangi að komast að raun um hvort nýja aðferðin standi undir væntingum. Kennararnir sem fylgdust með rýnitímanum benda á misfellingur og koma með tillögur að breytingum. Þegar endurskoðuð kennsluáætlun liggur fyrir er nýr rýnitími settur á dagskrá, yfirleitt í öðrum bekk og með nýjum kennara. Þessi seinni rýnitími þykir yfirleitt talsverður viðburður og er gjarnan fjölsóttur. Fleiri kennarar og skólastjórnendur, jafnvel gestir úr öðrum skólum, bætast nú í hópinn. Í lokin skrifa kennararnir sem sáu um rýnitímann skýrslu þar sem hin nýja aðferð er útlístuð. Skýrslunni er síðan komið fyrir í kennslugagnasafni skólans svo aðrir megi kynna sér efni hennar. Þyki skýrslan áhugaverð og hafi háskólakennari (sérfræðingur) starfað með hópnum og lagt blessun sína yfir verkið aukast líkurnar á að hún verði gefin út sem bók eða bæklingur á almennum markaði.

Kennslurýni er talin eðlilegur og sjálfsagður þáttur í starfi japanskra grunnskólakennara. Rökin fyrir þessu eru einföld: Kennslurýni er, að þeirra mati, grunnur að fagmennsku kennarastéttarinnar:

Þegar kennararnir fara að rannsaka og þróa kennslustundir og deila þekkingu sinni með félagum sínum gerist nokkuð magnað: Þeir fara að líta á sjálfa sig sem sanna fagmenn. Þeim finnst þeir vera að leggja eitthvað til málanna, þ.e. þekkingu sem verður grunnur að fagmennsku kennarastéttarinnar. Fyrir þeim er þetta samofið kennaraímynd þeirra. Eða, eins og japanskur kennari

komst að orði þegar við spurðum hann af hverju hann legði svona mikla vinnu í kennslurýni: „Hver vegna við erum með þessa rýnitíma? Ég held ekki að þetta sé neitt lögmál eða þannig. En ef við værum ekki með rýnitíma værum við ekki kennarar.“ (Stigler og Hiebert, 2000, bls. 126–127).

Starfendarannsóknir á Íslandi

Starfendarannsóknir hafa verið við lýði í einhverjum mæli hér á Íslandi um árabíl eða allt frá þeim tíma þegar John Elliott kom hingað til lands á áttunda áratug síðustu aldar og hélt námskeið fyrir kennara á vegum Kennaraskóla Íslands (Jóhanna Einarsdóttir, 2009). Þær virðast þó ekki hafa orðið vel kunnar og náð verulegri útbreiðslu fyrr en upp úr aldamótunum síðustu og þá einkum fyrir tilstilli Hafdísar Guðjónsdóttur (2000, 2004) og Hafþórs Guðjónssonar (2002, 2003) sem stunduðu doktorsnám á þessu sviði, Hafdís í Bandaríkjunum en Hafþór í Kanada. Komin heim til Íslands stofnuðu þau til námskeiða um starfendarannsóknir innan Menntavísindasviðs Háskóla Íslands og hafa að auki leiðbeint fjölda meistaranema sem valið hafa lokaverkefni sínu snið starfendarannsókna og lagt kennurum í skólum lið með slíkar rannsóknir (Hafþór Guðjónsson, 2008). Þá hefur Jóhanna Einarsdóttir, prófessor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands, beitt sér fyrir starfendarannsóknum og þá einkum meðal leikskólakennara og grunnskólakennara á yngsta stigi grunnskólans (Jóhanna Einarsdóttir, 2009, 2010). Það segir sína sögu um gróskuna í starfendarannsóknum hér á landi að um það bil fjörutíu meistaritgerðir með sniði starfendarannsókna hafa litið dagsins ljós hér á landi frá aldamótum, flestar unnar á Menntavísindasviði Háskóla Íslands en nokkrar við Háskólann á Akureyri.¹ Einnig má geta þess að nýlega, nánar tiltekið í mars á þessu ári (2011), fór fram fyrsta doktorsvörn hér á landi á sviði starfendarannsókna en þá varði Karen Rut Gísladóttir ritgerð sína, „*I am Deaf, not illiterate: A hearing teacher's ideological journey into the literacy practices of children who are deaf.*“ Var þessi vörn jafnframt fyrsta doktorsvörnin í kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands.

Það er gjarnan svo með okkur Íslendinga að við verðum fyrir áhrifum úr ýmsum áttum og mótum hugmyndir okkar og verk með hliðsjón af ólíkum straumum og stefnum. Þannig er þessu varið með starfendarannsóknir hér á landi. Við sem höfum beitt okkur fyrir starfendarannsóknum höfum tekið mið af því sem hefur verið að gerast á þessu sviði í ýmsum löndum (Bretlandi, Bandaríkjunum, Ástralíu og Kanada) og farið í smiðjur fræðimanna með ólíkar áherslur, til dæmis þeirra sem nefndir voru hér að framan: Lewin, Carr, Kemmis, McNiff, Whithead, Elliott, Stenhouse, Cochran-Smith og Lytle. Því skyldi engan undra að sú mynd sem við gefum af starfendarannsóknum er langt í frá einföld eða einleit. Við leggjum áherslu á að starfendarannsóknir hafi margar víddir og leyfi þess vegna mismunandi tegundir rýni (e. *inquiry*): *starfsrýni* eða *kennslurýni* (þróa starfshætti/kennsluhætti), *sjálfsrýni* (rannsaka eigin viðhorf eða gildi), *þekkingarrýni* (gera starfsþekkingu sýnilega, skapa nýja þekkingu), *menningarrýni* (skoða og rýna í ríkjandi hugmyndir og hugmyndafræði) og jafnvel *stéttarrýni* (efla fagmennsku og sjálfsvirðingu kennarastéttarinnar). Þessar rýnigerðir endurspeglar auðvitað áhrif „að utan“, til dæmis frá nefndum fræðimönnum en líka þá sýn að best sé að hugsa um starfendarannsóknir með þessum hætti, það er að segja ekki sem tiltekna aðferð eða forskrift heldur sem „vistarveru“ með mörgum herbergjum eða „garð“ með margs konar blómum sem vert er að hlúa að; að það sé bæði hollt og gott að horfa vítt þegar menn fara að rýna í eigin rann.

