



# Lærdómssamfélagið – Hvað er það?

-Tilraun til að búa til námsteymi-

Þorbjörg Jóhannsdóttir

Lokaverkefni M. Ed-prófs  
Háskóli Íslands  
Menntavísindasvið



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**



**Lærdómssamfélag**  
**- Tilraun til að búa til námsteymi -**

Þorbjörg Jóhannsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed-prófs í Náms- og kennslufræði

Leiðbeinandi: Birna María Svanbjörndóttir

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

október 2012

Lærdómssamfélag – Hvað er það?

- Tilraun til að búa til námsteymi -

Ritgerð þessi er 20 eininga lokaverkefni til meistaraþrófs við Kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2012 Þorbjörg Jóhannsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2012

## Formáli

Þessi ritgerð er lögð fram til fullnustu 120 ECT eininga M.Ed námi við Kennaradeild Háskóla Íslands af námsleiðinni náms- og kennslufræði. Vægi ritgerðarinnar er 20 ECT einingar.

Leiðbeinandi minn við gerð verkefnisins var Birna María Svanbjörnsdóttir, forstöðumaður Miðstöðvar skólaþróunar við Háskólann á Akureyri og vil ég þakka henni fyrir mikinn stuðning, faglegar leiðbeiningar, ótrúlega þolinmæði og hvatningu á meðan á vinnu verkefnisins stóð. Sérfræðingur var dr. Anna Kristín Sigurðardóttir. Þakka ég henni fyrir góðar ábendingar.

Þá vil ég þakka samkennurum mínum þeim Þórunni Sighvatsdóttur, Önnu Gerði Guðmundsdóttur og Halldóru Jónsdóttur, sem einnig sá um prófarkalestur, fyrir alla aðstoð. Einnig vil ég þakka ég dóttur minni, Rögnu Þorsteinsdóttur, fyrir að þýða ágripið yfir á ensku.

Að lokum vil ég ekki síst þakka eiginmanni mínum og dætrum fyrir að vera til staðar og styðja mig í gegnum þennan áfanga. Án þeirra hefði ég aldrei hafið þessa vegferð.



## Ágrip

Þetta verkefni fjallar um námsteymi í lærdómssamfélagi (professional learning community), og hvað þurfi að vera til staðar til að koma því á. Leitað er í þann þekkingarbrunn sem til er en höfundur gerði litla starfendarannsókn veturinn 2009 – 2010 á því hvort almennur kennari geti haft þau áhrif að samstarfsfólk hans fari að tileinka sér aðferðir lærdómssamfélagsins. Hugtök eins og skólaþróun, starfsþróun, lærdómssamfélag og námsteymi eru skilgreind og fjallað um hvernig þau tengjast viðfangsefni rannsóknarinnar. Tilgangur með verkefninu er að afla meiri upplýsinga og þekkingar um fyrirbærið lærdómssamfélag. Reyna þannig að stuðla að því að skólasamfélagið fari að nota þær aðferðir sem einkenna lærdómssamfélagið með það í huga að auka gæði skólastarfs.

Rannsóknarspurning mín er: Hvernig er hægt að byggja upp námsteymi sem einn þátt í lærdómssamfélaginu? Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um að svarið við spurningunni sé ekki einhlítt. Svo að vel takist til þá þarf ekki aðeins að vera skýr rammi um hvernig eigi að vinna heldur þarf einnig að vera til staðar tími, ætlaður fyrir vinnu í námsteyminu. Það er ljóst að þeir sem tóku þátt í þessari vinnu telja sig hafa lært hverjir séu helstu veikleikar og styrkleikar í starfi þeirra. Einnig hefur þessi vinna eflt traust, þekkingu og færni ásamt því að fagleg umræða hefur batnað til muna. Helstu veikleikar rannsóknarinnar eru að aðeins einn hópur var myndaður, fundirnir of fáir og of langt á milli þeirra. Það hefði styrkt starfið að hóparnir væru fleiri og að allir starfsmenn skólans hefðu tekið þátt.

## **Abstract**

### **Professional learning community – What is that?**

#### **- An effort to create a study group -**

This project focuses on a study group in a professional learning community (PLC) and what needs to be involved to set them up. The author used the existing base knowledge to do a small action research in winter of 2009 – 2010 to see if the average teacher could influence his or her coworkers to adapt the methods of the professional learning community. Concepts such as school development, staff development and study group are defined and how they are connected to the subject of the study. The purpose of the project is to gather more information and knowledge about the phenomena that is professional learning community in an attempt to promote that school community start using the methods that characterize the professional learning community, keeping the improvement of the quality of education in mind.

My research question is: How is it possible to create a study group as one aspect of the professional learning community? The results of this research indicate that the answer to the question is not one sided. In order to be successful, it needs not only a clear framework on how the work should be conducted, but also time used only to work within the study group. It is clear that those who participated in this process consider themselves to have learned which are their main weaknesses and strengths in their work. This process has also increased trust, knowledge and skills, as well as significantly improving the professional dialouge. The main weaknesses of this research are that only one group was formed and the meetings were too few and far betwee. Additional groups or having all the school staff participating would have produced stronger results.



## Efnisyfirlit

Formáli .....	3
Ágrip .....	5
Abstract .....	6
Efnisyfirlit .....	7
1 Inngangur .....	9
1.1 Val á viðfangsefni .....	9
1.2 Rannsóknarspurningin.....	10
1.3 Uppbygging ritgerðar .....	10
2 Fræðilegt samhengi.....	13
2.1 Skólaþróun .....	13
2.2 Starfsþróun.....	15
2.3 Lærdómssamfélagið .....	18
2.3.1 Rannsóknir.....	19
2.3.2 Þróun hugmynda um lærdómssamfélagið .....	22
2.3.3 Einkenni lærdómssamfélagsins .....	23
2.3.4 Leiðir til að þróa lærdómssamfélag.....	27
2.3.5 Námsteymi .....	29
2.3.6 Lærdómssamfélagið og framtíðin .....	31
2.4 Samantekt .....	33
3 Aðferð.....	35
3.1 Rannsóknaraðferðin.....	35
3.1.1 Starfendarannsókn .....	35
3.2 Val á skóla og kynning á vettvangi .....	37
3.3 Þátttakendur í námsteymi, inntak og vinnulag .....	37
3.4 Gagnaöflun og úrvinnsla gagna .....	40
3.5 Siðferðileg atriði .....	41
4 Niðurstöður .....	43
4.1 Fundir .....	43

4.2	Dagbókin.....	46
4.3	Spurningarlistinn .....	47
4.4	Forkönnun á einstaklingsmiðuðum kennsluháttum.....	50
4.5	Samantekt.....	50
5	Umræða.....	53
5.1	Samantekt.....	57
6	Lokaorð.....	59
	Heimildaskrá.....	61
	Viðauki.....	69

# 1 Inngangur

Þetta verkefni fjallar um lærdómssamfélag (e. professional learning community) í grunnskóla, og hvað þurfi að vera til staðar til að koma því á. Leitað er í þann þekkingarbrunn sem til er en höfundur gerði einnig litla rannsókn á því hvort almennur kennari geti haft þau áhrif að hann, ásamt samstarfsfólki fari að tileinka sér aðferðir lærdómssamfélagsins.

Tilgangur með verkefninu er að afla meiri upplýsinga og þekkingar um fyrirbærið lærdómssamfélag til að reyna að stuðla að því að skólafólk fari að nota þær aðferðir sem einkenna lærdómssamfélag með það í huga að auka gæði skólastarfsins.

## 1.1 Val á viðfangsefni

Ástæðan fyrir vali mínu á þessu verkefni er áhugi minn á að bæta mig í starfi mínu sem kennara og hafa áhrif innan kennarahópsins um aukið faglegt samstarf og faglega umræðu. Alveg frá því ég byrjaði að kenna fyrir rúmum þrjátíu árum hef ég verið áhugasöm um skólamál og reynt að fylgjast með því sem hefur verið að gerjast í skólamálum á Íslandi. Í upphafi ferilsins var opni skólinn, síðan var horfið að mestu frá honum en á liðnum árum hefur umræðan verið mest um einstaklingsmiðað nám og kennslu. Margvíslegar kröfur eru gerðar til skóla um þróun og skilvirkni og er hægt að vísa til laga um grunnskóla nr. 91 frá 2008 og nýrrar aðalnámskrár um grunnskóla frá 2011. Þar er hægt að nefna kröfur um að starfsfólk ígrundi starf sitt reglulega, afli sér nýrrar þekkingar ásamt því að sýna stöðuga viðleitni til að læra og gera betur (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011; Lög um grunnskóla, 2008).

Með því að kynnast og nýta mér nýjar aðferðir til skólaþróunar tel ég mig verða betri samstarfsmaður og um leið betri kennari. Að vera góður kennari gerir að flestu leyti sömu kröfur og að vera gott foreldri, góður læknir eða góður lögfræðingur (Tomlinson og Imbeau, 2010). Að kenna í dag er ótrúlega flókin vinna og gerir ýtrustu kröfur um faglega starfshæfni (Hargreaves og Goodson, 1996).

Kennsla byggir á ákveðinni grunnþekkingu eins og önnur störf þar sem vísað er í aðferðir eða fyrirkomulag sem bera árangur og þess er vænst að kennarinn þekki þær og noti. Fáar rannsóknir eru gerðar af kennurum og fá tímarit eru skrifuð af þeim (Hafðís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir, 2005). Elín G. Ólafsdóttir (2004) veltir fyrir sér

spurningunni um hvað sé skóli og svar hennar er að skóli sé menntasetur þar sem nám sé menntandi og auki visku og veg nemandans. Menntun eigi að auðga andann og auka fróðleiksfýsn. Þá segir hún að það sé galdur að halda úti skóla sem kveikir löngunina til að læra. Sem kennari hef ég í starfi mínu velt mikið fyrir mér hvað vekir áhuga nemenda á verkefnum og hvernig best sé að standa að kveikju á verkefni ásamt að viðhalda áhuganum. Oft hef ég spurt mig hvernig hægt sé að koma á samfélagi í skólanum þar sem kennarar og annað starfsfólk komi saman í þeim tilgangi að læra og miðla hvert öðru af sinni reynslu í þeim tilgangi að bæta nám nemenda. Slík starfsþróun er að mínu áliti mikilvæg til að nám eigi sér stað bæði hjá hverjum og einum, í samvinnu og í samfélagi við aðra. Ef nemendur verða varir við að kennarar og annað starfsfólk skólans læri til að bæta sig í starfi þá gæti það hvatt nemendur til að bæta sig í námi.

Í þessari ritgerð ætla ég að skoða hvað sé lærdómssamfélag og hvort almennur kennari geti komið af stað þeirri vinnu sem þarf til að **byggja upp námsteymi sem einn þátt í lærdómssamfélagi**. Til að vinna þetta verk var unnin starfendarannsókn veturinn 2009 – 2010 ásamt því að lesa fræðigreinar um rannsóknir sem hafa verið gerðar á því sem kallað er lærdómssamfélag.

## 1.2 Rannsóknarspurningin

Í þessari ritgerð ætla ég að reyna að svara eftirfarandi spurningu:

Hvernig er hægt að byggja upp námsteymi sem einn þátt í lærdómssamfélagi?

Til að nálgast hana þarf ég að svara undirspurningunum:

Hvað er lærdómssamfélag?

Á hvaða kenningum byggir það?

Hver eru einkenni lærdómssamfélagsins?

Hvað þarf að vera til staðar í skólum svo að hægt sé að koma á námsteymi í lærdómssamfélagi?

