



Að þróa eigin kennslu í ljósi félagsmenningarlegra hugmynda um læsi: Starfstengd sjálfsrýni heyrandi íslenskukennara í kennslu nemenda með táknmál að móðurmáli

Karen Rut Gísladóttir

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Í þessari grein segi ég frá þriggja ára starfstengdri sjálfsrýni (e. self-study) á eigin starfsháttum sem heyrandi íslenskukennari í kennslu nemenda með táknmál að móðurmáli. Tilgangur rannsóknarinnar var að skoða eigin kennslu út frá félagsmenningarlegum hugmyndum um læsi. Markmið rannsóknarinnar var að draga fram augnablik í kennslu til að skoða hvernig eigin viðhorf, aðstæður og kennsluhættir ýmist sköpuðu eða takmörkuðu tækifæri nemenda til að nýta eigin mál- og menningarauðlindir í íslenskunáminu. Fræðilegar undirstöður rannsóknar eru annarsvegar félagsmenningarlegar hugmyndir um læsi og hinsvegar félagsmenningarlegar hugmyndur um nám og kennslu nemenda með táknmál að móðurmáli. Hugmyndir um Orðræður með stóru O-i og fjöltáknun gegna mikilvægu hlutverki í að koma auga á undirliggjandi áherslur í kennslu og hvað hefur áhrif á störf kennara. Rannsóknargögn eru þátttökuathuganir, skrif í rannsóknardagbók, hálfopin viðtöl við foreldra og nemendur og verkefni nemenda.

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að til að byggja kennslu á auðlindum nemenda hafi ég þurft að leggja mig fram um að greina mótsagnakenndar hugmyndir um læsi eins og þær birtust í hugsunum mínum sem og athöfnum og orðum innan skólaumhverfisins. Á þeim grunni gat ég farið að endurhugsa eigin starfshætti með það fyrir augum að skapa nemendum rými þar sem þeir gætu nýtt mál- og menningarauðlindir sínar í námi. Í þeirri vinnu áttaði ég mig á mikilvægi ritunar í íslenskunámi nemenda með táknmál að móðurmáli. Að lokum varpa niðurstöður rannsóknarinnar ljósi á mikilvægi stöðu minnar sem rannsakanda í því umbreytingarferli sem ég þurfti að fara í gegnum sem kennari til að bera kennsl á margvíslegar mál- og menningarauðlindir nemenda.

Efnisorð: Félagsmenningarlegt læsi, starfstengd sjálfrýni, læsisatburðir, læsisiðjur, kennsla nemenda með táknmál að móðurmáli, ritun

Inngangur

Ég var heyrandi íslenskukennari á unglingastigi í kennslu nemenda með táknmál að móðurmáli. Meðal nemenda var Melkorka (nöfn nemenda eru dulnefni). Hún samdi eftirfarandi ljóð:

ég hef líkama
ég hef andlit
ég hef handleggi
ég hef fætur
ég hef fingur
ég hef tær
ég hef augu
ég hef munn
ég hef eyru ... eða tjaa
jú ég hef eyru
en ég heyri ekki
þannig að er ég með eyru, eða hvað?
(Melkorka, 10. bekk)

Ljóð Melkorku endurspeglar ólíkar orðræður um heyrnarleysi sem mótað hafa sjálfsmynd einstaklinga sem eru heyrnarlausir eða hafa skerta heyrn og viðhorf kennara til þeirra. Annars vegar höfum við hina læknisfræðilegu orðræðu sem lítur á heyrnarleysi sem einhvers konar fötlun eða vöntun. Hins vegar höfum við hina félagsmenningarlegu orðræðu sem leggur áherslu á auðlindir nemenda með táknmál að móðurmáli og hvernig megi byggja á þeim í kennslu.

Melkorka bregst við togstreitu þessara orðræðna er hún spyr: „Ég hef eyru ... eða tjaaa / jú, ég hef eyru / en ég heyri ekki / þannig að er ég með eyru, eða hvað?“ Ein túlkun á spurningu Melkorku er að hún noti ljóðið til að bregðast við því viðhorfi sem nálgast heyrnarleysi sem fötlun sem þurfi að meðhöndla eða laga. Frá þessu læknisfræðilega sjónarhorni verður markmið í kennslu að grípa inn í með aðferðum sem draga úr þeirri „vöntun“ sem einkennir heyrnarleysi. Aftur á móti, þegar Melkorka leggur fram staðhæfingar á borð við „ég hef líkama / ég hef andlit / ég hef handleggi“ dregur hún fram það sem hún hefur og hvað hún getur. Með því móti nálgast hún heyrnarleysi sem einn af mörgum möguleikum til að vera í heiminum og skilja heiminn. Frá félagsmenningarlegu sjónarhorni sem þessu verður markmið í kennslu að draga fram sterkar hliðar nemenda með táknmál að móðurmáli sem auðvelda þeim að þroskast og verða fjöltungdir (e. multilingual) einstaklingar í fjölbreytilegum heimi (Wilcox, 2004). Þær ólíku orðræður sem hér eru dregnar fram eru meira en mismunandi fræðihugmyndir til að skilja heyrnarleysi. Þetta eru hugmyndafræðilegir kraftar sem bera með sér ólíka sýn og viðhorf á hvað það merkir að vera heyrnarlaus.

Strax á fyrsta ári í kennslu byrjaði ég að skynja þessar mótsagnakenndu orðræður sem togstreitu innra með mér. Árekstur þessara hugmyndafræðilegu krafta birtist til að mynda í því misræmi sem ég skynjaði milli þeirra kennsluáðferða sem ég notaði á hverjum degi og hvernig nemendur lærðu að lesa og skrifa. Lítið atvik á miðju skólaári er dæmi um það. Nemendur voru að vinna í dagbókarskrifum þegar Jonni réttir upp hönd og spyr hvernig eigi að stafa orðið *keppni*. Hann myndar táknið fyrir orðið með höndunum. Jonni hafði áður skrifað um þær keppnir sem hann tók þátt í og mín fyrstu viðbrögð voru að hvetja hann til að giska á fyrsta stafinn í orðinu. Ég áttaði mig ekki á hve fráleit sú hvatning var fyrr en Jonni svaraði með því að tákna stafinn *-s-*. Það var ekkert í tákningu *keppni* sem gaf til kynna að orðið byrjaði á hljóðinu *k*.

Ég átti erfitt með að festa fingur á þeim mótsögnum sem ég upplifði í kennslu. Ég ákvað því að fara í framhaldsnám til Bandaríkjanna og stundaði þar nám í námskrár- og kennslufræðum með sérstaka áherslu á fjölmenningu og félagsmenningarlegar hugmyndir um læsi í þeirri von að ná áttum og geta stutt betur við lestrar- og ritunarnám nemenda í framtíðinni. Áður en ég vissi af var ég komin á kaf í þá hugmyndafræðilegu baráttu sem einkennt hefur kennslu nemenda með

táknmál að móðurmáli, þar sem orðræðurnar sem nefndar hafa verið hér að framan takast á (Brueggemann, 1999, 2004; Ladd, 2003). Í þessu samhengi varð sú rannsókn til sem hér er lýst.

Tilgangur rannsóknarinnar var að skoða eigin kennslu út frá félagsmenningarlegum hugmyndum um læsi. Markmið rannsóknarinnar var að draga fram augnablik í kennslu til að skoða hvernig eigin viðhorf, aðstæður og kennsluhættir ýmist sköpuðu eða takmörkuðu tækifæri nemenda til að nýta eigin mál- og menningarauðlindir í íslenskunáminu. Að leiðarljósi hafði ég eftirfarandi spurningu:

Hvaða ferli þarf ég sem heyrandi íslenskukennari að fara í gegnum til að skapa nemendum með táknmál að móðurmáli aðstæður til að nýta eigin mál- og menningarauðlindir í vinnu með læsi?

Orðræða í kringum kennslu nemenda með táknmál að móðurmáli hefur þróast. Nú á dögum er vísað til þessa nemendahóps sem nemenda með táknmál að móðurmáli eða táknmálstalandi nemenda. Þessi þróun leggur áherslu á að líta á nemendur sem einstaklinga sem beri með sér ákveðnar menningar- og tungumálaauðlindir inn í skólastarfið sem mikilvægt er að ná að virkja til að hlúa að námi nemenda (Brueggemann, 1999, 2004). Á sama tíma og mikilvægt er að þróa kennslufræðilega orðræðu í kringum nám nemenda með táknmál að móðurmáli, þá þarf sú þróun einnig að beinast að þeim sem farið hefur með valdið til að ákvarða viðmið og gildi innan kennslustofunnar, hinum heyrandi kennara (Lane, 1992), og hvernig hann í sinni valdastöðu geti dreift valdi og ábyrgð á hlutaðeigandi aðila (Reason og Bradbury, 2001). Í þessari grein vísa ég á víxl til kennslu nemenda með táknmál að móðurmáli og kennslu heyrnarlausra nemenda. Að auki vísa ég til mín sem heyrandi kennara. Þetta geri ég til að draga betur fram hvernig atvik í kennslu eiga rætur að rekja til þess valdaójafnvægis sem einkennt hefur kennslu nemenda með táknmál að móðurmáli og hvernig ég sem heyrandi kennari þarf að leggja mig fram um að endurskoða ráðandi hugmyndir um læsi og heyrnarleysi til að eiga möguleika á að skapa þessum nemendahópi tækifæri til að vinna út frá eigin mál- og menningarauðlindum í námi.

Félagsmenningarhugmyndir um læsi og nám og kennslu heyrnarlausra

Síðustu áratugi hafa félagsmenningarlegar hugmyndir um læsi birst í tengslum við umræðu um læsi hér á landi (Hafþór Guðjónsson, 2011a, 2019b, 2019c; Karen Rut Gísladóttir, 2014, 2017; Stefán Jökulsson, 2012). Þar hafa hugmyndir nefndar *New Literacy Studies* (NLS) verið áberandi. Fræðimenn sem aðhyllast það sjónarhorn beina athygli að því að í vinnu með læsi þurfi að huga betur en tíðkast hefur að hinu félagsmenningarlega samhengi þar sem lestur og ritun koma við sögu (Gee, 2000, 2004; Street, 1984, 2001). Þeir telja mikilvægt að huga að þessu ytra umhverfi vegna þess að fólk notar tungumál og texta á ólíkan hátt í mismunandi aðstæðum. Þessi áhersla á hið félagsmenningarlega samhengi í vinnu með tungumál og texta hefur beint sjónum manna að hinu margslungna eðli læsis og þörfina fyrir að hugsa um læsi sem margs konar. Enska orðið „multiliteracies“ (Gee, 2008; Street og Street, 1995) sprettur af slíkum þankagangi.

