



# Ígrundaðir starfshættir í kennaranámi listamanna

Kristín Valsdóttir

► Abstract    ► Um höfund    ► About the author    ► Heimildir

Viðfangsefni þessarar greinar er að varpa ljósi á þátt markvissrar ígrundunar í listkennaranámi og hugsanleg áhrif hennar á þróun sjálfsmyndar listamanna sem listkennara. Rannsóknin er byggð á doktorsrannsókn minni sem fjallaði um nám og námsferil listamanna sem bæta við sig kennaranámi. Markmið þeirrar rannsóknar var að varpa ljósi á þær áskoranir sem mæta listkennaranemum á nýjum vettvangi – vettvangi menntunarfræða. Niðurstöður hennar gefa til kynna að ólíkar aðferðir til ígrundunar, ásamt þeirri áherslu í náminu að horfa til fyrri þekkingar og reynslu, hjálpi nemendum að setja nýja þekkingu í persónulegt samhengi og móta þannig eigin ígrundaða starfshætti sem kennarar. Byggt er á gögnum úr doktorsrannsókninni en farið dýpra í þann hluta sem lýtur að hvernig nemendur þroska með sér nýja sjálfsmynd sem listkennarar í gegnum ígrundun í náminu. Fjallað er um þögla þekkingu (e. tacit knowledge) í tengslum við markvissa ígrundun um og við athöfn og mikilvægi þess fyrir kennara að finna leiðir að sjálfsþekkingu. Einnig er í því samhengi litið til kenninga um lífssögúnám, sem er sú þekking sem við berum með okkur, meðvitað og ómeðvitað, með tilliti til þess hvernig við getum þróað með okkur ígrundaða starfshætti í námi og starfi. Þá er fjallað um námsmenningu og ljósi varpað á mikilvægi hennar sem mótandi afls fyrir alla þátttakendur og að bjóða nemendum upp á fjölbreyttar leiðir til að ígrunda og tengja nám við eigin persónulega reynslu og þekkingu.

**Efnisorð:** Ígrundaðir starfshættir, þögul þekking, sjálfsmynd listkennara, námsmenning, fullorðnir nemendur

## Inngangur

Listkennsludeild Listaháskóla Íslands var stofnuð árið 2009. Var það í kjölfar nýrra laga, sem tóku að fullu gildi 1. júlí 2011, um menntun kennara og skólástjórnenda þar sem kennaranám var lengt í fimm ár (lög um menntun og ráðningu kennara og skólástjórnenda við leik-, grunn- og framhaldsskóla nr. 87/2008). Við þessar breytingar og á grundvelli reglugerðar um inntak kennaramenntunar, sem kvað á um að allir kennarar skyldu ljúka meistaragráðu, var ráðist í endurskoðun á því kennaranámi sem boðið var upp á við Listaháskólann (reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara nr. 872/2009). Breytingarnar á lögum um menntun kennara opnuðu á tækifæri til að byggja upp kennsluréttindanám fyrir listamenn á meistarastigi. Til að mæta kröfum sem gerðar eru á því hæfnisþrepi var ráðist í mikla vinnu við að dýpka og auka fræðilegan hluta námsins samhliða því að tengja fyrri þekkingu nemenda og praktíska reynslu við nám og kennslu.

Sem þátttakandi í undirbúningi meistaránáms í listkennslu og síðar deildarforseti listkennsludeildar stóð ég, ásamt samstarfsfólki, frammi fyrir þeirri áskorun að skapa námsumhverfi þar sem fyrri þekking og reynsla nemenda væri metin og tengd nýrri þekkingu í kennslufræðum, samfara því að

efla fræðilega hæfni kennaraefnanna. Með það fyrir augum að skoða markvisst hvernig til tækist hóf ég í doktorsnámi mínu að rannsaka námsferil þeirra listamanna sem þá voru í náminu eða höfðu lokið því. Í rannsókninni var einkum horft til eftirfarandi þriggja þátta: Lífssögu nemenda, þátttöku í námsmenningu og þróunar nýrrar sjálfsmyndar. Gögnin samanstóðu af dagbókum 22 nemenda á fyrstu önn listkennaranáms við listkennsludeild og 15 lífssöguviðtölum við útskrifaða listkennara og listamenn.

Ein af meginniðurstöðum rannsóknarinnar er að sú vegferð að tileinka sér nýja sjálfsmynd sem listkennari krefst tíma. Tíminn er þó aðeins einn þáttur í mótuninni því það að líta skipulega til fyrri reynslu og menntunar nemenda leggur grunninn að því að listamenn tileinki sér nýja sjálfsmynd<sup>1</sup> sem listkennarar. Ígrundun í námi og endurlit á lífssögu nemenda, tengt nýju námi, hefur jákvæð áhrif á þróun sjálfsmyndar listkennara (Kristín Valsdóttir, 2019). Þessar niðurstöður eru í nokkrum samhljómi við fjölda rannsókna á þessu sviði þar sem könnuð eru tengsl milli listsköpunar og kennslu í starfsháttum listkennara (Irwin og Cosson, 2004; Lim, 2006; Daichendt, 2009, 2016; Hall, 2010; Thornton, 2013; MacDonald og Moss, 2014). Sameiginlegt í niðurstöðum þessara rannsókna er að starfshættir listamanna og nálgun þeirra sem kennara séu nátengdir þættir. Þar er þó bent á að oft reynist listamönnum erfitt að sameina tvíþætta sjálfsmynd sína, sem listamenn annars vegar og kennarar hins vegar. Hlutverk ígrundunar er undirstrikað í flestum þeirra, þar sem meðvituð og kerfisbundin ígrundun um og við athöfn, bæði sem kennari og listamaður, dregur fram styrkleika og veikleika hvers og eins í hvoru hlutverki fyrir sig (Lim, 2006; Hall, 2010; MacDonald og Moss, 2014).

Fleiri rannsóknir sýna að þær áskoranir sem mæta nemendum, er þeir þroska með sér nýja sjálfsmynd sem kennarar, eru óháðar því úr hvaða fagi þeir koma. Peterman (2017) rýndi í niðurstöður 110 rannsókna á þróun sjálfsmyndar kennaranema sem komu úr ólíkum greinum. Eftirfarandi þrjú atriði voru sameiginleg öllum:

- Saga og persónuleg reynsla einstaklinga leggur grunninn að hvernig sjálfsmyndin þróast.
- Kennaranemum finnst sjálfsmynd sinni í viðkomandi sérgrein ógnað í nýju námi.
- Kennaranemar finna til óöryggis í nýrri námsgrein og námsmenningu og finnst þeir jafnframt settir niður af sínu fagumhverfi.

Að mati Peterman þurfum við fleiri rannsóknir á sjálfsmynd kennara sem beinast að menningarlegu samhengi, ásamt faglegri og persónulegri reynslu kennsluréttindanema, til að skilja betur hið flókna ferli sjálfsmyndarsköpunar fagkennara (Peterman, 2017).

Meginmarkmið þessarar greinar er að kanna þátt markvissrar ígrundunar í kennaranámi og áhrif hennar á þróun sjálfsmyndar listkennara. Lim (2006) fullyrðir að bæði listsköpun og kennsla sé persónuleg og nátengd innri kjarna einstaklinga. Með þá hugsun að leiðarljósi velti ég einnig fyrir mér hvort og þá hvernig við nálgumst þekkingu, gildi og viðhorf sem oft eru ekki á yfirborðinu eða meðvituð. Markmiðið má umorða í eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hver er þáttur markvissrar ígrundunar í mótun sjálfsmyndar listkennara?

## Nám og þekking

Þekking og nýsköpun hennar er grundvöllur framfara í öllum samfélögum. Hvernig ný þekking verður til er hins vegar flókið ferli og ólíkt eftir því hvers konar þekkingu er um að ræða. Ferlið er einnig ólíkt eftir einstaklingum og aðstæðum þeirra (Wenger, 1998; Mezirow, 2000; Illeris, 2009; Jarvis, 2009). Hugtökin nám og þekking eru nátengd og þótt ekki sé alltaf augljóst hvernig sú tenging er, höfum við tengt þau saman í skólakerfi okkar. Þar er nám skipulagt í samræmi við námskrár, þar sem ákveðin þekking og hæfni hefur verið skilgreind með það að markmiði að nemendur tileinki sér hana í námi sínu.

<sup>1</sup> Sjálfsmynd (e. identity) er, samkvæmt skilgreiningum, félagsleg tilvera sem maðurinn skapar sér með samskiptum við aðra og með gagnvirkni eigin *sjálfa*. Hún er þó alltaf háð einhvers konar félagslegu samhengi. Það þýðir að hver einstaklingur hefur mörg sjálf, tengd mismunandi hlutverkum, og hvernig hann skilgreinir sig er háð áreiti eða samskiptum við umhverfið (Mead, 1974; Ruud, 2002). Ég nota orðið sjálfsmynd hér og tengi við starf listkennarans í stað þess að nota orðið fagvitund kennara. Það hefur í grunninn sömu merkingu en þar sem fjallað er um sjálfsvitund annars vegar sem listamanns og hins vegar kennara á betur við að nota almennara hugtakið þar sem fagvitund listamanns er ekki til í almennri orðræðu.