## 1.3 Uppbygging ritgerðar

Uppbygging þessarar ritgerðar er í nokkrum köflum. Fyrsti kaflinn er inngangur þar sem sagt er frá verkefninu og rannsóknarspurningin sett fram. Annar kafli er um fræðilegt samhengi þar sem verður fjallað um skólaþróun og starfsþróun en aðallega um lærdómssamfélagið. Leitað verður svara um hvað er lærdómssamfélag, hver eru einkenni þess og hvaða aðstæður eru líklegar til að styrkja lærdómssamfélagið í skólanum. Þá

er sérstaklega fjallað um námsteymi sem eina af leiðum til að þróa það. Í þriðja kafla er lýst aðferðum við starfendarannsóknina. Í fjórða kafla eru niðurstöður settar fram. Fimmti kaflinn er umræðukaflinn, þar sem niðurstöður verða settar í fræðilegt samhengi. Þar verður leitast við að meta gildi, styrk og veikleika rannsóknarinnar. Í sjötta og síðasta kafla eru lokaorð.



## 2 Fræðilegt samhengi

Þegar fjallað eru um skólastarf og þróun skólastarfs eru notuð mörg hugtök sem tengjast á ýmsa vegu. Hugtök eins og skólaþróun, starfsþróun og lærdómssamfélag eru mikið notuð í þeirri umfjöllun. Í þessum kafla er þessum hugtökum gerð skil, hvernig þau tengjast innbyrðis og útskýrt hvernig þau tengjast viðfangsefni þessarar rannsóknar.

Fyrst er fjallað um skólaþróun og hvernig hún getur stuðlað að því að þróa lærdómssamfélagið. Þar á eftir starfsþróun kennara sem er hluti af því sem þarf að vera til staðar til að skólastarf geti þróast og byggir þá um leið upp lærdómssamfélagið í skólanum. Þá er fjallað um lærdómssamfélagið, hvað það er, einkenni þess og hvað þurfi að vera til staðar til að koma á virku lærdómssamfélagi og leiðir til að þróa það. Námsteymi, sem ein af leiðum til að þróa lærdómssamfélagið, er útskýrt í sérstökum kafla. Að lokum er samantekt.

### 2.1 Skólaþróun

Miklar breytingar hafa átt sér stað í grunnskólum síðustu áratuginna í kjölfar aukinna væntinga samfélagsins til skóla og um leið eru stöðugar breytingar á þörfum nemenda. Þessar breytingar á samfélaginu og þróun tækninnar hafa kallað á breytingar á lögum og aðalnámskrá sem markar starfsramma allra starfsmanna einstakra skóla við skipulagningu, framkvæmd og mat á skólastarfi sem þeim er skylt að útfæra í skólanámskrá (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011; Lög um grunnskóla, 2008). Þá hafa verið miklar breytingar á starfsmannamálum skólanna með tilkomu fjölbreyttari stétta fagmanna s.s. námsráðgjafa, þroskaþjálfara, skólaliða og stuðningsfulltrúa.

Í Aðalnámskrá grunnskóla (2011) segir: „Skólaþróun er skipuleg, markviss og stöðug viðleitni til umbóta í skólum. Skólaþróun hefur hag barna að leiðarljósi.“ (bls. 61). Þannig er hægt að segja að skólaþróun hafi tvö meginmarkmið, annars vegar að leiða til árangursríkara náms jafnframt því að styrkja innviði skólans sem stofnunar og hins vegar að gera skólann þannig hæfari til frambúðar til að takast á við breytingar. Ennfremur felur skólaþróun í sér nám allra sem hlut eiga að máli og að það fari fram á vettvangi skólans. Þess vegna er mikilvægt að skólamenning skapi skilyrði fyrir slíkt nám og styðji það ásamt öðrum skilyrðum sem þurfa að vera fyrir hendi. Skólaþróun er því breyting á menningu skólans. Engar breytingar verða varanlegar nema þær verði hluti af henni. Breytingar

geta átt upptök sín innan stofnana og eru þá sprottnar af þörf sem þar er skilgreind (Hopkins, Ainscow og West, 1994). Breytingarnar þurfa að vera í samræmi við markmið og þau framtíðaráform sem starfslið skólans stendur sameinað að.

Reynslan sýnir að öll viðleitni til skólaþróunar hefur takmörkuð áhrif á skólastarf nema hún hafi skýran tilgang sem kennarar geta tengt við áþreifanlegt markmið (Rúnar Sigbórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur Jóhannesson, Rósa Eggertsdóttir, Mel West, 2002). Þess vegna er mikilvægt að skólastjóri og aðrir starfsmenn skólans hafi sameiginlega sýn varðandi stefnu skólans. Sú sýn þarf að einkennast af áhuga, þörfum, vonum, jákvæðu viðhorfi og samstarfi allra aðila og leiða til skuldbindingar og samstöðu um að ná því markmiði sem stefnt er að. Markmiðið verður því einnig áhugavert og eftirsóknarvert fyrir alla (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011; Stoll, Bolam, McMahan, Thomas, Wallace, Greenwood, o.fl., 2006).

Rúnar Sigbórsson (2004) dregur saman frá ýmsum fræðimönnum þrjár meginforsendur sem almennt er talið að skipti sköpum fyrir árangur skólaþróunar. En þær eru að:

- 1. Ganga út frá þörfum nemenda þegar skólaþróun er skipulögð og þarfir kennara og færni eru greindar.** Í skrifum fræðimanna um skólaþróun virðist vera samstaða um að meginmarkmið hennar sé áhrif á nám og alhliða árangur nemenda og að besti mælikvarði á árangur skólaþróunar sé hversu vel til tekst með það.
- 2. Skapa umbótasinnaða skólamenningu og innri skilyrði í skóla sem skapa kennurum skilyrði til starfsþroska og starfsþróunar.** Fræðimenn eru sammála um að það virðist sem viðleitni til skólaþróunar, sem mælt er með fyrir utan skólanna, megni ekki að hafa nægilega djúpstæð og varanleg áhrifum á skólamenningu. Ein af forsendum fyrir að utanaðkomandi áhrifum er að skólinn geti samþætt ytra frumkvæði og eigin forgangsverkefni og skapi þannig nauðsynlega skuldbindingu og eignarhald innan skólans.
- 3. Leggja rækt við gildismat og tilfinningar þeirra sem standa í hringiðu þróunarstarfs.** Forvígismönnum skólaþróunar sést iðulega yfir mikilvægi gildismats, tilfinninga og skuldbindinga þeirra sem bera hitann og þungann af henni, nefnilega kennara sjálfra. Þeim hættir við að líta á hana sem tæknilegt viðfangsefni sem hægt er að skipuleggja og stjórna með tiltölulega einföldum hætti. Að sama



skapi skortir skilning og viðurkenningu á því að skólapróun sé flókið og tímafrekt ferli þar sem árangurinn er iðulega kominn undir samheldni, þrautseigju og bjartsýni þeirra sem standa að því.

Gera þarf starfsfólki kleift að ígrunda starf sitt, leita nýrra leiða, afla sér nýrrar þekkingar og þannig sýna stöðuga viðleitni til að læra og gera betur. Til að þetta takist þá þurfa skólastjórnendur, kennarar og annað starfsfólk að stuðla að jákvæðum skólabrag og starfsanda með velferð nemenda og öryggi að leiðarljósi (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011). Til að svo verði þurfa að vera til staðar starfsmenn sem hafa þekkingu og færni til að vinna að sjálfsmati og lesa úr niðurstöðum og nýta þær til umbóta í skólum (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannesson og Steinunn Lárusdóttir, 2005).

Í umræðu um skólamál er oft talað um „skólann sem lærir“. Þá er átt við að „allir sem að skólanum koma sýni stöðugan vilja til að læra og þroskast, starfsmenn jafnt sem nemendur og foreldrar“ (Börkur Hansen o.fl, 2005, bls. 26). Rúnar Sigþórsson (2004) tekur undir þetta og segir að traustir innviðir skólans byggi fyrst og fremst á kennarastétt sem býr yfir faglegum styrk, sterkri sjálfsmynd og innri forystu. Kennarastétt sem spyr sig sífellt gagnrýninna spurninga um starf sitt og framkvæmd þess og lítur á það sem hlutverk sitt að taka þátt í sífelldri þekkingarleit með það fyrir augum að gera góðan skóla að enn betri vinnustað fyrir nemendur og starfsfólk. Með því móti geta kennarar og stjórnendur orðið samvirkir fagmenn sem taka forystu í rannsóknum og umbótum. Þetta gera starfsmenn skólans með því að taka þátt í innra mati og gegna um leið því lögbundna hlutverki að meta sitt eigið starf (Lög um grunnskóla, 2008; Rúnar Sigþórsson, 2004; Sigurlína Davíðsdóttir o.fl, 2011).

## 2.2 Starfsþróun

Í lögum um grunnskóla (91/2008) og framhaldsskóla (92/2008) opinbera íslensk stjórnvöld þá stefnu að telja beri kennara og skólastjórnendur í grunn- og framhaldsskólum til fagmanna. Þessu er einnig varpað fram í skýrslu *Nefndar um mótun menntastefnu* frá árinu 1994. Þar kemur skýlaust fram að líta beri á starf kennara sem veigamikið starf. Það blasi við að kröfur almennings, atvinnulífs og stjórnvalda í þessu landi, um gæði skólastarfs, fari vaxandi og um leið að aukin þekking á eðli náms og kennslu muni hafa mikil áhrif á skólastarf. Því sé brýnt að efla ímynd kennara sem fagmanna. Það er ekki hvað síst veigamikill þáttur í því ferli sem kröfunni fylgir. Kennarar þurfa því að skilgreina sig sem fagmenn og taka þátt í þeim átökum sem sibreytilegar kröfur samfélagsins til skólastarfs og menntunar gera. Í því ljósi verða þeir að gegna leiðbeinandi hlutverki í að skilgreina

kröfur samfélagsins til góðra skóla og að skilgreina sig sjálfa sem fagmenn (Trausti Þorsteinsson, 2002, bls. 147).

Skólastarf verður á hverjum tíma að bregðast við breytingum sem verða í þjóðfélaginu með því að laga starfshætti skóla að þeim eftir þörfum. Breytingar á innra starfi skóla eiga í megindráttum að koma frá kennurunum sjálfum og byggja á faglegru vitund þeirra og skjólstæðinganna svo og samstarfsmanna innan sömu stofnunar (Hargreaves, 2000). Starfsþróun í eða við vinnu fellur vel að þeim hugmyndum fræðimanna um lærdómssamfélag (Bredeson, 2003; Hord, 2008; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton og Kleiner, 2000).

Hugtakið starfsþróun (staff development) er skilgreint þannig hjá Rúnari Sigþórssyni o.fl. (2002, bls. 65): „starfsþróun felur í sér skipulega endurmenntun kennara í samræmi við mótaða starfsþróunarstefnu hvers skóla og áætlanir á grundvelli hennar.“ Það getur byggst meðal annars á lestri og íhugun, samræðum, samstarfi, samvinnu, þróunarstarfi, vinnu innan fagfélaga, námskeiðahaldi, nýliðastuðningi, formlegum námskeiðum og fyrirlesturum. Þetta er ekki tæmandi upptalning. Þetta styður skoðun Þóru Bjarkar Jónsdóttur (2000) um að kennarinn sem einstaklingur sé forsenda allrar þróunar í skólastarfi og huga þurfi að hans sérstöku einstaklingsþörfum þegar verið er að stefna að skólaþróun ekki síður en þörfum hópsins eða stofnunarinnar. Þessu til stuðnings er hægt að benda á að í Kjarasamningi Launaneftdar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara (Kjs. LS og KÍ, 2011, bls. 34) segir: „Starfsmaður ber ábyrgð á að viðhalda þekkingu sinni og færni með þátttöku á ráðstefnum, sí- og endurmenntunarnámskeiðum, viðurkenndu framhaldsnámi og með eigin starfsþróunaráætlun.“

Þar er gert ráð fyrir að grunnskóli setji fram árlega starfsþróunaráætlun fyrir sína starfsmenn til að tryggja að eðlileg starfsþróun innan skólans eigi sér stað. Þar sem það er jafnt á ábyrgð starfsmanns og skólastjóra að bæta faglega þekkingu og aðra sérþekkingu sem nauðsynlegt er til að bæta skólastarf. Þá þarf símenntun starfsmanna að vera í samræmi við starfsþróunaráætlun skólans og í samræmi við þær áherslur í umbótastarfi skólans hverju sinni (Kjs. LS og KÍ, 2011, bls. 34).