Fræðimenn sem rannsaka læsi út frá félagsmenningarlegum veruleika einstaklinga og samfélagshópa leggja áherslu á að læsi sé alltaf samofið hugmyndum um vald (Gee, 1996, 2004, 2008; Street, 2001). Læsi, segja þeir, er pólitískt ferli þar sem ráðandi samfélagshópar breiða út eigin heimssýn með undirliggjandi áherslum og venjum og varpa um leið rýrð á veruleika fólks sem er í mótsögn við þeirra eigin (Street, 2001). Saga kennslu heyrnarlausra er dæmi um hvernig sjónarmið ólíkra hópa, heyrandi og heyrnarlausra, hafa tekist á og haft mótandi áhrif á kennsluhætti og sjálfsmynd þessa nemendahóps þegar kemur að vinnu með læsi (Brueggemann, 1999, 2004, 2009; Ladd, 2003; Valgerður Stefánsdóttir, 2005).

Flest börn byrja að þróa læsisvitund sína með því að fylgjast með hvernig tungumál eru notuð í umhverfi þeirra. Staða barna sem fæðast heyrnarlaus eða heyrnarskert er á margan hátt óvenjuleg. Aðeins um 5% heyrnarlausra barna eiga heyrnarlaus foreldra og hafa aðgang að fullmótuðu tákn-

máli frá fæðingu (Marschark o.fl., 2002; Valente og Boldt, 2015). Hin 95% eiga heyrandi foreldra sem flestir vita lítið sem ekkert um hvernig þeir geta hjálpað heyrnarlausum börnum sínum að fóta sig í því félags-, menningar- og tungumálalega landslagi sem einkennir æsku heyrnarlausra barna (Valente, 2011; Valente og Boldt, 2015). Þessi börn hafa oft takmarkaða möguleika til að taka þátt í merkingarbærum samskiptum þar til foreldrar og barnið hafa þróað með sér sameiginlegt tungumál og samskiptakerfi. Af þessum sökum eru heyrnarlaus börn oft við upphaf grunnskóla enn að tileinka sér þá málvitund sem heyrandi jafnaldrar þeirra hafa þegar náð tökum á. Vegna þessarar síðbúnu máltöku þurfa nemendur með táknmál að móðurmáli að takast á við ýmis úrlausnarefni í vinnu með tungumál og texta.

Fyrstu heimildir manna um menntun heyrnarlausra barna má rekja til sautjándu aldar (Moore o.fl., 1990). Þá voru það helst börn heldri manna sem fengu menntun og fólst hún í formlegri leiðsögn þar sem allar mögulegar leiðir voru nýttar til að kenna börnunum raddmál sinnar þjóðar. Þessar tilraunir mörkuðu upphaf hinnar læknisfræðilegu orðræðu innan kennslu nemenda með táknmál að móðurmáli þar sem mennska heyrnarlausra einstaklinga var metin út frá menntun og því hversu vel þeir náðu tökum á hinu talaða máli (Brueggemann, 1999; Ladd, 2003). Þótt áhersla á talmál hafi komið fram í kennslu heyrnarlausra barna á sautjándu öld þá var táknmál enn mikilvægur þáttur í skólum fyrir heyrnarlaus börn á þessum tíma og ein helsta samskiptaleið þeirra í menntun allt fram á tuttugustu öld (Ladd, 2003).

Frá upphafi hefur skólastarf fyrir heyrnarlaus einstaklinga verið litað af átökum milli hinnar læknisfræðilegu orðræðu, þar sem lítið er á heyrnarleysi sem skerðingu sem þurfi að laga til að heyrnarlausir einstaklingar geti notið lífsgæða á við heyrandi fólk, og hinnar félagsmenningarlegu orðræðu þar sem leitast er við að byggja kennslu á mál- og menningarauðlindum nemenda (Ladd, 2003). Nokkrir atburðir urðu til þess að læknisfræðilega orðræðan varð ráðandi yfir menntastofnunum sem höfðu með kennslu þessa nemendahóps að gera og ber þar hæst að nefna alheimsráðstefnu kennara heyrnarlausra sem haldin var í Milánó árið 1880 (Lou, 1988). Heyrnarlausum kennurum var meinaður aðgangur að ráðstefnunni og höfðu því enga möguleika til að mótmæla þegar sú ákvörðun var tekin að banna táknmál í skólum, jafnt í námi sem og almennum samskiptum nemenda í milli (Lane, 1992). Ástæða þessarar ákvörðunar var að notkun táknmáls var talin koma í veg fyrir að nemendur legðu sig fram um að læra að tala raddmál sinnar þjóðar.

Í kjölfar ráðstefnunnar var öllum heyrnarlausum kennurum sagt upp störfum. Heyrnarlausir nemendur höfðu því engar fullorðnar málfyrirmyndir til að mæta sig við á sínum skólaárum (Humphries, 2004) og sú reynsla og þekking sem hafði orðið til hjá eldri kynslóðum hvarf úr skólastarfinu (Ramsey, 2004). Ef sást til nemenda nota hendur eða látbrigði til samskipta þá var þeim refsað (Lane, 1989). Hendur þeirra voru ýmist bundnar fyrir aftan bak eða slegið á fingur þeirra. Í stað kennslu í almennum faggreinum eins og sögu, stærðfræði, edlisfræði, jarðfræði og erlendum tungumálum í gegnum merkingarbær samskipti miðudu kennsluhættir að því að kenna nemendum að ná tökum á hinu talaða máli (Brueggemann, 1999; Humphries, 2004). Ein kennsluaðferðin á þessum tíma fólst í að kennarinn sat andspænis nemanda sínum, setti blað fyrir munninn á sér og sagði síðan orð sem nemandinn átti ýmist að endursegja eða skrifa niður á blað (Eyrún Ólafsdóttir, 2019; Lane, 1989). Blaðið átti að tryggja að nemandinn gæti ekki lesið af vörum orðin sem unnið var með. Þessi stefna, raddmálsstefnan, var við lýði í hartnær heila öld. Heyrnarlausir einstaklingar einangrudust frá samfélaginu og sjálfsmýnd þeirra var brotin niður í vonlausri baráttu við að ná tökum á tungumáli og menningarheimi sem þeir höfðu ýmist engan eða takmarkaðan aðgang að (Ladd, 2003; Lane, 1992).

Upp úr 1960 fór fagfólk að horfast í augu við að áherslur raddmálsstefnunnar höfðu ekki tilætluð áhrif. Nemendur komu út úr skólunum ólæsir og án grunnmenntunar. Aðrar áherslur fóru að líta dagsins ljós. Frá því um 1980, fyrir tilstilli baráttu heyrnarlausra einstaklinga og fylgismanna þeirra á viðurkenningu táknmálsins (Jankowski, 1997; Ladd, 2003; Lou, 1988), hafa hugmyndir um tvítyngis- og tvímenningarkennslu þróað í kennslu nemenda með táknmál að móðurmáli þar sem áhersla er á táknmál og menningu heyrnarlausra í vinnu með lestur og ritun (Gunnar

Salvarsson, 1994; Mashie, 1995). Aukinn skilningur á þeim leiðum sem samfélag heyrnarlausra hefur þróað til að tengja samskiptareglur heyrnarlausra við læsisáherslurnar sem unnið er með í skólum hafa haft áhrif á þróun tvítýngishugmynda (Bagga-Gupta, 2000, 2002; Padden og Ramsey, 1993, 1998; Ramsey og Padden, 1998). Þá hefur hugmyndafræði skóla án aðgreiningar einnig verið að þróast í kringum menntun barna með táknmál að móðurmáli (Valente, 2017; Valente og Boldt, 2015).

Á sama tíma og þær kennslufræðilegu áherslur sem hér eru dregnar fram skapa þekkingarfræðilegar undirstöður þessarar rannsóknar, þá beinir rannsóknin athygli að þætti sem vill verða útundan í kennslufræðilegri umræðu, þ.e. fagmanninum sjálfum. Síðustu áratugi hafa ýmsir fræðimenn beint kastljósinu að hinum heyrandi fagmanni (Brueggemann, 1999; Erting, 1992; Lane, 1992) og hvernig hann hefur í gegnum menntasögu nemenda með táknmál að móðurmáli fengið nær ótakmarkað vald til að ákvarða viðmið í kennslu. Fræðimenn vara beinlínis við því að ákvarða viðmið í kennslu heyrnarlausra út frá upplifun heyrandi fólks (Brueggemann, 1999; Lane, 1992). Harlan Lane (1992) útskýrir þá tvöföldu skekkju sem felst í að byggja kennslu heyrnarlausra einstaklinga á hugmyndum heyrandi fólks um heyrnarleysi. Fyrri skekkjan, segir hann, felst í hugmyndum heyrandi fólks um heyrnarleysi sem einhvers konar „skerðingu“. Hættan sem blasir við er að kennarar sem vinna með þessum nemendahópi samþykki þessar vöntunarhugmyndir gagnrýnislaust og ákveði að leggja sitt af mörkum til þeirra sem telja sig vera að „laga“ vandann, án þess að leggja sig fram um að skilja sjónarmið og reynslu nemenda. Hugmyndir heyrandi um heyrnarleysi sem skerðingu og þau viðmið í kennslu sem verða til út frá þeim eru svo undirstaða seinni skekkjunnar að mati Lane. Það er, hugmyndir um heyrnarleysi frá fólki sem í góðri trú telur sig vera að leysa vandann birtist beint og óbeint í viðmóti og vinnubrögðum sem heyrnarlausir nemendur mæta þegar þeir reyna að skilja eigin reynslu sem heyrnarlausir einstaklingar. Margvíslegar birtingarmyndir um að vera einhver sem þarf að laga verða þau skilaboð sem byrja að móta innri skilning þessa nemendahóps á því hverjir þeir eru og þeir fara að þróa með sér neikvæða sjálfsmynd. Það sem meira er, þessar birtingarmyndir hindra að reynsla og þekking heyrnarlausra einstaklinga fái tækifæri til að birtast og hafa áhrif á hugmyndir heyrandi fólks um hvað það merki að vera heyrnarlaus (Hauser o.fl., 2010; Ladd, 2003; Lane, 1992; Moores, 2010).

Að tengja hugmyndir um læsi hugmyndum um vald og ólíka félagsmenningarlega stöðu einstaklinga hefur afdrifaríkar afleiðingar í vinnu með lestur og ritun með börnum í ýmsum minnihlutahópum, þar á meðal börnum sem eiga íslenskt táknmál að móðurmáli. Þessir nemendahópar sækja oft skóla þar sem menning þeirra og heimssýn er jafnarsett. Strax í upphafi sitja þessir nemendur því ekki við sama borð og aðrir þegar kemur að lestrar- og ritunarkennslu. Þeir hafa ekki sömu tækifæri og nemendur sem tilheyra meirihlutahópum samfélagsins til að tengja eigin reynslu og skilning við það nám sem fram fer í skólanum. Fræðimenn á sviði lestrar- og ritunarkennslu heyrnarlausra kalla eftir því að rannsækendur og fagfólk í skólum rýni betur í viðhorf, gildi, viðmið og væntingar að baki kennsluháttum, og endurskapi kennsluhætti á grunni þeirrar reynslu sem nemendur búa yfir (Brueggemann, 1999; Erting, 1992; Wilcox, 2004).