Í nútímanum, þar sem ný þekking verður stöðugt til og er gerð aðgengileg meirihluta fólks, er mikilvægt að kennsluáferðir og námsumhverfi séu einnig í stöðugri þróun. Fjölmörg sjónarhorn og kenningar hafa verið settar fram til að skilgreina nám og er það sammerkt flestum skoðunum og viðmiðum er lúta að námi að það feli í sér breytingar, taki tíma og eigi sér meðal annars stað í gegnum reynslu (Schunk, 2012). Þessi skilgreining er í samræmi við skilgreiningu íðorðabanka í menntunarfræðum, sem bætir við að sú breyting sem eigi sér stað við nám sé tilkomin vegna virkni einstaklingsins, reynslu hans og samskipta við umhverfið (Íðorðabankinn, e.d.).

Rannsóknin sem þessi grein byggist á er staðsett innan félags- og menningarlegra kenninga um nám þar sem nám er viðurkennt sem félagslegt og aðstæðubundið ferli (Lave, 1991; Wenger, 1998; Alheit og Dausien, 2002; Mezirow, 2000; Illeris, 2009; Jarvis, 2009). Samkvæmt þeim kenningum er nám aldrei einangrað fyrirbæri. Það að tileinka sér nýja þekkingu er ekki lokað ferli, sem á sér eingöngu stað í huga einstaklingsins, heldur er það ferli sem vinnst áfram í samspieli einstaklingsins og umhverfis hans. Umhverfið er þó ekki einungis það sem viðkomandi lifir í á hverjum tíma heldur einnig það umhverfi sem viðkomandi hefur mótast í (Alheit og Dausien, 2002). Nám byggist því á reynslu einstaklinga um leið og það er alltaf félagslegt (Jarvis, 2009). Þannig er nám heildrænt ferli sem mótast ekki aðeins af stakri reynslu heldur einnig, að hluta til, af allri fyrri lífsreynslu viðkomandi einstaklings (Alheit, 1994, 2009; Jarvis, 2009).

## Þögl þekking

Listkennarar standa stöðugt frammi fyrir þeirri spurningu hvernig unnið er með þekkingu byggða á reynslu eða upplifun. Það er persónuleg þekking sem oft er erfitt að henda reiður á (e. elusive knowledge), eins og fegurð tóns eða myndverks, upplifun af landslagi eða önnur uppljómun; þekking sem aðeins lýkst upp fyrir okkur í krafti athygli, þátttöku og nærveru. Þeir eru í stöðugri leit að leiðum til að ná til nemenda með verkefnum og tilraunum sem gera þeim kleift að finna sínar eigin leiðir, byggðar á þess háttar þekkingu sem við getum skilgreint sem þögla og byggða á reynslu og skynjun (Sinapius, 2018).

Í bók sinni *The Tacit Dimension* staðhæfir Michael Polanyi (1966, bls. 4) „að við vitum meira en við getum sagt“. Þessi staðhæfing er tilvísun í þá skilgreiningu hans að hægt sé að greina þekkingu í sýnilega þekkingu (e. explicit knowledge) og þögla þekkingu (e. tacit knowledge) (Nonaka 1994; Polanyi, 1966). Sýnileg þekking er, eins og orðin bera með sér, sú hlið þekkingar sem er uppi á yfirborðinu, tiltölulega auðvelt að nálgast og koma frá sér. Það er þekking sem hægt er að tjá með orðum og er aðgengileg meirihluta fólks fyrir tilstilli samskipta og miðla á borð við bækur, tölvur og fleira (Polanyi, 1958). Hin þögla þekking er hins vegar ekki eins aðgengileg eða auðvelt að miðla á milli manna. Margir fræðimenn hafa byggt á skilgreiningu Polanyi á þekkingu, og Busch (2008) skilgreindi þögla þekkingu sem þekkingu sem ekki er kóðuð (e. codified knowledge). Hún er í eðli sínu óræð, oft ómeðvituð, hvergi skráð og henni verður ekki auðveldlega lýst með orðum. Þögl þekking er því í raun þekking sem er að mestu byggð á persónulegri reynslu og skilningi frekar en upplýsingum sem lagðar eru á minnið.

Í áframbaldandi rannsóknnum sínum skipti Polanyi (1958) þögulli þekkingu í tvo hluta; snertivídd, sem tengist tækni og færni, og huglæga vídd, sem lýtur að gildum og skoðunum (Nonaka, 1994) (*Tafla 1*). Snertivídd er oft tengd einhvers konar list-, tækni- og iðnfærni (Polanyi, 1958; Eraut, 2000). Hún er einnig gjarnan tengd ákveðnum hópum þar sem þekkingin er innbyggð í menningu og getur verið erfitt að flytja á milli án náns persónulegs sambands og trausts (Smilde, 2014; Lave, 1991). Hún felur einnig í sér hina huglægu vídd sem er innsæi, dómgreind og tilfinningar einstaklinga. Lærlingur sem fylgist með og lærir af verklagi kennara lærir ekki aðeins það sem kennarinn sýnir og miðlar meðvitað heldur einnig ýmislegt sem kennarinn veit en er ekki meðvitaður um að hann sé að miðla (Polanyi, 1958).

Tafla 1. Dæmi um þögla þekkingu. Byggt á skilgreiningu Nonaka (1994) og Chirumalla (2017).

Snertivídd	Huglæg vídd
Verkleg reynsla	Viðhorf/ Skoðanir
Verkleg þekking	Innsæi
Þekking í verki	Hugmyndir
Brellur/brögð/ráð	Skilningur
Þumalfingursreglur	Sköpunarkraftur
Bestu lausnir	Forsendur (sjálfgefnar)
Lærðar lexíur	Framtíðarsýn
Taktískar aðferðir	Tilfinningar
Sérfræðiþekking	Hugsjónir
Færni	Gildi
	Dómgreind
	Skynjun
	Venjur

Flokkun Nonaka dregur fram huglæga þætti einstaklinga sem mikilvægt er að kennarar hugi að. Öll þekking sem miðlað er, hvort heldur í verki eða orðum, er byggð á innri skilningi viðkomandi á því sem er gert eða sagt. Því er ekki hægt að aðskilja þögla þekkingu frá hinni sýnilegu (Venkitachalam og Bush, 2012; Polanyi, 1958).

Í raun má sjá þónokkra snertifleti á skilgreiningu Polanyi við hugtakið *habitus* í kenningum Bourdieu (Bourdieu, 1984; Mareis, 2012). *Habitus*, eða veruhátt, notar Bourdieu til að varpa ljósi á inngróin viðbrögð einstaklinga sem hann skilgreinir sem „samsafn vanabundinna forskrifta sem við notum í daglegu lífi án verulegrar umhugsunar“ (Gestur Guðmundsson, 2008, bls. 98). Veruháttur nær yfir ósjálfráð viðbrögð og afstöðu einstaklinga sem stjórna hegðun og viðhorfum þeirra. Þessi mótun á sér helst rætur í bakgrunni viðkomandi, uppeldi og menntun. Veruháttur er svo inngróinn að einstaklingar eru alls ómeðvitaðir um þátt hans í hegðun sinni og afstöðu (Bourdieu, 1984; Gestur Guðmundsson, 2008; Mareis, 2012). Í raun er þessi skilgreining nátengd skilgreiningu á þögulli þekkingu þar sem hvort tveggja er hluti af þekkingu sem er dulin en mótar engu að síður hegðun og viðbrögð einstaklinga. Hvorugt þróast hins vegar í tómarúmi heldur í samskiptum við umheiminn og annað fólk.

Segja má að hluti af þögulli þekkingu sé þekking og reynsla kennara. Nemendur í kennaranámi læra af því að fylgja kennara og tileinka sér aðferðir og afstöðu sem ekki eru endilega hlutir sem leiðsögukennarinn gæti útskýrt með orðum. Rannsókn Kratka (2015) sýnir þó fram á að slík yfirfærsla þögullar þekkingar eigi sér helst stað í gegnum frásagnir og sögur reyndra kennara úr starfi sínu. Það er því mikilvægt að kennarar og kennaraefni tileinki sér leiðir sem geta hjálpað þeim að verða meðvitaðri um eigin þögla þekkingu, ekki síst þá þekkingu sem lýtur að gildum og skoðunum sem birtast, oft ómeðvitað, í daglegum störfum þeirra og samskiptum við nemendur.

Stóra spurningin sem við stöndum þá frammi fyrir er hvort og þá hvernig við gerum þögla þekkingu aðgengilega. Polanyi (1966) taldi að þó að stór hluti mannlegrar þekkingar væri þögull þá væri það að ná til hennar og kalla hana fram ögrandi verkefni og að einhverju leyti illmögulegt. Í þessari umfjöllun er ekki dregin fram lausn á þessu flókna verkefni heldur reynt að varpa ljósi á hið flókna fyrirbæri sem þögul þekking er, því það að verða meðvitaður um hana er fyrsta skrefið til dýpri ígrundunar.

## Fullorðnir námsmenn og lífssagan

Lífssögurannsóknir, ekki síst í fullorðinsfræðslu, hafa þótt gefa betri innsýn í nám og námsferla einstaklinga og á breiðari grunni heldur en að skoða eingöngu formlega skilgreinda menntun (Biesta og Tedder, 2007). Lífssögunaálgun opnar leiðir til að skoða í samhengi og draga fram þekkingu sem við öðlumst á lífsleiðinni; þekkingu sem oft er þögul og stundum erfitt að henda reiður á. Þegar horft er til lífssögu einstaklinga og náms þeirra eru skilin milli formlegrar og óformlegrar menntunar ekki skýr. Þvert á móti tvinnast saman stofnanatengd menntun og margbreytileg reynsla úr daglegu lífi í eina heild (Alheit og Dausien, 2002).