Það er vaxandi áhugi á að útvíkka hugmyndina um starfsþróun og gefa kennurum tækifæri til að hafa áhrif á hvað eigi að bæta. Kennarar dagsins í dag starfa í flóknu umhverfi stjórnvísku, laga, reglugerða, sérstakra áætlana og fagfélaga. Nútíma starfsþróun inniheldur hóp kennara sem vinna saman með sérfræðingum, yfirmönnum, stjórnendum, foreldrum og starfsmönnum háskóla (Good og Brophy, 2003). Niðurstöður úr rannsóknum Fullan (2007)

gefa til kynna að um 70% starfsþróunar komi í gegnum það sem lærist í starfi en aðeins 30% byggist á námskeiðum og fundum eins og ef /þegar starfsþróun að utan er valin. Rannsókn Unu Bjargar Bjarnadóttur (2008) styður fullyrðingu Fullan, en niðurstöður hennar sýndu að 81% – 86 % kennara töldu handleiðslu, sjálfstýrandi nám og vinnuhópa gagnlegasta í endurmenntun en aðeins 27% töldu að námskeið ein og sér kæmu að gagni. Una Björg Bjarnadóttir rannsakaði í meistaraverkefni sínu notkun endurmenntunaráætlana, reynslu skólastjóra og kennara í þremur grunn-skólum Reykjavíkur. Í stefnumótun fræðslufirvalda í Reykjavík kemur m.a. fram að endurmenntun starfsfólks er talin lykilatriði skólapróunar í lærdómssamfélagi. Una Björg Bjarnadóttir nefnir að margir fræðimenn hafi fjallað um hugtakið lærdómssamfélag sem samnefnara fyrir endurmennun, árangur nemenda og umbætur í skólastarfi. Í rannsókn sinni leitast Una Björg Bjarnadóttir við að kanna viðhorf kennara og skólastjóra þessara þriggja skóla til reynslu af slíkum áætlunum í skólastarfi. Þar að auki leitaði Una Björg Bjarnadóttir eftir viðhorfi kennaranna til gagnsemi mismunandi leiða sem oft eru notaðar í endurmenntun. Niðurstöður rannsóknar Unu Bjargar Bjarnadóttur leiddu í ljós að endurmenntun samkvæmt endurmenntunaráætlun svarar aðeins þörf lítils hluta kennara fyrir endurmenntun í starfi.

Rannsókn Kruse, Louis og Brynk (1995) gaf vísbendingu um að það þurfi að huga vel að mannlega þættinum svo sem: trausti og virðingu, þekkingu og færni kennara, styðjandi forystu og félagsmótun, er skiptir meira máli við að byggja upp lærdómssamfélagið en ytri aðstæður. Ytri aðstæður, þar með talinn tími til að hittast og tala, líkamleg nálægð, sjálfstæði kennara, samskipti og styrkur kennara eru vissulega mjög mikilvægir þættir, en ef félagsfærni skortir er ólíklegt að sterkt lærdómssamfélag geti þróast. Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir (2008) unnu rannsókn árið 2005 á starfsumhverfi og líðan kennara í starfi. Það kom fram í rannsókn þeirra að faglegt sjálfstraust er mikilvægt til að halda starfsánægju og koma í veg fyrir kulnun. Einnig kom fram hjá þeim Önnu Þóru og Valgerði að því betra sem faglegt sjálfstraust kennara er því betri árangri ná þeir í starfi. Rannsóknir Darling-Hammond og Richardson (2009) styðja við vísbendingar í rannsókn Kruse og félaga (1995) og því sem kom fram í rannsókn Önnu Þóru Baldursdóttur og Valgerðar Magnúsdóttur um þekkingu og félagsfærni kennara, en þær benda til að þegar til staðar sé öflugt, innihaldsríkt samvinnunám fyrir kennara geti það bæði bætt kennslu og nám nemenda (Darling-Hammond og Richardson, 2009).

Til að byggja upp rannsóknarmenningu í skólanum hefur Libermann (2002) bent á nokkrar leiðir svo sem jafningjaleiðsögn, starfendarannsóknir og að koma á fót lausnaleitarteymi. Takmark þessarar vinnu er að

símenntun kennara verði samofin menningu skólans. Þá þarf einnig að stefna á að kennarar líti út fyrir sitt nánasta umhverfi, myndi tengsl við aðra kennara í öðrum skólum og miðli reynslu og þekkingu. Fullan (2005) heldur því fram að starfsþróun sem á sér stað innan skólans geti stundum verið heppni, það þurfi aðeins að réttur skólastjóri sé ráðinn sem passar við ákveðna kennara, andrúmsloftið í skólanum gott og hópurinn upplifi samheldni og velgengni. Þetta sé frábært á meðan það endist. Hann vill meina að betra sé að starfsþróun sé á héraðsvísu eða landsvísu. Til stuðnings skoðun sinni nefnir Fullan (2005) að ef skólar byrji á endurbótum þá sé fyrsta skrefið að fara í heimsóknir í aðra skóla til að kynnst skólastarfi þar. Því starfsmenn skóla sem fara í aðra skóla til hitta kollega sína þar sjá verkefni sem vekja áhuga og fá upplýsingar um vinnu sem átt hefur sér stað.

### 2.3 Lærdómssamfélagið

Það eru gömul sannindi og ný að skóli er ekki bara hús, ekki eingöngu kennslustofan eða skólahúsnæðið. Ramminn um skólafélagið á hverjum stað er víðtækari en svo og markast af því faglega starfi sem þar er unnið og þar eru markmiðssetningar, áætlanir og samstarf ýmissa aðila mjög áberandi. Í hverjum skóla ríkir sérstök menning, skólamenning, sem markar starfsmönnum sínum bás og mótar venjur þeirra og starfshætti. Skólamenning er ekki eins í hverjum skóla heldur hefur hver skóli sína menningu og ef það á að breyta henni er nauðsynlegt að átta sig á þáttum hennar og skilja hvaða hefðir og venjur ríkja á hverjum stað (Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998).

Þá er hægt að segja að eini tilgangur skóla sé nám nemenda og að sá þáttur sem mestu máli skiptir eru gæði kennslunnar. Ennfremur að gæði kennslunnar séu bætt með stöðugu faglegu námi og það sem styður best við það er *lærdómssamfélagið* (*e. professional learning community*) (Hord og Hirsh, 2009).

Í *Íslenskri orðabók* Almenna bókafélagsins (Árni Björnsson, 1993) eru orðin faglegur, lærdómur og samfélag skilgreind á eftirfarandi hátt: *faglegur*: sérfræðilegur, unninn af sérþekkingu, *lærdómur*: þekking, kunnátta og *samfélag*: samvist, samvera; stærri eða smærri hópur manna sem lifa saman (samtímis, á sama stað, í sama ríki o.s.frv.), þjóðfélag. Stoll og félagar (2006) skilgreina lærdómssamfélag þannig að það sé menning sem hvetur og viðheldur stöðugu námi meðal starfsfólks skólans í þeim sameiginlega tilgangi að styrkja nám nemenda. Lærdómssamfélagið samanstendur af hópi fólks sem deilir sameiginlegum áhuga og sýn á nám, sem vinnur saman og styður hvert annað, sem saman leitar leiða til að

greina starfshætti sína, bæta og innleiða nýja sem geta stuðlað að betri árangri nemenda. Í því tilliti er leitað fanga innan skólans sem utan (Stoll o. fl. 2006). Þá segir Haberman (2004) að hópur sé lærdómssamfélag þegar félagar hópsins deila með sér sömu sýn, þeirri að nám sé grundvallar-tilgangur fyrir þátttöku þeirra og um leið helsti akkur að viðhalda á vinnustaðnum, og að útkoma náms sé helsti mælikvarði við að meta árangur á vinnu þeirra. Enn fremur að nemendur munu taka til fyrirmyndar framkomu kennara sem þeir virða – kennara sem hafa mikinn áhuga á að læra og eru alltaf að lesa eitthvað áhugavert.

Í þessum kafla verður fjallað um rannsóknir sem tengjast viðfangsefninu, þróun hugmynda um lærdómssamfélagið, einkenni, mismunandi leiðir og hugleiðingar um framtíðina.

### **2.3.1 Rannsóknir**

Lærdómssamfélög eru byggð á tvennum forsendum. Í fyrsta lagi er gert ráð fyrir að þekking dagsins sé byggð á reynslu kennarans og skilst best gegnum gagnrýna íhugun annarra með sömu reynslu (Buysse, Sparkman og Wesley, 2003). Í öðru lagi er gert ráð fyrir að virk þátttaka kennara í lærdómssamfélaginu muni auka faglega þekkingu þeirra og bæta nám nemenda.

Á Íslandi hafa nokkrar rannsóknir verið unnar sem tengjast lærdómssamfélaginu og hvaða áhrif lærdómssamfélagið hefur á nám og kennslu. Í þessum kafla verða skoðaðar rannsóknir sem hafa verið gerðar bæði á Íslandi og erlendis á lærdómssamfélaginu.

Í rannsókn Önnu Kristínar Sigurðardóttur (2006 og 2008) um lærdómssamfélag í skólum skoðaði hún meðal annars umræðu kennara í fagteymum og árgangateymum og komst að þeirri niðurstöðu að í þeim fólust ekki mörg tækifæri til að læra hvert af öðru. En hún ályktaði hins vegar að samvinna sem fælist í sameiginlegri ábyrgð og byggðist á sameiginlegum hagsmunum í daglegu starfi, svo sem teymiskennslu, væri mun líklegri til að skila árangri bæði fyrir kennara sem taka þátt í teyminu og eins til að styrkja lærdómssamfélagið í skólanum í heild. Svanhildur María Ólafsdóttir (2009) rannsakaði haustið 2007 teymiskennslu í grunnskólum þar sem tveir eða fleiri kennarar vinna náið saman með nemendahóp og bera sameiginlega ábyrgð á námi og kennslu hópsins. Niðurstöður Svanhildar Maríu Ólafsdóttur sýndu að viðhorf bæði skólastjóra og kennara til teymiskennslu er almennt jákvætt og að helstu kostir teymiskennslunnar er sameigilegur stuðningur, ábyrgð og vinnuhagræðing en lítil áhersla er lögð í að þróa og vinna með nám og samskipti innan teymisins. Svanhildur María ályktað út frá niðurstöðum sínum að lítil sem engin tengsl séu á milli

teymiskennslu og þróunar lærdómssamfélagsins en það er alveg á öndverðum meiði við ályktun Önnu Kristínar Sigurðardóttur (2006) um að teymi sem bæru sameiginlega ábyrgð á daglegu starfi myndu styrkja lærdómssamfélagið.

Þá gerði María Steingrímsdóttir (2010) rannsókn þar sem hún fylgdi eftir meistaraþrófsrannsókn sinni á nýbrautskráðum kennurum frá árinu 2004. Hún tók viðtöl við sömu átta kennarana sem tóku þátt í fyrri rannsókn. Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á hvaða áhrif kennslureynsla hafi haft á starfsþroska og starfshætti þessara kennara. Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom meðal annars fram að kennararnir leita í samstarf og samvinnu. Þá er samstarf við samkennara hvað mikilvægast þegar þeir leita eftir stuðningi og til lærdóms. Þar telja þeir að þeir fái hrós og hvatningu, um leið og þeir geti talað um fagleg sem og hagnýt mál þá þroskist þeir í starfi.

