



Horft um öxl: Listamaður, kennari og rannsakandi rýnir í eigin vegferð og þroskaferil í námi og starfi

Ingimar Ólafsson Waage

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Í þessari grein, sem er persónuleg frásögn, segir frá starfendarannsókn sem höfundur framkvæmdi með það fyrir augum að öðlast betri skilning á eigin vegferð á löngum ferli í starfi sem listamaður, kennari og rannsakandi. Fræðilegur grunnur rannsóknarinnar byggist á hugmyndum Maxine Greene um siðferðislegt gildi kennarastarfsins ásamt mikilvægi þess að kennarar séu meðvitaðir um margbrotið hlutverk sitt og mæti áskorunum með skýr *áform* og *vilja* að leiðarljósi. Til þess að svo megi verða þarf einstaklingurinn að leita leiðsagnar dygðanna, einkum og sér í lagi þeirrar yfirdygðar sem Aristóteles nefndi hyggindi. Gagna var m.a. aflað með skrifum í rannsóknardagbók þar sem örsögur, minningar og afturblik léku lykilhlutverk auk viðtals við rannsóknarvin. Í niðurstöðukaflanum setur höfundur þroskaferli sitt í röklegt samhengi og greinir þróun sjálfsmýndar frá listamanni, yfir í kennara og síðar rannsakanda. Þroskaferlið leiðir höfundinn loks á upphafsreit þar sem hann lýsir því að hvernig *listamaðurinn* er aftur sestur undir stýrið á ferðalaginu og hefur boðið *kennaranum* og *rannsakandanum* far í von um að þeir hjálpi til í ferðinni. Niðurstöður benda til mikilvægis þess að kennarar horfi inn á við jafnframt því sem þeir sinna margbrotnum störfum sínum og gæti þess að ígrunda eigið starf af kostgæfni, íhygli og ekki síður að þeir leiti leiða til að eiga í gjöfulem samræðum við aðra kennara og rannsakendur um störf sín og áskoranir.

Efnisorð: starfendarannsóknir, farsæld, kennarastarfið, hyggindi, sjálfsskilningur, starfsþróun

Inngangur

Mannfólkið hefur áorkað ýmsu merkilegu í gegnum tíðina, hvort sem það eru pýramíðarnir í Egyptalandi, tunglferðir eða ofurhröð snjalltækni samtímans. Þrátt fyrir slík tæknileg afrek má fljótt sjá að oft er stærsta áskorun manneskjunnar sjálfsskilningur og eigin tilvera í samhengi við nánasta umhverfi og samferðafólk. Margir listamenn hafa veitt okkur innsýn í tilraunir til sjálfsskilnings; fjölmargar sjálfsmýndir Rembrandts sýna hann einblína til áhorfandans með rannsakandi augnaráði, eins og hann vænti þess að hann geti lært eitthvað um sjálfan sig í gegnum augasteina listunnandans, jafnvel þótt aldir skilji að. Á svipaðan hátt má hugsa sér kennara sem staldrar við eftir langa vegferð og spyr sjálfan sig hvernig hann hafi komist á þann stað sem hann er á. Sagan sem ég vil segja hér er mjög löng, hún spannar kannski þrjátíu ár og er býsna persónuleg. Í þessari stuttu grein er ekki unnt að rekja heila ævisögu, þannig að ég lít fremur á hana sem einhvers konar ágrip eða yfirlit sem kannski á eftir að þróast áfram í lengra verk.

Ég hef alltaf haft áhuga á myndlist, náttúrunni, heimspeki, jarðfræði, fjöllum, örnefnum og þess háttar. Ég málaði talsvert og fékk mikið út úr því að tengja myndlistina við náttúruna. Mér leið

samt stundum eins og það stæði mér fyrir þrifum hvað áhugasvið mín voru flókin og margbrotin. Ég minnst þess þegar ég var í framhaldsnámi í myndlist í Frakklandi að mér fannst ég ekki eiga neinn heimavöll: Ég var „jack of all trades – but master of none“ og fann hversu mér þótti það stundum erfitt að dvelja í þessu einskismannslandi milli fræðasviða sem á margan hátt eru ólík; myndlist, heimspeki og jarðfræði. Það var ekki fyrr en síðar á lífsleiðinni sem ég áttaði mig á að mér tókst að sameina þessi ólíku áhugasvið í gegnum kennarastarfið, og ekki síst í gegnum þá uppgötvun að það er fullkomlega leyflegt að vera ekki bara eitthvað eitt og fylgja ekki bara einni línu.

Tilgangur og markmið rannsóknarinnar

Tilgangur þessarar rannsóknar minnar og sjálfsskoðunar er að varpa ljósi á mikilvægi ígrundunar og sjálfsskilnings kennara í starfi, ekki síst þegar horft er til lengri tíma. Skólastarf er undirstaða nútímasamfélags og á því sviði leika kennarar lykilhlutverk að mínu áliti en eins og gefur að skilja togast gjarnan á persónuleg sýn kennarans á starf sitt annars vegar og væntingar samfélagsins hins vegar. Vangaveltur af þessum toga endurspeglar þá lifandi umræðu sem er ríkjandi í samtímanum um kennaramenntun og áhersluna á margþætt hlutverk kennara. Dæmi um það má t.d. sjá í nýlegum lögum um hæfni kennara (lög nr. 95/2019) og meðfylgjandi reglugerð (reglugerð nr. 1355/2022) þar sem ýmislegt í almennri hæfni kennara er á siðferðislegum nótum, eins og lesa má í 5. grein þar sem kennurum er ætlað að stuðla að menntun og farsæld barna með því að „mæta námslegum, félagslegum og persónulegum þörfum nemenda og skipuleggja nám og kennslu út frá líkamlegum, tilfinningalegum og vitsmunalegum þroska þeirra“ (reglugerð nr. 1355/2022) auk þess að „skilja hvernig bakgrunnur og reynsla nemenda hefur áhrif á nám, líðan, hegðun og samskipti“ (reglugerð nr. 1355/2022). Samsvarandi nýleg umræða um farsæld sem markmið menntunar og hlutverk kennara þar að lútandi varpar einnig upp mikilvægum spurningum um siðferðislegt hlutverk kennara (Kolbrún Þ. Pálsdóttir og Kristján Kristjánsson, 2023).