Að lesa um rannsóknir eða rannsaka sjálfur

Almennt er gert ráð fyrir því að utanaðkomandi aðilar rannsaki kennslu og þá helst akademískir fræðimenn sem hafa fengið sérstaka þjálfun til slíkra verka. Þetta fer oft þannig

¹ Byggt á samantekt höfundar. Lista yfir tédar meistaritgerðir má finna á heimasíðu Félags um starfendarannsóknir: <http://www.skolathroun.is/?pageid=62>

fram að viðkomandi fræðimenn koma í heimsókn, fylgjast með kennslu um lengri eða skemmri tíma og taka viðtöl við kennara og/eða nemendur. Í lokin skrifa þeir greinar um rannsóknir sínar og birta í viðurkenndum fræðitímaritum. Þessar greinar eru yfirleitt ekki skrifaðar fyrir kennara heldur fræðasamfélagið sem fræðimaðurinn telur sig tilheyrja. Fræðasamfélagið gerir ákveðnar kröfur um greinaskrif og það hefur þróað ákveðna orðræðu sem höfundur verður að laga sig að. Slíkar greinar snúast eðlilega um kenningar og fræði og eru því alla jafnan sneyddar praktískum hlutum sem kennarar hafa áhuga á og hjálpa þeim að skilja eða jarðtengja fræðin, átta sig á því hvað málið snýst um. Kennarar hafa eðlilega áhuga á því að fá eitthvað „bitastætt“ úr slíkum greinum, eitthvað sem nýtist þeim í starfi eða að minnsta kosti einhverjar hugmyndir sem þeir geta prófað í kennslunni. Þess vegna verða þeir oft fyrir vonbrigðum þegar þeir lesa greinar fræðimanna um skólastarf. Þeir finna sig ekki í þessum skrifum og eiga jafnvel í talsverðum erfiðleikum með að skilja þau vegna þess að tungutakið er þeim framandi. Þetta kann að skýra að nokkru leyti þá gjá sem virðist hafa orðið milli menntarannsókna og skólastarfs (Kennedy, 1997; Korthagen og Kessels, 1999; Vanderlinde og van Braak, 2010).

En málið hefur aðra og ekki síður mikilvæga hlið. Eitt er að *lesa um* rannsóknir, annað að *fást við* rannsóknir eða *taka þátt í* rannsóknum. Jafnvel þó kennarar geri sér far um að lesa greinar fræðimanna og jafnvel þó þeir rekist á greinar sem tala til þeirra er alls ekki sjálfgefið að lesturinn komi þeim að gagni. Reynslan kennir okkur að oft er langt milli orðs og æðis, hugmynda og verka. Kennaranemar finna oft fyrir þessu. Þeir geta heillast af góðum hugmyndum í kennaranáminu sem síðan „gufa upp“ í návígi við raunverulega nemendur í raunverulegri skólastofu (Zeichner og Tabachnick, 1981). Og kennarar í starfi finna líka fyrir þessu. Þeir fara á námskeið og verða upptendraðir af nýjum hugmyndum sem virðast síðan hverfa eins og dökk fyrir sólu í amstri dagsins. Þennan vanda sýnist mér að megji að nokkru leyti rekja til rótgróinna en um leið vafasamra hugmynda um mátt bóklegar þekkingar. „Eftir höfðinu dansa limiririr,“ segir máltækið og felur í sér þá hugmynd að ef við vitum nógu mikið og skiljum nægilega vel komi kunnáttan eða verklagið nánast af sjálfu sér (Bruner, 1996). Korthagen og Kessels (1999) benda á að kennaramenntun í okkar heimshluta sé þessu marki brennd, að hún markist mjög af því sem þeir kalla *the application-of-theory-model* eða *beitingarlíkaninu* eins og ég hef kallað það (Hafþór Guðjónsson, 2007). Samkvæmt þessu líkani er það meginhlutverk kennaraskóla að kenna kennaranemum fræðin, það sem „er vitað“, hugmyndir og kenningar sem aðrir hafa þróað á grundvelli rannsókna. Tileinki kennaranemarnir sér þessi fræði ætti þeim að ganga vel. Þeir búa þá yfir hinni bestu vitneskju sem völ er á og ættu því, með smávægilegri hjálp, til dæmis í formi vettvangsáms, að farnast vel í starfi. Rannsóknir gefa til kynna að þetta gengur ekki upp (Wideen, Meyer-Smith og Moon, 1998). Kennaranemar upplifa gjarnan gjá milli þessara fræða og veruleika skólastofunnar; hafa jafnvel á orði að þeir hafi fengið steina fyrir brauð, ekki verið kennt það sem þeir þurfa mest á að halda, til dæmis áhrifaríkar kennsluaðferðir (Lilja M. Jónsdóttir, 1995). Sjálfsagt er nokkuð til í þessu en ólíklegt að þar sé komið að kjarna málsins. Kjarni málsins, að mati Korthagen og Kessels (1999), er sjálft beitingarlíkanið, þ.e. sú hugmynd að maður geti lært til starfa með því að lesa um eða kynna sé það sem aðrir hafa hugsað, hugmyndir annarra. Kennaranemi í skólastofu er ekki skósveinn fræðimanna. Hann er manneskja af holdi og blóði og hefur, líkt og aðrar manneskjur, gert sér hugmyndir um hvað það merki að vera í skóla og lært af langri reynslu hvað það merkir að vera kennari. Að koma í skólastofu er fyrir honum að koma aftur í kringumstæður sem hann þekkir af eigin raun og þá fer hann, nánast ósjálfrátt og ómeðvitað, að gera hlutina eftir þeirri forskrift sem hann hefur gert sér á grundvelli eigin reynslu. Fræðin sem hann átti að hafa lært verða nú léttvæg fundin enda mestmegnis orð fengin úr bókum og án lifandi tengsla við veruleika starfsins. Korthagen og Kessels starfa við kennaramenntunardeild Utrecht-háskóla í Hollandi. Þar á bæ hafa menn gert tilraunir með að snúa hlutunum á haus miðað við það sem gerist og gengur í öðrum kennaraskólum. Í stað þess að „demba“ yfir kennaranemana alls kyns fræðum og