Vescio, Ross og Adams (2008) fóru yfir tíu bandarískar rannsóknir og eina breska rannsókn til að skoða áhrif lærdómssamfélagsins á kennslu og nám nemenda. Þeir skoðuðu tengslin milli þátttöku í lærdómssamfélaginu og kennsluhátta í skólastofunni með því að kanna á hvern hátt kennsluhættir breyttust í kjölfar þátttöku í lærdómssamfélaginu og þá hvaða þættir lærdómssamfélagsins styddu þessar breytingar. Allar 11 rannsóknirnar (Vescio, Ross og Adams, 2008) vitna um breytingar á faglegri menningu skólans, einkum á fjórum þáttum, þ.e. samstarf, áhersla á nám nemenda, vald kennara og stöðugt nám kennara. Niðurstöður greiningar Vescio, Ross og Adams (2008) styðja hugmyndir um að þátttaka í lærdómssamfélaginu leiði til breytinga á starfi kennarans.

Í viðamikilli rannsókn sem Bolam og félagar gerðu 2005 kom fram jákvæð áhrif á starf kennara og starfsanda vegna þátttöku í samstarfi styðja við þessar niðurstöður (Vescio, Ross og Adams, 2008). Í flestum rannsóknunum kom í ljós að undirliggjandi áhersla var á nám nemenda, sérstaklega á að bæta læsi nemenda, og Bolam o.fl. (2005) fundu að gildi lærdómssamfélagsins á efri stigum skólasamfélagsins sýnir sterka fylgni milli árangurs nemenda og faglegs náms kennara.

Í einni rannsókninni sem Vescio o.fl.(2008) skoðuðu voru bornar saman aðferðir kennara sem tóku þátt í lærdómssamfélaginu og þeirra sem gerðu það ekki. Niðurstöðurnar voru þær að störf þeirra sem unnu samkvæmt lærdómssamfélaginu urðu nemendavænni með tímanum. Höfundar komust líka að þeirri niðurstöðu að þátttakendur lærdómssamfélagsins hafi aukið notkun á tækni, svo sem bætt sveiganleika í kennslustofunni og komið þannig til móts við mismunandi þarfir nemenda.

Með því að nota bæði eigindlegar og megingdlegar aðferðir stjórnðu Louis og Marks (1998) stórri rannsókn á áhrifum lærdómssamfélagsins. Þessir rannsakendur beindu sjónum sínum að átta grunnskólum (elementary schools), átta miðskólum (middle schools) og átta framhaldsskólum (high schools) eða samtals 24 skólum. Þetta voru allt skólar sem á landsvísi höfðu tekið þátt í endurskipulagningu á skólastarfinu. Skoðuð var bæði uppeldisleg og félagsleg uppbygging kennsluhátta í kennslustofunni. Þeir fundu út að ef lærdómssamfélag er til staðar þá stuðlar það að auknum félagslegum stuðningi fyrir betri árangri og eykur nám og fræðslu.

Þetta kemur einnig fram í rannsókn MetLife sem gerð var 2010 á áhrif samvinnu kennara á árangur nemenda. Meðal helstu niðurstaðna voru:

- a) Um 2/3 hlutar kennara (67%) og 3/4 skólastjóra (78%) töldu að meiri samvinna kennara og skólastjórna myndu hafa mikil áhrif á árangur nemenda.
- b) Að meðaltali eyða kennarar 2,7 stundum á viku í skipulagða samvinnu við aðra kennara og skólastjórna, en um 24% kennara eyða meira en 3 klst á viku í þá samvinnu.
- c) Algengasta gerð af samvinnu er að **kennarar hittast í teyllum** til að læra í þeim tilgangi að bæta kennsluna svo að nemendur þeirra nái sem mestum árangri; að **skólastjórnum deila ábyrgð með kennurum** til að ná markmiðum skólans; og að **nýir kennarar vinna með reyndari kennurum**.
- d) Sú tegund samvinnu sem er sjaldgæfust er að kennarar skoði kennslu hver hjá öðrum og veiti hver öðrum endurgjöf. Minna en 1/3 kennara eða skólastjóra skýrðu frá að þessi háttur ætti sér stað í þeirra skóla.
- e) Flestir kennara (80%) og skólastjóra (89%) trúu að ábyrgð nemenda á eigin námi bæti árangur þeirra. Hins vegar trúu aðeins 42% kennara því að allir eða flestir nemenda beri þessa ábyrgð eða geti borið hana.
- f) **Flestallir nemendur (96%) þvert á skólastig trúu að þeir hafi þá ábyrgð** að taka eftir og gera það sem þarf til að ná árangri í skólanum.

Rannsókn Lee, Zhang og Yin (2011) á áhrifum lærdómssamfélagsins, trausti á samstarfsmönnum og sameiginlegum áhrifum á skuldbindingar kennara til nemenda benti til að stjórnendur ættu að vera leiðandi í að skapa traust andrúmsloft meðal kennara og endurskipuleggja skólana sem lærdómssamfélög. Þannig mundu stjórnendur styðja að sameiginlegu námi og framkvæmd sem myndi að lokum stuðla að bættum kennsluháttum og aga nemenda og um leið bæta skuldbindingar þeirra gagnvart nemendum.

### 2.3.2 Þróun hugmynda um lærdómssamfélagið

Hugmyndin um að bæta skólann og þróa *lærdómssamfélagið* hefur verið í þróun um nokkurt skeið. DuFour (2004) segir að skólafólk noti þetta hugtak til að lýsa öllum hugsanlegum hópum einstaklinga sem áhuga hafa á menntun: kennarateymum, skólanefndum, deildum innan skóla, skólahverfum, deildum innan ráðuneytis menntamála og svo framvegis. Í raun hafi hugtakið verið notað svo ótæpilega að það sé í hættu með að tapa allri merkingu. En *lærdómssamfélagið* var fyrst skilgreint í byrjun tíunda áratugar síðustu aldar og var lýst sem skólasamfélagi þar sem kennarar og stjórnendur ynnu saman við að læra og nýttu síðan það sem þeir lærðu í sinni vinnu með nemendum. Meginmarkmiðið með þessari samvinnu og námi var að bæta nám nemenda (A Program Union Foundation, 2011).

Samkvæmt Hopkins (2001) er hægt að segja að þróun hugmynda um lærdómssamfélagið hafi markvisst átt sér stað frá 1960 en þá voru hafnar breytingar á skólanámskrám. Að hans áliti er í dag nóg vitað um kenningar og breytingarferli til að þróa skóla á árangursríkan hátt. Hann segir ennfremur að skólaþróun eigi að snúast um að gera skólana að betri stað til náms og þroska fyrir nemendur og um leið að styrkja hæfni skólasamfélagsins til að stýra breytingum. Það sem skiptir mestu máli er að það þurfi fyrst og fremst að beina sjónum að námi og námsárangri nemenda. Til þess þurfi að vera til staðar ákveðin gildi í skólasamfélaginu sem standi undir vandaðri skólaþróun. Skólinn þurfi að hafa sameiginlega sýn. Með því að fylgja þeirri sýn þá stjórnar skólasamfélagið sínum eigin breytingum í stað þess að vera leiksoppur breytinga sem koma að utan. Þessi nálgun Hopkins (2001) styður þá fullyrðingu að kennarar séu lykilpersónur í sinni eigin starfsþróun. Til að ná betri árangri í námi nemenda sinna þurfi að styrkja kennarana í að þróa skilvirkara námsumhverfi bæði fyrir nemendur sem og þá sjálfa.

Með rannsókn sem Rosenholtz (1989) gerði færði hún vinnustaðarþætti kennara inn í umræðuna um gæði kennslunnar. Hún hélt því fram að þeir kennarar sem fundu fyrir stuðningi í sínu framhaldsnámi og kennslu urðu



áræðnari og náðu betri árangri en þeir sem engan stuðning fengu. Þá komst Rosenholtz að því að kennarar sem höfðu góða tilfinningu fyrir eigin verkum voru líklegri til að tileinka sér nýja hegðun í kennslustofunni og um leið líklegri til að haldast í starfi. McLaughlin og Talbert (1993) staðfestu niðurstöður Rosenholtz og bentu á að þeir kennarar sem höfðu tækifæri til samstarfsrannsókna og náms sem tengdist þeim, gátu síðan þróað og miðlað vitneskju sinni sem spratt upp af reynslu þeirra. Darling-Hammond (1996) bætti um betur og vísaði í að sameiginleg ákvarðanatáka starfsmanna við að bæta námskrá og breyta kennsluháttum í sumum skólum skilaði jákvæðum árangri. Darling-Hammond vakti einnig athygli á því að endurskipulagning kennara á því hvornig þeir nýttu tíma sinn og endurskoðun kennara á ábyrgð sinni væri meiri í dag en nokkru sinni fyrr.

Þá hefur verið vitað í langan tíma að fagleg þróun er mikilvæg fyrir kennara en það hefur einnig komið í ljós að þegar einstaka kennarar fara á stutt námskeið þá hefur það haft lítil áhrif á vinnu þeirra (Bolam o.fl., 2005; Fullan, 2007). Skólinn á að vera staður þar sem kennarar og annað starfsfólk getur stundað nám sitt og þá um leið býður það upp á meiri möguleika fyrir þróun á samvinnu og samstarfi allt í þeim tilgangi að bæta nám nemenda. Rökin fyrir því nefna Bolam o.fl. (2005) eru að þegar allt starfsfólkið í skólanum vinnur og lærir saman hækka viðmiðin og það stuðlar að betri niðurstöðum hjá nemendum. Um leið viðheldur og styrkir það áframhaldandi þróun í starfi skólans (Bolam o.fl., 2005).

### **2.3.3 Einkenni lærdómssamfélagsins**

Skólar eru í eðli sínu íhaldssamar stofnanir og kennari frá því um 1900 myndi augljóslega átta sig á því hvar hann væri staddur ef hann væri fluttur í tímavél inn í skólastofu nú árið 2012 (Mitchell og Sackey, 2007). Sumt breytist lítið og hæfileg íhaldssemi getur verið hreint fyrirtak enda engin ástæða til að bylta því sem gefst vel. Á hinn bóginn er nauðsynlegt að þróast og þroskast í takt við samfélagið. Á sama hátt og námsefni hefur breyst, kennsluaðferðir þróast og öll samskipti sömuleiðis þá hefur námssamfélagið í heild verið í stöðugri mótun og endurskoðun. Í þeim skólum þar sem er skipulagður tími fyrir kennara til að vinna saman við að skipuleggja kennslu, til að fylgjast með kennslu hvers annars ásamt því að skiptast á skoðunum. Þessir og aðrir eiginleikar einkenna lærdómssamfélag (Mitchell og Sackey, 2007).

Við höfum væntingar um að skólar læri, eflist og þróist í gegnum einstaklinga, en það að einstaklingar læri er ekki endilega trygging fyrir því að skólinn læri. Lögð hefur verið áhersla á að skólar séu lifandi lærdómssamfélög og til að þeir geti orðið það telur Senge (Senge, Cambron-

McCabe, Lucas, Smith, Dutton og Kleiner, 2000) að fimm forsendur þurfi að vera til staðar. Þá er ekki átt við endurbætur eða áætlanir sem koma utan frá (Senge o.fl. 2000). Þessar forsendur eru:

1. **Persónuleg færni** (e. personal mastery), er að þróa færni til að takast á við og framfylgja stefnu og sýn skólans og jafnframt eigin framtíðarsýn.
2. **Sameiginleg sýn** (e. shared vision) er að finna innan skólans þar sem starfsfólk (kennarar, stjórnendur og annað starfsfólk) geta sameinast í að búa til og þróa grundvallarreglur og venjur til að hafa að leiðarljósi í framtíðinni. Skóli eða samfélag sem vonast til að lifa á því að læra þarf að vinna að sameiginlegri framtíðarsýn.
3. **Hugarlíkan** (e. mental model) sem felur í sér að þróa ígrundun og endurmat á skilningi á viðhorfum og skynjun bæði eigin og annarra. Þar sem hugarlíkon á menntasviði eru flest lítið rædd og óskýr er það einn af þáttum lærdómssamfélagsins að þróa hæfileika til að tala örugglega og á gagnrýnan hátt um hættuleg og flókin viðfangsefni. Þarna er það ígrundunin og samræðan sem skiptir höfuð máli.
4. **Teymisnám** (e. team learning) sem felst í samskiptum og samræðum starfsmanna sín á milli og við aðra. Teymið er grunneining lærdómssamfélagsins og með samræðum nær teymi einstaklinga að breyta sameiginlegri hugsun, lærir að virkja sameiginlegan kraft til að ná sameiginlegum markmiðum. Einnig dregur teymið fram þekkingu og hæfni allra einstaklinga innan þess. Teymisnám getur þróast innan og utan kennslustofunnar, milli allra meðlima samfélagsins sem vinna að árangursríkum breytingum á skólastarfinu.
5. **Heildarhugsun** (e. system thinking) sem er fólgin í að skilja betur breytingar og átta sig á því hvernig hlutirnir tengjast innbyrðis. Heildarhugsun er byggð á kenningum um margbreytileika og endurgjöf á atferli manna. Til að aðstoða einstaklinginn eða teymið til að ná víðari og dýpri skilningi á efninu eru til allskonar tæki og tækni svo sem módel og líkön (Senge o. fl., 2000. bls.7 - 8).