Eitt af því sem einkennir fullorðna nemendur er að þeim er mikilvægt að leita skilnings og merkingar í reynslu sinni og tengja hana nýrri þekkingu (Mezirow, 2009). Bent hefur verið á að þegar fullorðnir nemendur eiga í hlut beru að leggja áherslu á þjálfun eða leiðbeiningar í þeim skilningi að nemandinn og kennarinn leggist á eitt til að leita nýrra tækifæra og styrkja nemandann. Slík nálgun ætti samkvæmt kenningum um lífssögunaám (e. biographical learning) að byggjast á þekkingu nemandans á eigin lífssögu þar sem reynsla og hæfni byggð á þeirri þekkingu tengist nýrri þekkingu og dýpkar skilning nemandans (Alheit, 1994; Antikainen, 2002). Að horfa til lífssögu nemenda á mjög vel við í meistaranámi í kennslufræðum fyrir listamenn þar sem nemendahópurinn er samsettur af einstaklingum með mikla en ólíka reynslu og menntun.

## Námsmenning

Mikilvægur þáttur í uppbyggingu náms er námsmenning. Hugtakið nám var rætt hér að framan en orðið menning er notað í óteljandi myndum í samfélaginu. Við tölum um menningu ólíkra þjóða og hópa með vísun í lifnaðarhætti, listsköpun og samskipti. Innan stjórnunar- og menntunarfræða er einkum átt við stofnanamenningu (e. organizational culture) sem fjallar um áherslur og samskipti innan stofnana og samskipti þeirra út á við (Schein, 2004). Hugtakið námsmenningu er helst að finna í umfjöllun tengdri fullorðinsfræðslu. Það að nota hugtakið menning og tengja það námi í stað stofnunar gefur sterka vísbendingu um að líta beri á ábyrgð og forsendur nemenda í meira mæli en áður, og að þeir hafi meiri áhrif í sínu námi.

Í rannsóknnum sínum á námsmenningu í Bretlandi ganga James, o.fl. (2008) út frá þeirri opnu skilgreiningu á menningu að hún sé lífsmáti (e. way of life) eða afstaða þar sem ákveðinn hópur hefur í grunninn sameiginlegan skilning á hugmyndum og athöfnum. Samkvæmt þeirra skilgreiningu er námsmenning ólík námsinntaki eða námsumhverfi á þann hátt að námsmenningin er félagsleg (e. social practices). Hún er fyrirbæri sem aldrei er í kyrrstöðu og nemendur og starfsmenn móta, mótast af og læra í gegnum (James o.fl., 2008; Hodkinson, Biesta og James, 2008; Biesta, 2011). Námsmenning er í þessum skilningi bæði mótuð af og hefur mótandi áhrif á þá einstaklinga sem eru hluti af henni. Námið er ekki aðeins útkoma einstaklinga úr skipulagi og námskrá heldur eru nemendur, hugmyndir þeirra, lífssaga og verk hluti af því að móta námsmenninguna.

Við (kennarar) berum öll með okkur sögu okkar og reynslu, gildi og skoðanir (þögul þekking/veruháttur) sem skilar sér oft ekki síður til nemenda en það efni sem við viljum koma til skila og höldum í sumum tilvikum að sé það eina sem við komum til skila. Þátttakendur í hverri námsmenningu taka þannig ýmislegt inn frá samnemendum, kennurum og samskiptum sem hvergi eru skráð á blað. Sú þátttaka getur styrkt ákveðna afstöðu eða tilhneigingu, þróað áfram eða breytt (James o.fl., 2008; Hodkinson o.fl., 2008; Biesta, 2011). Þess vegna er mikilvægt að hlúa að samskiptum innan námssamfélaga, hlúa að einstaklingum og veita þeim tækifæri til ígrundunar á eigin hugmyndum og þróun þeirra í tengslum við nýja þekkingu og samveru við aðra innan námsmenningar. Ekki síst er það mikilvægt fyrir kennaranema þar sem hlutverk þeirra í framtíðarstarfi er að móta nýja hópa, nýja námsmenningu með ólíkum hópum. Í því hlutverki er mikilvægt að vera eins meðvitaður og mögulegt er um eigin afstöðu og ástunda ígrundaða starfshætti.

En hvað eru ígrundaðir starfshættir og hvernig getum við tileinkað okkur þá?

## Ígrundaðir starfshættir (e. reflective practice)

Í skýrslu, sem gefin var út af skosku ríkisstjórninni 2011, segir að bestu skólakerfi í heimi fjárfesti til framtíðar með því að þjálfar og mennta kennara sem ígrunda í starfi sínu. Kennara sem búa yfir þekkingu, eru leitandi fagmenn sem ekki einungis geta kennt heldur hafa skýra sýn á menntun og geta þannig haft mótandi áhrif á breytingar til hins betra í menntakerfinu (Donaldson, 2011). Til að ná þessum markmiðum er mikilvægt í öllu kennaranámi að líta inn á við og skilgreina og skoða eigin reynslu og viðhorf þannig að við séum meðvituð um hvað við berum með okkur inn í kennslustundir og hvers vegna. Hvernig öðlast þá einstaklingur meðvitaða innsýn í eigin gildi, hugmyndir og viðhorf?

Forsenda lífssögunáms er að ígrunda eigin (lífs-)sögu og stöðu, sem aftur er grundvöllur þróunar sjálfsmyndar og smíði nýrrar sjálfsmyndar (Alheit, 1994; Ruud, 2002; Loughran, 2002; Mezirow, 2009). Samkvæmt Schön (1987) eru hugsandi iðkendur (e. reflective practitioners) færir um að nota reynslu sína til að hugsa um og endurskoða eigin þekkingu, skapa nýja þekkingu og taka skilvirkari ákvarðanir byggðar á þessari reynslu. Hann skiptir ígrundun í tvær meginhugmyndir, sem eru ígrundun um athöfn (e. reflection-on-action) og ígrundun við athöfn (e. reflection-in-action).

Ígrundun um athöfn (gagnrýnin íhugun) skilgreinir hann sem athöfn þegar iðkandi getur hugleitt ástand, tilfinningu og hegðun í aðstæðum eða æfingum sem þegar hafa átt sér stað (Schön, 1987; Smilde, 2014). Slík ígrundun getur farið fram sem samtal um ferlið, þar sem ólíkum sjónarmiðum er varpað fram, eða sem persónuleg skrif þar sem einstaklingur veltir upp aðstæðum, eigin viðbrögðum og hugsanlegum leiðum sem mætti fara við endurtekið ferli. Slíkar aðferðir eru almennt viðurkenndar í rannsóknum, þar sem rannsakandi heldur dagbók um eigin hugleiðingar og viðbrögð meðan á rannsókn stendur, ekki síst í starfendarannsóknum (McNiff, 2010).

Með ígrundun við athöfn (viðbragðsáhrif) er hins vegar átt við aðstæður þar sem einstaklingar geta brugðist við meðan á ferli stendur og breytt samkvæmt tilfinningu og þekkingu á aðstæðum. Viðkomandi getur þó ekki endilega fært í orð þær breytingar sem hann gerði í ferlinu, þótt hann hafi brugðist við í samræmi við eigin tilfinningu meðan á athöfn stóð. Sem dæmi um slík viðbragðsáhrif nefnir Schön (1987) djasstónlistarmann sem spinnur tónlist, ígrundar eigin leik og bregst við meðspilurum sínum. Sú ígrundun er byggð á eigin þekkingu og innsæi í tónlistarferlið, án þess þó að það sé skilgreint með orðum. Það er þekking byggð á reynslu og þjálfun, sem við köllum hér þögla þekkingu. Slík viðbrögð eiga sér einnig oft stað hjá kennurum sem búa yfir reynslu og þekkingu sem ekki alltaf verður útskýrð.

Renshaw (2006/2009) hefur bent á mikilvægi þess að styrkja sambandið milli ígrundunar um athöfn og ígrundunar við athöfn fyrir alla tónlistarmenn, enda sé það grundvöllur faglegs þroska þeirra sem listamanna og kennara. Það getum við einungis gert með því að vera meðvituð um tilvist þögullar þekkingar og að við getum ekki fært allt sem við vitum í orð. Í raun eiga ábendingar Renshaw við um alla kennara. Sú hugsun endurómar hugmynd Schöns (1987) um „ígrundaða starfshætti“, þar sem hann segir þetta gagnkvæma samband milli ígrundunar um athöfn og ígrundunar við athöfn þróast meðal annars í námi með því að framkvæma, þjálfar fremur en segja hvernig á að gera, og í ígrunduðu samtali milli kennara og nemanda. Þannig tengir hann ígrundun við náms- og kennsluhætti og námsmenningu hvers námssamfélags.

## Leiðir til ígrundunar

Líkamleg reynsla, tilfinningaleg upplifun og túlkun, ekki síst í listnámi, á ríkan þátt í mótun hugtaka og skilnings á viðfangsefnum listamanna. Á það við hvort sem um frumsköpun eða túlkandi listrænan gjörning er að ræða. Eins og fram hefur komið getur það reynst nemendum hindrun að hefja nám sem er að mestu byggt á hugtökum sem tengjast fyrst og fremst fræðum ótengdum reynslu þeirra og líkamlegri þekkingu og er að mestu aftengt tilfinningum (Schoeller og Sigríður Þorgeirsdóttir, 2019; Kristín Valsdóttir, 2019).