Í þessari rannsókn nýtti ég tvær fræðilegar áherslur NLS, þ.e. hugmyndir þeirra um Orðræður með stóru O-i (e. big D Discourses) og fjöltáknun (e. multimodality) til að draga fram viðhorf, gildi, viðmið og væntingar sem felast í starfsumhverfi mínu og hvaða áhrif þau hafa á eigin kennsluhætti. Hér á eftir lýsi ég hvað felst í þessum hugmyndum.

Orðræða með stóru O-i

Alla jafna lítur fólk svo á að tungumálið sé tæki til segja eitthvað, veita upplýsingar. Það er auðvitað rétt, segir Gee (2005) en í raun og veru er tungumálið tæki til að framkvæma þrennt; segja (e. inform), gera (e. act) og vera (e. be). Þegar við tölum eða skrifum erum við samtímis að segja eitthvað (upplýsa), gera eitthvað og vera eitthvað. Þegar við hlustum á einhvern eða lesnum það

sem hann skrifar verðum við að vita hvað viðkomandi er að segja, hvað hann er að gera og hver hann er til að geta skilið hann til fullnustu. Í ljósi þessa hefur Gee (1996) þróað það sem hann kallar „Discourses with a big D“ (eða „big D Discourses“) til aðgreiningar frá „discourses with a little d“ eða „little d discourses“. Með síðarnefnda hugtakinu vísar Gee til þess hvernig fólk notar tungumálið. Með fyrrnefnda hugtakinu vísar hann til þess að tungumálið mótar veruleika okkar og okkur sjálf. Við tölum ekki einasta tungumálið (móðurmálið). Við *lifum* í tungumálinu. Orðræðugreiningar ættu því ekki aðeins að beinast að því hvernig fólk talar heldur líka að því hvernig tungumálið fléttast inn í athafnir okkar og mótar hugsanir okkar og sjálfsmynd.

Orðið „discourse“ er gjarnan þýtt á íslensku með „orðræða“. Það liggur því beint við að segja „orðræða með litlu o-i“ og „Orðræða með stóru O-i“ og það mun ég gera hér, jafnvel þó það hljómi svolítið ankannalega. Til að einfalda ritháttinn kys ég að greina á milli hugtakanna með með því að nota lítið eða stórt „o“; skrifa þá ýmist „orðræða“ eða „Orðræða“ eftir því hvort hugtakið er átt við.

Hugtakið Orðræður eru undirliggjandi hugmyndir um lífið sem hjálpa einstaklingum að komast í gegnum dag hvern án óþarflega mikils skipulags (Gee, 2005). Orðræður með stóru O-i samanstanda af „ýmsum leiðum til að tala, hlusta ... bregðast við, eiga samskipti, trúna, meta, og nota verkfæri og hluti, í ólíkum félagslegum aðstæðum á tilteknum tíma“ (Gee, 1996, bls. 128). Þessar margvíslegu leiðir gefa bæði tækifæri „til að sýna og bera kennsl á tiltekna félagslegar sjálfsmyndir“ (Gee, 1996, bls. 128). Þær Orðræður sem fólk lifir við, sýnir og ber kennsl á, mótast af þeirri reynslu sem það býr yfir. Einstaklingar geta búið yfir og sýnt margvíslegar Orðræður, jafnvel mótsagnarkenndar Orðræður, án þess að gera sér grein fyrir því. Á þessu má sjá að hugtakið Orðræður er margþætt í eðli sínu. Í minni rannsókn staldraði ég við fjóra þætti þess.

Í fyrsta lagi ákvarða Orðræður hvað okkur finnst eðlilegt í ákveðnum aðstæðum (Gee, 2005). Orðræður verða til út frá reynslu einstaklinga. Þær lýsa ákveðinni hugmyndafræði og eru því ávallt gildishlaðnar. Það er, þær gefa ákveðið sjónarhorn sem hvetur einstaklinga til að lesa í samhengi hluta á ákveðinn hátt (Gee, 2005). Orðræður eru því aldrei „sannar“ eða „rangar“. Þetta eðli Orðræðna er mikilvægt, eins og Gee (2005) bendir á, vegna þess að á sama tíma og þær gera einstaklingum kleift að álykta hvað sé „eðlilegt“ eða „dæmigert“ í sérhverjum aðstæðum, þá geta þær einnig byrgt fólki sýn að því leyti að það kann að útiloka Orðræður sem eru í mótsögn við þeirra eigin (Gee, 2005).

Í öðru lagi þá hugsar fólk ekki um þær Orðræður sem það lifir við nema það lendi í árekstrum við Orðræður annarra sem eru í mótsögn við þeirra eigin (Gee, 2005). Þessi árekstur ólíkra Orðræðna kann að birtast í lítills háttar óþægindatilfinningu eða einhvers konar togstreitu sem einstaklingar hafa val um að hunsa eða ígrunda. Ef við ígrundum á gagnrýninn hátt togstreituna eða óþægindatilfinninguna sem verður til þegar ólíkar Orðræður rekast á þá gefast tækifæri til að draga fram og skilja þau gildi og viðhorf sem liggja að baki þeim Orðræðum sem leiða okkur áfram í verki sem og að öðlast betri skilning á Orðræðum sem eru í mótsögn við okkar eigin (Gee, 2005).

Í þriðja lagi getum við breytt heimssýn okkar með því að ígrunda á gagnrýninn hátt og endurskapa Orðræðurnar sem hafa áhrif á okkur í okkar daglega amstri (Gee, 2005). Þegar við gefum okkur tíma til að staldra við og beina athygli að óþægindatilfinningum eða togstreitu sem við finnum til þá eigum við ekki aðeins möguleika á að skilja betur þær ólíku Orðræður sem mætast í starfsumhverfi okkur. Slík ígrundun gerir okkur kleift að stíga þau skref sem þarf til að mæta ólíkum Orðræðum á þann hátt að einstaklingar fái að vaxa og þroskast í gegnum eigin reynslu og þekkingu.

Síðasti þáttur hugmyndarinnar um Orðræður sem ég notaði í þessari rannsókn er að Orðræður lifa einnig innan stofnana eins og skóla (Gee, 2005). Þetta þýðir að sú hugmyndafræði sem farið er eftir í kennslu fer ekki eingöngu eftir kennslufræðilegum hugmyndum kennarans heldur leynist sú hugmyndafræði sem unnið er eftir innan skólanna í námsgögnum, námsumhverfi og

þeim venjum sem þar er að finna. Hættan sem fylgir því að taka upp „viðurkennda“ kennsluhætti er að kennarar missi sjónar að því samhengi sem mótar þessa kennsluhætti og fari að líta á þá sem almenna, óhlutbundna og jafnvel alþjóðlega (Gee, 2005). Þetta getur orðið til þess að þegar kennarar komast í tæri við venjur (e. practices) sem eru ekki viðurkenndar af ráðandi Orðræðu innan skólasamfélagsins þá vita þeir oft ekki í hvorn fótinn þeir eiga að stíga og leiða þær hjá sér án frekari umhugsunar.

Innan kennslustofunnar mætast ólíkar Orðræður. Ég nýti hugmyndir um Orðræður með stóru O-i til að greina þá viðhorfsbreytingu sem ég sem heyrandi íslenskukennari heyrnarlausra nemenda þurfti að fara í gegnum til að skilja mál- og menningarauðlindir nemenda.

Fjöltáknun

Í skólastarfi hafa hugmyndir um læsi snúist að verulegu leyti um tungumálið, hvernig við vinnum með orð og orðaforða í tengslum við ólíkar faggreinar. Hugmyndir um fjöltáknun (e. multimodality) beina athygli að því að læsi snúist fyrst og fremst um merkingarsköpun einstaklinga sem leitast ýmist við að koma hugmyndum sínum á framfæri eða leggja merkingu í hugmyndir annarra og nýta til þess margvíslegar leiðir (Hafþór Guðjónsson, 2019c; Kress, 2000, 2003). Fræðimenn á sviði félagslegrar táknfræði (e. social semiotics) benda á að tungumálið sé aðeins einn táknunarháttur (e. modes) af mörgum þegar kemur að læsi. Aðrir táknunarhættir, til dæmis myndir, teikningar, rými, látbragð, hljóð, sjón og gjörðir, koma alltaf við sögu þar sem merkingarsköpun á sér stað. Raunar er það svo að fólk nýtir sér í ríkum mæli margvíslega táknunarhætti í daglegum samskiptum, fléttar saman táknunarháttum á ýmsa vegu enda vanist því frá blautu barnsbeini – svo vel raunar að það veitir því litla sem enga athygli. Samskipti fólks eru yfirleitt margþætt eða *fjölháttá* (e. multimodal) og það sama má segja um nám (hvernig fólk lærir) enda nán tengsl þarna á milli.

Til að skilja fjölháttá eðli læsis hafa fræðimenn í vaxandi mæli leitað í smiðju táknfræðinnar (e. semiotics), einkum félagslegrar táknfræði (e. social semiotics) (Kress, 2000, 2003). Þar verða hugmyndir um merkingu og tákn mikilvægar. Manneskjunni er það eiginlegt að skapa eða leitast við að skapa merkingu úr því sem hún heyrir eða því sem hún les (Gee, 2005; Hafþór Guðjónsson, 2019c). Hún gerir það með því að búa til tákn (e. signs). Tákn eru efnislegar auðlindir sem einstaklingar nota til merkingarsköpunar. Þau samanstanda af merkingu og formi. Merking getur aldrei staðið utan tákns sem sjálfstæð eining. Ef einstaklingar eiga að hafa möguleika á að skilja hver annan þá verða samskipti þeirra að birtast í formi raunverulegra tákna. Þótt merking taki á sig efnislega mynd í táknum þá er hún ekki háð formi táknsins til að koma merkingunni til skila. Formið er táknberi sem hefur möguleika á að verða tákn þegar einstaklingar sjá tækifæri í að nýta það fyrir það sem þeir meina (Kress, 2000, 2003; Hafþór Guðjónsson, 2019c). Með því að veita athygli hvernig einstaklingar nýta margvíslega táknunarhætti í samskiptum sínum í kringum lestur og ritun gefa hugmyndir félagslegrar táknfræði færi á að lýsa merkingarsköpun og tengslum ólíkra *táknunarháttá* á mun ítarlegri hátt en kenningar tungumálsins einar og sér eru færar um (Kress, 2003). Í þessari rannsókn notaði ég hugmyndina um fjöltáknun bæði til skoða hvernig tungumálanám nemenda var í raun fjölháttá reynsla og hvernig ég, í gegnum kennsluhætti mína, ýmist bætti eða takmarkaði möguleika nemenda til að nýta sér ólíkan efnivið og leiðir til merkingarsköpunar.