Eins og áður er komið fram er talað um að skólar læri en það er aðeins ef einstaklingar innan hans læra. Hægt er að byggja upp lærdómssamfélag

með því að sjá til þess að einstaklingar fái stöðugt hvatningu og tækifæri til að nýta hæfileika sína og sköpun og nýjar hugmyndir eru metnar og viðurkenndar. Þannig eru einstaklingar sífellt að læra saman.

Til að þróa og styrkja lærdómssamfélag í skólum þarf að hafa ákveðna umgjörð eða vinnulag til að styðja við vinnu starfsmanna svo að þeir gefist ekki upp. Í allri skólaþróunarvinnu þarf að hafa umgjörð um verkefnið þar sem allir sem standa að því þekki verkferlið sem á að nota og að hverju er stefnt. Það er ekki bara hægt að segja að á morgun eigi að leggja af stað í að bæta skólastarfið. Fyrst þarf að finna út hvað þarf að bæta. Oft kalla niðurstöður sjálfsmats á breytingar og oft liggur í loftinu að starfsmenn eru með eitthvað sem þarf að skoða.

Í gegnum rannsóknir hafa sprottið upp ýmis gögn sem hægt er að nýta við uppbyggingu á lærdómssamfélagi. Stoll o.fl. (2006) unnu upp úr rannsóknum sínum 13 bæklinga sem þau nefna *Lærdómssamfélög: grunnefni fyrir skólaleiðtoga og aðra leiðtoga í faglegu námi. (Professional learning communities: source materials for school leaders and other leaders of professional learning)*, þetta efni er gert til að byggja upp leiðtoga sem leynast í starfsmannahópnum um leið og lærdómssamfélagið er styrkt. Þá spruttu upp úr rannsókn sem Hord (1997) stýrði matslistar (PLCA) og þróunarlíkan (PCLD-R) en þessi tæki hjálpa starfsfólki til að finna hvar krepur að í skólanum.

Engin algild skilgreining er á lærdómssamfélaginu, en það er fyrir hendi þegar hópur af kennurum ræðir saman og skiptist á skoðunum á gagnrýninn og íhugandi hátt í samvinnu með áherslu á nám án aðgreiningar (Stoll og Louis, 2007). Fræðimenn (Hord, 1997; Stoll og félagar, 2006) benda á 5 eiginleika sem einkenna skóla þar sem er lærdómssamfélag:

1. **Dreifð og styðjandi forysta** (Shared and supportive leadership) - Skólastjórnendur taka þátt í lýðræðislegum starfsháttum með því að deila með kennurum valdi (power), yfirráðum (authority), ákvarðanatöku (decisionmaking) og styðja og þroska um leið forystuhæfileika meðal starfsfólksins.
2. **Sameiginleg gildi og sýn** (Shared values and vision) - Starfsfólkið hefur sameiginlega sýn á skólaþróun sem aðeins beinir sjónum sínum á nám nemenda.
3. **Samvinnunám og notkun** (collective learning and application) - Allt starfsfólk skólans skiptist á upplýsingum og vinnur sameiginlega að skipulagi, leysir vandamál og þróar námstækifæri. Saman leitar það

að þekkingu, færni og aðferðum og bæta þessari nýju vitneskju við vinnu sína.

4. **Teymisvinna** (shared personal practice) - Jafningjar heimsækja hver annan og fylgjast með og hafa fram að færa hvatningu og veita endurgjöf á kennsluaðferðir til að aðstoða við að ná til nemandans og auka getu einstaklinganna og skipulagins.
5. **Styðjandi aðstæður** (supportive conditions)
  - **Samband** (relationships) - *Samband byggt á jafnrétti* (collegial relationships) sem felur í sér virðingu, traust, reglu gagnrýnnar hugsunar og endurbóta, og jákvæðrar, samskipta sem byggist á gagnkvæmri umhyggju nemenda, kennara og stjórnenda.
  - **Skipulag** (structures) - *Skipulag* sem felur í sér fjölbreytt vaxtarskilyrði s.s. stærð skóla, nánd starfsfólks við nemendur, boðskiptakerfi og tíma og rými fyrir starfsfólk til að funda og kanna ríkjandi verklag.

Þó svo að skólar séu staðir þar sem nám fer fram þá þurfa þeir ekki endilega að vera lærdómssamfélög þar sem starfsfólkið kemur saman til að læra og skiptast á skoðunum faglega. Einn af undirliggjandi þáttum lærdómssamfélagsins er að allir þátttakendur fyllast eldmóði við að læra af og með öðrum. Michell og Sackney (2007) útskýra þannig hugtakið lærdómssamfélag að það verði ekki til nema allt starfsfólk sé líka að læra. Þetta er þá skóli sem lærir, ekki bara nemendur. Kennarar læra af nemendum, hver af öðrum, af foreldrum og samfélaginu í kring. Kennarar sem eru virkir í því að læra sjálfir brydda gjarnan upp á nýjum og spennandi hugmyndum og eldmóður þeirra smitar út frá sér.

En til þess að það geti átt sér stað, að áliti Michell og Sackney (2007), nefna þeir fimm grunnþætti sem virðast þurfa að vera til staðar til að mynda virkt og árangursríkt námssamfélag eða skóla sem lærir.

Í fyrsta lagi er það **virðing** (deep respect). Djúp og gagnkvæm virðing er í raun grunnurinn að allri skuldbindingu og samstarfi og því regla númer eitt. Kennarar hafa hér faglegt sjálfstæði og frumkvæði, dyr standa opnar fyrir vinnufélögum, foreldrum, stjórnendum og öðrum, nemendur fá stuðning og hvatningu frá virkum og vakandi kennara og foreldrar fá að taka þátt í náminu.

Í öðru lagi er talað um **sameiginlega ábyrgð** (collective responsibility). Allir starfsmenn bera ábyrgð á velferð allra nemenda. Ekki bara þeirra sem

eru í umsjá hvers og eins hverju sinni. Starfsfólk skóla er skuldbundið öllum nemendum. Þetta hvetur til samstarfs og samskipta starfsfólks og framkallar samhljóm í starfi.

Í þriðja lagi er talað um **viðurkenningu á fjölbreytileikanum** (appreciation of diversity). Þá er ekki átt við að sýna þol eða umburðarlyndi gagnvart því og þeim sem eru öðruvísi heldur er fjölbreytileikinn eitt helsta gildi skólans. Nemendur geta fengið að blómstra á sínum eigin ólíku forsendum, án tillits til kynþáttar, fötlunar o.s.frv.

Í fjórða lagi er talað um lausn vandamála sem afstöðu eða kannski **lausnaleitarhyggju** (problem-solving orientation). Í slíku samfélagi er fólk sveigjanlegt og kippir sér ekki upp við hin ýmsu hliðarskref eða ólíkar vangaveltur því það eru jú forsendur skóla sem lærir að spyrja spurninga sem tengjast eðli starfsins. Einnig um áhrif starfsins á vinnufélaga, nemendur, foreldra og aðra. Þegar afstaða námssamfélagsins snýst um lausnaleit þá er ekki stöðugt verið að kvarta, gagnrýna, ásaka eða ráðast á aðra. Fólk viðurkennir mistök og mismunandi skoðanir eða verklag og starfsfólk skólans heyrir alls kyns ráð og margvíslegar útfærslur.

Fimmta reglan er síðan að vera **jákvæð fyrirmynd** (positive role modeling). Maður á ekki að þurfa að spyrja sig hvort maður geti verið fyrirmynd í dag heldur hvernig fyrirmynd. Hvert augnablik er nám og maður þarf að hafa hugfast að aðrir gætu verið að læra af orðum manns og atferli.

Þegar þetta er til staðar þá er skólinn lærdómssamfélag (e. professional learning community) þar sem fagleg starfsþróun fer fram og komið er til móts við mismunandi þarfir í kennslu og leiðsegjandi mat er veitt. Mikilvægast er að nám eigi sér stað hjá hverjum og einum en einnig í samvinnu og í samfélagi við aðra (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006; Fullan, Hill og Crévola, 2006).

### 2.3.4 Leiðir til að þróa lærdómssamfélag

Margar leiðir eru fyrir hendi til að þróa lærdómssamfélag. Dæmi um leiðir eru: starfendarannsóknir (e. action research), samtalshringir (e. conversation circles), netsamskiptahópar (e. networked learning community) og námsteymi (e. study groups). Sérstaklega verður fjallað um námsteymi í kafla 2.3.5.

**Starfendarannsóknarteymi** (e. action research) - Starfendarannsóknir hafa verið stundaðar hér á landi um árabil og á síðustu árum hafa íslenskir kennarar unnið starfendarannsóknir í meistara- og doktorsnámi (Jóhanna Einarsdóttir, 2009) og þá hafa einstaka skólar myndað hópa sem vinna

saman að starfendarannsóknum (Jóhanna Einarsdóttir, 2009; Hafþór Guðjónsson, 2008).

McNiff og félagar (2003) nota hugtakið *action research* og leggja áherslu á að starfendarannsókn feli í sér nám sem á sér stað við athafnir (e. action) og ígrundun (e. reflection). McNiff (2002) segir að starfendarannsókn sé hugtak sem vísar á góða leið fyrir kennara til að skoða eigin starfshætti í þeim tilgangi að ganga úr skugga hvort þeir séu eins og þeir vilji hafa þá. Það er algerlega nauðsynlegt að prófa hluti í raunveruleikanum og síðan taka sér tíma til að læra af þeirri reynslu. Starfendarannsókn er opin rannsókn og hún byrjar ekki á fastri tilgátu. Hún hefst með hugmynd sem rannsakandinn fær og er rannsóknarferlið í raun þroskaferli rannsakandans. Hægt er að hugsa um starfendarannsókn sem leið sem hjálpar einstaklingi að lifa á þann hátt sem honum finnst vera góð leið (McNiff, 2002). Þessi þáttur í ferli lærdómssamfélags tryggir að þátttakendur grípa til aðgerða með kerfisbundnum hætti og ígrunda þær. Svo þurfa að vera umræður um þýðingu þess fyrir starfið, að taka ákvörðun um aðgerðir, og aðferðir til að læra nægilega vel út frá þessum aðgerðum. Í mjög almennum skilningi, það er það sem er átt við með starfendarannsókn.

**Samtalshringir** (e. conversation circles) - Hugtakið „samtalshringir“ lýsir starfi sem á rætur í mörgum mismunandi hefðum. Það felur í sér að æfa sig í að sitja í hring og fara eftir ákveðnum venjum og aðferðum sem gerir fólki auðveldara að takast á við erfið mál, geta sagt sannleikann og að hlustað sé á það. Margir frumbyggjar nota einhvers konar svona form og þetta er svipuð aðferð og notuð var í sölum menntafólks í Evrópu á 19. öld. Ein af áskorunum við þessa aðferð er að hún getur verið hvort sem er yfirborðskennd eða mjög djúp. Ferlið gerir ráð fyrir að byrjað sé með yfirborðskenndum hætti en um leið og þátttakendur verða öruggari og vandvirkari, verði samtalið og ferlið að dýpka (Caine og Caine, 2010).