Þær leiðir sem notaðar eru í Listkennsludeild LHÍ til að tengja nemendur við nýjar hugmyndir og hugtök kennslufræða við eigin reynsluheim eru dagbókarskrif, markviss samtöl milli nemenda innbyrðis og milli nemenda og kennara í smáum og stórum hópum, áhersla á heimspeki og mannkostamenntun og aðferð sem kölluð er líkamleg gagnrýnin hugsun (e. embodied critical thinking) og vikið verður nánar að hér á eftir. Þó nokkrir íslenskir rannsakendur hafa bent á gildi og mikilvægi íhugunar í kennaramenntun og á starfshætti kennara með áherslu á ólíka þætti sem þó tengjast. Hafþór Guðjónsson (2004) fjallar meðal annars í sínum rannsóknum um gildi tungumálsins og nýrra talshátta í tengslum við ígrundun kennara og kennaranema. Það að skrifa niður hugmyndir sínar og ígrunda þær skerpi hans eigin hugmyndir. Ragnhildur Bjarnadóttir (2011) hefur einnig fjallað um gildi félagslegrar ígrundunar sem verkfæris til að leita skilnings á ákveðnu fyrirbæri og auka hæfni kennara til að takast á við áskoranir í starfi. Efling starfendarannsókna innan menntakerfisins, þar sem kennarar sem einstaklingar eða kennarahópar taka sig saman og rýna í eigið starf og starfshætti, hefur einnig styrkt til muna gagnrýna ígrundun kennara í starfi.

Sú leið til ígrundunar sem teljast má nýmæli er líkamleg gagnrýnin hugsun. Samkvæmt Scoeller og Sigríði Þorgeirsdóttur (2019) á sú leið rætur í heimspeki þar sem nemendur og iðkendur hafa upplifað ákveðna ófullnægju gagnvart hinni viðteknu heimspekihefð, þar sem hugsanir eru aftengdar tilfinningum og reynslu iðkenda. Í raun sé hin sértæka fræðilega hugsun þjálfun í að aftengjast líkamlegri reynslu. Í líkamlegri gagnrýninni hugsun er leitað leiða til að tengja á milli ólíkra gerða vitsmunalegrar hugsunar; þ.e. á milli vitsmunalegra leiða til sértekningar og fjarlægðar og vitsmunalegra leiða til djúprar nálgunar og reynslubundinnar nándar við viðfangsefnið (Shoeller og Sigríður Þorgeirsdóttir, 2019, bls. 3). Fyrir listamanninn sem býr yfir djúpri reynslu og tilfinningalegri þekkingu á sinni listgrein virðist þessi nálgun opna leiðir til að tengja á milli fyrri þekkingar og nýrra sértækra hugtaka sem hann tekst á við í nýju námi. Hún veitir honum tækifæri til að tileinka sér nýjar hugmyndir og hugtök og tengja við eigin þekkingu þannig að hún verði persónulegri.

Þegar unnið er með líkamlega gagnrýna hugsun er farið í gegnum nokkur stig æfinga í umhverfi þar sem forsenda er að traust ríki. Þar er spurt markvissra spurninga og iðkandinn er leiddur í gegnum ferli þar sem málefni „fæðast“, eru reifuð og tengd líkamlegri tilfinningu, þversagnir eru skoðaðar og orðaðar og reynt að tengja milli mismunandi þátta (Shoeller og Sigríður Þorgeirsdóttir, 2019). Eins og Guðbjörg R. Jóhannesdóttir (í prentun) bendir á situr öll lífsreynsla, jafnvel frá upphafi skynjunar okkar, í líkamanum eins og setlög. Þessi setlög getum við hugsað sem form þögullar þekkingar. Þegar við finnum leið til að gefa henni gaum öðlumst við tækifæri til að kanna þessi setlög eða reynslubundnu þekkingu, hvernig þræðir hennar tengjast innbyrðis og því sem við erum að fást við á þeim tíma. Hluti af þeirri ögrun sem mætir listamönnum er þeir hefja kennaranám í háskóla tengist nálgun, uppbyggingu og skipulagi náms á háskólastigi sem er ólíkt því sem þeir þekkja úr listnámi sínu. Með því að setja í forgrunn að meta fyrri reynslu og lífssögu nemenda er þeim gefið tækifæri til finna eigin leiðir í náminu. Námsmenning er mikilvægur hlekkur í slíkri vinnu þar sem skapaðar eru aðstæður og vinnubrögð til að hlúa að slíkri ígrundun. Með því að hvetja til ígrundunar eru þróaðar leiðir til að fara með nemendum á dýptina í eigin ígrundun. Markmiðið er að þeir verði meðvitaðri um sinn „innri mann“ eða þöglu þekkingu, sem er mikilvægur hlekkur í að þroska eigin starfskenningu og sjálfsmynd sem listkennara.

## Gagnaöflun og greining

Þessi grein er byggð á gögnum úr doktorsverkefni mínu *Að verða listkennari – lærdómsferli listamanna* (e. *Learning Journeys to become Arts Educators*). Gagnaöflun þeirrar rannsóknar var framkvæmd frá hausti 2012 til 2015.


Rannsóknaraðferðin sem beitt var er grunduð kenning. Lagt var upp með opna spurningu: Hvernig læra listamenn að verða kennarar? Spurningin þróaðist og slípaðist í gegnum rannsóknarferlið. Þegar grunduð kenning er notuð er náíð samband eða samspil milli gagnaöflunar og greiningar í gegnum ferli sem kallast „stöðugur samanburður“ (Corbin og Strauss, 2015; Charmaz, 2006). Þannig var gagna fyrst aflað frá 22 fyrsta árs nemendum við listkennsludeild sem skiluðu inn dagbókum.

Niðurstöður og leiðbeinandi hugtök (e. sensitizing concepts) úr greiningu dagbókanna lögðu svo grunninn að viðtalsramma, en tekin voru ítarleg lífssöguviðtöl við 15 listamenn. Þar af höfðu 12 lokið meistaranámi og útskrifast sem listkennarar frá Listkennsludeild. Þrír viðmælendur eru starfandi listamenn og voru þeir valdir til að varpa betra ljósi á vettvang listheimsins.

Með þessum mismunandi aðferðum og þátttakendum úr ólíkum hópum, sem mynduðu eins konar þríhyrning (e. triangulation), fékkst betri heildarmynd af því ferli sem listamaðurinn fer í gegnum. Það varpaði ljósi á hvernig hann mótast sem listkennari út frá eigin lífssögu, þátttöku í listheiminum og sem meistaranemi á nýjum vettvangi í kennslufræðum (Flick, 2002, 2007).

Mikilvægt er að markmið rannsókna, ferlið og aðferðirnar, sem notaðar eru, séu þátttakendum skýrar og að gagnsæis sé gætt meðan á rannsóknarferlinu stendur (Shamoo og Resnik, 2009). Ég ræddi þetta við nemendur mína, viðmælendur og samstarfsmenn í tengslum við mögulega hagsmunaárekstra, sérstaklega með tilliti til þess að vera svo nátengd bæði rannsóknarvettvangi og þátttakendum. Allir þátttakendurnir voru meðvitaðir um gagnaöflun fyrir rannsóknina og gáfu fyrirfram upplýst samþykki sitt. Þótt dagbókum væri skilað inn undir nafni var efni þeirra og viðtalanna ekki persónugreinanlegt í niðurstöðum heldur einungis vísað til listræns bakgrunns.

Eftir markvissa kóðun gagnanna voru niðurstöður m.a. flokkaðar út frá þremur þrepum sem þekkt eru úr félagsfræði. Hið fyrsta varðar lífssögu nemenda, reynslu og þróun sjálfsmyndar þeirra (micro), annað þrepið þátttöku þeirra í námsmenningu í listkennslunáminu (meso) og það þriðja tengist stærra samhengi, s.s. vettvangi lista- og menntamála (macro) (Boeren, 2017). Saman sköpuðu þessir flokkar nokkuð heildræna mynd af því ferli listamanna að verða listkennari.

	Macro	Meso	Micro
<p><b>Almennt - Sameiginlegt</b></p>  <p><b>Einstaklingur - Lífssaga</b></p>	Stefna, lög og reglugerðir er varða listir og æðri menntun	Skólakerfið og LHÍ Skipulag og áherslupættir í námi	Sameiginleg sýn og framsetning gilda sem listamenn og listkennarar
	Menningarumhverfi Vettvangur lista og æðri menntunar á Íslandi	Listkennsludeild; uppbygging, námskrá og sameiginlegar náms- og námsaðferðir	Lífssagan; breytingar og ögranir á lífsleiðinni, gildi og persónuleg sýn. Fara út fyrir eigið þægindasvið
	Staða innan listvettvangsins. Menningarlegt auðmagn	Praxisinn (e. practice) – þátttaka í námsmenningu	Umbreyting – mikilvæg augnablik
	Staða einstaklingsins innan menntakerfisins	Ögranir og styrkleikar hvers nemanda	Merking þess að vinna sem listamaður/ listkennari Að verða listkennari

**Mynd 1.** Yfirlit yfir þróun þema.

Fyrsti dálkurinn tengist stærra samhengi í samfélaginu, s.s. vettvangi lista- og menntamála (macro). Annar tengist þátttöku þeirra í námsmenningu í listkennslunáminu (meso) og þriðji vísar til lífssögu nemenda, reynslu og þróunar sjálfsmyndar þeirra (micro).