senda þá síðan á vettvang er þeim uppálagt að fara strax við upphaf náms að kenna einstaklingum og litlum hópum í því skyni að *öðlast reynslu* og *vinna úr* þeirri reynslu. Áhersla er lögð á að nemarnir haldi dagbækur og skrái hjá sér það sem fyrir augu og eyru ber enda hætt við að hlutir gleymist og það fenni yfir reynsluna sé slíkt ekki gert. Sé þetta á hinn bóginn gert er líklegt að til verði hjá nemanum persónulegt gagnasafn og jafnvel sögur úr skólastofunni. Þetta er *hans* lýsing og þegar hann hefur sett þetta á blað fer að skýrast fyrir honum hvernig hann sjálfur hugsar. Hann er nú, við upphaf náms, farinn að rannsaka eigið starf: rýna í eigin starfshugmyndir, prófa þær í verki og ræða þær við samnemendur og kennara. Hann er, með öðrum orðum, á góðri leið með að verða bæði kennari og rannsakandi og um leið betur í stakk búinn að skilja og tileinka sér hugmyndir annarra, til dæmis fræðimanna. Hér má greina að nokkru leyti gildi starfendarannsókna: það sem er tekið til skoðunar og *prófað í verki* „situr eftir“, býr áfram með viðkomandi, hvort sem hann er kennaranemi eða kennari í starfi og verður lifandi þekking sem birtist í athöfnum hans, viðbrögðum og viðmóti.

Kennarinn sem rannsakandi – Dæmi úr íslenskum skóla

Ég gat þess í upphafi að Menntaskólinn við Sund (MS) hafi orðið fyrstur skóla hér á landi til að leggja rækt við starfendarannsóknir. Rannsóknahópur hefur verið þar starfandi allt frá árinu 2005 og þátttakendur verið á bilinu 10–20 manns, flestir kennarar en líka stjórnendur, námsráðgjafi og bókasafnsfræðingur. Ég hef átt því láni að fagna að taka þátt í störfum þessa hóps frá upphafi. Ég skrifa „láni að fagna“ vegna þess að þessi reynsla hefur hjálpað mér að hugsa um starfendarannsóknir á vettvangi skóla, gera mér grein fyrir möguleikum þeirra en líka takmörkunum. Öllum má ljóst vera að kennarastarfið er krefjandi. Kennarar kenna oft mjög margar stundir á viku og þurfa vitaskuld að undirbúa sig fyrir tíma, fara yfir verkefni og próf, sitja fundi og þar fram eftir götunum. Tími til að sinna rannsóknum er því af skornum skammti og oft eru kennarar nánast á hlaupum við þetta, koma til að mynda móðir og mäsandi á fund í „rannsóknahópnum góða“ eins og Jóna Guðbjörg Torfadóttir, leiðtogi hópsins, kallar hann þegar hún boðar til fundar. Við fundum um það bil mánaðarlega, oftast kl. 11:15 á fimmtudegi og höfum þá yfirleitt 40–45 mínútur til umræða því þá er komið matarhlé og eitthvað þarf fólk að fá í gogginn áður en það fer aftur að kenna kl. 12:20. Engu að síður tollir fólk í þessu, sumir ár eftir ár, líður vel með þetta og finnst jafnvel að starfsemi af þessu tagi gefi þeim andlega næringu og hjálpi þeim að þróa starf sitt (Hjördís Þorgeirsdóttir, 2007, 2008). Fólk leggur mis mikið á sig í þessu samhengi. Sumir eru stöðugt að gera athuganir á eigin kennslu, aðrir minna og svo eru líka þeir sem láta sér nægja (um skeið) að koma á fundi rannsóknarhópsins til að taka þátt í umræðunum sem þar eiga sér stað. En bara það getur verið lærdómsríkt því að þessar umræður eru með nokkuð öðru sniði en gerist og gengur. Við höfum reynt að temja okkur *rýnital* eða *exploratory talk* (Mercer, 2000) en það merkir, eins og heitið gefur til kynna, að við kappkostum að rýna í hlutina, hlusta vel á hvert annað, hlusta eftir ólíkum sjónarmiðum allt í því augamiði að hugsa saman og læra saman, skilja betur, sjá hluti í nýju ljósi (Hafþór Guðjónsson, 2010). Samræðan, þegar hún hefur tekið á sig þessa mynd, er ekki bara „spjall“ um rannsóknirnar heldur hluti af þeim, samræða *til náms*.