Kennsla er á margan hátt óvenjulegt starf og hefur þann eiginleika að yfirtaka stundum líf viðkomandi á vissan hátt. Kennari stimplar sig ekki svo auðveldlega inn og út þótt vinnuveitendur kennara á sveitarstjórnarstiginu haldi annað. Þannig togast á kerfislægar hugmyndir um kennarastarfið annars vegar og tilvistarlegar hugmyndir hins vegar. Hafþór Guðjónsson (2002) reifar í doktorsritgerð sinni að þrátt fyrir að unnið sé með skapandi hugmyndir og lifandi þælingar í kennaranámi, þá taki yfir viss stofnanamenning eftir að nýir kennarar hefja störf á vettvangi. Þetta gæti verið angi af fyrirbæri sem Tyack og Tobin (1994) nefndu *The grammar of schooling* og byggir á þeirri hugmynd að fastmótað fyrirkomulag skólastarfs hafi ávallt vinninginn þegar verið er að innleiða nýjar nálganir. Tilgátan um *The grammar of schooling* gerir ráð fyrir því að í skólastarfi sé undirliggjandi og alltumlykjandi strúktúr sem móti sýn okkar á skólastarfið, svipað því hvernig málfræði mótar máltilfinningu okkar, án þess að við séum sérstaklega meðvitund um hana. Þrátt fyrir að umgjörð skólans sé fastmótuð þá gildir það ekki um nemendur og kennara sem öll eru lífrænar og sjálfstæðar heildir. Enginn verður nokkurn tíma fullmótaður kennari og því má halda fram að góður kennari sé jafnframt nemandi í einhverjum skilningi. Hér er við hæfi að rifja upp hugleiðingar Sókratesar um takmarkanir eigin visku og þekkingar (Platón, 2006). Þannig má sjá kennarastarfið sem samfellt þroskaferli sem líkist starfi listamannsins: Fiðluleikarinn telur sig seint hafa fullmótað tækni sína og listmálarinn er í stöðugri leit að hinni hreinu fagurfræðilegu upplifun og tæra sannleika sem hann vonar að kraftbirtist einn góðan veðurdag. Kennarastarfið er á þann hátt lifandi og síkvikt og hefur það umfram mörg störf að dansa á mörkum ólíkra fræðasviða og rannsóknahefða. Auk hefðbundinnar orðræðu um gagnreyndar kennsluáferðir og samfélagslegar skyldur má segja að kennsla sé allt í senn; list, rannsókn, athöfn og samskipti.

Markmið þessarar rannsóknar er að skoða vegferð mína og þroskaferil sem listamaður, kennari og rannsakandi og varpa ljósi á hvernig starfsþróun mín hefur mótað mig með hliðsjón af þeim væntingum sem ég hafði til þessara ólíku hlutverka. Hápunktur þessa ferðalags er doktorsnám sem ég hóf haustið 2015 en í því ferli hafa kristallast áskoranir sem hafa beint mér inn á nýjar brautir. Rannsóknarspurningin sem leiðir mig áfram er: Hvernig hefur sjálfsprottin starfsþróun haft áhrif á menntahugsun mína og sjálfsskilning sem kennara, rannsakanda og listamanns? Ég álit að

niðurstöðurnar geti verið innlegg í umræðuna um hlutverk kennara, einkum og sér í lagi um þessar mundir þegar siðferðislegar víddir kennarastarfsins eru í brennidepli eins og vísbendingar eru um og ég hef vikið að hér að framan (sjá t.d. Kolbrún Þ. Pálsdóttir og Kristján Kristjánsson, 2023, bls. 94; Stevenson, 2022, bls. 14).

Fræðilegt yfirlit

Starfsumhverfi kennarans

Eins og fram hefur komið þá er starf kennarans tilvistarlegt í eðli sínu og fléttast saman við einkalíf viðkomandi. Fyrir vikið getur skapast togstreita milli umgjardar starfsumhverfisins og persónulegrar sýnar og reynsluheims. Maxine Greene (1973, bls. 11) ræðir í bók sinni *Teacher as stranger* þá hugmynd að kennarar og nemendur séu samferðafólk í veröld sem mótuð var af öðrum. Þrátt fyrir að samferðafólk beri ekki ábyrgð á þeim ramma sem mótar sviðið þá minnir hún á að umhverfið losi manneskjur ekki undan ábyrgð, því „kennsla sé markmiðsbundin athöfn sem verði að framkvæma af árvekni þrátt fyrir síbreytilegar aðstæður“ (Greene, 1973, bls. 69). Hún heldur áfram, kallar kennarann til ábyrgðar og segir að „[...] kennarinn verði að hafa *áform* um að hrinda í framkvæmd breytingum á aðstæðum nemenda [og] hann verði að *vilja* gera þær mögulegar eftir tilteknum leiðum [...]“ (Greene, 1973, bls. 69). Af orðum hennar má ráða að kennarinn sé aldrei hlutlaus embættismaður, heldur beri honum siðferðisleg skylda til að horfa lengra og hærra en hefðbundin kerfishugsun býður upp á. Ætla má að sá vilji sem Greene leggur áherslu á tengist því að kennarinn hafi skilning á hlutverki sínu og setji sjálfan sig í merkingarþætt samhengi. Þar spilar sjálfsmynd kennarans lykilhlutverk auk þekkingar á aðstæðum þar sem spurningin er um hvað sé framkvæmanlegt í ljósi aðstæðna.

Hin siðferðislega áskoran kennarans

Spurningin um sjálfsmynd kennarans og meðvitund um eigin stöðu og hlutverk er í grundvallaratriðum siðferðislegs eðlis. Maxine Greene (1973, bls. 181–182) lýsti hvernig kennarar standa iðulega frammi fyrir siðferðislegum klípum og því hversu mörg spjót geta staðið á kennurum. Þannig er kennarinn fulltrúi veraldar hinna fullorðnu og ábyrgu jafnframt því að virða viðhorf, lífssýn og reynsluheim þeirrar æsku sem honum er treyst fyrir. Kennarinn er í senn fulltrúi þess valds sem ríki eða sveitarfélög hafa afhent honum og falið að sinna störfum samkvæmt fyrirliggjandi námskrám og trúnaðarmaður nemenda sem leggur sig fram um að hlúa að og mæta þeim þar sem þau eru stödd á hverjum tíma með mannlega reisn og kærleika að leiðarljósi (Greene, 1973). Þarna birtist okkur þversögn menntunarinnar; að kennari þurfi samtímis að veita leiðsögn um fastmótaðar hefðir og reglur – bæði samfélagsins og fagsviðanna – þar sem sjálfstjórn, sanngírni og hófstilling vegna þungt, jafnframt því að hvetja nemendur til sjálfstæðis, víðsýni, forvitni og meðvitundar um gildi, og um leið efla með þeim kjark til að andæfa ríkjandi viðhorfum og gildum.

Hvernig eiga kennarar að takast á við slíkar áskoranir og á sama tíma geta fundið jafnvægi í störfum sínum og ákvörðunum? Mér sýnist að siðfræðikenningar geti komið að gagni við slíkar aðstæður, einkum dygðasiðfræði Aristótelesar (2011). Þannig má hugsa sér að áform og vilji Maxine Greene (1973) sem kynnt voru til sögunnar hér að framan, þarfnist leiðsagnar dygðanna og hvað kennarann snertir má ætla að yfirdygðin *hyggindi*¹ skipti talsverðu máli. Aristóteles (2011; sjá einnig í Eikeland, 2006; Kristján Kristjánsson, 2020) skilgreinir *hyggindi* (gr. *fronésis*) sem vitræna dygð sem býr yfir sérstökum eiginleikum sem felast í að tengja saman aðrar vitrænar dygðir (t.d. þekkingu og forvitni) og siðrænar dygðir (t.d. réttlæti og hófsemi). Hún er því sérstök yfirdygð og *hyggindi* geta hjálpað okkur þegar höfuðdygðir takast á. Dæmi um það gæti verið þegar kennarinn stendur frammi fyrir því að vera heiðarlegur eða sýna hluttekningu, vitandi að í sumum tilvikum má satt kyrrt liggja (sjá t.d. Kristján Kristjánsson, 2020).