Í þessari rannsókn var kafað dýpra í þau gögn sem einkum tengjast þætti ígrundunar og þögulli þekkingu við þróun sjálfsmyndar, og eru þau lituð á *Mynd 1*. Þótt þar sé um að ræða persónulega reynslu er hún, eins og komið hefur fram, alltaf í einhverju samhengi og samspili við námið og námsmenninguna.



Gögnin, sem hér liggja til grundvallar, eru bæði úr viðtölum við listkennara og dagbókum listkennaranema. Ekki var notuð ákveðin aðferðafræði við greiningu gagnanna í þessari umfjöllun heldur byggt á fyrri greiningu í þeim þemum sem tengdust blálituðu flokkunum á Mynd 1. Þau voru kóðuð og þemagreind út frá rannsóknarspurningunni: Hver er þáttur markvissrar ígrundunar í mótun sjálfsmýndar listkennara? (Maguire og Delahunt, 2017). Braun og Clarke (2006) gera greinarmun á þemagreiningu sem annars vegar er unnin að ofan og niður (e. top-down) og leidd áfram af rannsóknarspurningu og hins vegar af gögnunum sjálfum (e. bottom-up). Í þessu tilviki var rannsóknarspurningin leiðandi.

## Niðurstöður og umræða

Í þessum kafla eru dregnar fram niðurstöður úr bæði dagbókum nemenda og nokkrum viðtölum sem tengjast ígrundun í náminu og koma fram á Mynd 1. Þær eru studdar með beinum tilvitnunum í dagbókarskrif og viðtöl. Tilvitnanirnar varpa ljósi á upplifun nemenda af ígrundun en einnig eru settar fram lýsingar og stundum eins konar örsögur þeirra varðandi eigin uppgötvanir tengdar lestri, skrifum, lífsreynslu og hvernig þeir tengja reynsluna við nýja þekkingu og starf á vettvangi. Tilvitnanirnar eru ekki undir nafni heldur einungis flokkaðar út frá fyrri menntun og starfi.

## Gildi og persónuleg sýn

Flestir nemendur tala sérstaklega um í dagbókarskrifum sínum hversu mikilvægur þáttur samtalsins sé í náminu. Þeir koma ítrekað inn á að umræður og ígrundun á eigin viðhorfi til lífsins, í tengslum við þróun eigin starfskenningar, hafi opnað augu þeirra fyrir eigin hugmyndum og stundum fordómum. Sumir nefna í dagbókarskrifunum að það mætti jafnvel vera enn meira um samtal milli nemenda. Nokkrir nemendur þakka dagbókinni fyrir að hlusta á sig og telja að þau skrif hafi verið leið til ígrundunar en á sama tíma þjálfun í skrifum sem hafi skilað sér inn í önnur og fræðilegri skrif. Einn þeirra glímur við lesblindu en aðrir nefna skrifin sem leið til að tengja milli fyrri reynslu og nýrra hugtaka og námshátta sem þeir eru að ganga inn í.

Snemma á önninni var fjallað um persónuleg gildi. Fram kom í dagbókunum að sú umræða og það verkefni að velja fyrir sér og skrifa niður eigin gildi hafði mikil áhrif á marga. Leikari og nemandi á fyrstu önn 2012 skrifar eftirfarandi:

Mér fannst gott að skrifa niður gildin sem mér finnst ég standa fyrir, bæði sem manneskja og einnig ef til vill sem kennari eða leiðbeinandi. Ég hef aldrei velt þessu fyrir mér en ég kom í raun sjálfum mér á óvart þegar ég fór að hugsa um gildin og hvaða gildi mér finnst skipta mestu máli.

Sú æfing að velja upp eigin gildum og skrá þau er ein leið til þess að tengja á milli ígrundunar um og við athöfn og tengjast eigin þöglu þekkingu (Schön, 1987). Með því að líta inn á við og draga fram eigin tilfinningar, hugsjónir og viðhorf (þögla þekkingu) og skerpa á þeim grunnildum sem viðkomandi hefur er hann eða hún ekki aðeins að ígrunda eigin skoðanir heldur einnig að draga fram viðhorf sem verða honum eða henni skýrari og aðgengilegri í náninni framtíð (Schön, 1987; Schoeller og Sigríður Þorgeirsdóttir, 2019). Hugsanlega verður slík vinna til þess að viðkomandi getur leitað í þessar nýfundnu tengingar og brugðist við á annan hátt en ella við athöfn. Í lok annarinnar skrifar sami nemandi:

Ég verð nú bara að segja að þetta hefur verið frábær kvöð. Að koma hugsunum mínum á blað í hverri viku er eitthvað sem ég ætla að reyna að halda áfram að temja mér.

Ekki er vitað hvort viðkomandi hefur staðið við þessa ætlun sína en hann kemur þarna inn á afar mikilvægt markmið. Dagbókarskrif í námi eru í raun þjálfun í vinnulagi sem mikilvægt er að temja sér. Ekki síst á það við í kennaranámi þar sem það stuðlar að ígrundaðri starfsháttum kennarans.

Sjá má í skrifum allra hversu hugleikin þeim er eigin afstaða til kennslu, lista, skólakerfisins, fatlaðra og annarra sem eiga undir högg að sækja á skólakerfinu. Tónlistarkona skrifar á þriðju viku:

Ég er smátt og smátt að átta mig á því hversu mikilvægt það er að taka persónulegan pól í hæðina. Finn hvað við erum öll föst í vananum og að láta segja okkur hvað við eigum að gera – næstum því hvað okkur á að finnast.

Þarna kemur hún inn á mótun úr skólakerfinu sem mörgum verður tíðrætt um. Annar nemandi, myndlistarkona, skrifar að hún hafi verið viðloðandi skólakerfið í 40 ár en aldrei áður lesið námskrá og skrifar í framhaldinu: „Hef reyndar aldrei pælt í því hvað liggur að baki öllu mínu námi, hver ákvað hvað ég ætti að læra.“ Í framhaldi af þessum hugleiðingum skrifar hún í lok dagbókarfærslunnar: „Mér finnst ég vera að bæta við nýrri blokk með kennaranáminu. Ekki bara ný hugtök heldur meira svona grundvallarhugarfarsbreyting.“

Önnur myndlistarkona skrifar að jafnvel þótt allir hafi farið í gegnum skólakerfið sé það án þess að hugsa um hvernig námið er byggt upp. Hún skrifar um mikilvægi þess að nemendur séu almennt hvattir til að mynda sér skoðun á menntun sinni. Hugleiðingar um gerð og inntak námskráa og skólakerfið, og um áhrif þess á mótun einstaklinga, eru mikilvægar og eðlilegar í öllu kennaranámi.

Það sem er mikilvægt hér er hið persónulega samhengi sem tónlistarkonan nefnir. Það snertir á kennsluháttum innan námssamfélaga á þann hátt að boðið sé upp á samtal og leiðir til ígrundunar á persónulegum forsendum. Námskrár og skólastarf eru vissulega fyrirbæri sem þarf að læra um, en dýpri þekking og skilningur næst ef fyrirbærin og ný vitneskja um þau eru tengd persónulegri reynslu. Slík vinna felur gjarnan í sér að þögul þekking kemur upp á yfirborðið og gefur þá nemandanum tækifæri til að byggja upp sína persónulegu sýn á skólastarf og hugmyndir um sjálfan sig sem þátttakanda í því – hans eigin sjálfsmynd sem (list-)kennara.

## **Umbreyting – mikilvæg augnablik í náminu**

Myndlistarmaður uppgötvar á miðri önn gildi dagbókarinnar sem leiðar til að ígrunda eigin viðhorf og gildi og skrifar um það færslu. Eftir það lengjast skrifin og dýpka. Fyrir viðkomandi er ferlið – að skrifa – leið til uppgötvunar, annars vegar á gildi þess að skrifa almennt og hins vegar sem leið til sjálfsþekkingar í gegnum skrifin. Hjá sumum eru þessi skrif á mjög persónulegum nótum, eins og hjá myndlistarkonu sem er að ganga í gegnum erfitt skeið. Hún skrifar:

Ég ætla að koma með yfirlýsingu á persónulegu nótonum, þar sem ég hef nýlega lokið ástarsambandi. Ég er föst í að hugsa um sjálfa mig og hvað er gott fyrir mig. Ég um mig frá mér til mín. Ég hef ákveðið að byrja á þessu í þessari dagbók. Ég veit ekki hvernig þetta fer og gott að fylgjast með þessu ferli og hvernig þetta fléttast skólanum.

Eins og komið hefur fram er mikilvægur þáttur lífssögunáms að einstaklingar læra um eða í gegnum erfiðleika og breytingar í eigin lífi. Með markvissri ígrundun verður umbreyting þar sem einstaklingur lærir eitthvað nýtt um sjálfan sig í samhengi við breytingar og hefur þannig skýrari og jafnvel betri verkfæri til að halda áfram (Alheit, 2009; Antikainen, 2002). Í tilvikinu hér að ofan kveikti verkefnið, að halda dagbók, þá hugmynd að skrifa einnig um þessa reynslu. Vissulega voru nemendur hvattir til að skrifa um líf sitt innan og utan skólans, tilfinningar og allt sem væri þeim ofarlega í huga hverju sinni. Þessi dagbók varð þó persónulegri en margar og í lok misseris sendi viðkomandi mér heilmikil skrif sem við áttum svo fund um.