Í grein sem ég skrifaði árið 2008 um starfendarannsóknir við MS lýsti ég störfum rannsóknahópsins þar en líka rannsóknum einstakra kennara (Hafþór Guðjónsson, 2008). Síðan hefur mikið vatn runnið til sjávar og rannsóknahópurinn eflst með ári hverju. Undanfarin tvö ár (2009–2011) hefur hann unnið að sérstöku verkefni, svokallaðri *Breytingastofu* (Hjördís Þorgeirsdóttir, 2010). Verkefnið sem er byggt á starfsemiskenningu Yrjö Engeström (2007) felur í sér að þátttakendur kanna með markvissum hætti hvernig megi þróa kennsluhætti í MS til betri vegar og þá sérstaklega hvernig megi efla ábyrgð nemenda á eigin námi og virkja þá til þátttöku. Í þessari vinnu er stuðst við gögn sem orðið hafa til í starfendarannsóknum einstakra kennara, til dæmis ljósmyndir, skólasögur,

skýrslur og myndbandsupptökur og rýnt í þau með hliðsjón af starfsemiskenningu Engeströms. Athyglin beinist þá sérstaklega að *togstreitu* af ýmsu tagi sem kennarar þurfa að glíma við í starfi og hafa, þegar grannt er skoðað, mikil og margvísleg áhrif á störf þeirra, eykur þeim til að mynda álag og hindrar þá í að ná settum markmiðum. Kennurum er til að mynda umhugað að sinna öllum nemendum vel en reynist þetta erfitt vegna þess hve ólíkir þeir eru en líka vegna kröfunnar um að komast yfir sem mest námsefni sem virðist oft hvíla eins og mara á skólastarfi.

Breytingastofan í MS er ekki einasta verkefni starfendarannsóknahópsins heldur líka viðfangsefni Hjördísar Þorgeirsdóttur í doktorsverkefni sem hún vinnur að. Megintilgangurinn með Breytingastofunni, segir Hjördís:

... er að efla starfendarannsóknahópin og þar með námssamfélagið í MS. Ég tel að samþætting Breytingastofu og starfendarannsókna sé mjög góð leið fyrir starfsþróun kennara og stuðli að stöðugu umbótastarfi í skólanum. Fundir starfendarannsóknahópsins skapa rými fyrir kennara að tala um og skoða eigið starf og Breytingastofan veitir þeim verkfæri sem til þarf, þ.e. hugtakaramma starfsemiskenningarinnar og sögulega greiningu til að þátttakendur átti sig á og skilji þá togstreitu sem þeir skynja í starfi sínu eða til að greina hvaða breytingar æskilegt er að gera á kennsluháttum til að vinna úr þeirri togstreitu. Starfendarannsóknir veita fólki kjark og atbeina til að prófa breytingar og þróa nýjungar (Hjördís Þorgeirsdóttir, 2010, bls. 2).

Skila starfendarannsóknir í MS árangri? Hafa þær til dæmis áhrif á kennsluhætti kennara? Gögn sem Hjördís hefur aflað í rannsókn sinni benda ótvítrætt til þess að svo sé. Til að mynda kemur fram að hjá mörgum þátttakendum í starfendarannsóknarhópnum hafi orðið „greinileg áherslubreyting [...] frá kennslu til náms eða frá einstefnumiðlun til tvístefnumiðlunar“ (Hjördís Þorgeirsdóttir, 2010, bls. 10). Einnig hefur það gerst, segir Hjördís, að „margir leggja áherslu á að leita eftir álitni nemenda; t.d. með könnunum, opnum spurningum, dagbókarskrifum og umræðum. Hlustað er á raddir nemenda og þeir hvattir til að setja fram hugmyndir sínar og skoðanir á námi, kennslu og stefnu skólans“ (bls. 10). Dæmi um þetta má finna á heimsíðu MS (Breytingastofa, 2011). Melkorka Matthíasdóttir (2011) jarðfræðikennari segir til að mynda frá könnun sem hún gerði á viðhorfum nemenda til jarðfræði. Rannsóknarspurning hennar var: Hvernig get ég haft áhrif á viðhorf nemenda minna til jarðfræði? Af hverju vildi hún skoða þetta? – spyr hún sjálf í upphafi og svarar: „Langaði að ná til nemenda minna og vekja áhuga þeirra á jarðfræði“ og jafnframt „gera þeim grein fyrir því hvað þau eru heppin að búa á Íslandi þar sem umhverfið er einstakt og opna augu þeirra“. Hvernig bar hún sig að? Hún „tók púlsinn öðru hverju yfir veturinn“, lagði kannanir fyrir nemendum en prófaði sig líka áfram með breytingar á kennsluháttum og námsmati, hafði til dæmis próf þar sem nemendum fengu að nota heimatilbúna hjálparmiða („svindlmiða“) og rifjaði upp kafla með því að nota spurningakeppni. Loks var hún með umræðutíma þar sem nemendum gafst kostur á að segja álit sitt.