Starfstengd sjálfrýni

Starfstengd sjálfrýni (e. self-study) snýr meðal annars að fagfólki á vettvangi skóla sem leggur sig fram um að skilja eigin hugmyndir og viðhorf um skólastarf og hvaða áhrif þessir þættir hafa á eigin starfshætti (Hafþór Guðjónsson, 2019a; Pinnegar og Hamilton, 2010; Svanborg Rannveig Jónsdóttir o.fl., 2018). Þessar rannsóknir eru af sama meiddi og starfendarannsóknir (Hafþór Guðjónsson, 2011b, 2019a). Pinnegar og Hamilton (2010) benda á að í grunninn snúist starfstengd

sjálfsrýni um ábyrgð einstaklinga á sjálfum sér. Það er, að þeir leiti leiða til að skoða eigin hugmyndir og viðhorf í starfi, greina bilið á milli þess hverjir þeir eru og hverjir þeir vilja vera sem fagmenn og rannsaki síðan þetta „sjálf“ í tengslum við þá sem eiga hlut að máli og þau skref sem stigin eru til að brúa þetta bil. Þessi áhersla starfstengdrar sjálfsrýni samræmdist markmiði mínu um að skoða og stíga þau skref sem þurfti til að skapa nemendum tækifæri til að nýta eigin mál- og menningarauðlindir í námi.

Samhengi rannsóknar og þátttakendur

Þessi rannsókn var unnin frá ágúst 2006 og út maí 2009. Á þeim tíma sem rannsóknin var unnin áttu töluverðar breytingar sér stað í ytri umgjörð um menntun nemenda með táknmál að móðurmáli. Árið 1999 hafði birst í aðalnámskrá grunnskóla sérkafla um íslensku fyrir heyrnarlausa og táknmál fyrir heyrnarlausa. Sama ár voru tekin fyrstu skref í að sameina starfsemi sérskóla fyrir heyrnarlausa við almenna skólakerfið. Þremur árum síðar, eða árið 2002, var sérskólanum lokað og starfsemin flutt inn í almennan skóla. Árið 2007 birtist síðan kafla í aðalnámskrá um tvítýngi táknmáls og íslensku og þann 27. maí 2011 voru samþykkt lög á Alþingi um að íslenskt táknmál yrði móðurmál þeirra sem ekki hefðu næga heyrn til að tileinka sér íslenska tungu til daglegra samskipta.

Þar sem ég gerði rannsókn á eigin kennslu urðu nemendurnir sem ég var að kenna sjálfkrafa hluti af rannsókninni. Í þessari grein einblíni ég sérstaklega á samskipti við tvo nemendur, Viktoríu og Melkorku, sem voru afdrifarík í að umbreyta eigin skilningi á íslenskunámi og kennslu.

Gagnaöflun

Gagnaöflun fól í sér þátttökuathuganir, skrif í rannsóknardagbók, hálfopin viðtöl við foreldra og nemendur og verkefni nemenda. Í rannsóknardagbókinni lýsti ég markmiðum mínum í íslenskukennslunni, hvað ég var að gera og hverju ég vildi ná fram með þeim verkefnum og viðfangsefnum sem ég lagði fyrir. Sérstaka athygli veitti ég atvikum sem ýmist fólu í sér innri eða ytri togstreitu eða ollu mér heilabrotum. Einnig fylgdist ég með og skrifaði punkta um hegðun nemenda og samskipti í íslenskutímum. Að lokum skrifaði ég örsögur sem tengdust lestri og ritun nemenda. Þetta voru sögur sem urðu til út frá atvikum innan kennslustofunnar eða sögur sem nemendur og foreldrar þeirra sögðu mér. Til viðbótar við rannsóknardagbókina tók ég viðtöl við foreldra um þátttöku nemenda í athöfnum eða atvikum utan skóla sem tengdust lestri og ritun. Ég safnaði einnig og greindi verkefni nemenda til að skilja ferli þeirra og framfarir í íslenskunáminu. Samtímis gagnaöfluninni skrifaði ég frásagnir sem sýna hvernig nemendur þróa með sér aukna máltilfinningu og færni í íslensku sem og þróun mína sem íslenskukennara sem vill nýta reynslu og auðlindir nemenda í kennslu.

Gagnagreining

Félagsmenningarlegar rannsóknir á læsi kalla á nýja nálgun til að rannsaka og skilja læsi (Street, 2012). Til að þróa félagsmenningarlegan skilning á læsi hafa rannsakendur NLS búið til hugtök sem hafa áhrif á aðferðafræðilega nálgun læsirrannsókna (Street, 2012). Við greiningu gagna nýtti ég hugtökin *literacy event* sem ég kys að kalla „læsisatburð“ og *literacy practices* sem ég kalla „læsisíðjur“ (Barton og Hamilton, 2000; Karen Rut Gísladóttir, 2017; Street, 1995, 2000, 2001). *Læsisatburðir* eru sýnilegar athafnir sem tengjast rituðum textum eða tali um texta. Í þessari grein eru læsisatburðir athafnir þar sem nemendur voru að læra íslensku í gegnum lestur eða ritun; að læra bókmenntir, lesa bækur að eigin vali, leysa stafsetningar- eða málfræðiverkefni, vinna ýmis ritunarverkefni og skrifa í lestrardagbækur. Atburður er eitthvað sem á sér stað, eitthvað sem er í gangi. Með *læsisíðju* er átt við „það sem býr að baki“ þegar fólk les eða skrifar, t.d. reynslu þess og hugmyndir, viðhorf og gildi sem það býr yfir en mótar jafnframt athafnir þeirra, leiðir það í verki. Sem dæmi má nefna að þegar ég skoðaði ritunarsmiðjuna fór ég að greina læsisíðjur sem

tengjast þeirri vinnu eins og þankahríð nemenda, að skiptast á hugmyndum og þróa þær í gegnum táknað, að nota ýmiss konar efnivið í umhverfinu til að tjá og skrifa um hugmyndir í mótun, að deila uppköstum af eigin skrifum og leiðréttu eigin skrif. Með því að skoða læsisatburði og læsisíðjur tengdar þeim gat ég einblínt á ákveðnar aðstæður til að skilja hvað væri að gerast á sama tíma og ég skoðaði hvernig gildi, viðhorf og félagsleg samskipti einstaklinga höfðu þar áhrif á (Barton og Hamilton, 2000; Street, 1995).

Við greiningu gagna kom ég auga á þrjú þemu:

Atburðir sem einkennast af togstreitu eða viðnámi: Mín innri togstreita í garð skólaumhverfisins eða hegðun nemenda; bein og óbein skilaboð nemenda um kennsluhætti mína; togstreita sem ég skynja í tengslum við eigin kennsluhætti og samskipti við nemendur um nám þeirra.

Atburðir sem vekja undrun: Spurningar nemenda um stafsetningu, orðaforða og leiðir til að setja merkingu þeirra í orð.

Atburðir sem draga fram virka þátttöku nemenda: Ljóðagerð nemenda; notkun nemenda á ólíkum efnivið til að tjá merkingu sína í ritun.

Þessi þemu gerðu mér kleift að draga fram úr gögnunum læsiatburði sem lýstu samskiptum þátttakenda og greina undirliggjandi læsisíðjur. Á þessum tímamarki las ég aftur í gegnum gögnin til að ákvarða lykilatvik sem voru einkennandi fyrir hvert þema. Út frá þessum atvikum skrifaði ég örsögur sem gáfu mér tækifæri til að skoða, út frá fræðilínu NLS, þá margvíslegu reynslu sem ég og nemendur mínir upplifðum innan kennslustofunnar og hvernig valdatengsl ólíkra menningarheima birtust í samskiptum okkar (Clandinin, 2013). Þar sem þetta var rannsókn á eigin kennslu þá naut ég við greiningu gagnanna allrar þeirra þekkingar og næmni sem kennari þróar með sér í daglegum samskiptum við nemendur. Þessi þekking auðveldaði mér að greina áherslur þvert á gögnin og ná þannig fram dýpri greiningu. Dæmi um þetta er að þegar ég las í rannsóknardagbókinni lýsingar af árekstrum við nemendur í tengslum við ritun og ritunarverkefni byrjuðu raddir nemenda og foreldra um mikilvægi ritunar í lífi nemenda að bergmála í höfði mér.

Á lokastigi gagnagreiningar las ég í gegnum gögnin með hliðsjón af hugmyndum um átök hins læknisfræðilega og hins félagsmenningarlega sjónarhorns á mótun kennslu heyrnarlausra. Með því að nota hugmyndir um læsisatburði og læsisíðjur skoðaði ég hvernig að því er virtist tilviljunarkenndir árekstrar eða átök áttu rætur að rekja til ólíkra lífsviðhorfa og hugmynda um hver við erum í þessum heimi.

Siðferðileg álitamál

Hið sögulega samhengi kennslu heyrnarlausra mótar umgjörð þessarar rannsóknar. Í rannsóknnum kennara á eigin starfi er kennarahlutverkið, með öllum skyldum kennara gagnvart nemendum sínum og fjölskyldum þeirra, ávallt í forgrunni (Mohr, 2001). Við undirbúning rannsóknarinnar aflaði ég samþykkis vísindasiðanefndar Wisconsin-háskóla í Bandaríkjunum (e. Institutional Review Board), þar sem ég stundaði doktorsnám og tilkynnti rannsókn til persónuverndar. Ég fékk einnig skriflegt samþykki skólastjórnenda fyrir rannsókninni. Þegar ég hafði tengst nemendum og foreldrum þeirra sem kennari, sótti ég um formlegt samþykki bæði foreldra og nemenda fyrir þátttöku nemenda í rannsókninni. Nemendur völdu sjálfir dulnefni.

Innan kennslu heyrnarlausra er að finna gagnrýni á kennsluhætti sem byggja á heyrandi viðmiðum. Þessi gagnrýni þýðir ekki að heyrandi fagfólk sé ófært um að vinna með heyrnarlausum einstaklingum eða stunda rannsóknir þar sem þeir eru þátttakendur. Til að vinna með og breyta ríkjandi valdaójafnvægi í kennslu er mikilvægt að einstaklingar sem eru í ákveðnum valdastöðum eða tilheyra ráðandi menningarhópum finni leiðir til að deila valdi sínu og stöðu með þeim sem þeir vinna með (Reason og Bradbury, 2001).