Önnur nálgun, þegar farið er í lífssögu einstaklinga, er að kalla fram atvik, upplifun og reynslu og setja í nýtt samhengi (Alheit, 2009). Slíkt getur gerst í samtali, t.d. þegar tekin eru viðtöl, viðmælandi rifjar upp atvik úr lífi sínu og setur það óvænt í nýtt samhengi. Dæmi um slíkt atvik má sjá í skrifum myndlistarkonu í dagbókarfærslu eftir skólaheimsóknir í fjóra ólíka skóla á höfuðborgarsvæðinu. Hún skrifar:

Af þremur fyrstu skólunum fannst mér tveir koma ágætlega til greina sem framtíðarvinnustaður, aðkoman og stemningin góð, spennandi áfangar, aðstaða kennara mjög fín og þar fram eftir götum. En það var svo í fjórða skólanum sem það gerðist.

Það var einhver lykt, eitthvert andrúmsloft, einhver tilfinning. Ég fékk gæsahúð og hrísling niður eftir bakinu og lítil innri rödd sagði: Hérna, hérna vil ég vera, hérna vil ég vinna, hérna vil ég kenna. Þessi innri viðbrögð höfðu ekkert með skipulag skólans að gera, aðbúnað kennara og nemenda, kennslufög, skólustjóran, staðsetningu skólans, né hvernig tekið var á móti okkur.

Hér var einhver innri upplifun, endurvakin minning um eitthvað gott sem hreinlega ýtti öllu öðru til hliðar. Innra með mér fór eitthvað jákvætt af stað. Ég hefði skrifað undir starfssamning á staðnum því JÁKVÆÐA TILFINNINGIN [hástafrir nemandans] var svo sterk.

Þessi lýsing á upplifun og tengingu nemandans við sínar eigin tilfinningar er mjög skýr. Að sumu leyti eru skrifin gott dæmi um einstakling sem er menntaður listamaður og þar með þjálfaður í að skynja umhverfi sitt og tengjast því á persónulegan hátt. Lýsingin er einnig ágætt dæmi um það ferli sem kallað er fram í líkamlegri gagnrýninni hugsun (Schoeller og Sigríður Þorgeirsdóttir, 2019). Í stað þess að horfa eingöngu til ytri hluta, sem nefndir eru, hlustar viðkomandi inn á við. Það er einhver innri upplifun, minning eða þögl þekking sem brýst fram við þessar ákveðnu aðstæður og viðkomandi tengir við.

Slík umbreyting getur einnig átt sér stað við lestur, sem segja má að sé ein tegund af samtali milli ritmáls og lesanda. Eins og áður hefur komið fram er allt sem einstaklingar hafa lært á lífsleiðinni greytt í lífssögu þeirra. Við ákveðið áreiti getur sú þekking komið upp á yfirborðið og einstaklingurinn veltir henni upp í nýju ljósi. Dæmi um slíkt má finna í dagbóarskrifum tónlistarmanns sem eftir lestur vikunnar um hlutverk og fagvitund tónlistarkennara ritaði eftirfarandi hugleiðingu:

Við lesturinn rann upp fyrir mér að ég er í mjög svipaðri stöðu og ég var í á seinni hluta BA-náms míns í tónsmíðum þegar það rann upp fyrir mér að ég þyrfti ekki, og mætti í rauninni ekki láta mér detta í hug að setja mig í sérstakar stellingar til að skrifa verk sem tónskáld, þ.e.a.s. einhverjar aðrar stellingar en þær sem ég set mig í þegar ég sem tónlist sem ég sjálfur. Munurinn á mér og mér sem tónskáldi á ekki að vera til. Það sem gerðist þarna var að ég horfðist í augu við fyrirframgefna mynd mína af tónskáldi, einhvers konar stereótýpu byggða á fordómum, og ákvað að hætta að eltast við hana og hef síðan samið tónlist sem ég sjálfur. Þetta hljómar einfalt en reynist mörgum tónsmíðanemum erfitt.

Mér finnst ég sem sagt hafa gert svipaða uppgötvun núna, þ.e.a.s. að þegar ég fer að kenna tónlist verður það ég en ekki einhver annar sem mætir á svæðið. Og ég er ekki að fara að breyta mér í fyrirframgefna hugmynd mína um tónlistarkennara. Þetta er mjög góð og þægileg uppgötvun. Uppgötvanirnar hafa verið fleiri. Eftir lestur vikunnar er höfuðið á mér fullt af spennandi þælingum um lærdóm í gegnum hóp-impróviseringar, hvernig er hægt að skapa skilning á hryni og tíma í gegnum hreyfingu, hvernig námskrár geta verið bæði virkjandi og hamlandi o.s.frv.

Viðkomandi tónlistarmaður var annar tveggja þátttakenda í rannsókninni sem skiluðu inn dagbókum og voru einnig viðmælendur í lífssöguviðtölunum. Þær hugleiðingar sem þarna koma fram fylgdu honum í gegnum námið og út í kennslu. Við upphaf námsins tókst hann í dagbóarskrifum sínum annars vegar á við eigin fordóma og samfélagsins gagnvart kennslu og hins vegar staðalmyndir af tónskáldum og popptónlistarmönnum. Með því að rýna inn á við, í þessu tilviki tengt lestri og því að þurfa að skrifa eigin hugleiðingar, öðlaðist hann skarpari sýn á eigin verk og hann fór að tengja þekkingu sína sem tónskálds og starfandi tónlistarmanns við kennslu. Mjög skýrt birtist í lokaverkefni hans og síðar starfsháttum sem kennara það sem hann nefnir í lok skrifanna um nýjar leiðir til í tónlistarkennslu þar sem hann byggir á reynslu sinni og þekkingu og nýtir aðferðir úr

hljómsveitarvinnu og tónsmíðum í kennslu. Það að vera tónskáld, popptónlistarmaður og kennari eru ekki þrjú aðskilin verkefni (eða sjálfsmyndir) heldur verða eitt. Þarna er dregin upp sú mynd að sjálfsmyndir viðkomandi sem tónskálds, kennara og flytjanda eigi sameiginlegar rætur og geti þannig runnið saman að hluta til; þær séu í raun hluti af hans „innri manni“ (Lim, 2006).

## Ögranir á lífsleiðinni og tengsl við kennslu

Í lífssöguvíðtölunum komu fram ótal dæmi um breytingar og ögranir sem viðmælendur höfðu tekist á við á lífsleiðinni. Í mörgum tilvikum tengdu viðkomandi þessi atvik við breytt viðhorf, afstöðu til lífs og starfs og jafnvel áherslur þeirra í starfi sem kennarar. Sum þessara tilvika voru smá í sniðum, þótt viðkomandi teldi þau hafa haft mikil áhrif á sig, en önnur voru óneitanlega alvarlegri. Eitt dæmi er um viðmælanda sem var í sumarvinnu í „fjandsamlegu umhverfi“, eins og hún orðaði það sjálf. Þetta var á sama tíma og hún stundaði nám í myndlist þar sem hún lýsti samskiptum hópsins í námi sem mjög jákvæðum en þó þannig að þau hefðu sífellt verið að klappa hvert öðru á bakið. Í sumarvinnunni vann hún eingöngu með karlmönnum sem sögðu sína skoðun umbúðalaust. Í samtalinu nefndi hún að þó svo að henni hefði þótt þetta erfið samskipti, hefði hún hins vegar lært að taka á móti gagnrýni og meðtaka; lært að gagnrýni á starf þarf ekki að vera persónuleg eins og hún upplifði í listnáminu. Þar voru verkin kannski svo tengd listamanninum að erfiðara varð að greina á milli. Þessa aðgreiningu á gagnrýni og persónu sagði hún gífurlega mikilvægt skref fyrir hana sem kennara. Hún getur nú leiðbeint nemendum án þess að gagnrýna einstaklinginn og það er færni byggð á reynslu.

Annað alvarlegra dæmi er nemandi sem varð fyrir misnotkun sem barn. Í kjölfar þess að hún eignaðist barn urðu vatnaskil í lífi hennar og hún ákvað að breyta til, hætta að leika og fara á sama tíma til sálfræðings. Hún þurfti að fara í gegnum misnotkunina. Að eigin sögn endurfæddist hún í því ferli. Hún tengdi svo þessa reynslu við þá upplifun í grunnskólanum að hún væri aldrei hluti af heildinni, eða eins og hún orðaði það: „Að vera aldrei hluti af heildinni. Partur af því er að ég á mér leyndarmál. Ég veit hver ég er.“ Seinna í viðtalinu setti hún þessa reynslu í samhengi við kennslu og sagði hana hafa gætt sig auknu innsæi gagnvart líðan nemenda:

Þessi reynsla gefur manni skilning á aðstæðum annarra og innsýn inn í hluti. Sem er náttúrulega ómetanlegt þegar maður er í kennslu. Þó svo kannski þegar maður er á gólfinu með alla, þá kannski man maður ekkert eftir því. En ef maður dokar við þá hefur maður innsýn og sér að birtingarmyndirnar geta verið svo margvíslegar þegar búið er að ræna barn sakleysinu.