**Netsamskiptahópar** (e. networked learning community) - Með nýrri tækni hafa tækifæri fyrir fólk til samskipta og náms tekið miklum breytingum. Má segja að sprenging hafi orðið í notkun á mismunandi netsamfélögum, allt frá lokuðum hópum til umræðutorga eins og er á „Fésbókinni“ (e. facebook). Þessi tækni getur bæði verið blessun og byrði. Annars vega getur hún hjálpað og stutt við að koma á lærdómssamfélagi. En á hinn bóginn telja margir að netsamskipti geti komið í stað þess að skiptast á skoðunum augliti til auglitis. Stundum gengur það en stundum ekki því eitt af markmiðum lærdómssamfélags er að skapa meiri samkennd og þróa verklega færni (Caine og Caine, 2010).

Netsamskiptahópar (e. networked learning community) er þegar einstaklingar frá mismunandi skólum koma saman í hóp til að taka þátt í verkefni sem hefur ákveðinn tilgang og varanleika. Einstaklingarnir nota eigin þekkingu til þess að skapa nýja þekkingu. Rætt er um að skólar, sem stofnanir, séu of litlir og einangraðir til að fullnægja þörfum fullorðinna fyrir faglega þróun í heim þekkingar og upplýsingatækni. Netsamskiptahópar bjóða upp á skilvirkara samstarf og aðkomu utanaðkomandi stofnana og auðveldar þeim að miðla þekkingu og aðstoð (Jackson og Temperley, 2007).

Lærdómssamfélag innan skóla er grundvöllur undir netsamskiptahópa. Stjórnendur eru í lykilhlutverki við að móta stefnu og byggja upp sterka sýn sem hvetur starfsmenn til þátttöku í lærdómssamfélaginu. Með því að skapa kennurum aðstöðu, tíma og svigrúm ýta stjórnendur undir stofnun netsamskiptahóps og þátttöku kennara í því. Mikilvægt er að kennarar fái viðurkenningu fyrir það sem vel er gert á þann hátt að það hvetji þá til að miðla kunnáttu sinni og hæfni til annarra en það er eitt af markmiðum með netsamskiptahópi (Jackson og Temperley, 2007).

Samtengt lærdómssamfélag býður upp á skilvirkara samstarf og aðkomu utanaðkomandi stofnana sem eiga þá auðveldara með að miðla þekkingu og veita aðstoð.

### 2.3.5 Námsteymi

Senge (1990) segir að teymi sé grunneining lærdómssamfélagsins og teymi kennara sem bera sameiginlega ábyrgð á námshópi hefur allar forsendur til að vera námsteymi og getur með því styrkt undirstöður lærdómssamfélagsins í skólanum (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2008).

Þegar meðlimir í teymiskennslu eða teymisvinnu hafa þróað samvinnu sem felur í sér að þeir læri hver af öðrum og byggi þar með undirstöður undir lærdómssamfélagið í skólanum er hægt að segja að námsteymi hafi verið búið til (Svanhildur María Óskarsdóttir, 2009). Krøll-Schwartz (2004) skilgreinir mismunandi stig samvinnu. Hann setur samvinnu upp í fjögur stig þar sem námsteymi er efsta stigið en hvert stig felur í sér þætti stigsins fyrir neðan auk nýrra þátta sem bætast við:

**Stig 1 – samráð eða samræmi kennara.** Á þessu stigi er unnið með afmarkaða verkþætti sem ná yfir styttri afmarkaðan tíma. Á þessu stigi er áherslan á nemendur en ekki á samvinnu og tengsl kennara.

**Stig 2 – aukið samráð kennara.** Áfram unnið með afmarkaða verkþætti og markmið um framvindu nemenda í námi. Á þessu stigi er unnið að: stærri faglegum verkefnum fyrir bekkinn, rætt um menningu bekkjarins, sameiginleg viðmið sett um námsmat og unnið saman að námsmati, unnið

með ríkjandi kennsluaðferðir og vinnulag, rætt um hæfileika og nám nemenda og nemendasamtöl eru haldin í sameiningu.

Áherslan er á nemendur en ekki á samvinnu og tengsl kennara.

**Stig 3 – kennarateymi – samvinnuteymi.** Áfram unnið með afmarkaða verkþætti, markmið um framvindu nemenda og markmið um kennarahlutverkið. Auk þátta sem unnið er með á stigi 1. og 2. bætast við að rætt er um nám kennarans (hvernig og hvað hann lærir), unnið meðvitað með þróun kennarahlutverksins, með samvinnuþátt og menningu teymisins.

Áherslan á stigi 3. er bæði á vinnu með faglega og persónulega námsframvindu og samvinnuþefð og innbyrðis tengsl kennara.

**Stig 4 – námsteymi.** Námsteymi vinnur með afmarkaða verkþætti, markmið um framvindu nemenda í námi, markmið um framvindu kennara og um markmið um framvindu teymisins. Á þessu stigi bætist við markviss styrking teymisins, reynt að nýta styrkleika hvers og eins til hins ýtrasta, unnið að sameiginlegum skilningi innan teymisins og unnið á uppbyggilegan hátt með þætti sem ekki er einhugur um innan teymisins.

Áhersla er bæði á að vinna faglegt og persónulegt námsferli og samvinnuþenningu kennarans, innbyrðis tengsl ásamt gildum og grundvallarathugnum (Krøll-Schwartz, 2004).

Þessi skilgreining Krøll-Schwartz (2004) er af sama meiði og skilgreiningar annarra fræðimanna (Hargreaves, 2001; Senge, 1990; Hord og Hirsh, 2009; Caine og Caine, 2010). Námsteymi er námssamfélag sem byggist á sameiginlegum gildum og framtíðarsýn, í teyminu eru kennarar hver með sína þekkingu og læra hver af öðrum í sínu daglega starfi. Í teymi skapast mikilvæg orðræða með áherslu á nám og kennslu nemenda, nám og ígrundun kennarans (Hargreaves, 2001; Senge, 1990). Námsteymi eru í meginatriðum les- og umræðuhópar. Þátttakendur lesa efnið fyrirfram og greina það síðan sameiginlega þegar þeir hittast. Þessi aðferð hefur verið mikið notuð hjá háskólanemum og er algeng hjá sjálfstýrðum hópum. Í skólum hefur þróunin verið sú að aðferðin hefur verið notuð hjá kennurum sem kenna líkar námsgreinar en hún getur verið líka verið nothæf til að búa til hópa með öllu starfsliðinu (Caine og Caine, 2010). Þá nefna Caine og Caine (2010) að í raun sé ein besta leiðin til að undirbúa sterka áætlun um faglega þróun alls skólasamfélagsins að nota tíma fyrir námshópa til að meta rannsóknir, reynslu og aðferðir sem verið er að fást við í tilteknu verkefni eða nálgun. Undir þetta taka Hord og Hirsh (2009) er þær benda á að rannsóknir gefi til kynna að það auki skilning meðal annars á hlutverki kennara við að hjálpa nemendum til að ná árangri og að nám á félagslegum grunni er dýpra en nám sem unnið er í einrúmi.



### 2.3.6 Lærdómssamfélagið og framtíðin

Í dag er skólafólk að fá sífellt skýrari mynd af eðli og mikilvægi lærdómssamfélaga í skólanum. Við skiljum nú að slík samfélög eru ekki eingöngu tákn um samstöðu. Þess í stað kafa þau djúpt í námsferlið. Þau taka þátt í öguðum rannsóknum og stöðugum endurbótum í þeim tilgangi að „hækka viðmiðin“ og „brúa bilið“ í námi og árangri nemenda (Fullan, 2005).

Þó svo að við séum meðvituð um mikilvægi lærdómssamfélagsins í skólanum þá eru blikur á lofti varðandi þróun þess. Fullan (2005) nefnir þrjú atriði sem hann hefur áhyggjur af varðandi útbreiðslu lærdómssamfélagsins í framtíðinni. Það fyrsta sem hann nefnir er að hugtakið fer hraðar og betur en hugmyndin. Þá á hann við að skólafólk notar hugtakið lærdómssamfélag án þess að kanna hvað felst í því. Þannig höfum við mörg dæmi um yfirborðskennd lærdómssamfélög það er að kennarar kalla það sem þeir eru að gera lærdómssamfélög án þess að kafa djúpt í það sem þeir eru að læra og án þess að átta sig á því. Fullan kallar þetta „einskonar þú veist ekki hvað þú veist ekki fyrirbærið“ (Fullan, 2005, bls. 10).

Annað atriði sem Fullan (2005) nefnir er að fólk gerir þau mistök að líta á lærdómssamfélagið sem nýjustu uppfinninguna. Hægt er að kalla lærdómssamfélagið nýjung þegar það er notað í fyrsta skiptið en um leið og farið er að líta á lærdómssamfélagið sem nýsköpun þá geta skapast tvær hættur. Sú fyrri er að fólk vill líta á að það sé ein af mörgum nýjungum, ef til vill sem nýjung ársins og næsta ár komi önnur svo að auðvelt er að hætta við ef verkið verður erfitt. Hin hættan er sú að þegar þú lítur á lærdómssamfélagið sem nýjung þá gleymist að meta dýpri merkingu þess. Lærdómssamfélög snúast í raun um að koma á varanlegri breytingu á samstarfsmenningu skólans. Leggja þarf áherslu á samstarfsmenningu til að byggja upp getu til áframhaldandi umbóta sem er ætlað að vera ný leið til að vinna og læra. Lærdómssamfélögum er ætlað að vera viðvarandi geta en ekki tilfallandi nýsköpunarverkefni.

Þriðja atriðið sem Fullan (2005) nefnir er að lærdómssamfélög geta gert þau mistök að breyta menningu einstakra skóla frekar en að að dýpka merkingu þeirra þátta sem lærdómssamfélagið þarf til að vera hluti af því að skapa nýja fjölbreytta skólamenningu á héraðsvísu.

Fullan (2007) telur þrennt einkum geta hindrað varanlegar breytingar. Fyrsti þátturinn er hættan á að einfalda hlutina of mikið. Annar þátturinn er sú tilhneiging að yfirfæra árangur eins skóla á annan skóla; það er að halda að þó ákveðin breyting virki vel á einum stað þá sé það sjálfgefið að hún virki á öðrum stað. Þriðji þátturinn tengist upphafinu sem er með hvaða

hugarfari er lagt af stað í breytingarverkefni ef ekki er til staðar sannfæring fyrir mikilvægi verkefnisins. Allir þátttakendur verði að vera skuldbundnir verkefninu og líta á það sem sitt.

Til að koma á og viðhalda árangursríku lærdómssamfélagi þurfa að eiga sér stað þær breytingar að starf kennarans breytist úr því að vera í einangrun yfir í samvinnu, og frá því að beina sjónum að kenna nemendum yfir í það að leggja áherslu á nám allra sem starfa í skólasamfélaginu. Skólastjórinn verður að vinna með starfsfólki sínu og öllu skólasamfélaginu við að byggja upp sameiginlega sýn og stefnu fyrir skólann, vinna með sýnina, krefjast og nota samskiptahæfni sína til að þróa samvinnu og skuldbindingar, skipuleggja breytingarferlið, þróa og efla leiðtogaþæfileika nemenda og kennara ásamt því að tryggja viðvarandi námsárangur. Í lærdómssamfélagi eru allir að læra. Í þeim tilgangi að efla námsárangur nemenda þarf námsumhverfi þar sem allir starfsmenn eru sífellt að koma með nýjar hugmyndir og leita allra leiða til að þróa og bæta starf sitt (McLaughlin og Talbert, 2006).