¹ Svavar Hrafn Svavarsson þýðir forn-gríska orðið *fronésis* sem *hyggindi* í þýðingu sinni á Siðfræði Nikomakkosar (Aristóteles, 2011). Á ensku er yfirleitt talað um *practical wisdom* eða *good sense*. Kristján Kristjánsson (2020) álitur að ekki sé til neitt samsvarandi hugtak á íslensku sem fangi anda hugtaksins fyllilega. Ekki er óalengt að notuð séu orðin *siðvit*, *dómgreind* eða *víska* til jafns við *hyggindi*. Í þessari ritgerð kys ég að halla mér að þýðingu Svavars Hrafnss og nota orðið *hyggindi*.

Aristóteles (2011) áleit æðsta markmið mannlegs lífs vera farsældina. Mikilvægur hluti farsældarinnar er dygðin en hana er að finna í meðalhófinu. Aristóteles (2011, bls. 269) ræðir meðalhófið í *Síðfræði Nikomakkosar* og tekur dæmi af hugrekki: „Meðallagið milli ótta og fífldirfsku er hugrekki. Hvað viðvíkur skefjaleyzi ber sá ekkert nafn sem er skefjalaust óttalaus (margir lestir eru nafnlausir), en skefjalaust hugrakkur maður er fífljarfur, og sá sem óttast skefjalaust og brestur þor er huglaus.“ Aristóteles (2011, bls. 276) viðurkennir einnig að það sé „erfitt að henda reiður á meðallaginu og [það] tilheyri frekar skynjun en skynsemi“, og það sé „verk að finna alltaf meðallagið“, og það sé „ekki á hvers manns færi“. Lausnin felist í að forðast það sem er „andstæðara meðallaginu“ (Aristóteles, 2011, bls. 277). Áhugi á dygðasiðfræði Aristótelesar í samtímanum á rætur sínar að rekja til þess að við finnum þörf til að öðlast þekkingu og færni sem hjálpar okkur að takast á við áskoranir lífsins á farsælan hátt. Í stað þess að byggja ákvarðanir okkar um rétt og rangt með fyrirfram gefnum fastmótuðum aðferðum er mikilvægt að maður standi með eigin ákvörðunum og þær séu teknar í samhljómi við okkar innra líf, tilfinningar, sjálfsvitund og sjálfsvirðingu.

Norski menntunarfræðingurinn Olav Eikeland (2006) ræðir hvernig samtímaáhugi á *hyggindum* sprettur hjá ýmsum fræðimönnum af þrá þeirra til að finna samhljóm í túlkun og beitingu og með rökfærslum og innri ígrundun um eigin athafnir. *Hyggindi* eru þannig mikilvægur hluti kennarastarfsins (Kristján Kristjánsson, 2005), en til þess að geta aðgerðabundið *hyggindi* setur Kristján fram kenningu um fjóra grunnþætti *hygginda* sem vel mætti þjálfá og greina og gæti slíkt líkan hentað kennurum vel.

Þessir grunnþættir eru að mati Kristjáns:

- Siðferðileg skynjun; að sjá heiminn í ljósi siðferðilegra hugtaka á borð við mannkosti og dygðir og gera sér t.d. grein fyrir því að aðstæðurnar sem maður stendur frammi fyrir geti kallað á bæði heidarleika og góðvild.
- Siðferðileg rökhugsun; að hafa þjálfun í að veða og meta aðstæður, með yfirvegun og mati á ólíkum kostum, til að ákvarða hvort þessar tilteknu aðstæður kalli fremur á heidarlega góðvild eða góðviljan heidarleika (eða hugsanlega hreina hvíta lygi ef nógu mikið er í húfi).
- Siðferðileg sjálfsmynd; skýr mynd af því hvernig persóna maður vill vera og hvernig maður skilur tilgang mannlífsins almennt.
- Tilfinningastjórnun; hæfni til að sveigja eigin tilfinningar í rökvísa átt og láta þær ekki stjórna ákvarðanatöku á óyfirvegaðan hátt.

(Kristján Kristjánsson, 2020, áttunda efnisgrein)

Þegar maður dýfir tánum í viskubrunn þar sem ekki sést almennilega til botns er auðvelt að hnjóta um rótarflækur heimspekikenninga og síðari tíma túlkun á Aristótelesi, sérstaklega í ljósi þess að flest það sem til er eftir hann eru ýmist fyrirlestranótur eða innblásin eftirrit nemenda hans. Skilgreiningin á *hyggindum* er þannig sama marki brennd en þeir grunnþættir sem Kristján setur fram, og ég vitna til hér, virðast mér vera nægilega skýrir til þess að geta ígrundað mitt eigið þroskaferli sem listamaður, kennari og rannsakandi.

Aðferðafræði

Mig hefur lengi langað til að skoða mitt eigið ferli sem listamaður, kennari og síðar rannsakandi. Það blasti við að í slíku ferðalagi þyrfti ég að njóta leiðsagnar aðferða starfendarannsóknna. Hafþór Guðjónsson (2011) rýnir í gildi starfendarannsóknna í greininni „Kennari sem rannsakandi“, segir þær vera leið til að vaxa í starfi en þær séu frábrugðnar öðrum rannsóknarhefðum því „að rannsakandinn *beinir athyglinni að sjálfum sér og starfsháttum sínum*“ (Hafþór Guðjónsson, 2011, bls. 3). Hafdís Guðjónsdóttir (2011, bls. 3) bendir á að sjálfsrýni af þessum toga feli í sér að yfirfærslugildi starfendarannsóknna er frábrugðið öðrum rannsóknarsniðum og snúist hvorki um yfirfærslu niðurstaðna né sönnun á tilgátum. Starfendarannsóknir eru þannig ákveðið form þátttökurannsóknna þar sem rannsakandi miðlar eigin reynslu og þekkingu og reisir með þeim hætti brú milli framkvæmda og fræða (Hafdís Guðjónsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir, 2012, bls. 4).

Á löngum tíma safnast upp mikil reynsla sem oft og iðulega sekkur til botns í hafdjúpi lífshlaupsins án þess að vera færð til bókar á kerfisbundinn hátt en starfendarannsóknir byggjast gjarnan á reglubundnum dagbókarfærslum þar sem rannsakandinn færir hugrenningar sínar í letur með kerfisbundnum hætti. Slíku er ekki alltaf til að dreifa þegar um er að ræða langt tímaskið, hvað þá heilan starfsferil. Engu að síður er unnt að móta rannsóknarspurningu og nota rannsóknardagbók til að slæða reynslubankann með það fyrir augum að festa hendur á merkingarbærum minningum. Hafþór Guðjónsson (2011, bls. 1) minnir á mikilvægi þess fyrir menntarannsóknir að raddir kennara heyrist því „sjónarhorn utanaðkomandi rannsakanda gæti aldrei náð fullkomlega yfir reynslu, þekkingu eða skilning kennara sjálfra á því sem gerist í skólastofunni og því væri mikilvægt að viðurkenna þátt þeirra í þróun kennarastarfsins, ígrundun og túlkun á því“.