Þarna dregur hún upp mynd af ákveðnu birtingarformi þess að geta ígrundað við athöfn. Í aðstæðunum getur hún tengt við eigin innri þöglu þekkingu, numið, skilið og brugðist við í samskiptum sínum við nemendur út frá eigin reynsluheimi. Hún tekur fram að kannski sé það ekki alltaf auðvelt, þegar mikið gengur á með marga nemendur, en gerist þó. Um er að ræða þekkingu sem er hluti af lífssöggunni og mótun í gegnum lífsreynslu. Eftir mikla vinnu við úrvinnslu og ígrundun nær hún að setja reynsluna í samhengi og nýta hana í verki í kennslu.

## Merking þess að vinna sem listamaður/ listkennari

Í viðtali ræðir myndlistarmaður um umskiptin að fara úr heimi grafískrar hönnunar og myndlistar yfir í kennslu. Þar dregur hann upp fallega samlíkingu við blóm sem er umpottað og sett í nýja og ferska mold. Hin ferska mold einkennist af samskiptum, tilfinningum og list í stað samkeppni. Eftirfarandi er lýsing hans á hvernig hann nýtir innsæi sitt til þess að fást við erfiðar aðstæður í kennslu:

Ég man þegar ég var nýbyrjaður að kenna og var að kenna unglingsi sem bara krosslagði hendurnar og tilkynnti mér það að hann ætlaði ekkert að vinna í myndlist af því að myndlist væri ömurleg og bara fyrir hálfvita. Það væru bara einhverjir vitleysingar sem væru að fást

við eitthvað svona. Ég leyfði honum bara að romsa út og svona nikkaði og sagði bara já, já. Og fattaði það svo smám saman að honum leið bara illa og ég var ekkert að skamma hann fyrir það sem hann sagði. Svo náði ég honum síðar reyndar alveg á mitt band með því að leyfa honum bara að gera eitthvað og það hann bara að gera það fyrir mig. Ég lét hann fá blað og hann gerði bara eitt strik á blaðið, bara það. Ég hrósaði honum fyrir hvað þetta væri frábært strik, rosalega flott strik og glæsilegt, fallegasta strik [...] og þá náði ég honum og eftir dálítinn tíma var hann kominn á flug. Já, gleymdi bara að vera full og að myndlist væri bara fyrir hálfvita.

Bent hefur verið á tengsl milli þögullar þekkingar og listrænna hæfileika (e. artistry) (Schön, 1987). Það sem skilur á milli þess að leika villulaust verk á hljóðfæri og leika það af snilld eru að sjálfsgöðu þrotlausar æfingar en munurinn liggur líka djúpt í þekkingu okkar, skynjun og hæfileikum til úrvinnslu – eða aðgengi að þessum eiginleikum og þekkingu meðan á leiknum stendur. Það þýðir hins vegar ekki að hluti þess sé ekki byggður á æfingum og hlustun; það er hluti af þekkingunni. Hins vegar er það aðgengið sem við höfum að því, á þeirri stundu sem flutningurinn eða athöfnin á sér stað, sem skiptir sköpum og sýnir að „við vitum meira en við getum sagt“ (Polanyi, 1966, bls. 4).

Af þessari lýsingu má greina að myndlistarmaðurinn hefur slíkt aðgengi og hæfnina til að lesa stöðuna og tilfinningar nemandans. Hann notar næmi sitt, sína þöglu þekkingu og tilfinningagreind (e. emotional capital) til að leysa þetta ástand án þess að gera lítið úr skoðun og upplifun nemandans eða auka spennuna (Polanyi, 1958; Zembylas, 2003).

## Lokaorð

Markmiðið með þessum skrifum var að kafa dýpra í þær niðurstöður doktorsrannsóknar minnar sem lúta að ígrundun í námi og kanna þátt markvissrar ígrundunar á þróun sjálfsmýndar listkennara. Ég hef gert grein fyrir þeim hugtökum og fyrirbærum sem unnið er með á þeirri vegferð að þroska með sér ígrundaða starfshætti og sjálfsmýnd sem listkennari.

Mikilvægur áfangi listamanna á þeirri leið er þátttaka í námsmenningu sem gerir þeim kleift að nýta fyrri þekkingu sína um leið og þeir öðlast nýja þekkingu. Það er vettvangur þar sem einstaklingar geta stutt hver annan með því að deila þekkingu sinni, færni og tilfinningum. Meðal helstu niðurstaðna eru að það sem einkennir slíka námsmenningu er:

- gagnkvæm virðing í samskiptum kennara og nemenda,
- ígrundun í hugsunum og aðgerðum,
- tenging fræða og list-/starfstengdrar þekkingar í námi,
- að meta í orði og verki fyrri menntun og reynslu nemenda,
- að bjóða upp á vettvang og tíma fyrir samtal og þróast markvisst sem námssamfélag (Kristín Valsdóttir, 2019).

Segja má að allir þessir þættir tengist innbyrðis. Eitt af mikilvægustu leiðarljósum hvernar námsmenningar er að rækta góð samskipti sem byggjast á jafnræði og hlustun. Hluti af því er að draga sem mest úr stigveldi byggðu á starfsheitum, formlegri menntun eða yfirlýstri eða viðurkenndri getu á lista- eða fræðasviðinu. Með því móti opnast á raunverulegt samtal sem byggt er á jafnræði og trausti. Slíkt traust er forsenda djúprar persónulegrar ígrundunar. Á þann hátt getum við nálgast þekkingu, gildi og viðhorf, sem eru ómeðvituð eða undir yfirborðinu, og þroskað gagnkvæma miðlun á hugmyndum og tilfinningum.

Tengingin milli þögullar og sýnilegrar þekkingar fer fram bæði í gegnum félagsleg samskipti og eigin persónulega ígrundun. Sú ígrundun er þannig einstaklingsbundin á sama tíma og hún er háð umhverfinu, hinu félagslega. Námið er því, eins og komið hefur fram, alltaf tengt bæði einstaklingi, aðgengi hans að eigin hugsunum og innri þekkingu, og leiðum til að vinna með hana. Vinnulag og

Þær leiðir til ígrundunar sem boðnar eru í námi geta skipt sköpum um hvort og hvernig okkur tekst að verða meðvitaðri um eigin þekkingu og þá hvernig við skilum henni af okkur sem kennarar.

Námsmenning í kennaranámi, sem markvisst býður upp á fjölbreyttar leiðir til ígrundunar, skapar verðandi kennurum tækifæri til að þróa sínar eigin leiðir að ígrunduðum starfsháttum. Með því að líta bæði til ígrundunar við athöfn og um athöfn stefnum við markvisst að því að tengjast fyrri reynslu og eigin þöglu þekkingu og setja hana í samhengi við nýja reynslu með það að markmiði að þroska sjálfsmynd listkennarans. Sú þekking er ekki einungis, þegar best lætur, ný þekking á fyrirbæri eða aðferð heldur persónulegur þroski okkar og sjálfsþekking. Því betri innsýn sem við höfum í eigin hugarheim, gildi og fordóma, því betri kennarar verðum við.

Sem kennarar berum við með okkur fleira en þekkingu okkar á námsefni, uppeldiskenningum og áætlunum okkar inn í kennslustofuna. Við berum með okkur eigin tilfinningar, hugmyndir og fordóma. Með því að gera okkur grein fyrir því og vinna með okkur sjálf stígum við skref í þá átt að skilja betur hverju við skilum í kennslustofunni. Næsta skref er þá einnig að vinna á þann hátt með nemendum okkar. Ef vinnubrögð okkar sem kennara í kennaranámi mótast af ígrundun, samtali, heimspekilegum umræðum, vangaveltum og jafnræði skilum við einnig beint og óbeint þeirri þekkingu til nemenda okkar. Slík vinnubrögð auðvelda einnig verðandi listkennurum að byggja upp eigin sjálfsmynd sem kennarar, byggða á þeirra eigin reynslu. Vinnan verður þannig hluti af þeirra lífi og þekkingu – bæði augljós og falin.

### **Reflective practices in Art-teacher Education**

This article is about reflective practices in teacher education connected to the development of a new identity and personal, professional knowledge of arts educators. It is based on the author's PhD research; *Learning journeys to become Arts Educator: A Practice-Led Biographical Study*.

The PhD study entailed looking at the background and previous experience of artists in teacher training at the Iceland University of the Arts, how this affects and shapes them and the learning culture within the Department of Arts Education (DAEd). In entering a new field at academic level, the artists, who have been working for several years in their respective field of art, are faced with new working methods and values. The research aims are to contribute to the knowledge of how artists learn through biography and to determine how we can bridge the potential gaps between the arts and the academic world.

The theoretical underpinnings are cultural learning theories. The concepts of reflective practices and tacit knowledge are introduced and used to shed light on the evolving identities of arts educators, based on their wide experience and education. The cultural theories of learning and learning cultures are used to determine the primary practices within the DAEd and the interaction between learning culture and the participants within it.

The research method is grounded theory. Data were collected from three different sources in two different ways. The sources included reflective journals from 22 students within their first semester in the programme and biographical interviews with 12 graduates from the DAEd and three practising artists in the field. Data triangulation or the 'triangulation of different methods' allowed for different perspectives on the research subject. The central themes derived from the analysis of the reflective journals were the foundation for the sensitising concepts leading to the interview framework.

The findings from the doctoral research show that there are three core categories essential to artists in their training to become arts educators; that is, hidden power structures, the practices of the learning site and evolving identities.