Af frásögn Melkorku má greina náíð samband milli rannsóknar og kennslu. Melkorka er ekki að rannsaka rannsóknarinnar vegna eða af einskærri forvitni. Hún er að leita leiða til að ná betur til nemenda, „vekja áhuga þeirra á jarðfræði“ og „opna augu þeirra“ eins og hún segir sjálf frá. Fullyrða má að rannsóknir hennar færi hana nær nemendum, opni henni svolitinn glugga inn í hugarheima þeirra, birti henni viðhorf þeirra til jarðfræði sem námsgreinar en líka til þeirra kennsluhátta sem hún beitir. Að mínu mati er þetta ekki lítill ávinningur fyrir Melkorku og til þess fallinn að styrkja hana sem kennara og samband hennar við nemendum.

Halla Kjartansdóttir íslenskukennari hefur tekið þátt í störfum rannsóknahópsins í MS allt frá upphafi. Í nýlegri grein sem hún skrifaði í *Skímu* og ber yfirskriftina „Það þarf ekki alltaf

að vera eitt rétt svar – skuggalegt próf úr Skugga-Baldri“ segir hún frá þessu og getur þess sérstaklega að markmið hennar frá upphafi hafi verið „að komast skrefi nær nemendum“ (bls. 52). Í framhaldinu útskýrir Halla nánar hvað hún á við með þessu og hvernig starfendarannsóknir hafa haft áhrif á viðhorf hennar og starfshætti:

Ég hef lagt áherslu á að virða skoðanir þeirra og vera vakandi fyrir þörfum þeirra, áhuga og viðhorfum til námsins og námsefnisins í því skyni að gera þá að virkari, ábyrgari og um leið skapandi þátttakendum í náminu. Til að ná þessu markmiði hef ég breytt ýmsu í námsmati og kennslu. Starfsrýnin hefur enn fremur breytt viðhorfi mínu til kennslunnar á þann hátt að mér finnst mikilvægt að halda vöku minni gagnvart því að nemendur séu sjálfir gerendur í námi sínu og skapi sér merkingarbæran heim úr námsefninu hverju sinni. Þessi aðferðafræði hefur leitt til þess að ég hef óhrædd prófað nýjar leiðir bæði í kennsluaðferðum, námsmati og verkefnavinnu. Hún hefur leitt til þess að ég er stöðugt leitandi, stöðugt gagnrýnandi og alltaf að þróa aðferðir mínar, reiðubúin til þess að breyta verkefnum og aðferðum sem reynast ekki virka sem skyldi eða ef mér fannst formið hafa tilhneigingu til að bera inntakið og markmiðin ofurlíði (Halla Kjartansdóttir, 2010, bls. 52).

Í greininni segir Halla frá tilraun sem hún gerði með óhefðbundið lespróf úr Skugga-Baldri. Hún „útbjóg myndasyrpu með tíu myndum sem nemendur áttu að tengja við efni sögunnar eftir því sem þeir höfðu hugmyndaflug til. Hver mynd birtist aðeins í eina til tvær mínútur á skjánum svo nemendur höfðu ekki mikinn tíma fyrir hvert svar“ (bls. 52). Það sem vakti fyrir Höllu var að láta reyna á „skapandi hugsun og útsjónarsemi“ (bls. 52). Með þessu sýnist mér Halla leitast við að brjótast út úr þeim ramma sem hefðbundin próf setja skólastarfi. Samkvæmt hefðinni er prófum ætlað að meta það sem nemendur hafa tileinkað sér úr námsefninu. Höllu er hins vegar umhugað m að „nemendur séu sjálfir gerendur í námi sínu og skapi sér merkingarbæran heim úr námsefninu hverju sinni“ eins og hún orðar það í tilvitnuninni hér að framan. Þarna er ákveðin togstreita á ferðinni sem Halla bregst við með því að prófa nýja leið í námsmati og leita eftir viðbrögðum nemenda. Hafði hún erindi sem erfiði? Var þetta skref í rétta átt – í námsmati? Um það fullyrðir Halla ekki í greininni. Hins vegar greinir hún frá því að nemendur hafi brugðist vel við „enda þótt þeim hafi verið talsvert brugðið fyrst þegar þeir mættu í prófið og sáu að þeirra biðu ekki hefðbundnar spurningar heldur myndasyrpa án beinna spurninga“ (bls. 52). Hvort kennara finnst hann hafa erindi sem erfiði í nýbreytnistarfi helgast auðvitað af því hvað honum gengur til. Halla vill hreyfa við nemendum, fá þá til að tengja námsefnið eigin lífi, gera sér mat úr hugverkum annarra, vill að þeir vaxi af náminu. Jákvæð viðbrögð nemenda eru *vísbinding* um að hún sé á réttri leið. Nýja lesprófið fór vel í þá.