Gögn og gagnaöflun

Í rannsókninni notaði ég margvísleg gögn sem eiga sér ólíkan uppruna, sjá yfirlit í *Töflu 1*:

Tafla 1

Yfirlit um gögn

Tegund gagna:	Tilgangur:	Gagnsemi:
a) Rannsóknar- og lestrardagbók	Þessi dagbók inniheldur eitt og annað sem ég hef haldið til haga, bæði eftir lestur greina og þælingar og hugmyndir sem skjóta upp kollinum.	„Meta-athugun“ á því hvernig ég nálgast rannsóknina. Þetta hjálpar mér að fylgjast með sjálfum mér meðan á ferlinu stendur.
b) Afturblik, örsögur og minningabrot	Verðmætustu gögnin en um leið þau sem erfiðast er að draga fram. Þarna þurfti ég að treysta á minnið og tilfinningarnar. Þetta er iðulega tengt við eitthvað haldbært, t.d. gamla ljósmynd eða einhvers konar haldreipi.	Áhugavert að bera þetta saman við ljósmyndirnar af listaverkum nemenda. Aðallega vegna þess að þar myndu mætast óáreiðanlegar minningar við ljósmyndir af veruleikanum. Þessi atriði gætu kallast skemmtilega á.
c) Ljósmyndir af listaverkum nemenda	Mikilvægt í tengslum við fyrri greiningar og ígrundun um þær.	Ég get dregið fram hvernig ég hef þróast sem greinandi.
d) Kennsluáætlanir og skipulagsgögn	Haldreipi á ferðalagi um fortíðina.	Ég get líka skoðað hvernig ég hef þróast í gegnum tíðina.
e) Viðtal við rannsóknarvin	Fá heildræna yfirsýn á þælingar mínar, einkum með það í huga að móta heildaryfirsýn á doktorsrannsóknarferlið á grunni starfendarannsókna.	Oft hjálpar að segja hlutina upphátt til að skilja þá betur.

Uppistaðan í gagnabanka mínum er því afturblik í formi frásagna og dæmisagna (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Í rannsóknarferlinu notaði ég einnig skáldlegar og ljóðrænar aðferðir þar sem hugmyndir eru tjáðar í sjónrænu eða skapandi formi (Shagoury, 2011) þar sem ólík skynfæri tengjast minningum okkar á ólíkan hátt. Ég kaus að reyna að ná utan um sjálft rannsóknarferlið með táknrænum hætti. Þar sem ég hélt að liðin tíð væri „sokkin til botns“ eða „farin undir brúna“ bjó ég til dálítinn bát sem ég naut aðstoðar við að búa til og ég notaði til að slæða minningafljótið mikla. Báturinn varð þannig að tákni fyrir það hvernig ég get endurheimt eitt og annað úr djúpi minninganna. Pillay o.fl. (2019) lýsa þessu ferli sem mósaík sem er sett saman af stuttum minningabrotum í bland við táknræna

hluti. Þessi einfaldi pappírshátur er því táknrænn fyrir rannsóknarferli mitt og kannski má segja að aðstoðin sem ég naut við „skipasmíðina“ sé dæmigerð fyrir lifandi náms- og þroskaferli því enginn er eyland og nám fer fyrst og fremst fram í samskiptum.

Þegar ég hafði safnað gögnunum saman dreifði ég úr þeim, las yfir textana og skoðaði myndirnar því minningar streymdu áreynslulaust fram þegar samhengið birtist mér. Ég skrifaði niðurstöðurnar eins og ævisögu og reyndi að finna röklegan þráð í sögunni í anda þess sem Ruth Shagoury (2011, bls. 301) kallar kristöllum (e. crystallization).

Siðferðisleg álitamál

Sú frásögn sem hér birtist er persónuleg en á vissum stöðum er einstaklinga getið sem áttu samleið með mér á ferðalagi mínu. Í þeim tilvikum leitaði ég eftir samþykki viðkomandi um nafnbirtingu ásamt að frásögnin væri í samræmi við reynslu viðkomandi, og fékk jákvæðar undirtektir.

Niðurstöður

Listamaður verður kennari

Ég ætlaði aldrei að verða kennari, en ég á eina minningu þar sem eftirfarandi hugmynd dúkkaði upp í áttunda eða níunda bekk á ofanverðri tuttugustu öld: Að það gæti verið skemmtilegt að vera kennari. Þessi hugsun kom óvænt og óboðin en ég bægði henni strax frá mér því ég hafði önnur og „merkilegri“ plön. Ég ætlaði að verða listamaður, enda teiknaði ég myndir og málaði málverk af miklum móð. Eftir að hafa lokið námi í Myndlista- og handíðaskóla Íslands (MHÍ) fór ég til Frakklands í framhaldsnám. Ég valdi borgina Lyon vegna þess að konan mín var þar í námi í Suzukifíðlukennslufræðum. Strax og ég flutti heim frá Frakklandi sumarið 1993 tók ég að mér fjallaleiðsögn og starfaði alls í ellefu sumur sem leiðsögumaður franskra ferðamanna í bakpokatúrum um hálendi Íslands. Ég sá strax að leiðsögninni svipaði mjög til kennslu. Haustið 1993 réð ég mig til nýstofnaðs myndlistarskóla í Hafnarfirði. Þar kenndi ég teikningu og líkaði starfið vel, en þetta var aðeins eitt kvöld í viku sem dugði augljóslega skammt í fjárhagslegu tilliti. Í desember 1994 rak ég augun í atvinnuauglýsingu þar sem auglýst var eftir afleysingakennara í myndmennt í Garðaskóla í Garðabæ. Ég hafði lengi trúað því að það væri svo sniðugt fyrir listamenn að kenna meðfram listsköpuninni því kennslan væri svo „auðvelt starf“ og „vinnutíminn stuttur“. Hver kannast ekki við þessar mýtur? Ég rifjaði upp þessi fyrstu skref mín í kennarastarfinu í viðtali við rannsóknarvin minn:

Ég byrjaði að kenna myndmennt fyrir margt löngu þegar ég var ráðinn sem afleysingakennari í Garðaskóla í ársbyrjun 1995. Ég hafði lært myndlist bæði í „Mynd-og-hand“ og síðar í útlöndum og var bara listmálari og fór að kenna eins og ég hafði lært, skilurðu. Ég var ekki með kennsluréttindi og fór að kenna í grunnskóla og það kom fljótt í ljós að það þýðir ekkert að mæta nemendum með einhverjar svona myndlistarskólakennsluáðferðir; að þau hafi eðlilega áhuga á því að teikna lauk eða einhvern fjárann. En það tók mig samt smá tíma að átta mig á því. En hlutirnir gengu samt alltaf vel því nemendur eru svo hlýðnir, þau gera það sem þau eru beðin um að gera til þess að forðast átök. Þú veist, það vilja allir forðast átök, bara eðlilegt sko. Það tók mig semsagt mjög langan tíma að átta mig á því að ég þyrfti að hugsa öðruvísi um myndlistarkennslu.