Hin dulda áskorun í starfi kennara og rannsakenda er að gera það sem liggur að baki fagvitund þeirra sýnilegt að því marki að þeir átti sig á hvernig ráðandi þættir, í mínu tilviki að vera heyrandi eða heyrnarlaus, umlykja og hafa áhrif á skilning þeirra á því hverjir þeir og nemendur eru (Greene og Abt-Perkins, 2003; Zeni, 2001). Í þessari rannsókn tók ég stöðu kennararannsakanda til að takast á við það valdaójafnvægi sem ríkt hefur á milli menningarheima heyrandi og heyrnarlausra einstaklinga í kennslu heyrnarlausra og finna leiðir í kennslu til að byggja á mál- og menningarauðlindum nemenda.

Ég tók stöðu kennarans sem rannsakanda því sem kennari á vettvangi hef ég reynt að auðveldara getur verið að segja öðrum hvað þarf að gera til að mæta ólíkum nemendahópum en að hrinda þeim áherslum í framkvæmd. Til að geta betur dregið fram þau tilfinninga- og vitsmunalegu átök (Picower, 2009) sem eiga sér stað við umbreytingarferlið sem kennarar þurfa að ganga í gegnum til að bera kennsl á margvíslegar mál- og menningarauðlindir nemenda taldi ég mikilvægt að upplifa þetta ferli á eigin skinni.

Sem heyrandi kennari er ég meðvituð um að skilningur minn á ólíkum aðstæðum takmarkast alltaf að einhverju leyti af heyrandi reynsluheimi mínum. Meðferð gagna og niðurstöður rannsóknar bera vitni um hvernig rannsóknarferlið gaf mér tækifæri til að endurhugsa starfshætti, efast um eigin hugmyndir og skilning og setja spurningarmerki við það sem álitid er „eðlilegt“ við ólíkar aðstæður (Cochran Smith og Lytle, 2009; Mohr, 2001) þannig að ég ætti auðveldara með að hlusta eftir og vinna út frá röddum nemenda í kennslu (Mockler, 2013).

Niðurstöður

Greining gagna leiddi í ljós að ég þurfti að læra að takast á við mótsagnakenndar Orðræður um lestrar- og ritunarkennslu til að skapa nemendum rými til að nýta mál- og menningarauðlindir sínar í kennslu. Ég greini frá þeirri umbreytingu sem ég upplifði í gegnum eftirfarandi kafla: Í stríði við ríkjandi Orðræður, Að mæta ólíkum Orðræðum innan kennslustofunnar, og Að byggja kennslu á mál- og menningarauðlindum nemenda.

Í stríði við ríkjandi Orðræður

Ætlan mín með þessari rannsókn var að finna út hvernig ég gæti komið betur til móts við nemendur, byggt kennsluna á auðlindum þeirra; lífsviðhorfum, þekkingu og kunnáttu. Þetta reyndist erfðara en ég átti von á. Fyrir en varði fór rannsóknardagbókin að fyllast af frásögnum um vandræði og átök. Í eftirfarandi dagbókarfærslu beini ég athygli að því hvernig Orðræða skólaumhverfisins birtist í lýsingum mínum af námsumhverfinu:

Ég sit í nýju kennslustofunni minni. Hér eru hlutir sem búast má við að finna í kennslustofum; stólar, borð, hringborð fyrir hópavinnu, kennaraborð, tafla, hillur, og sjónvarp. Hillurnar eru yfirfullar af gömlum verkefnum og kennslubókum. Þegar ég horfi á kennsluáætlun fyrir heyrandi jafnaldrar nemenda minna sé ég að búið er að ákvarða hvaða stafsetningar- og málfræðiæfingar eigi að vinna og hvenær. Ég skynja einhverja togstreitu innra með mér. (Rannsóknardagbók, 15. ágúst 2006)

Sú Orðræða sem mætti mér innan skólaumhverfisins setti kennarann í hlutverk stjórnanda. Það var á hans ábyrgð að ákvarða hvaða þekkingu nemendur þyrftu og hvenær. Þessi Orðræða birtist í því námsefni sem var í boði, kennsluáætlunum fyrir hvert fag, námsmati og hvernig talað var um nám og kennslu. Þrátt fyrir háleit markmið um að byggja kennsluna á mál- og menningarauðlindum nemenda byrjaði ég nær ómeðvitað að laga mig að þeirri stofnanaOrðræðu sem birtist mér með því að ákvarða hvenær ég skyldi kenna málfræði, bókmenntir, stafsetningu og ritun. Í framhaldi af því tók ég til þær bækur sem hægt var að nota til kennslunnar.

Drátt fyrir áætlun sem tók mið af því sem heyrandi jafnaldrar nemenda minna voru að vinna í íslensku sýna dagbókarfærslurnar að eitthvað truflaði mig fyrstu mánuðina í kennslunni. Ég skrifa stöðugt um „skólalegar“ bækur og hvernig þær takmörkuðu möguleika mína á að byggja kennsluna á auðlindum nemenda. Ég velti jafnframt fyrir mér hvort ég ætti að taka upp þá kennsluhætti sem virtust kalla á mig, biðja mig um að kenna bókina. Það væri örugglega auðveldara en að reyna að skapa eitthvað nýtt innan skólans. Að efast um eigin kennsluhætti nægði ekki til að skilja þá krafta sem voru að verki í skólaumhverfinu. Ef ekki hefði verið fyrir nemendur þá hefði ég líklega ómeðvitað haldið áfram að vinna út frá þeirri ríkjandi kennaramiðuðu Orðræðu um íslenskukennslu og íslenskunám sem mætti mér í skólaumhverfinu. Nemendur voru nefnilega síður en svo sáttir við ríkjandi fyrirkomulag í skólastofunni og notuðu ýmsar leiðir til að streitast gegn því að vera steypfir í mót sem gerði þeim ekki kleift að nálgast og nota íslenskt mál á sínum forsendum. Í næstu örsögu skoða ég hvernig Viktoría neyddi mig til að horfast í augu við þann kennara sem ég hafði að geyma og birtist í athöfnum mínum og orðum innan kennslustofunnar:

Viktoría kom upp á töflu til að skrifa svör við verkefni á glæru sem lá á myndvarpanum. Ég settist í sætið hennar. Þegar hún kom upp fór hún að leika mig. Hún notaði frasa sem ég hafði notað síðasta mánuðinn: „Ég er ekki búin að nota tákmal lengi og er stíð í því, þið þurfið að hjálpa mér að rifja það upp,“ „einbeitið ykkur,“ „ekki gera þetta,“ „ég læt foreldra ykkar vita ef þið verðið ekki róleg,“ og „hvað þýðir þetta orð?“ Í lok hvernar setningar sagði hún „ókei“. Þótt mér hafi ekki verið skemmt á þessari stundu, þá lék Viktoría þetta vel og þau virtust öll vera að læra. Ég ákvað því að trufla ekki og fylgjast með leiktilþrífum hennar. (Rannsóknardagbók, 27. september 2006)

Í gegnum leiktilþríf Viktoríu sá ég að nemendur skynjuðu mig ekki sem þann kennara sem ég hafði lagt upp með að vera. Í stað þess að leita samkomulags við nemendur um þau verkefni sem þeir ættu að vinna, þá stóð þessi kennari og notaði frasa eins „einbeitið ykkur,“ „ekki gera þetta,“ og „ég læt foreldra ykkar vita ef þið verðið ekki róleg,“ til að öðlast það vald sem þyrfti til að fá nemendur til að ljúka kennaramiðuðum verkefnum. Þótt árekstrar við nemendur kæmu mér í opna skjöldu þá komu augnablik inn á milli sem sýndu mér hvernig staðan gæti batnað ef ég næði að skapa nemendamíðað námsumhverfi. Atvikið að neðan er dæmi um þetta. Það átti sér stað þegar tíu mínútur voru eftir af einum tímanum og nemendur fengu frjálstan tíma eftir að hafa lokið verkefnum sínum.

Viktoría biður mig um að hjálpa sér að skrifa „réttu íslensku“ á bloggsíðuna hennar. Hún skrifar:

Hæ

Ég er skóli

Hún snýr sér að mér og spyr hvort hún eigi að skrifa skólinn og bætir –nn við skóli. Ég velti fyrir mér hvort ég eigi að leiðrétta allt sem hún skrifar. Hún hefur lýst skapraun sinni þegar kemur að ritun og hvernig hún vilji læra að skrifa rétta íslensku. Ég ákveð að fara inn í textann, leiðrétta skrif hennar, en á sama tíma útskýra af hverju ég geri þær breytingar sem ég geri. Ég sýni henni að í þessu tilviki eigi hún að skrifa:

Ég er í skólanum

Ég útskýri að við eigum að nota forsetninguna – í – á undan skólanum, og að það sé forsetningin sem ákvarði form orðsins skóli í þessari setningu. Viktoría heldur áfram:

Mér finnst

Hún stókar út mér, skrifar mig, og spyr hvort þetta eigi að vera svona. Hvort hún eigi að skrifa mig hér.

„Þetta á að vera eins og þú skrifaðir það fyrst,“ segi ég. Viktoría breytir þessu og skrifar:

Minn, mína, ég, mig, mér, mig

„Hvað þýðir þetta allt og hvenær á ég að nota hvað?“ Hún lítur á mig.

Ég byrja að aðgreina eignarfornöfnin minn, mína frá mismunandi formum persónufor-nafnsins ég. Áður en ég næ að útskýra þetta fer Viktoría á bloggsíðuna sína, finnur mynd af frænkum sínum og bendir á orðið mínar. „Af hverju er þetta mínar?“ spyr hún. „Ég spurði frænku mína og hún sagðist ekki vita það. Hún sagði bara að þetta ætti að vera svona.“ Áður en ég get snúið mér að því að útskýra orðið mínar þá heldur Viktoría áfram. „En hvað um?“:

Þau

Þær

Við

Okkur

Þú – þín

Hún skrifar orðin á tölvuna, ég bæti inn fallbeygingu þeirra:

Þau-þau-þeim-þeirra

Þær-þær-þeim-þeirra

Við-okkur-okkur-okkar

Þú-þig-þér-þín

Bjallan hringir og tíminn er búinn. (Rannsóknardagbók, 2. nóvember 2006)

Þessi stuttu samskipti við Viktoríu um ritun hennar sýna ekki aðeins frammi fyrir hverju Vik-toríu stendur þegar hún er að læra íslensku heldur undirstrika þau að þegar Viktoría vinnur verkefni sem skipta hana máli þá getur hún leitt kennarann að þeim þáttum sem hún þarf hjálp við. Upphafsspurning Viktoríu, staðsett í merkingarbæru samhengi, þjónar sem inngangur að þeim spurningum sem Viktoría hefur um afmarkaða þætti íslenskunnar. Með því að leiða mig frá einni spurningu til annarrar staðsetur Viktoría áskoranir íslenskunámsins í ritunarferlinu og gefur mér þannig tækifæri til að skilja eðli þeirra áskorana sem hún sem heyrnarlaus nemandi stendur frammi fyrir við að læra íslensku.

