

ENGLISH ABSTRACT

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

Brynhildur Þórarinsdóttir er lektor
við Kennaradeild Háskólans á Akureyri.

Uppeldi og menntun
17. árgangur 1. hæfi, 2008

JÓNA GUÐBJÖRG TORFADÓTTIR
HAFDÍS INGVARSDÓTTIR

Umbrot

Samskipti framhaldsskólakennara og nemenda

Þessi rannsókn er starfendarrannsókn sem fyrri höfundur greinarinnar vann á sínum fyrsta vetri í kennslu í framhaldsskóla, skólaárið 2005–2006, og var hluti af meistaranámi hennar við Háskóla Íslands. Rannsóknin snerist um samskipti hennar við nemendur, þar sem sjötumi var einkum beint að óvæntum atvikum í skólastofunni. Markmið rannsóknarinnar var að völast dýpri skilning á starfi nýliða í kennslu og fá innsýn í það hvernig kennari byggir upp tengsl við nemendur. Markmiðið var jafnframt að efla kennarum í starfi. Gagnaðflun fór fram með dagbókarfærslum kennara, upptökum í kenningustundum, opnum spurningum til nemenda og viðtali við bundamaun úr kennarahópnum.

Niðurstöður starfendarrannsóknarinnar benda til þess að nemi kennara til að skynja þarfir nemenda og kunnáttu í að leiða samræðu farsællega til lykta geti skipt sköpum við að byggja upp gagnkvæmt traust og virðingu í bekkjarstarfi, en það er forsenda fyrir góðum samskiptum kennara og nemenda. Slíkt innstæi byggist meðal annars á reynslu og þar skilur á milli nýliða og reyndra kennara. Því er brynt að nýliði fái fornlegan stuðning, að minnsta kosti fyrstu ár sitt í kennslu.

INNGANGUR

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

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

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

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

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

Starfendarannsókn

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

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

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

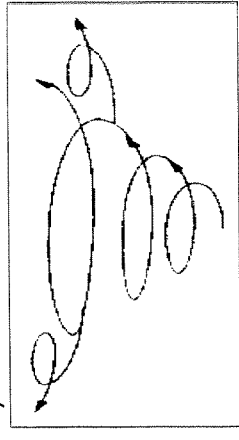
megi rekja til Stenhouse (1975). Í tímans rás hafa orðið til ýmis líkön og mismunandi túlkningar á starfendarannsóknum en hér eru hugmyndir ensku fræðikonunnar Jean McNiff einkum hafðar að leiðarljósi. McNiff leggur áherslu á að fólk hugsi um starfendarannsóknir með ölfku móti og skilgreini þær ekki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

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

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

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

Mynd 1



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

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

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

Samskipti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nemandinn og nýliðinn

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

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

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

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

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

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

Rannsóknin

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

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

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

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

Óvænt atvik er þegar eitthvað ber út af í kennslustofunni. Atvikið þarf ekki að vera stórvægilegt heldur eitthvað sem er minnstsett kennurum, eða nemendum. Tripp (1993) skilgreinir óvænt atvik (*critical incident*) sem eitthvert hversdagslegt atvik sem er ekki merkilegt í sjálfu sér heldur vegna þeirrar merkingar sem lögð er í það. Tripp telur að það geti verið gagnlegt kennurum að skoða vel óvænt atvik í kennslunni þegar þeir ígrunda starf sitt. Með þeim hætti geti kennarar þróað með sér starfskenningu sem byggist á viðhorfi þeirra til kennslunnar í stað þess að reyna að heimfæra fræðilega kenningu upp á eigin reynslu.¹ Brookfield (1995) tekur í svipaðan streng og Tripp í skilgreiningu sinni á óvæntu atviki, sem hann segir vera góðar eða vondar stundir (*high/low points*) í kennslunni sem eru minnststærðar kennurum. Brookfield telur það vera jafnþarft að ígrunda góðu stundirnar sem fengu kennarann til þess að segja við sjálfan sig að um nákvæmlega þetta snerist kennslan. Gordon (2001) er meðal þeirra sem hefur fjallað um hvernig heppilegt sé að takast á við ágreining kennara og nemenda í skólastofunni. Hann telur að kennarinn þurfi að beita virkri hlustun til að komast að raun um hvað það er sem veldur ágreiningnum og sýna vilja til þess að leysa hann. Virk hlustun snýst um að hlusta af athygli, hvá eða endurtaka boðin þegar svo ber undir og fá staðfestingu á að þau hafi verið skilin rétt. Slík virkni kennarans færir nemendum á því að hann hafi bæði hlustað á þá og skilið boðin. Þegar virkri hlustun er beitt kemur oft í ljós að eitthvað meira liggur að baki boðunum en það sem felst í orðanna hljóðan.

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

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

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

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

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

Sagan

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fjölbreyttari kennsluaðferðir. Of mikil regludýrkun, ekki þarf að fara eftir náms-
áætlun algjörlega alltaf.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Meginþræðir

Óvænt atvik

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

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

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

Virðing og traust

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

Reglulýrkandi

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

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

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

Í hnotskurn

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

LOKAORÐ

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

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

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

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

PAKKARÖÐ

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

HEIMildir

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

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

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

ABSTRACT

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

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

Jóna Guðbjörg Torfadóttir er framhaldsskólakennari við Menntaskólann við Sund. Hafdís Ingvarsdóttir er dósent í kennslufræðimenntunarfæði við Háskóla Íslands.