Þessi fyrstu ár í Garðaskóla liðu hratt, ég kepptist við að vera allt í senn; kennari, starfandi listamaður, faðir tveggja ungra barna og eiginmaður. Þegar ég rifja upp þennan tíma og þá sýn sem ég hafði á kennarastarfið og listamenskuna þá sé ég ungan mann sem trúir á myndlistina umfram allt annað en þyrfti ásamt makanum að sjá sér og sínum farborða með launavinnu. Þessu fylgdi eilíf togstreita. Mér fannst ég aldrei fá nægan tíma til að sinna málverkinu og þá sjaldan að tími gæfist til var orkan af skornum skammti. Í rannsóknardagbókinni rifja ég upp kvöldheimsókn mína á vinnustofuna sem ég leigði í aflóga húsnæði niðurlagðrar netagerðar í Borgartúni 19 í Reykjavík (til gamans má geta þess að síðar reisti Kaupþing, nú Arion banki, höfuðstöðvar sínar á lóðinni):

Sætur keimurinn af línolíunni fyllir vitin og magnast þegar ég stekk síðustu tröppurnar upp á efstu hæðina. Húskofinn er á síðasta snúningi og gömul fúkkalykt rennur saman við ferskan ilminn af línolíunni og balsamterpentínunni. Lyktin af olíulitunum vekur alltaf hjá mér notalegar tilfinningar. Stóra málverkið af Skyggisvatni virðist hafa þornað, enda nokkrir dagar síðan ég kom síðast. Djúpur bláminn í vatninu virkar sannfærandi en himininn er hrár og skortir trúverðuga birtu.

Mér fannst kennslan ræna mig orku og tíma en hún veitti mér fjárhagslegt öryggi. Til að treysta stöðu mína í Garðaskóla innritaði ég mig í kennsluréttindanam sem Kennaraháskóli Íslands bauð upp á frá haustinu 1996. Námið var fyrst og fremst ætlað framhaldsskólakennurum og flestir nemendurnir voru leiðbeinendur í iðn- og starfsnámi. Þetta gerði ég fremur af hagkvæmnisástæðum en hugsjónaeldi. Námið var forvitnilegt og áhugavert og skilaði mér tveimur leyfisbréfum; leyfi til að kalla mig grunnskólakennara og leyfi til að kalla mig framhaldsskólakennara. Almenn get ég sagt að mér hafi gengið mjög vel í kennslunni, ég átti í góðum og jákvæðum samskiptum við nemendur en ég hafði horn í síðu margs í skólakerfinu. Ég haraðist við prófamiðun og áherslu á mælanleika – líkt og í stærðfræði – því ég sá hvaða áhrif það hafði á nemendur og viðhorf þeirra til náms og menntunar. Ég öfundaði þó líka stærðfræðikennarana eins og eftirfarandi minningabrot úr rannsóknardagbókinni minni sýnir:

Starf kennarans er krefjandi og lifandi, maður virðist samt aldrei „ná þessu alveg“. Kannski er það vegna þess að eðli myndlistar býður ekki upp á lokaða nálgun? Það má vissulega kenna nemendum teikningu, litafræði og formfræði samkvæmt ströngum lögmálum en vandinn er að slík nálgun virðist merkingarlaus innan grunnskólans. Þess vegna öfunda ég stundum stærðfræðikennarana. Þau eru alltaf með skotheld viðfangsefni og niðurnjörvaðar aðferðir. Öngvar „Kannski?“, „Hvað ef?“ eða „Hvað finnst þér?“ spurningar.

Ég var farinn að finna fyrir vaxandi óþreyju og mig langaði til að hætta kennslu og skipta alfarið um starfsvettvang. Ég vildi samt gera það með reisn – ekki flýja af hólmi með skottið milli lappanna – heldur hætta „á toppnum“. Löngunin um að hætta með stæl kynti undir áhuganum á að þroska sjálfan mig í kennslu – eins mótsagnakennt og það er. Ég fór þá að leita leiða til að skilja betur myndmenntarkennsluna og þróa hugmyndir sem gætu gefið myndlistinni traustari grundvöll í almennu skólastarfi. Mér upplukust nýjar víddir þegar ég laumaðist inn í kennslustund í heimspeki hjá samstarfskonu minni, heimspekikennaranum Brynhildi Sigurðardóttur. Um þennan tíma skrifa ég eftirfarandi minningabrot í rannsóknardagbókina mína:

Þegar ég leit við í heimspekitímanum var hópurinn að ræða fullyrðingu Egils Helgasonar sem hann hafði sett fram í Kiljunni um að „unglingar væru náttúrlega vitlausir almennt“. Fullyrðingin hafði vakið viðbrögð nemanda í Hagaskóla sem skrifaði í Moggann og mótmælti því að það væri stöðugt verið að tala unglunga niður (Guðrún Ingibjörg Þorgeirsdóttir, 2008). Egill svaraði í Mogganum daginn eftir og baðst afsökunar (Óvarleg alhæfing, 2008). Fréttin varð að samræðuefni í kennslustund hjá Brynhildi. Það gekk svo langt að Brynhildur bauð Agli að koma og hitta hópinn sem hann gerði og átti þar mjög interessant samræður við nemendur. Ég kom sem sagt inn í tímann í kjölfarið á heimsókn Egils og ég hreinlega hreifst af þeim tækifærum sem heimspekileg samræða bauð upp á.

Þarna varð ég þess sterkt áskynja hvernig mætti brjótast út úr hinni hefðbundnu umgjörð skólastarfsins á jákvæðan hátt, sækja viðfangsefni beint í samfélagsumræðuna og nota tækifærið til að ræða mikilvæg heimspekileg álitaeefni á borð við alhæfningar um hópa og túlkun á inntaki. Allt þetta varð til þess að ég skynjaði betur hvernig ég gæti notfært mér áhuga minn á heimspeki og fléttað hann saman við myndlistina.

Kennari verður rannsakandi

Nú hófst spennandi tímabil í starfi mínu. Löngunin til að hætta kennslu vék fyrir nýrri forvitni um ókannaðar lendur. Heimspekileg samræða kitlaði einhverja nýja strengi hjá mér. Ég taldi mig

kunna allt til að kenna myndlist en ég kundi ekki neitt í heimspekilegri samræðu. Fremur en að kunnáttuleysið drægi úr mér máttinn, þá tvíefldi vanþekkingin mig á dularfullan hátt. Tækifærin virtust óþrjótandi. Í viðtalinu við rannsóknarvin minn komst ég svona að orði um fyrstu reynsluna af heimspekilegri samræðu í tengslum við listaverk:

Samræðuaðferðin vakti áhuga minn eftir tímann hjá Brynhildi og svo leiddi þetta til þess að ég fór sjálfur að gera tilraunir til að vekja upp samræður um listaverk. En þetta voru meira óformlegar og ómarkkvissar þreifingar. Þetta var á forsendum heimspekilegrar samræðu sem byggja á því að það eru nemendur sem spyrja spurninganna en ekki kennarar og þannig fór þessi hugmynd að fæðast hjá mér. Ég fann fyrir henni í maganum sem einhvers konar AHA! mómenti en ég var ekki viss um það hvernig ég ætti að höndla hana. Mér hefur alltaf fundist myndlist skipta máli en mig langaði til að nýta hana þannig að hún hefði meiri merkingu eða breiðari skírskotun til fleiri en ekki bara til einhverra guðsútvaldra listamanna, og þannig byrjaði þetta að þróast.