Nýbreytnistarf er alla jafnan flókið og erfitt. Það er erfitt bæði fyrir kennara og nemendur að stíga út fyrir þann ramma sem hefðbundin viðhorf setja skólastarfi. Sé það gert finnst nemendum oft að nú séu þeir ekki að læra og kennurum að nú séu þeir að fara yfir strikið. Hefðin hvíslar stöðugt að okkur, segir okkur fyrir verkum, segir okkur hvað sé eðlilegt og hvað ekki. Starfendarannsóknir virðast gefa fólki kjark til að sporna gegn valdi hefðarinnar, prófa nýjar leiðir, virka sem nokkurs konar „leyfisbréf“ fyrir nýbreytnistarfi, ýta undir þá hugsun að það sé bæði eðlilegt og skynsamlegt að leita nýrra leiða og vera í góðu sambandi bæði við nemendur og starfsfélaga. Melkorka og Halla eru það. Þær leita til nemenda, spyrja þá álitis en leita líka til starfsfélaga í rannsóknarhópnum, leggja þar fram hugmyndir sínar og rannsóknaráætlanir og svo niðurstöður þegar þær liggja fyrir. Og þær verða fyrir bragðið, sýnist mér, sterkari sem kennarar, enn meiri fagmenn (Edda Kjartansdóttir, 2010).

Lokaorð

Sem fyrr greinir hafa starfendarannsóknir verið að hasla sér völl hér á landi á undanförunum árum, bæði innan háskólanna og á vettvangi almennra skóla. Kennarar og annað starfsfólk skóla hafa farið að rannsaka eigið starf og myndað rannsóknarhópa þar sem fólk ræðir rannsóknir sínar. Margir hafa fagnað þessari þróun en aðrir hafa haft uppi efasemdir um að kennarar geti í raun sinnt rannsóknum.

Ég tel að kennarar geti vel stundað rannsóknir á eigin starfi og jafnframt að þeir ættu að gera það vegna þess að það eflir þá sem fagmenn. Hér að framan hef ég leitast við að renna stoðum undir þessa afstöðu mína. Dæmin frá Japan og úr Menntaskólanum við Sund segja sína sögu. Japanskir kennarar líta á starfendarannsóknir (kennslurýni) sem sjálfsgöðan þátt í starfi sínu og í raun forsendu starfsþróunar og fagmennsku. Fyrir þeim er kennsla og rannsókn á kennslu (kennslurýni) nánast órjúfanleg heild. „Ef við værum ekki með rýnitíma værum við ekki kennarar,“ sagði einn japönsku kennaranna í rannsókn Stigler og Hiebert (2000, bls. 126 – 127). Svipuð þróun virðist hafa átt sér stað í Menntaskólanum við Sund, hjá þeim kennurum sem stundað hafa starfendarannsóknir um árabíl, til dæmis Höllu Kjartansdóttir (2010) sem kveður upp úr með það að starfendarannsóknir hafi breytt viðhorfi hennar til kennslu og leitt til þess, segir hún að „ég er stöðugt leitandi, stöðugt gagnrýnandi og alltaf að þróa aðferðir mínar“ (bls. 52; sjá líka Hjördís Þorgeirsdóttir, 2010). Svipuð sjónarmið hafa komið fram hjá öðrum kennurum sem stundað hafa starfendarannsóknir og fjallað um þær á opinberum vettvangi (Bryndís Garðarsdóttir og Guðbjörg Pálsdóttir, 2010; Edda Kjartansdóttir, 2010; Elsa Sigríður Jónsdóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2008; Ívar Rafn Jónsson, 2008; Jóhanna Einarsdóttir, 2010; Sjöfn Guðmundsdóttir, 2009). Ívar Rafn Jónsson (2008) lýkur grein sinni með eftirfarandi orðum:

Í mínum huga eru starfendarannsóknir eins og ferðalag, í sífelldri þróun og áfangastaðurinn er alltaf að breytast eftir því hvar ég er staddur hverju sinni. Til að fóta mig á þessu ferðalagi eru hugleiðingar nemenda og samtöl við samstarfsfélaga góður spegill og vegvísir um hvar ég er staddur hverju sinni. Þau gefa mér jafnframt vísbendingar um næsta áfangastað í ferðalagi mínu sem kennari. Markmiðið mitt einskorðast ekki við að komast á einhvern sérstakan áfangastað, heldur að njóta þekkingar og lærdóms sem ferðalagið hefur upp á að bjóða meðan á því stendur (Án bls.).

Kennsla er vandasöm iðja og þá sérstaklega ef kennarinn lætur sér ekki aðeins nægja að fara yfir efnið heldur gerir sér far um að *ná til nemenda*, hreyfa við þeim, fá þá til að hugsa, velta hlutunum fyrir sér og kenna þannig að nemendur þroskist á náminu, vitsmunalega, félagslega og tilfinningalega. Kennari sem vill kenna með þessum hætti beinir athyglinni að nemendum, undrast hvað þeir eru að hugsa, hvaða hugmyndir þeir gera sér um námsefnið (t.d. Skugga-Baldur eða jarðfræði) og hvernig hann geti stuðlað að því að námsefnið verði ekki bara „til prófs“ heldur líka „til lífs“, þ.e. eitthvað sem nemendur geti tekið með sér, orðið þeim að gagni, eitthvað sem getur hjálpað þeim að þroska sjálfsmyndina, skapa nýjar hugmyndir og horfa nýjum augum (t.d. jarðfræðiaugum) á umhverfi sitt. Í skólastarfi erum við oft upptekin af því að „koma námsefninu til skila“ en leiðum síður hugann að því hvernig við getum nýtt námsefnið *í þágu nemenda*. Starfendarannsóknir, segir Halla Kjartandóttir (2006), í skýrslu um athuganir sínar, „gefa nýtt sjónarhorn á starfið og vinna gegn því að það sé „unnið á sjálfstýringunni“. Reyndur kennari skilur strax hvað Halla á við. Það er svo auðvelt, í krefjandi starfi eins og kennsla er, að gera eins og vaninn býður, kenna sama námsefnið með svipuðum hætti ár eftir ár. Starfendarannsóknir geta unnið gegn þessu. Það vita kennarar sem stunda slíkar rannsóknir, til dæmis kennarar við Menntaskólann við Sund, Menntaskólann á Laugarvatni, Borgarholtskóla og Verslunarskóla Íslands. Og þeir hafa líka orðið þess varir hvað það getur verið mikils virði að fá tækifæri til að koma saman og hugsa saman, rýna í hlutina, kynna