Að mæta ólíkum Orðræðum innan kennslustofunnar

Ein af breytingunum sem ég gerði á eigin kennsluháttum til að skapa læsisiðjum nemenda rými var að gefa ritun aukid vægi í stundatöflunni, þrjá tíma í hverri viku, í stað þess að skipta þessum tímum í málfræði, stafsetningu og ritun. Í þessum tímum skrifuðu nemendur uppkast að sögum og ljóðum, lásu yfir og lagfærðu og deildu skrifum sínum með hópnum. Í þessu ferli gátu þeir spurt mig spurninga þegar þeir þurftu aðstoð. Eins mótaði ég kennsluna í samræmi við það sem ég sá nemendur kljást við í tímum. Þannig unnum við stundum með fallbeygingu orða, stafsetningu og lýsingarorð í beinum tengslum við þeirra eigin skrif.

Þótt ég væri spennt að skapa nemendum aðstæður til að vinna að eigin textasmíðum í kennslu-stundum þá hafði ég einnig áhyggjur af þessum áherslubreytingum. Ég hafði áhyggjur af því sem gæti gerst ef nemendur tækju ekki það frumkvæði sem ég ætlaðist til af þeim í þessu ferli. Hvað ef ákvörðun mín um að nota allan þennan tíma í ritun myndi leiða okkur frá því sem nemendur „þyrftu“ að læra? Ég velti því enn fremur fyrir mér hvort ég væri nógu sterkur fagmaður til að tengja reynslu nemenda við þá þekkingu og færni sem gerð var krafa um að þeir tileinkuðu sér á sinni skólagöngu.

Nemendur virtust ekki deila áhyggjum mínum, viðhorf þeirra til ritunar breyttist til muna á fyrstu vikum breyttrar kennsluáherslu. Í stað þess að bíða eftir að ég segði hvað þeir ættu að gera, spurðu þeir um leið og ég gekk inn í kennslustofuna hvort það væri ritun. Ekki leið á löngu áður en þeir tóku að spyrja mig ýmissa spurninga í tengslum við skrifin. Spurningar þeirra voru frá

Því að spyrja um ritunarhátt orða sem þeir þurftu í skrifum sínum, orð eins og *hringja*, *draugar*, *rafmagnsinnstunga*, í að fullvissa sig um að þeir væri að stafsetja orð í textaskrifum sínum rétt. Í fyrri tilvikinu táknuðu þeir orðin fyrir mig og vildu að ég gæfi þeim íslenska orðið sem gæti fangað merkingu þeirra í ritun. Í seinna tilvikinu byrjuðu þeir á að tákna orðið, síðan stöfuðu þeir það eins og þeir héldu að það ætti að vera og spurðu hvort þetta væri rétt hjá þeim.

Í fyrstu fannst mér þessi samskipti ekki ýkja merkileg. Ég efaðist jafnvel um að ég væri að sinna skyldum mínum sem kennari. Þegar frá leið áttaði ég mig hins vegar á því að þarna var ég á réttri leið. Ég var í raun og veru að snúa við blaðinu, ýta til hliðar hefðbundnum hugmyndum um íslenskukennslu og gefa nemendum tækifæri til að eiga frumkvæði í samskiptum okkur, koma fram með „sitt“, spyrja spurninga og fá hjálp frá mér til að sinna því sem þeim fannst mikilvægt. Innan kennslustofunnar var að myndast vísir að námssamfélagi, rými sem byggði á mál- og menningarauðlindum nemenda (Rannsóknardagbók, vor 2007).

Að byggja kennslu á mál- og menningarauðlindum nemenda

Í gegnum vinnu mína áttaði ég mig á mikilvægi þess að nemendur hefðu frumkvæði til að ákvarða og þróa áfram eigin ritunarverkefni. Til að hjálpa nemendum við ritunina án þess að raska frumkvæði þeirra og sköpun þurfti ég að læra að koma inn í ritunarferli þeirra þannig að ég, í gegnum samskipti við þá, ýtti undir merkingarbæra sköpun í rituðu máli en hindraði hana ekki. Þetta var mikill línudans sem tókst stundum vel og stundum ekki. Örsagan hér á eftir gefur innsýn í hvernig frumkvæði Melkorku í ritunartímum gaf henni tækifæri til að flétta saman ólíkum tákunarháttum til að koma merkingu sinni á framfæri í rituðum texta. Í þessu dæmi vann hún að eftirfarandi ljóði:

Á milli tveggja heima

augun mín opnast
tíminn stendur kyrr
en æðir samt áfram
eins og fellibylur

ég sé
hluti og fólk
eins og áru á hreyfingu
allt á hreyfingu nema ég
(Melkorka, 10. bekk)

Í upphafi rissar Melkorka upp mynd af tveimur hringjum sem tákna þá heima sem hún lifir í og skrifar orðin „Mér finnst ég föst í miðjunni“ á milli þeirra. Þessi framsetning gefur vísbendingar um að í upphafi hafi Melkorka séð þessa tilfinningu fyrir sér. Á þeim tíma setur hún tilfinninguna fram á því formi sem hentar henni best, sem rissmynd.

Þegar Melkorka kom aftur að þessari tilfinningu nýtti hún ýmsar leiðir til að koma þeirri merkingu sem hún vildi tjá í ljóði sínu niður á blað. Hún virtist sjá ljóðið í myndum. Þegar við unnum með það var það eins og myndband í höfði hennar sem hún þurfti að koma á framfæri. Í leit að rituðum orðum sem gætu borið merkingu hennar táknaði hún til dæmis eftirfarandi setningar: „Ég opna augun og sé allt á fullu í kringum mig en svo, það er eins og tíminn stoppi hjá mér, en ég sé hvernig lífið heldur áfram, þú skilur.“ Til að leggja frekari áherslu á orð sín setti hún hendurnar fyrir framan andlitið, lófar vísuðu að andlitinu og fingurnir hver að öðrum. Síðan dró hún hendurnar rólega sína í hvora áttina eins og hún væri að rífa andlitið á sér í sundur. Ég horfði á hana, ekki viss um hvað hún væri að reyna að segja. Þegar hún sá skilningsleysið skína úr andliti mínu fann hún myndband á YouTube af konu með margs konar liti á hreyfingu í kringum hana líkt og áru og táknaði til mín: „Ég opna augun og tíminn stendur kyrr hjá mér, en allt er á fullri ferð.“

Í gegnum samspil þeirra ólíku táknunarháttanna sem Melkorka nýtti í ritunarferlinu – tungumálið, rýmið, látbragðið og sjónina – náðum við að fanga þá merkingu sem Melkorka vildi tjá í ritað mál, „árur“ og með því þróað þær ritunaraudlindir sem Melkorka átti í fyrri uppköstum þannig að úr varð ljóðið hér að ofan.

Helstu lærdómar þessarar starfstengdu sjálfsrýni

Russell (2002) bendir á að starfstengd sjálfsrýni (e. self-study) kennara snúist meðal annars um að læra af reynslu sem verður til í viðleitni þeirra til að skapa nemendum sínum betra námsumhverfi. Ég, heyrandi íslenskukennari nemenda með táknmál að móðurmáli, lagði í þessa rannsókn í þeim tilgangi að skoða eigin kennslu út frá félagsmenningarlegum hugmyndum um læsi. Markmiðið var að draga fram atvik í kennslu til að skoða hvernig eigin viðhorf, aðstæður og kennsluhættir ýmist sköpuðu eða takmörkuðu tækifæri nemenda til að nýta eigin mál- og menningarauðlindir. Að leiðarljósi hafði ég eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hvaða ferli þarf ég sem heyrandi íslenskukennari að fara í gegnum til að skapa nemendum með táknmál að móðurmáli aðstæður til að nýta eigin mál- og menningarauðlindir í námi?

Í stuttu máli gekk þessi rannsóknarleiðangur ekki þrautalaust fyrir sig. Áður en ég vissi af var ég komin í mótsögn við sjálfa mig og farin að kenna á ósköp hefðbundinn hátt. Ég var ekki sátt, skynjaði einhverja innri togstreitu gagnvart því námsumhverfi sem ég var stödd í og því sem ég var að gera. Þar sem ég var að rannsaka eigin starfshætti skrifaði ég stöðugt um þessi átök mín, velti fyrir mér hvað ylli þeim og hverju ég væri að reyna að áorka í starfi mínu. Í þessum vangaveltum hugleiddi ég stundum hvort ég ætti ekki bara að gefa eftir eigin markmið um að byggja kennsluna á mál- og menningarauðlindum nemenda og aðlaga mig ríkjandi Orðræðum innan skólans. Þegar ég velti þessu fyrir mér virtist ekki hvarfla að mér að ég var föst í þeirri Orðræðu sem ég var að reyna að fordást. Ef ég lít til baka og horfi á þá útgáfu af sjálfri mér sem birtist í dagbókarfærslunum sé ég kennara sem hringisólar innan ákveðins skólaumhverfis – ákveðinnar Orðræðu um nám og kennslu – í leit að innsýn í bakgrunn og reynsluheim nemenda án þess að gera sér grein fyrir að hann sé þá þegar búinn að laga sig að Orðræðu sem neitar nemendum um tækifæri til að finna út hverjir þeir eru sem íslenskunemar og þroska sínar eigin raddir.

Það vildi mér til happs að nemendur voru ekkert allt of ánægðir með ríkjandi fyrirkomulag og létu það óspart í ljós, til dæmis með því að herma eftir mér í hlutverki hins dæmigerða kennara. Með því að ígrunda það atvik og fleiri af svipuðum toga sá ég að frá sjónarhorni nemenda var ég ekki sá kennari sem ég hafði ætlað mér að vera. Í stað þess að leita samkomulags við nemendur um þau verkefni sem átti að vinna, stóð þessi kennari og notaði frasa á borð við „einbeitið ykkur,“ „ekki gera þetta“ og „ég næ í skólastjóran“ til að fá nemendur til að vinna kennaramiðuð verkefni. Mér fannst mér hafa mistekist að kenna í samræmi við eigin markmið. Ég velti fyrir mér hvar hann væri þessi gagnrýni kennararannsakandi sem ég hafði ætlað að verða, ekki eingöngu til að spyrja spurninga í tengslum við kennslu af því tagi sem blasti við mér, heldur einnig að breyta henni.