Ég fór í kjölfarið á námskeið í heimspekilegri samræðu hjá hinni skosku Catherine C. McCall (sjá t.d. McCall, 2009) og fór að æfa mig kerfisbundið eftir hennar aðferðum. Í rannsóknardagbókinni minni lýsi ég fyrstu skipulögðu tilrauninni sem ég gerði eftir að námskeiðinu lauk:

Ég raðaði nemendum í hring og bað þau um að skrifa svör þeirra við spurningunni: Hvað sýnist ykkur vera að gerast í þessu listaverki? Ég valdi listaverk sem mér er kært en jafnframt ráðgáta.² Málverkið sýnir baksvip manns sem stendur við arinhillu sem á hvílir bók. Á veggnum virðist vera stór spegill – eða hvað? – því maðurinn speglast ekki rétt, baksvipur hans er endurtekinn í „speglinum“, en bókin á arinhillunni speglast hins vegar eðlilega. Þannig verður til þversögn sem var ákveðið einkenni á verkum listamannsins. Þversagnir af þessum toga virðast „slökkva“ á rökhugsuninni og opna fyrir nýjar víddir og óhugsanlegar hugsanir. Fyrr en varði settu nemendur fram pælingar sem komu mér í opna skjöldu og sýndu mér nýjar hliðar. Allmörg nefndu hugmyndir í þá veruna að maðurinn skammaðist sín svo mikið fyrir eitthvað sem hann hefði gert að hann gæti ekki horfst í augu við sjálfan sig.

Ég hélt áfram að gera þessar tilraunir um nokkurra ára skeið og safnaði gögnum kerfisbundið. Ég var jafnvel svo kokhraustur að ég tók að mér heimspekikennsluna þegar Brynhildur fór í fæðingarorlof. Fyrstu mánuðirnir í þeirri kennslu voru afar lærdómsríkir. Ég þurfti að venjast þeirri óvissu sem fylgdi starfi heimspekikennarans því ég gat aldrei séð fyrir hvernig nemendur myndu bregðast við þeim verkefnum sem ég lagði til, en ég var svo heppinn að hafa aðgang að umfangsmiklum verkefnabanka sem Brynhildur hafði byggt upp. Málin þróuðust svo þannig að ég tók alfarið yfir heimspekikennsluna í Garðaskóla og Brynhildur fór að sinna stjórnunarstörfum.

Um þetta leyti frétti ég af nýju námstilboði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands: Meistaránámi í heimspeki og félagsfræði menntunar. Í náminu kynntist ég m.a. Kristjáni Kristjánssyni heimspekingi. Hans nálgun opnaði augu mín fyrir siðferðislegu gildi menntunar og í kjölfarið fór ég að hugsa um skólastarf á nýjan hátt. Ég var ekki viss um hvert næsta skref mitt ætti að vera og þegar ég leitaði til Kristjáns stakk hann upp á ritgerð um lýðræðishugmyndir Dewey í tengslum við nýju aðalnámskrána og grunnþætti menntunar. Ég tengdi strax við það því ég hafði alltaf talið sjálfan mig vera lýðræðislegan kennara.

Innan við ári eftir að ég skilaði meistaraprófsritgerðinni bauðst mér stundakennsla í Listaháskólanum. Ég var kominn á algerlega nýjar brautir. Undarlegur fiðringur í maganum í bland við kennsluna í Listaháskólanum kynti undir hugmyndum um doktorsnám þar sem ég myndi leita svara við siðferðislegu gildi listgreinakennslu. Doktorsnámið varð að veruleika 2015. Ég rifjaði upp hugmyndirnar að baki doktorsrannsókninni í viðtalinu við rannsóknarvin minn:

² Hér má skoða umrætt málverk eftir René Magritte: https://en.wikipedia.org/wiki/Not_to_Be_Reproduced

Og svo er það auðvitað þessi spurning um hvert sé gildi og markmið menntunar og ég hallast meira og meira að því að það sé eitthvað sem snýr að einhvers konar mannlegri reisn og farsæld og einhverju slíku frekar en að hún hafi eitthvert tækisgildi í anda iðnbyltingarinnar. Og þetta eru rosalega stórar spurningar og auðvitað hafa engar tvær manneskjur sömu markmið í lífinu, þannig að þetta snýst um siðferðislegar spurningar um menntun og listir og eðli málsins samkvæmt er mjög erfitt að höndla þær. En sem sagt, ég fer af stað í þetta ferðalag og hef lítið í höndunum og fer að gera fleiri tilraunir með nemendum mínum í Garðaskóla, „Hvað er hugrekki, krakkar?“, spurði ég, „Málið nú mynd þar sem þið getið tjáð hugrekki eða hvenær þið hafið upplifað eða sýnt hugrekki í lífinu,“ eða „Hvað er vinátta?“ og fór að safna svona myndum.

Eftir því sem listaverk nemenda hrönnuðust upp, sá ég að þau bjuggu yfir spennandi vinklum sem mig grunaði að ekki hefði verið unnið mikið með. Sum listaverkin fjölluðu um almennar hugmyndir um hugrekki. Í rannsóknardagbókinni rifja ég upp þessar vangaveltur:

Fallhlífarstökk er greinilega vinsælt viðfangsefni og kannski það tengist almennri hugmynd um hugrekki? Hver þorir að stökkva út úr flugvél á flugi og þurfa að treysta á þunna fallhlíf? Þetta er svona últra-lofthræðslu-element þar sem öll lofthræðsla heimsins er saman komin í því andartaki þegar fallhlífarstökkvarinn lætur sig falla út. Svo eru þarna líka nokkrar myndir sem sýna mannveru stökkva fram af háum kletti út í sjó. Þær myndir gefa líka til kynna lofthræðslu en um leið kjark til að skora hana á hólm án mikils tilstands.

Þrátt fyrir að maður fallist strax á tengslin milli hugrekkis og fallhlífarstökkis sem einhvers konar hversdagslegs sannleika, þá var eitthvað í myndunum sem fékk mig til að ígrunda þær betur. Hvaðan skyldu höfundar myndanna hafa fengið slíkar hugmyndir án þess að hafa nokkurn tímann prófað fallhlífarstökk? Eða hoppað fram af kletti? Er þarna kannski bara kröftugt ímyndunarafl að verki? Og ef svo er, hvernig má nota ímyndunaraflíð á uppbyggilegan, jafnvel menntandi hátt? Inn á milli voru afar merkilegar myndir sem sýndu að nemendur virtust hugsa um hugrekki á flókinn hátt með athyglisverðum skírskotunum eins og sjá má af lýsingunni úr rannsóknardagbókinni á umræddu myndverki:

Sjónarhornið er innan úr flugvélinni, út um dyrnar og það má sjá tvo svífandi fallhlífarstökkvara og einn sem er að láta sig gossa út. Á gólfi flugvélarinnar við opnar dyrnar situr náungi í hnipri með hendurnar utan um hnén. Hann er með fallhlífina á bakinu og skelfingarsvip á andlitinu. Myndin er lituð með trélitum og máluð lauslega. Frjálsgleg og blátt áfram framsetning og á vissan hátt mjög kómísk. Það kemur á óvart hvað strákslegur húmorinn – næstum kaldhæðnislegur – getur opnað fyrir mikla dýpt.