The main conclusions are that the journey to develop a new identity as an arts teacher while being an artist oneself requires time. The lengthening of teacher education in Iceland has a considerable bearing on this. However, time is only one factor in the process, as the learning culture of teacher education is the scene that shapes the use of this time. The future learner, in this case aiming to become a reflective arts-teacher is always relevant to the individual, his/her access to his/her own thoughts and inner knowledge and ways of working with it. How learning is offered can be crucial for our success in becoming more aware of our experience as well as how we pass it on as teachers. A learning culture that focuses on reflection, conversation and collaboration offers diversity in learning approaches and simultaneously looks to the student's previous experience and education, laying the ground for artists to develop identities and become arts educators.

This article focuses on the third category, the evolving identities of the teachers and the role of different reflection methods involved in that development during their studies. The article is based on data from the doctoral research. Nevertheless, it goes deeper into the data relating to students' ways of developing a new identity as art educators and the role of reflection. Tacit knowledge is discussed in connection with reflection-in-action and reflection-on-action and the importance of self-knowledge for teachers. In this context, we also look at theories of biographical learning and the role of conscious and unconscious knowledge when developing a new identity as arts educators. The article also discusses learning culture and sheds light on its importance as a formative force for all participants and on offering students a variety of ways to reflect and connect learning with their personal experience and knowledge.

The value of the research is primarily in highlighting the concerns that artists face when they start a master's degree programme. The results can be used to examine and analyse the structure of teacher education, and the role of reflective practice in teacher training. Moreover, the findings can be useful for the development and structure of graduate studies, especially where students are adults and moving between fields.

**Key words:** Reflective practices, tacit knowledge, identity as arts educator, learning culture, adult learners

## Um höfund

Kristín Valsdóttir (kristin@lhi.is) er deildarforseti listkennsludeildar LHÍ og fagstjóri tónmenntakennslu. Hún lauk B.Ed.-tónmenntakennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1985, tveggja ára framhaldsnámi í tónlistar- og danskennslu frá Orff Institut og Mozarteum í Salzburg 1992, M.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 2006 og doktorsprófi frá Háskóla Íslands 2019. Sérsvið hennar er tónmenntakennsla, listkennaranám, námsmenning og starfsþróun listkennara.

## About the author

Kristín Valsdóttir (kristin@lhi.is) is dean of Department of Arts Education and programme director for music teacher education at the Iceland University of the Arts. She completed her B.Ed. degree with emphasis on music in 1985, a two-year diploma in music and dance from Orff Institut, Mozarteum, Salzburg in 1992, an M.Ed. degree from the University of Iceland, School of Education in 2006 and a PhD in 2019 from the same school. Her research focuses on music education, teacher training for artists, learning culture and professional development for arts teachers.

## Heimildir

- Alheit, P. (1994). The “biographical” question as a challenge to adult education. *International Review of Education*, 40(3–5), 283–298.
- Alheit, P. (2009). Biographical learning – Within the lifelong learning discourse. Í K. Illeris (ritstjóri), *Contemporary theories of learning: Learning theorists . . . in their own words* (bls. 116–128). Abingdon: Routledge.
- Alheit, P. og Dausien, B. (2002). The “double face” of lifelong learning: Two analytical perspectives on a “silent revolution”. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3–22.
- Antikainen, A. (2002). Educational generations and the futures of adult education: A Nordic experience. *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), 209–221.
- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0042-x>
- Biesta, G. og Tedder, M. (2007). Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults [erindi flutt á ESREA-ráðstefnunni Life History and Biography]. Danmörk: Roskilde University.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Busch, P. (2008). *Tacit knowledge in organizational learning*. Hershey: IGI Publishing.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Chirumalla K. (2017). Lessons Learned Practice in a Complex Production Environment. Í Backström T., Fundin A., Johansson P. (ritstjórar). *Innovative Quality Improvements in Operations*. International Series in Operations Research & Management Science (bls. 113-130). Springer: Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-55985-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-55985-8_7)
- Corbin, J. og Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* (4. útgáfa). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daichendt, G. J. (2009). Redefining the artist-teacher. *Art Education*, 62(5), 33–38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2009.11519035>
- Daichendt, G. J. (2016). The artist-teacher: Models of experiential learning. Í Davis, J. H. (ritstjóri), *Discourse and disjuncture between the arts and higher education*. The arts in higher education (bls. 75–93). New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-55243-3\_4
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland’s future*. Report of a review of teacher education in Scotland. Edinburgh: The Scottish Government.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. London: Sage.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Kenningar, hugtök, rannsóknir og sögulegt samhengi. Reykjavík: Skrudda.
- Guðbjörg R. Jóhannesdóttir. (í prentun). Innra landslag líkamans: Fyrirbærafræði hugsunar. *Hugur*, 31.
- Hafþór Guðjónsson. (2004). Kennaranám og tungutak. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1(1), 155–162. Sótt af [http://fum.is/wp-content/uploads/2010/09/12\\_hafthor1.pdf](http://fum.is/wp-content/uploads/2010/09/12_hafthor1.pdf)
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art and Design Education*, 29(2), 103–110. DOI:10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x
- Hodkinson, P., Biesta, G. og James, D. (2008). Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27–47.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. Í K. Illeris (ritstjóri), *Contemporary*



- theories of learning: Learning theorists . . . in their own words (bls. 7–20). Abingdon: Routledge.
- Irwin, R. og Cosson, A. (ritstjórar). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Íðorðabankinn. (e.d.). Menntunarfræði, nám. Sótt af <https://idord.arnastofnun.is/leit/n%C3%A1m/ordabok/MENNTUNARFRÆÐI>
- James, D., Biesta, G., Colley, H., Davies, J., Gleeson, D., Hodkinson, P., . . . Wahlberg, M. (2008). *Improving learning cultures in further education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: Learning to be me. Í K. Illeris (ritstjóri), *Contemporary theories of learning: Learning theorists . . . in their own words* (bls. 21–34). Abingdon: Routledge.
- Kratka, J. (2015). Tacit knowledge in stories of expert teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 171. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.199
- Kristín Valsdóttir. (2019). Learning journeys to become arts educators. A practice-led biographical study (óútgefin doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. Í Resnick, L. B., Levine, J. M. og Teasley, S. D. (ritstjórar), *Perspectives on socially shared cognition* (bls. 63–82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lim, H. (2006). Influences of studio practice on art teachers' professional identities. *Marlyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 1, 1–14.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leik-, grunn- og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development*. Dorset: September Books.
- MacDonald, A. og Moss, T. (2014). The art of practice: Exploring the interactions between artist practice and teacher practice. Í N. Fitzallen, R. Rearborn og S. Fan (ritstjórar), *The future of educational research: Perspectives from beginning researchers* (bls. 99–110). Rotterdam: Sense Publishers.
- Maguire, M. og Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 9(3), 3351–33521.
- Mareis, C. (2012). The epistemology of the unspoken: On the concept of tacit knowledge in contemporary design research. *Design Issues*, 28(2), 61–71. Sótt af: <http://www.jstor.org/stable/41427826>
- Mead, G. (1974). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. Í K. Illeris (ritstjóri), *Contemporary theories of learning: Learning theorists . . . in their own words* (bls. 114–128). Abingdon: Routledge.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Peterman, F. (2017). Identity making at the intersections of teacher and subject matter expertise. Í D. J. Clandinin og J. Husu (ritstjórar), *The Sage handbook on research in teacher education* (bls. 193–209). Los Angeles: Sage.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2011). Félagsleg ígründun kennaranema. Leið til að vinna úr vettvangsreynslu. Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/022.pdf>
- Reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara nr. 872/2009.
- Renshaw, P. (2006/2009). Lifelong learning for musicians: The place of mentoring. Sótt af <https://research.hanze.nl/ws/portafiles/portal/11953213/reenshaw.pdf>
- Ruud, E. (2002). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. útgáfa). San Fransisco: Jossey-Bass.

- Schoeller, D. og Sigríður Þorgeirsdóttir. (2019). Líkamleg gagnrýnin hugsun. Hvarfið að reynslunni og umbreytingarmáttur þess. *Hugur*, 30, 148–164.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories. An educational perspective* (6. útgáfa). Boston: Pearson.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shamoo, A. E. og Resnik, D. B. (2009). *Responsible conduct of research*. New York: Oxford University Press.
- Sinapius, P. (2018). 'Not sure': The didactics of elusive education. Í Prior, R. W. (ritstjóri), *Using art as research in learning and teaching: Multidisciplinary approaches across the arts* (bls. 30–41). Bristol: Intellect.
- Smilde, R. (2014). Reflective practice at the heart of higher music education. Í T. De Beats og T. Buchborn (ritstjórar), *European perspectives on music education. Vol. 3: The reflective music teacher*. Innsbruck: Helbling.
- Thornton, A. (2013). *Artist, researcher, teacher: A study of professional identity in art and education*. Bristol: Intellect.
- Venkitachalam, K. og Bush, P. (2012). Tacit knowledge: Review and possible research directions. *Journal of Knowledge Management* 16(2), 357–372. doi:10.1108/13673271211218915
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teachers' self-development. *Studies in Philosophy and Education* 22(2), 103–125.



Kristín Valsdóttir. (2020).  
Ígrundaðir starfshættir í kennaranámi listamanna.  
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2020 – Menntavika 2020.  
Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2020/menntavika\\_2020/05.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2020/menntavika_2020/05.pdf)  
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.11>