Hargreaves (2007) telur að eftir því sem lærdómssamfélögin verði útbreiddari þá sé kominn tími til að rifja upp og endurnýja meginreglur sem gera þau árangursríkari og sjálfbærari. Hann minnir á að sjálfbær lærdómssamfélög séu ekki teymi kennara sem hittist eftir þreytandi dag í skólanum undir vökulum augum móðurlegs eða föðurlegs skólustjóra til að að greina gögn sem leið til að móta auðvelda leið til að mæla árangur á niðurstöðum prófa. Heldur setur sjálfbær lærdómssamfélög í forgang djúpa og víðtæka menntun. Þau setja í forgang nám á undan árangri og prófum og ná betri árangri í framhaldi af því. Þá leggur Hargreaves (2007) áherslu á að sjálfbært lærdómssamfélag sé réttur allra nemenda og skóla, þau halda áfram að vaxa og dafna sérstaklega þegar þau eru tengd við aðra skóla í nágrenninu í nettengdum lærdómssamfélögum. Sjálfbært lærdómssamfélag endurnýjar orku kennarans með sameiginlegu námi og um leið byggir það á þekkingu og reynslu allra starfsmanna, ekki bara þeirra sem hafa unnið lengst í skólanum. Þetta styður við kenningar annarra fræðimanna um að lærdómssamfélög þurfi að byggjast upp á héraðsvísu eða á landsvísu (Caine og Caine, 2010; Fullan, 2005).

## 2.4 Samantekt

Miklar breytingar hafa átt sér stað í grunnskólum landsins í kjölfar aukinna væntinga samfélagsins og stöðugra breytinga á þörfum nemenda. Þetta hefur kallað á starfsþróun allra starfsmanna skólans og hvað mest á þróun kennarastarfsins. Þá gera kjarasamningar kennara ráð fyrir símenntun kennara (Kjs. LN og KÍ, 2011). Skólaþróun er breytingar á menningu skólans og þær verða ekki varanlegar nema þær verði hluti af henni.

Margar skólaþróunaraðferðir eru til en í þessum kafla var einni þeirra gerð skil. Lærdómssamfélagið (e. the professional learning community) byggir á að allir í skólanum læri, bæði nemendur og annað starfsfólk. Lærdómssamfélagið birtist ekki með sama hætti í öllum skólum en það má greina átta þætti sem birtast þó í mismiklum mæli sé (Stoll o.fl., 2006). Þessir þættir eru: A) **Sameiginleg gildi og framtíðarsýn** sem beinist að námi allra nemenda skólans, og sem allir starfsmenn skólans deila, er lykilþáttur í lærdómssamfélagi. B) **Sameiginleg ábyrgð á námi nemendanna** og þar sem allir starfsmenn ná að styðja og styrkja nemendur. C) **Fagleg gagnrýnin ígrundun** er þegar áætlanagerð teyma og teymisvinna eru algeng, teymiskennsla á sér stað, samvinna er hafin yfir starfsheiti (kennarar með öðru starfsfólki) ekki aðeins innan kennarahópsins. D) **Samstarf þar sem áhersla er lögð á nám**. Þar er ígrundað starf metið, rannsóknir og fyrirspurnir, fræðsla um kennslu og nám til dæmis um gagnkvæmt eftirlit. Líka sjálfsmat og starfendarannsóknir, gögn eru greind og notuð til íhugunar og endurbóta til dæmis niðurstöður mats og sem virðisauki fyrir námsmat og framlag nemenda er metið. E) **Hópurinn jafnt sem einstaklingar lærir**. Röð af faglegu námi og áframhaldandi faglegru starfsþróun á sér stað til dæmis með jafningjaþjálfun, sýnikennslu, starfsdögum alls starfsfólksins, námsráðstefnum, námskeiðum, rannsóknum og þróunarverkefnum, hóflegt nám nemenda og svo framvegis og starfsfólk tekur sameiginlega ábyrgð á að efla og styðja hvert annað í námi. F) **Starfsfólk er opið fyrir nýjungum og samstarfi við aðra skóla og grenndarsamfélagið** vegna þess að ytri aðgerðir eru notaðar til að greina hvað er að gerast innan stofnunar, fólk er opið fyrir breytingum og er hvatt er til að taka áhættu í sköpun og nýsköpun. G) **Fullgild þátttaka allra**, allt starfsfólk er metið og er fullgildir meðlimir lærdómssamfélagsins og stjórnendur eða skólanefndarmenn eru þátttakendur í lærdómssamfélaginu. H) **Gagnkvæmt traust, virðing og stuðningur** þá er samstarf jákvætt, vinna kennara og annars starfsfólks er metin og starfsfólki finnst það vera hæft.

Það eru margar leiðir til að þróa lærdómssamfélagið og í þessari rannsókn var verið að gera tilraun til að búa til námsteymi. Því var sérstakur

kafli þar sem sérstaklega var fjallað um það. Að lokum var rætt um framtíðina, hverju þarf að huga sérstaklega að og hvað geti hindrað þróun lærdómssamfélagsins í skólanum.

### 3 Aðferð

Í þessum kafla verður fjallað um aðferðir við starfendarannsóknina sjálfa, hvaða aðferð var beitt og úrvinnslu gagna. Vinna við rannsóknina hófst í október 2009 og lauk í apríl 2010. Unnið var í námsteymi sem er ein gerð af teymisvinnu í skólum. Í teyminu voru þrír kennarar, þar með talinn einn stjórnandi, ásamt rannsakanda.

#### 3.1 Rannsóknaraðferðin

Hér verður lýst þeirri rannsóknaraðferð, sem ég valdi við rannsókn mína í þeim tilgangi að svara rannsóknarspurningunni: *Hvernig er hægt að byggja upp námsteymi sem einn þátt í lærdómssamfélagi?*

Sú aðferð sem notuð var í þessari rannsókn er sú tegund rannsókna sem er nefnd starfendarannsókn (e. action research).

##### 3.1.1 Starfendarannsókn

Flestir sem stunda rannsóknir kannast við skiptingu hefðbundinna rannsóknaraðferða í tvær megináðferðir, eigindlegar og meginlegar rannsóknir, og deilur fræðimanna um ágæti hvorrar hefðar fyrir sig. Til er þriðja rannsóknaraðferðin sem kölluð er starfendarannsókn og er hún ekki skýrt afmarkað fyrirbæri að mati McNiff (2002), því fólk hugsar um starfendarannsóknir á ólíka vegu og er jafnvel að takast á um hvernig ber að skilgreina þær. Megineinkenni starfendarannsókna er ígrundun og endurtekið hringferli sem felur í sér greiningu, leit að staðreyndum, þróun hugmynda og áætlun, framkvæmd, áframhaldandi leit að staðreyndum eða endurmati og því næst nýju hringferli. Einnig eru notaðar meginlegar og eigindlegar aðferðir.

Orðið starfendarannsókn hefur víða skírskotun. Bein samsvörun í enska tungu er practitioner research en er líka átt við það sem kallast meðal annars á ensku *action research*, *action inquiry*, *teacher research* og *self-study* (Hafþór Guðjónsson, 2008). Hafþór Guðjónsson skilgreinir hugtakið starfendarannsókn á eftirfarandi hátt:

„... að starfendarannsókn sé rannsókn sem starfsmaður gerir á eigin starfi í því augnamiði að skilja 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, 2008 án blaðsíðutals).

Starfendarannsókn er kerfisbundin rannsókn, framkvæmd í þeim tilgangi að bæta starfsemi í framtíðinni. Starfendarannsókn er opin rannsókn sem hefst ekki á tilbúinni tilgátu sem annað hvort er studd eða hrakin heldur hefst rannsóknin með hugmynd sem rannsakandinn þróar eftir því sem líður á rannsóknina. Ferli rannsóknarinnar er þannig þróunarferli hugmyndarinnar (McNiff, 2002). Hafþór Guðjónsson (2008) tekur undir með McNiff sem leggur á það ríka áherslu að starfendarannsóknir séu leið fyrir skólafólk til að koma hugmyndum sínum á framfæri og þróa þær í samvinnu og samræðu við starfsfélaga og fræðimenn og taka þannig virkan þátt í því að þróa eigin starfshætti og efla skólastarfið. Í raun er hægt að segja að starfendarannsóknir séu ekki skýrt afmarkað fyrirbæri og hægt er að hugsa þær á marga vegu.

Í starfendarannsóknnum veita rannsakendur aðgang að sjálfum sér sem fagmönnum. Starfendarannsókn er þannig nokkurs konar form sjálfsmats og skapar aðstæður fyrir gagnrýnar umræður þar sem allir þátttakendur taka þátt og læra sem jafningjar (McNiff, 2002). Eitt af veigamestu lykilhugtökum starfendarannsóknna er ígrundunin, það er að rannsakandinn hugsar markvisst, meti og bregðist við. Jón Baldvin Hannesson og félagar (2002) segja að nokkur blæbrigðamunur sé á skilgreiningum fræðimanna á starfendarannsóknnum en kjarninn í þeim er sá sami: Hann er, að tengja saman starf og rannsóknir þannig að úr verði rannsóknarferli í höndum kennara sjálfra þar sem þeir takast á hendur skoðun og íhugun á eigin störfum ásamt aðgerðum til að breyta þeim. Ennfremur segja þau, Jón Baldvin Hannesson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson að starfendarannsóknir séu árangursríkastar þegar þær fela í sér samstarf kennara eða samstarf kennara og ráðgjafa en ekkert er samt til fyrirstöðu að einstaklingar takist þær á hendur (Jón Baldvin Hannesson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2002).

Starfendarannsóknir eiga margt sameiginlegt með öllum öðrum rannsóknnum svo sem að þær eru kerfisbundin leit að nýrri þekkingu, byggjast á skilgreindum rannsóknaraðferðum sem miða að því að leiða hina nýju þekkingu í ljós, leitast við að færa fram gögn sem sanna réttmæti hennar, tengja hana við fyrirliggjandi þekkingarforða og bjóða upp á gagnrýna umræðu um réttmæti og áreiðanleika niðurstaðanna (McNiff, Lomax og Whitehead, 1996).

### 3.2 Val á skóla og kynning á vettvangi

Rannsóknin var gerð í litlum dreifbýlisskóla með nemendafjölda á bilinu 40 – 50. Skólinn hefur verið safnskóli nemenda úr fjórum sveitarfélögum en í dag koma nemendur úr tveimur sveitarfélögum og er nemendum ekið í skólann. Skólinn er í víðfeðmu sveitarfélagi þar sem eru þrír fámennir skólar, sem sameinaðir gætu orðið um það bil 130 nemenda skóli.

Umræðan um skólamál í sveitarfélaginu hefur einkennst undanfarin ár af því hvort eigi að sameina skólana eða ekki. Skólinn stendur nú á miklum tímamótum þar sem nemendum hefur fækkað úr 100 á örfáum árum og ekki sér fyrir endann á nemendafækkuninni. Þegar fámennið er orðið þetta mikið er samkensla árganga ekki val heldur nauðsyn. Fyrir þremur árum var ákveðið að kenna saman 1. – 4. bekk, 5. – 7. bekk og 8. – 10. bekk, þannig að nemendahópar eru yngstastig, miðstig og unglíngastig. Þá var ákveðið að hafa 2 kennara í sem flestum tímum inni á stigunum til að mæta mismunandi þörfum nemenda.

Skólinn þar sem þessi rannsókn var gerð hefur í gegnum tíðina státað af því að í honum hafa starfað að mestu réttindakennarar og það er ekki fyrr en vorið 2010 sem koma þurfti til uppsagna vegna nemendafækkunar. Þennan tíma sem rannsóknin var gerð en það var aðallega á vorönn 2010 þá myndaðist mikil spennan meðal starfsfólksins vegna þess að þá þegar var fyrirsjáanlegt að kennslustundafjöldi yrði skertur á næsta skólaári og skólinn ofmannaður af fólki með kennsluréttindi.

Ástæður þess að ég ákvað að velja skólann minn sem vettvang voru að þar hafði ég góðan aðgang og þekkti mjög vel til. Þá var von mín að rannsóknin ýtti við áhuga starfsmanna skólans til teymisvinnu og aukinnar þróunarvinnu. Vettvangurinn er skóli sem ég hef starfað við um tuttugu og fimm ára skeið og ber hag hans fyrir brjósti.