viðhorfum hvers annars, skoða kennsluna í nýju ljósi. Það gerast nefnilega oft góðir hlutir þegar kennarar fara að tala saman um starfið og þá sérstaklega þegar þeir fara að tala um athuganir sem þeir hafa gert í bekkjunum sínum. Ég hef orðið þess aðnjótandi undanfarin ár að taka þátt í lokakynningum rannsóknarhópa í áður nefndum skólum, uppskeruhátíðum rétt fyrir jól eða í lok vorannar þar sem kennarar segja frá rannsóknum sínum. Þá hef ég oft sagt við sjálfan mig: Æ, mikið vildi ég að fleiri væru hér til að hlusta! Af hverju segi ég þetta? Jú, vegna þess að þarna, á þessum uppskeruhátíðum starfendarannsókna, upplifi ég stolta kennara segja frá rannsóknum sínum á þann hátt sem þeim einum er lagið, í krafti þess að þeir eru kennarar, eru *innherjar* og hafa þess vegna frá svo mörgu að segja sem er flestum öðrum hulið og sem utanaðkomandi rannsakendum veitist gjarnan örðugt að koma auga á. Hér er ég á svipuðum nótum og Cochran-Smith og Lytle, helstu forvígismenn starfendarannsókna í Bandaríkjunum, í bók sem þær sendu frá sér árið 1993 og nefndu *Inside/Outside Teacher research and knowledge*. Þar kemur fram að kennararannsóknir (e. *teacher research*) eiga sér langa sögu í Bandaríkjunum en hafa frá upphafi verið undir hæl akademíunnar sem hefur nánast vísað þeim frá með þeirri röksemd að þær hlíti ekki forskriftum og viðmiðum sem háskólar setja og geti því ekki talist (alvöru) rannsóknir. Cochran-Smith og Lytle, sem sjálfar starfa innan akademíunnar en hafa líka unnið mikið með kennurum við starfendarannsóknir, líta málið öðrum augum. Þær benda á að rannsóknir kennara geti varpað nýju ljósi á veruleika skólafarfræðisins vegna þess að kennarar eru innherjar, eru þarna „allan tímann“ í nálægð við nemendur og öðlast þannig sérstakan skilning á nemendum og starfinu sem slíku. Þessi viðvera og þessi innsýn, nálægðin við nemendur, tilfinningin fyrir starfinu, gefur kennurum sérstöðu og gerir þeim kleift að rannsaka hlutina á *sinn sérstaka hátt*. Augu þeirra eru öðruvísi en augu utanaðkomandi rannsakenda. Þeir eru sérfræðingar um kennslu, sjá hlutina öðruvísi og þeir sjá líka hluti sem aðrir sjá ekki og spyrja þess vegna öðruvísi spurninga en rannsakendur sem koma í heimsókn.

Ég tek undir þessi sjónarmið Cochran-Smith og Lytle og geng jafnvel svo langt að halda því fram að menn muni ekki öðlast góðan skilning á skólafarfræðisni nema kennarar komi að menntarannsóknum með einhverju móti, til dæmis sem kennararannsakendur af þeirri gerð sem Halla Kjartansdóttir og Melkorka Matthíasdóttir eru fulltrúar fyrir. Á hitt ber þó að líta að starfendarannsóknir í skólum hér á landi eru skammt á veg komnar, hafa varla slit-ið barnsskónum ef svo má að orði komast. Engu að síður virðist „barnið“ dafna nokkuð vel og njóta vaxandi vinsælda hér á landi sem annars staðar.

Heimildir

Anderson, G. L. og Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12–21.

Andersson, G. L.; Herr, K. og Nihlen, A. S. (1994). *Studying Your Own School. An Educators's Guide to Qualitative Practitioner Research*. London: SAGE Publication Ltd.

Baird, J. R. og Mitchell, J. (1997). *Improving the quality of teaching and learning: An Australian Case Study – The PEEL project* (3. útg.). Melbourne: PEEL Publications.