Myndverkið sýnir ágætlega að okkur hættir til að vanmeta hæfni nemenda til að skilja hluti og setja í merkingarbært samhengi. Kannski er þessi skólastrákahúmor einmitt vísbending um merkilegar þælingar? Við erum oft fljót að fordæma einmitt þetta element því það hentar ekki „fullorðinshugsun“ og „ábyrgðarvitund“ okkar kennaranna. Ég hugsaði „OK! Það er hægt að vinna með þetta“. Þessar þælingar þróuðust yfir íhlutunarverkefnið sem varð uppistaðan í doktorsrannsókninni. Ég rifja þetta upp í viðtalinu við rannsóknarvin minn:

Ég þróa sem sagt þetta íhlutunarverkefni [...] að fyrirmynd þeirra í Birmingham, þeir notuðu riddarasögur og unnu með hinar riddaralegu dygðir í sex eða átta vikur og svo var þekking nemenda og skilningur nemenda á siðferðislegum hugtökum og skilningur á alls konar klípukennndum aðstæðum kannaður með fyrir- og eftir-prófum. Ég vildi gera eitthvað svipað út frá myndlist og spurði mig hvort myndlistin myndi færa okkur eitthvað annað eða meira eða eitthvað slíkt. [...] Í staðinn fyrir að lesa texta skoðuðu nemendur myndir af listaverkum sem ég hafði valið. Svo var spurningalistinn minn lagður fyrir þarna um haustið og ég keyri átta vikna verkefni í áttunda bekk í samstarfi við þrjá myndmenntarkennara sem voru starfandi með mér í Garðaskóla.

Fyrir- og eftir-prófin skiluðu mjög áhugaverðum textum eftir nemendur og það urðu til býsna margar skemmtilegar myndir en kannski ekki eins finar og árin áður, þegar ég var að gera tilraunirnar með frjálsri aðferð og ekki kominn með hnút í magann út af alvarleika doktorsnámsins og hátímbráðri gagnasöfnun, en stóru spurningarnar voru: Tók tilraunahópurinn framförum í síðferðislegum orðaforða og þankagangi, og er hægt að mæla þær framfarir?

Rannsakandi verður listamaður

Miðpunkturinn í upphaflegu rannsóknaráætluninni var áherslan á megindlega samanburðarrannsókn í anda fyrri rannsókna (Arthur o.fl., 2014) á íhlutunarverkefnum í mannkostamenntun. Ég vissi auðvitað innst inni að heimurinn er flóknari en svo að það sé hægt að segja neitt af viti um veröldina, hvað þá samfélag manna og sálarlíf fólks, með því að skoða allt í gegnum smásjá – en svarið við stóru spurningunni var skýrt og skorinort: Nei. Ekki tókst að sýna fram á að nemendur hefðu tekið framförum í skilningi á síðferðislegum hugtökum, né aukna færni í að greina listaverk og tjá hugsanir sínar um þau. Þessu lýsti ég í viðtalinu við rannsóknarvin minn:

Og ég ligg yfir þessu, greini þetta og bý til helling af tölulegum gögnum, sko, og keyri þetta í gegnum tölfraeðiforrit. En síðan bara kemur það í ljós að það var enginn marktækur munur, sem ætti kannski ekki að koma neitt á óvart í rauninni. Það vakna alls konar spurningar, sko, stelpurnar tóku framförum, en það var ekki marktækur munur, strákunum fór aftur. Hvernig má það vera? En þeim sem fór mest fram voru stelpurnar í samanburðarhópnum, og þær voru bara í textílmennit allan tímann!

Ég stóð ráðþrota gagnvart þessum niðurstöðum. Eitthvað hafði farið úrskeiðis. Kannski var kennslan ekki nógu vel undirbyggð? Kannski var mælitækið ekki nógu gott? Kannski var greiningarlykillinn sem ég hannaði og þrælprófaði í samvinnu við leiðbeinanda minn ekki nógu góður? Lögðu nemendur sig nægilega fram þegar þau tóku eftir-prófin? Voru þau orðin leið á viðfangsefninu eða fannst þeim verkefnið ekki eiga að fullu heima í myndmenntartímum? (sjá t.d. Ingimar Ólafsson Waage, 2023). Um leið og vonbrigðin helltust yfir mig og sjálfsásakanir um að hafa ekki vandað nægilega til verka, þá fann ég sömuleiðis fyrir talsverðum létti og jafnvel frelsistilfinningu. Það fór fram persónulegt uppgjör hjá mér – ég fór í gegnum hreinsunareld. Allt í einu fannst mér ég sjá betur hvað skipti máli og hvað ekki. Hið skynræna, ímyndunaraflíð og hið óáþreifanlega reyndist vera það sem mestu máli skiptir en hvorki mælanleiki né fyrirsjáanleiki. Í öðrum gögnum sem ég safnaði í tengslum við íhlutunarverkefnið voru næg dæmi um slíkt, svo sem í samræðum við nemendur, textum þeirra og myndverkum.

Ég stend á tímamótum og finn það núna að það er hin listræna og skapandi nálgun sem skiptir mestu máli. Þannig má segja að ég sé að vissu leyti kominn á upphafsreit í starfsferli mínum. Listamaðurinn er aftur sestur undir stýrið en að þessu sinni er hann ekki einn á ferð, heldur hefur hann boðið kennaranum og rannsakandanum far í von um að þeir hjálpi til í ferðinni.

Umræða

Þegar ég skoða feril minn sem listamaður, kennari og rannsakandi tek ég eftir jafnvægisleitni. Í upphafi kennsluferilsins leit ég á mig sem listamann en umhverfið krafðist meira af mér, ég þurfti að sinna vissum skyldum sem Maxine Greene (1973) lýsir svo vel sem síbreytilegum aðstæðum. Þótt ég væri ekki alltaf sammála þeim kröfum sem starfsumhverfið gerði til mín, þá hugsaði ég um þær sem áskoranir sem hjálpuðu mér að vaxa í starfi. Að vísu má segja að þjálfun mín í listum hafi fært mér ágæta aðlögunarhæfni auk getunnar til að hugsa út fyrir rammann. Þessi vöxtur kostaði mig þó að vissu leyti listina því ég hreinlega gaf hana upp á bátinn um tíma. Mér fannst ég misheppnaður listamaður, ég gat ekki sinnt listinni sem skyldi og sjálfsmynd mín sem listamanns dofnaði um leið og ég efldi mig sem kennara og síðar sem rannsakanda. Ég sá það ekki þá en ég sé það núna að innst inni var ég í rauninni að leita farsældarinnar, ég sóttist eftir traustri atvinnu og menntaði mig

með það í huga þegar ég fór í kennsluréttindanámið, en kennsla er ekki starf sem lýkur í lok dags. Kennsla er starf sem yfirtekur líf fólks – hvort sem okkur líkar það betur eða verr – en ég sóttist eftir meiru. Mér fannst kennarastarfið of mikilvægt til þess að láta það mig ekki varða í stóra samhenginu og það er í anda þess sem bæði Kristján Kristjánsson (2020) og Eikeland (2006) skrifa um tilgang mannlífsins, sjálfsmynd og sjálfsvirðingu en ekki síður það sem Hafþór Guðjónsson (2002) skrifar um stofnanamenningu (Tyack og Tobin, 1994) og þær áskoranir sem kennarar standa stöðugt frammi fyrir í þeim efnum. Hvernig má mennta kennara þannig að þeir geti látið sköpunarkraft sinn og hugmyndaauðgi njóta sín í starfi? Þarna finn ég rætur þess að ég hef gerst kennarakennari og nýt þess starfs. Til þess að öðlast skilning á öllu þessu fór ég í doktorsnám og hélt að ég gæti gengið að niðurstöðunni visri; maður gæti unnið með menntun á fyrirsjáanlegan hátt, en það sem ég hafði treyst á, mælanleikinn, sveik mig og leiddi mig að upphafsreit. Ferðalagið hefur samt breytt mér og ég get sáttur horfst í augu við óvissuna í anda Aristótelískra hygginda og trúað því að sérhvert álitamál þurfi að ígrunda með hliðsjón af aðstæðum.