Með hugmyndafræði NLS að leiðarljósi fór ég að greina hvernig rannsakandinn í mér var að verða til í gegnum þessa reynslu. Sem rannsakandi skráði ég þessi sársaukafullu atvik í rannsóknardagbókina og reyndi að ráða í merkingu þeirra á sama tíma og ég sem kennari reyndi að greina og bregðast við þeim í hita augnabliksins. Á þessum tíma var rannsakandinn í mér, líkt og kennarinn, ekki meðvitaður um hvernig eigin hugmyndir um nám og kennslu takmörkuðu skilning minn á því sem var að gerast. Smám saman skildi ég að ég var fangi ríkjandi skólaOrðræðu sem beinir athygli að *því sem kenna skal* en gerir lítið úr þeim auðlindum sem nemendur búa yfir. Ég áttaði mig enn frekar á því að á meðan hugmyndir mínar um kennslu voru að mótast í anda félagsmenningarlega viðhorfsins þá mótuðust kennsluhættir mínir enn af læknisfræðilega viðhorfinu sem gaf auðlindum nemenda takmarkað rými innan kennslustofunnar. Þessu þurfti ég að breyta. Ég skynjaði eigin mótsögn sem innri togstreitu en vissi ekki hvernig ég átti að vinna úr henni á merkingarbæran hátt. Augnablik þar sem nemendur virtust nýta lestur og ritun til

merkingarbærra samskipta gáfu þó fyrirheit um að aðrar leiðir væru færar. Á þessum tímapunkti kunni ég ekki að nýta slík augnablik til að leiða mig áfram í starfi, gera þau að þungamiðju í námi nemenda.

Að átta mig á hvernig ég var fangi ákveðinnar skólaOrðræðu um íslenskunám og íslenskukennslu markaði tímamót í minni vinnu innan skólafunnar. Frá því augnabliki gat ég farið að skoða hvaða skref ég þyrfti að stíga til að skapa rými sem hlúði að frumkvæði nemenda og hjálpaði þeim að móta sínar eigin hugmyndir um hvernig væri mikilvægt að nýta lestur og ritun til að vaxa og dafna sem einstaklingar. Þessi umbreytingartími einkenndist af ótta og efasemdum. Ég upplifði mig eina, fannst ég á köflum vera í einhvers konar tómarúmi. Mig sárvantaði einhvern til að feta með mér þessa ótroðnu slóð, geta rætt næstu skref í leit að mál- og menningarauðlindum nemenda. Á köflum efaðist ég hreinlega um að ég væri að sinna skyldum mínum sem kennari. Haldreipi mitt á þessum tíma var að leyfa mér að dvelja með eigin ótta og óöryggi, taka eftir og skrá niður það sem var að gerast, hversu ómerkilegt sem mér fannst það vera á því augnabliki. Þegar frá leið áttaði ég mig hins vegar á því að þarna var ég á réttri leið. Ég var í raun og veru að snúa við blaðinu, ýta til hliðar hefðbundnum hugmyndum um íslenskukennslu og fara að vinna með nemendum, styðja við merkingarsköpun þeirra eins og sjá má af frásögninni um ljóðasmíð Melkorku að framan.

Þegar ég náði að tengja kennslu mína betur við áhuga og líf nemenda fór ég að taka eftir hvernig vinna nemenda með íslenska ritmálið takmarkaðist ekki aðeins við tungumál, það er að nemendur gætu þýtt íslenskt táknmál yfir í íslenskt ritmál og öfugt – þvert á móti. Aukið frumkvæði nemenda í íslenskunáminu gaf þeim frelsi til að nýta og flétta saman ólíka tákunarhætti til að fanga þá merkingu sem þeir vildu koma á framfæri í ritun. Smám saman skýrðist fyrir mér hvernig ritunarferli nemenda breyttist frá því að spyrja „hvernig segi ég það sem ég meina“ í „hvað getur staðið fyrir það sem ég meina“ og „hvernig get ég notað þær efnislegu auðlindir sem ég hef aðgang að til að finna hið ritaða orð sem best nær þeirri merkingu?“ Seinni spurningin beinir athygli að ritun sem fjölhátta athöfn sem á sér stað innan ákveðins félagsmenningarlegs samhengis. Ég nýti þær efnislegu auðlindir eða táknera sem ég hef aðgang að til að setja fram það sem ég meina. Þessari merkingu má svo koma yfir í ritað form, sé það markmiðið. Þegar ég horfi á ritunarferli Melkorku í ljósi félagslegrar táknafræði þá var hún ekki aðeins að skrifa ljóð um að vera föst á milli ólíkra heima. Hún var að reyna að skilja lífið og tilveruna. Heimurinn eða hugmyndir hennar komu ekki einungis til hennar í gegnum orð heldur líka gegnum myndir og tilfinningar. Hugmyndir um fjöltáknun hjálpuðu mér sem kennara að sjá hvernig hugmyndir fæðast sem tilfinningar, minningar, myndir, lykt, forvitni og minntu mig á að það getur verið mikið átak fyrir nemanda að yrða það sem bærast með honum.

Þessi áherslubreyting hjálpaði mér að koma auga á mikilvægi ritunar í íslenskunámi nemenda með táknmál að móðurmáli (Karen Rut Gísladóttir, 2011, 2014). Þegar nemendur gátu nýtt margvíslegar leiðir til að útskýra þá merkingu sem þeir vildu koma á framfæri í ritun, varð hið ritaða orð sem þeir notuðu í kjölfarið hlaðið þeirra eigin merkingu. Þessi uppgötvun var ein af stærri lexíum sjálfsrýni minnar. Það sem ég á við er þetta: Í íslenskukennslu nemenda með táknmál að móðurmáli er mikilvægt að gefa nemendum tækifæri til að vinna með tungumál og texta út frá þeim auðlindum sem þeir þegar búa að. Þegar við náum að skapa rými til að greina þann skilning sem nemendur búa yfir, hvað vekur áhuga þeirra og forvitni, þá erum við betur í stakk búin til að tengja á merkingarbæran hátt hugmyndir þeirra og skilning við þau viðfangsefni sem þeir takast á við hverju sinni. Á þann hátt gefum við nemendum tækifæri til að byggja brýr frá þeirra eigin auðlindum yfir í hið ritaða mál sem mikilvægt er að þeir nái tökum á til að kynnast ólíkum fræða- og reynsluheimum og taka þátt í skoðanaskiptum sem koma til með að hafa áhrif á líf þeirra á einn eða annan hátt.

Í þessari rannsókn beindi ég sjónum að hvernig vinna með læsi er alltaf samofin hugmyndum um vald (Gee, 1996, 2004, 2008; Street, 2001). Með því að huga að þeim valdaátökum sem liggja að baki félagslegum samskiptum í kringum vinnu með læsi og hlutverki þátttakenda í þeim beini ég athygli að hinu margslungna eðli læsis og hvernig sú hætta er stöðugt fyrir hendi að ráðandi

Orðræður um lestur og ritun kæfi þær sem minna mega sín. Af þessum sökum tel ég mikilvægt að í allri vinnu í að efla læsi nemenda sé kennurum og öðru skólafólki sköpuð skilyrði til að taka ábyrgð á að skilja og þróa eigin viðhorf um læsi með það fyrir augum að nemendur geti nýtt reynslu sína og auðlindir í námi.

Developing an educational practice from a sociocultural perspective on literacy: Self-study of a hearing teacher of Icelandic in deaf education

In this article I describe a three year long self-study in which I explored my educational practices as a hearing teacher of Icelandic in deaf education. The purpose of this study was to harness a sociocultural perspective on literacy in order to draw on students' linguistic and cultural resources in practice. The aim of the study was to highlight incidents within the classroom to explore in what ways circumstances and educational practices either provided students with, or hindered, opportunities to draw on their linguistic and cultural resources in their learning. The theoretical foundation of this study was a sociocultural perspective on literacy and deaf education, more specifically the notion of big D-Discourses and multimodality.

The data collected were participant observation, a research journal, half-open interviews with parents and students, and students' assignments. Analyzing the data, I utilized the concepts of literacy events and literacy practices (Barton & Hamilton, 2000) identifying significant literacy events in order to explore and work with underlying literacy practices. Through the analytical process I identified three themes: events characterized by tension or resistance, events characterized by amazement or confusion, events characterized by students' active participation.

The findings of the study illustrate that in order to draw on students' linguistic and cultural resources during instructional time it is important for the teacher to recognize and work with conflicting ideas about reading and writing within the school, develop and sustain a learning community within the classroom which welcomes students' different resources and to recognize students' agency within the learning process. The findings of this study further demonstrate the importance of writing in deaf students' learning of the written form of Icelandic.

I entered this self-study with the intention of basing my literacy instruction on deaf students' literacy practices. I brought to the task the NLS perspective for looking at and grappling with the reality of the classroom. This self-study reveals that the greatest challenge in developing educational practices informed by sociocultural theories of literacy was scrutinizing the educational Discourses I enacted (Gee, 2005, 2008) as a way to make a space for alternative literacy practices and experiences to emerge within the classroom. By carefully documenting and analyzing the first-hand experiences within the classroom, I came to recognize how my educational practices were mediated through an institutional Discourse that reflected the very notion of literacy that I wanted to avoid replicating, one that reinforced educational practices that marginalized students' literacy practices within the classroom. Consequently, if I wanted to avoid emphasizing literacy as the acquisition of a predetermined skill and instead enable students to negotiate their identities as readers and writers by drawing on their resources, I needed to do more than modify my ideas about literacy and literacy education. I also needed to examine how the Big-D Discourses shaping the educational setting foster or hinder students' ability to draw upon their literacy practices. To explore how I drew upon students' literacy practices through my teaching, it was necessary to develop, negotiate, and sustain a learning community that would preserve students' agency in developing their identities as readers and writers. As

instruction became more meaningful, I began to notice how students' learning of written Icelandic was not limited to the linguistic mode or to being able to translate Icelandic Sign Language into written Icelandic. Rather, students' increased sense of agency within the learning process enabled them to draw on multiple modes of meaning-making in their search for written signifiers that could convey the meaning they wanted to express in writing, as in the examples of Melkorka's composition process. In this way the fundamental writing task that individual students confronted changed from "How do I say what I mean?" to "What can represent what I mean and how can I use the resources available to find a written signifier that will capture that meaning?" The latter question shifts the focus to writing as a mediated activity occurring within a sociocultural context. This shift draws attention to the vital role writing can play in providing deaf students with greater opportunities for accessing written Icelandic. When the students were able to communicate their intended meaning through multiple material and representational resources, the written signifiers that emerged were already imbued with their meaning. The implication of this self-study research is that instead of pressing words on students and forcing them to use words in hearing ways, the literacy instruction of children who are deaf needs to engage with students' ways of being and acting in the world and to provide them with opportunities to immerse themselves in the written language through the resources already available to them. In this way, we can enable students to build a bridge from their resources to the written language, thereby facilitating their understanding of these same written signifiers when they encounter them while reading.