Breytingastofa. (2011). Heimasíða Menntaskólans við Sund. Sótt í september 2011 af <http://www.msund.is/page.asp?id=2456&x=>

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bryndís Garðarsdóttir og Guðbjörg Pálsdóttir. (2010). Á sömu leið. Stærðfræði og leikur. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt í september 2011 af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/006.pdf>

- Bullough, R. V. and Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21.
- Carr, W. og Kemmis, S. (2005). *Educational Action Research*, 13(3), 347–358.
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside. Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25.
- Edda Kjartansdóttir. (2010). Starfendarannsóknir til valdeflingar: Með rannsóknum á eigin störfum geta kennarar öðlast vald yfir þekkingunni á fagi sínu. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt í september 2011 af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/007.pdf>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where action is: The selected works of John Elliott*. London: Routledge.
- Elsa Sigríður Jónsdóttir og Hrönn Pálmadóttir. (2008). Efling – Samræður leikskólakennara um fjölbreyttan barnahóp. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt í september 2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2008/012/index.htm>
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation. Í H. Daniels, M. Cole og J. V. Wertsch (ritstjórar), *The Cambridge companion to Vygotsky* (bls. 362–382). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eygló Ragnheiður Sigurðardóttir. (2009). *Kennarasögur.is: vefur um starfendarannsóknir og reynslusögur kennara*. Óbirt meistaraþrófritgerð. Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Feldman, A. (2002). Existential approaches to action research. *Educational Action Research*, 10(2), 233–252.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. Í L. Darling-Hammond (ritstjóri), *Review of research in education*, 20, 3–56. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Grimmett, P. P. (1996). The struggles of teacher research in a context of education reform: Implication for Instructional Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(1), 37–65.
- Hafdis Guðjónsdóttir. (2000). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classroom*. Óbirt doktorsritgerð: University of Oregon.
- Hafdis Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka sitt starf. *Tímarit um menntarannsóknir* 1, 27–38.
- Hafþór Guðjónsson. (2002). *Teacher learning and language: A pragmatic self-study*. Óútgefin doktorsritgerð. Vancouver: University of British Columbia.

- Hafþór Guðjónsson. (2003). Að skoða eigin rann frá pragmatískum sjónarhóli. Í Friðrik Jónsson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum IV*. Félagsvísindadeild. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hafþór Guðjónsson. (2007). Að kenna í ljósi fræða og rannsókna. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 39–56.
- Hafþór Guðjónsson. (2008). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt í september 2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2008/002/prent/index.htm>
- Hafþór Guðjónsson. (2010). Að vitsmunir barnanna þroskist á náminu ... *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt í september 2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2010/010/index.htm>
- Halla Kjartansdóttir. (2006). *Starfsrýni*. Erindi í Menntaskólanum við Sund 26. maí 2006, Reykjavík.
- Halla Kjartansdóttir. (2010). Það þarf ekki alltaf að vera eitt rétt svar. Skuggalegt próf úr Skugga-Baldri. *Skíma*, 33(2), 52–53.
- Hjördís Þorgeirsdóttir. (2007). Starfendarannsókn í MS. *Skólavarðan*, 6(7), 12–13.
- Hjördís Þorgeirsdóttir. (2008). *Aukin ábyrgð og virkni nemenda*. Skýrsla um starfendarannsókn MS skólaárið 2007–2008. Sótt í september 2011 af <http://www.msund.is/page.asp?id=2128>
- Hjördís Þorgeirsdóttir. (2010). Breytingastofa og starfendarannsókn í Menntaskólanum við Sund. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt í september 2011 af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/015.pdf>
- Huberman, M. (1996). Focus on research moving mainstream: Taking a closer look at teacher research. *Language Arts*, 73(2), 124–140.
- Ívar Rafn Jónsson. (2008). „Að virkja sjálfstæða hugsun nemenda.“ Sálfræðikennari rýnir í sjálfan sig. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt í september 2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2008/008/index.htm>
- Jóhanna Einarisdóttir. (2009). *Starfendarannsóknir*. (Bæklingur). Háskóli Íslands: RannUng.
- Jóhanna Einarisdóttir. (2010). Á sömu leið. Starfendarannsókn á mótum leik- og grunnskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt í september 2011 af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/017.pdf>
- Karen Rut Gísladóttir. (2011). *“I am Deaf, not illiterate”: A hearing teacher’s ideological journey into the literacy practices of children who are deaf*. Óbirt doktorsritgerð: Háskóla Íslands, Menntavísindasvið.
- Kennedy, M. M. (1997). The connection between research and practice, *Educational Researcher*, 26, 4–12.
- Korthagen, F.A. J. og Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.

Lilja M. Jónsdóttir. (1995). *Integrating the curriculum: a story of three teachers*. Óbirt meistaraþrófsritgerð. The Ontario Institute for Studies in Education, University of Ontario.

McNiff, J. og Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers. A practical guide*. London: David Fulton Publishers.

Melkorka Matthíasdóttir. (2011). *Viðhorf til jarðfræði. Starfendarannsókn*. Sótt 2011 á vef Menntaskólans við Sund af <http://www.msund.is/page.asp?id=2456&x>

Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.

Mitchell, I.; Mitchell, J. og Lumb, D. (2009). *Principles of teaching for effective learning: the voice of the teacher*. Victoria: PEEL Publishing.

Polanyi, M. (1958/1998). *Personal knowledge. Towards a post critical philosophy*. London: Routledge.

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5–10.

Sjöfn Guðmundsdóttir. (2009). „Fínt að „chilla“ bara svona”. Umræður sem kennslu-aðferð í fyrsta bekk framhaldsskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt í september 2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2009/009/index.htm>

Somekh, B. og Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stigler, J. W. og Hiebert, J. (2000). *The teaching gap. Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.

Vanderlinde, R. og van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316

Wideen, M., Mayer-Smith, J. og Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130–178.

Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301–325.

Zeichner, K. M. og Tabachnick, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7–11.



Halþór Guðjónsson. (2011).
Kennarinn sem rannsakandi.
Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/011.pdf>