Looking back: An artist, teacher, and researcher reflects on his professional development

This study aims to shed light through Aristotelian action research on the importance of long-term introspection and self-understanding for teachers. Education is the foundation of modern society in which teachers play a crucial role. There is, however, often a tension between a teacher's personal views and experiences on one hand and society's expectations on the other, creating a tension between systemic ideas about the role of education and personal existential ideas. Hafþór Guðjónsson (2002) argues that despite the creative approaches to teacher education, an institutional culture takes over when new teachers start their professional careers. Despite the school's environment being fixed, it does not apply to organic and independent entities as human beings: students and teachers. Therefore, teachers must find a middle ground through constant reflection. Teaching can never be fully mastered, but it is a continuous developmental process that resembles the artist's profession.

In this personal and reflective account, the author describes his career exploration to better understand his journey on a lifelong path of being an artist, teacher, and researcher. The researcher's theoretical foundation is, among other things, based on Maxine Greene's (1973) ideas about the moral value of teaching and the importance of teachers' consciousness of their multifaceted roles, meeting challenges with clear intentions and meaning (Greene, 1973, p. 69). The individual must seek the virtues to achieve this goal, especially the virtue Aristotle called "phronesis", or practical wisdom, which he defines as an intellectual virtue that possesses unique qualities connecting other intellectual virtues (such as knowledge and curiosity) and moral virtues (such as justice and temperance). Aristotle (2011) considered happiness to be the highest goal of human life. A crucial part of happiness is virtue, which can be found in moderation. The contemporary interest in Aristotle's virtue ethics stems from recognising that we must acquire knowledge and skills to help us confront life's challenges virtuously. Individuals must make decisions that align with their inner life, emotions, and self-understanding instead of deciding right and wrong based on pre-determined, rigid methods.

Data were gathered through writings in a research journal where anecdotes, memories, and reflections played a crucial role, in addition to interviews with critical friends. In the conclusion section, the author places his developmental process in context and delineates the evolution of his identity from an artist to a teacher and, subsequently, to a researcher. The journey ultimately leads the author back to the starting point, where he describes how the artist once again takes the steering wheel and invites the teacher and the researcher to join, hoping they will contribute to the journey. The findings suggest the importance of teachers reflecting on their professional lives while simultaneously

contributing to their multifaceted roles and being dedicated to their work. Furthermore, teachers should seek ways to engage in fruitful discussions about their challenging work with other teachers and researchers.

Keywords: action research, flourishing, teaching, practical wisdom, self-understanding, professional development

Um höfund

Ingimar Ólafsson Waage (ingimar@lhi.is; iow1@hi.is) er listmálari, heimspekikennari, lektor við listkennsludeild Listaháskóla Íslands og doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

About the author

Ingimar Ólafsson Waage (ingimar@lhi.is; iow1@hi.is) is a visual artist, philosophy teacher, assistant professor at the Department of Art Education at Iceland University of the Arts, and a doctoral candidate at the University of Iceland.

Heimildir

- Aristóteles. (2011). Siðfræði Níkomakkosar: Fyrra bindi (Svavar Hrafn Svavarsson þýddi). Hið íslenska bókmenntafélag.
- Arthur, J., Harrison, T., Carr, D., Kristjánsson, K. og Davison, I. (2014). Knightly virtues: Enhancing virtue literacy through stories. Research report. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues. <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2023/07/KnightlyVirtuesReport.pdf>
- Eikeland, O. (2006). Phronêsis, Aristotle, and action research. *International Journal of Action Research*, 2(1), 5–53. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-356898>
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Wadsworth.
- Guðrún Ingibjörg Þorgeirsdóttir. (2008, 17. apríl). Eru unglingar vitlausir? Morgunblaðið, bls. 28. <https://timarit.is/page/4187972#page/n27/mode/2up>
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsóknna: Ólíkar leiðir við gagnaöflun. Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/010.pdf>
- Hafðís Guðjónsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir. (2012). Háskólakennarar rýna í starf sitt: Þróun framhaldsnámskeiðs í kennaramenntun. Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012. <https://netla.hi.is/serrit/2012/menntakvika2012/008.pdf>
- Hafþór Guðjónsson. (2002). *Teacher learning and language: A pragmatic self-study* [doktorsritgerð, University of British Columbia]. <https://doi.org/10.14288/1.0054798>
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/011.pdf>
- Ingimar Ólafsson Waage. (2023). Cultivating virtue literacy in visual arts classes: Reflection on a fine-arts intervention aimed at moral education in a lower-secondary school in Iceland. *Journal of Moral Education*. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2290977>
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir og Kristján Kristjánsson. (2023). Farsæld sem markmið menntunar: Ákall um aðgerðir. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 32(1-2), 83–106. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2023.32.5>
- Kristján Kristjánsson. (2005). Er kennsla praxis?: Nokkrar aristótelískar efasemdir um ný-aristótelisma í menntamálum. *Uppeldi og menntun*, 14(1), 9–27. <https://timarit.is/page/5009260#page/n8/mode/2up>
- Kristján Kristjánsson. (2020). Er unnt að kenna og mæla „fronêsis“ kennara? Skólaþræðir – Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun. <https://skolathraedir.is/2020/11/26/er-unnt-ad-kenna-og-maela-fronesis-kennara/>

- Lög nr. 95/2019, um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla.
- McCall, C. C. (2009). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. Routledge.
- Óvarleg alhæfing. (2008, 18. apríl). Morgunblaðið, bls. 52. <https://timarit.is/page/4188068#page/n51/mode/2up>
- Pillay, D., Cullinan, M. og Moodley, L. (2019). Creative nonfiction narratives and memory-work: Pathways for women teacher-researchers' scholarship of ambiguity and openings. Í K. Pithouse-Morgan, D. Pillay og C. Mitchell (ritstjórar), *Memory mosaics: Researching teacher professional learning through artful memory work* (bls. 113–131). Springer.
- Platón. (2006). *Síðustu dagar Sókratesar* (Sigurður Nordal þýddi). Hið íslenska bókmenntafélag.
- Reglugerð nr. 1355/2022, um hæfniramma með viðmiðum fyrir almenna og sérhæfða hæfni kennara og skólastjórnenda við leik-, grunn- og framhaldsskóla.
- Shagoury, R. (2011). Crystallization: Teacher researchers making room for creative leaps in data analysis. *LEARNing Landscapes*, 4(2), 297–306. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2.401>
- Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing*. Centre for Strategic Education.
- Tyack, D. og Tobin, W. (1994). The „grammar“ of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.2307/1163222>



Ingimar Ólafsson Waage. (2023).

Horft um öxl: Listamaður, kennari og rannsakandi rýnir í eigin vegferð og þroskaferil í námi og starfi.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2023 – Menntavíka 2023.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2023/menntavika_2023/09.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2023.23>