Key words: sociocultural perspective on literacy, self-study, literacy event, literacy practices, deaf education, writing

Um höfund

Karen Rut Gísladóttir (karenrut@hi.is) er prófessor í kennslufræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í íslensku með táknmál sem aukagrein árið 1998, prófi í uppeldis- og kennslufræðum árið 2000, M. Paed. í íslensku og kennslufræði árið 2001, meistaraþrófi í læsisfræðum frá Wisconsin-háskóla í Bandaríkjunum 2005 og doktorsprófi frá Háskóla Íslands árið 2011. Rannsóknir hennar beinast að félagsmenningarlegum skilningi á tungumáli og læsi, fjölmenningu og þróun kennara í starfi. Rannsóknaraðferðir eru starfendarannsóknir, starfstengd sjálfsrýni og eigindlegar aðferðir.

About the author

Karen Rut Gísladóttir (karenrut@hi.is) is a Professor in the School of Education at the University of Iceland. Her research interests are in the sociocultural understanding of language and literacy teaching and learning, multicultural education and teachers' professional development. She completed her BA in Icelandic with a minor in sign language studies in 1998 and a postgraduate teaching certificate diploma in 2000, an M.Paed in Icelandic and pedagogy in 2001, an MS in literacy studies at the University of Wisconsin-Madison in 2005, and a PhD in educational studies with a special focus on literacy education from the University of Iceland in 2011. Her research methodology is teacher research, self-study and qualitative research methods.

Heimildir

- Bagga-Gupta, S. (2000). Visual language environments: Exploring everyday life and literacies in Swedish deaf bilingual schools. *Visual Anthropology Review*, 15(2), 95–120. <https://doi.org/10.1525/var.2000.15.2.95>
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction: A sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12(5), 557–587. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(01\)00032-9](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00032-9)
- Barton, D. og Hamilton, M. (2000). Literacy practices. Í D. Barton, M. Hamilton og R. Ivanič (ritstjórar), *Situated literacies: Reading and writing in context* (bls. 7–15). Routledge.
- Brueggemann, B. J. (1999). *Lend me your ear: Rhetorical constructions of deafness*. Gallaudet University Press.
- Brueggemann, B. J. (2004). Introduction: Reframing deaf people's literacy. Í B. J. Brueggemann (ritstjóri), *Literacy and deaf people: Cultural and contextual perspectives* (bls. 1–26). Gallaudet University Press.
- Brueggemann, B. J. (2009). *Deaf subjects: Between identities and places*. New York University Press.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Erting, C. J. (1992). Deafness and literacy: Why can't Sam read? *Sign Language Studies*, 75, 97–112. <https://doi.org/10.1353/sls.1992.0028>
- Eyrún Ólafsdóttir. (2019). *Byrjendalæsi sem brú milli íslensks táknmáls og íslensks ritmáls: Reynsla döff kennara [meistararitgerð, Háskóli Íslands]*. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/34281>
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2. útgáfa). RoutledgeFalmer.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work of the social. Í D. Barton, M. Hamilton og R. Ivanič (ritstjórar), *Situated literacies: Reading and writing in context* (bls. 180–194). Routledge.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2. útgáfa). Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3. útgáfa). Routledge.
- Greene, S. og Abt-Perkins, D. (2003). Introduction: How can literacy research contribute to racial understanding? Í S. Greene og D. Abt-Perkins (ritstjórar), *Making race visible: Literacy research for cultural understanding* (bls. 1–31). Teacher College Press.
- Gunnar Salvarsson. (1994). Menning heyrnarlausra og tillögur um tvíburaskóla. *Glæður*, 4, bls. 20–26.
- Hafþór Guðjónsson. (2011a). Að verða læs á náttúrufræðitexta. *Netla – Vefúmarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2011/ryn/004.pdf>
- Hafþór Guðjónsson. (2011b). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/011.pdf>
- Hafþór Guðjónsson. (2019a). Að rýna í eigin rann: Mikilvægi sjálfsrýni í kennaranámi og starfsþróun kennara. *Skólaþræðir – Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2019/11/25/ad-ryna-i-eigin-rann-mikilvaegi-sjalfsryni-i-kennaranami-og-starfsthroun-kennara/>
- Hafþór Guðjónsson. (2019b). Af tossum og táknfræði. *Skólaþræðir – Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2019/02/23/af-tossum-og-taknfrædi/>
- Hafþór Guðjónsson. (2019c). Nemandinn sem merkingarsmiður. *Skólaþræðir – Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2019/09/15/nemandinn-sem-merkingarsmidur/>
- Hauser, P. C., O'Hearn, A., McKee, M., Steider, A. og Thew, D. (2010). Deaf epistemology: Deafhood and deafness. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 486–496. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0120>
- Humphries, T. (2004). The modern self: Indigenous practices and educational imperatives. Í B. J. Brueggemann (ritstjóri), *Literacy and deaf people: Cultural and contextual perspectives* (bls. 29–46). Gallaudet University Press.
- Jankowski, K. (1997). *Deaf empowerment: Emergence, struggle & rhetoric*. Gallaudet University Press.
- Karen Rut Gísladóttir. (2011). "I am deaf, not illiterate": A hearing teacher's ideological journey into the literacy practices of children who are deaf [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. *Skemman*. <http://hdl.handle.net/1946/7797>

- Karen Rut Gísladóttir. (2014). “Tjaa, I do have ears, but I do not hear.” *New literacy studies and the awakening of a hearing teacher. Studying Teacher Education*, 10(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.910760>
- Karen Rut Gísladóttir. (2017). Læsi sem félagsleg iðja: Dæmi úr íslenskukennslu heyrnarlausra. *Netla – Vefúmarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/18.pdf>
- Kress, G. (2000). Design and transformation: New theories of meaning. Í B. Cope og M. Kalantzis (ritstjórar), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (bls. 149–158). Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters.
- Lane, H. (1989). *When the mind hears*. Vintage Books.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. Alfred A. Knopf.
- Lou, M. W. (1988). The history of language use in the education of the deaf in the United States. Í M. Strong (ritstjóri), *Language learning and deafness* (bls. 75–98). Cambridge University Press.
- Marschark, M., Lang, H. G. og Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. Oxford University Press.
- Mashie, S. N. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Gallaudet University Press.
- Mockler, N. (2013). When ‘research ethics’ become ‘everyday ethics’: The intersection of inquiry and practice in practitioner research. *Educational Action Research*, 22(2), 146–158. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.856771>
- Mohr, M. M. (2001). Drafting ethical guidelines for teacher research in schools. Í J. Zeni (ritstjóri), *Ethical issues in practitioner research* (bls. 3–12). Teacher College Press.
- Moores, D. F. (2010). Epistemologies, deafness, learning, and teaching. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 447–455. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0123>
- Moores, D. F., Cerney, B. og Garcia, M. (1990). School placement and least restrictive environment. Í D. F. Moores og K. P. Meadow-Orlans (ritstjórar), *Educational and developmental aspects of deafness* (bls. 115–136). Gallaudet University Press.
- Padden, C. og Ramsey, C. (1993). Deaf culture and literacy. *American Annals of the Deaf*, 138(2), 96–99. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0623>
- Padden, C. og Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30–46. <https://doi.org/10.1097/00011363-199818040-00005>
- Picower, B. (2009). The unexamined whiteness of teaching: How white teachers maintain and enact dominant racial ideologies. *Race Ethnicity and Education*, 12(2), 197–215. <https://doi.org/10.1080/13613320902995475>
- Pinnegar, S. og Hamilton, M. L. (2010). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice*. Springer.
- Ramsey, C. (2004). What does culture have to do with the education of students who are deaf or hard of hearing? Í B. J. Brueggemann (ritstjóri), *Literacy and deaf people: Cultural and contextual perspectives* (bls. 47–58). Gallaudet University Press.
- Ramsey, C. og Padden, C. (1998). Natives and newcomers: Gaining access to literacy in a classroom for deaf children. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(1), 5–24. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.1.5>
- Reason, P. og Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Í P. Reason og H. Bradbury (ritstjórar), *Handbook of action research: Participative inquiry & practice* (bls. 1–14). Sage.
- Russell, T. (2002). Can self-study improve teacher education? Í J. Loughran og T. Russell (ritstjórar), *Improving teacher education practices through self-study* (bls. 3–9). RoutledgeFalmer.
- Stefán Jökulsson. (2012). *Læsi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið; Námsgagnastofnun.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. Pearson.
- Street, B. V. (2000). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the new literacy studies. Í M. Martin-Jones og K. E. Jones (ritstjórar), *Multilingual literacies: Reading and writing different words* (bls. 17–30). J. Benjamins.
- Street, B. V. (2001). Introduction. Í B. V. Street (ritstjóri), *Literacy and development: Ethnographic perspectives* (bls. 1–17). Routledge.
- Street, B. V. (2012). New literacy studies. Í M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell og B. V. Street (ritstjórar), *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (bls. 27–49). Routledge.
- Street, J. C. og Street, B. V. (1995). The schooling of literacy. Í J. Bourne, M. Briggs, P. Murphy og M. Sellinger (ritstjórar), *Subject learning in the primary school: Issues in English, science and maths* (bls. 72–85). Routledge.
- Svanborg Rannveig Jónsdóttir, Hafdís Guðjónsdóttir og Karen Rut Gísladóttir. (2018). Að vinna meistaraþrófsverkefni í námsmálefni nemenda og leiðbeinenda. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), 201–223. <https://doi.org/10.24270/tuom.2018.27.10>
- Valente, J. M. (2011). Cyborgization: Deaf education for young children in the cochlear implantation era. *Qualitative Inquiry*, 17(7), 639–652. <https://doi.org/10.1177/1077800411414006>
- Valente, J. M. (2017). Rethinking inclusion as mundanity: Insights from an experimental bilingual kindergarten classe LSF at Ecole Maternelle Gabriel Sajus in France. *Early Childhood Education*, 45(4), 553–562. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0814-x>
- Valente, J. M. og Boldt, G. M. (2015). The rhizome of the deaf child. *Qualitative Inquiry*, 21(6), 562–574. <https://doi.org/10.1177/1077800415581885>
- Valgerður Stefánsdóttir. (2005). Málsamfélag heyrnarlausra. *Um samskipti á milli táknmálstalandi og íslenskutalandi fólks* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/26975>
- Wilcox, S. (2004). Struggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in deaf education. Í B. J. Brueggemann (ritstjóri), *Literacy and deaf people: Cultural and contextual perspectives* (bls. 157–191). Gallaudet University Press.
- Zeni, J. (2001). Introduction. Í J. Zeni (ritstjóri), *Ethical issues in practitioner research* (bls. xi–xxi). Teachers College Press.



Karen Rut Gísladóttir. (2021).

Að þróa eigin kennslu í ljósi félagsmenningarlegra hugmynda um læsi: Starfstengd sjálfrýni heyrandi íslenskukennara í kennslu nemenda með táknmál að móðurmáli

Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2021/alm/13>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2021.13>