### 3.3 Þátttakendur í námsteymi, inntak og vinnulag

Til að rannsóknin þjóni tilgangi sínum, það er að aðferðir lærdómssamfélags náái út fyrir rannsóknarhópinn, þá þarf starf hans vera opið og sýnilegt. Þá er eitt af helstu einkennum lærdómssamfélags fagleg ígrundun og sem dæmi um hvernig starfsfólk vinnur með upplýsingar til að ná betri árangri er að gera starfendarannsóknir eða aðrar rannsóknir innan skólans (Stoll o.fl., 2006).

Þar sem rannsóknin var unnin með það að leiðarljósi að svara spurningunni um hvernig hægt væri að byggja upp námsteymi sem einn þátt í lærdómssamfélagi, ákvað ég að fá þrjá samkennara mína til að vinna með mér í teymi. Tilgangur minn var að vekja upp áhuga á að búa til

námsteymi með því að lesa og íhuga saman í því augnamiði að nýta vitneskjuna og fyrri reynslu aðila teymisins í að bæta kennsluhætti. Til að ná markmiðinu, það er að koma á námsteymi, notuðum við einstaklingsmiðun sem „verkefni“. Því þegar teymið nær því að bæta kennslu og nám nemenda sinna þá vinnur námsteymið rétt. Til að það geti orðið þá þarf teymið að byggja upp víðtæka þekkingu og færni til að nota þekkinguna í framkvæmd. Þá þróar teymið sameiginlegt mál og gerir sömu kröfur til vinnu og niðurstaðna nemenda sinna (McLaughlin og Talbert, 2006).

Þegar kom að því að velja samstarfsmenn í teymið þá var ég með vissa kennara í huga sem höfðu verið eða voru umsjónarkennarar, kenndu á mið- eða unglíngastigi og höfðu kennt íslensku og samfélagsgreinar. Í svona fámennum skóla sem hér um ræðir voru ekki margir sem uppfylltu þessi skilyrði. Þeir kennarar, þar á meðal var aðstoðarskólalastjórinn, sem störfuðu með mér í teyminu urðu fjórir og áttu sameiginlegt að:

- kenna á mið- og efsta stigi grunnskóla.
- eru með kennsluréttindi
- kennslureynslan er mikil eða nálægt 100 starfsárum samtals eða frá 10 ára starfsreynslu minnst að 40 ára starfsreynslu mest.
- kenna íslensku og samfélagsgreinar
- eru eða hafa verið umsjónarkennarar.

Hafdís Guðjónsdóttir (2004) nefnir að rannsóknir örvi samræður um það sem gerist í skólafunni og dragi ómeðvitað þekkingu kennara upp á yfirborðið. Þá gefi þær kennurum tækifæri til að ígrunda eigið starf á gagnrýninn hátt, leita að svörum sem skipta máli í daglegu amstri og skapi virka þátttöku í þróunarverkefninu (bls. 29). Að velja að gera rannsókn mína í þessum skóla og með þessum kennurum var meðvitað ákvörðun. Mig langaði að fá samkennara mína til samstarfs og til að hittast formlega í þeim eina tilgangi að íhuga og læra meira um hvernig við gætum bætt okkur í starfi. Þegar ég hóf undirbúning á verkefninu var skólinn minn að ganga í gegnum breytingar sem stöfuði af mikilli nemendafækkun og þá um leið starfsmannafækkun. Þá stóð fyrir dyrum að skólinn tæki upp einhverja uppeldisstefnu og tæki innra mat föstum tökum en það starf hafði verið í molum. Til að geta tekið þátt í eða stjórnað verkefni fannst mér upplagt að leggja mitt af mörkum með því að stofna námsteymi. Þá fengi ég reynslu og væri betur í stakk búin til að takast á við framtíðarverkefni.



Á þessum tíma vann ég á miðstigi og fannst upplagt að leita til þeirra kennara sem komu að vinnu þar ásamt til að tengja saman mið-og unglingastig fékk ég einn kennara á efstastigi með í hópinn til að fá tengingu. Sameiginlegt með fólkinu í þessum hópi er að allir kennararnir hafa kennt íslensku og samfélagsfræði í mörg ár og hafa mikla reynslu í kennslu. Þá eru þeir eða hafa verið umsjónarkennarar til lengri eða skemmri tíma. Með þessu móti var hægt að fá meiri breidd í umræðuna sem síðan kæmi vonandi fram í fjölbreytni kennsluhátta. Val mitt á samstarfsfólki í námsteymið byggðist einnig á því að milli okkar væri traust og virðing og þess vegna myndi vera hægt að skiptast á skoðunum á heiðarlegan hátt en það er ein af forsendum lærdómssamfélagsins (Stoll o.fl., 2006).

Vinnubrögðin sem við notuðum í námsteyminu eins og það hugtak var skilgreint:

- Leshringur
- Að hittast á formlegum fundum 1 – 2 í mánuði, oftar ef þörf krefði.
- Vinna milli funda, sem fólst í lestri greina og íhuga efnið til að geta komið með hugmyndir sem hægt væri að ræða. Þá notuðu aðilar í teyminu hugmyndir sem spruttu upp í umræðum inni í kennslustundum.
- Að ljúka sameiginlegum markmiðum.

Í upphafi ákvað ég að styðjast við hugmynd og ramma í bók Strickland (2009) sem heitir *Exploring Differentiated Instruction*. Í bókinni er kennurum hjálpað við að byggja upp námsteymi og með ákveðnu fundarformi. Bókin er leiðsögn í að nota verkfæri lærdómssamfélagsins sem leið til að skilja og byggja upp einstaklingsmiðaða kennslu. Þar er allt sem þarf til að skipuleggja og stjórna vinnu við að byggja upp hóp sem vinnur samkvæmt aðferðum lærdómssamfélagsins. Þar eru tillögur um lestrarefni, fundarform og tímaáætlanir. Þar sem ekki var gert ráð fyrir fundartíma hópsins inni á stundarskrá var nokkur skipulagsþraut að finna tíma undir fundi. Fyrsti fundur hópsins var haldinn um miðjan nóvember 2009 en síðasti fundurinn var í apríl 2010. Alls urðu skráðir fundir fjórir og liðu þrír mánuðir milli þriðja og fjórða fundar vegna ýmissa uppákoma svo sem veikinda og annarra starfa sem þurft forgang. Ritaðar voru fundargerðir um það sem fór fram á fundunum og meðlimir hópsins fengu úthlutað verkefni sem þurfti að vinna milli funda.

### 3.4 Gagnaöflun og úrvinnsla gagna

Er rannsókn hófst byrjaði ég á að afla gagna. Þau gögn sem ég aflaði voru:

- a) **Dagbók** sem ég skrifaði meðan á rannsókn stóð. Í hana skrifaði ég hvað væri áhugavert lestrarefni, hvernig vinnan gengi bæði í hópnum og í skrifum. Í dagbókinni koma fram íhuganir mínar um hvað mætti betur fara og hvaða spurningar ég ætti að koma með á fundunum.
- b) **Fundagerðir** sem ritaðar voru á fundum teymisins. Á milli funda starfaði teymið að sínum verkefnum og nýtti sér þann lærdóm sem stóð eftir að loknum fundi til að tengja við það námsefni eða kennslu sem var á hverjum tíma. Samvinna og umræður voru ekki skráðar en í byrjun hvers fundar var farið yfir sviðið.
- c) **Brottfarakort** (e. exit cards). Í lok fundanna skrifuðu allir punkta sem voru eins konar brottfararkort um það sem þeir lærðu á fundinum og þótti áhugavert. Eins komu fram á brottfararkortunum óskir um hvað áhugavert væri að fara dýpra í af því efni sem kom fram á fundi.
- d) **Könnun**. Þar sem teymið vann með einstaklingsmiðaða kennsluhætti í starfinu við að byggja upp sitt námsteymi var lögð könnun fyrir alla í teyminu í upphafi fyrsta fundar *Forkönnun á einstaklingsmiðuðum kennsluháttum* (Pre-assessment for different instruction (lausleg þýðing Þorbjörg Jóhannsdóttir) Strickland, 2009: 9 – 10.) (Fylgiskjal 1) var afhent og þeir beðnir að bera saman hvort eitthvað hefði breyst á meðan rannsókn stóð yfir. Með þessari könnun átti hver og einn að skilgreina þekkingu sína á einstaklingsmiðun, greina milli þekkingar, skilnings og getu nemenda (Strickland, 2009, bls. 20). Þá var kannað hvort þátttakendur þekktu til áhugasviðs, fyrri þekkingar og námsaðstæðna hvers nemanda. Ein spurning var um hvernig þátttakendur litu á sig sem námsmenn. Hvernig þeir lærðu m.a. með því að sjá, hlusta, skynja, skapa eða sýna hagsýni. Í lokin voru spurningar um hvað þátttakandinn vonaði að sæti eftir við reynsluna af að vera í námsteymi í lærdómssamfélagi.
- e) **Spurningarlisti** (Fylgiskjal 2) var sendur með tölvupósti til þátttakenda í lok verkefnisins eða í maí 2009 og kom hann einnig inn í greiningarvinnuna. Allir þátttakendur svöruðu listanum. Dæmi

um spurningar eru: hvað hefði gengið vel í hópnum, um framlag hvers og eins, hvað þátttakendur mátu mest hjá hinum í hópnum, hvort vinna í teymi sem okkar myndi ýta við öðrum til að huga að þróun í starfi, hvað hægt væri að læra af vinnu í námsteymi, hvað viðkomandi hafði lært um sjálfan sig og áhrif stundartöflu á vinnu í námsteymi.

### 3.5 Siðferðileg atriði

Í öllum eigindlegum rannsóknum og starfendarannsóknum er nauðsynlegt að þátttakendur gefi samþykki sitt um að það sem skrifað er í fundargerðir, á brottfararkort, kannanir og spurningarlista megi nota en án þess að gefa til kynna hvaðan svörin hafa komið. Þá er mikilvægt að gera gögnin ópersónugreinanleg þannig að nafn, kennitala, kyn og önnur einkenni verði ekki rekjanleg. Allar rannsóknir verða að uppfylla siðfræðilegar kröfur ekki síður en aðferðafræðilegar kröfur eigi þær að standa undir nafni. Í rannsóknum hafa menn og dýr sjálfstæða hagsmuni sem öðrum ber að virða. Því er það grundvallaratriði að setja margvíslegar skorður á rannsóknir á þeim (Sigurður Kristinsson, 2003).

Þar sem þetta er starfendarannsókn og unnin í skóla þá var fengið leyfi fyrir henni hjá skólastjóra og samstarfsmönnum mínum sem tóku þátt í henni með mér. Þá var rannsóknin tilkynnt til Persónuverndar sem samkvæmt lögum um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga (Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000) ber að gera.

Helstu veikleikar könnunarinnar eru að námsteymið var aðeins eitt, hefðu mátt vera fleiri teymi, fjöldi í teyminu hefði mátt vera meiri og fundir hefðu mátt vera fleiri og styttra milli þeirra.



## 4 Niðurstöður

Í þessum kafla verður greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Niðurstöðurnar byggjast á fundargerðum, brottfararkortum, dagbók höfundar, spurningalistanum og forkönnuninni. Kaflinn skiptist í fimm hluta. Fyrst verður sagt frá fundunum og brottfararkortunum, þá dagbókinni, svo spurningarlistanum og forkönnuninni. Að lokum verður samantekt niðurstaðna.

### 4.1 Fundir

Þegar lagt var af stað í rannsóknina var áætlað að hópurinn fundaði fjórum til fimm sinnum á tímabilinu frá byrjun nóvember 2009 til loka febrúar 2010. Eins og áður hefur komið fram (kafla 3.3) ákvað ég að styðjast við tiltekið mótél eftir Cindy Strickland (2009).

Áður en farið er að fjalla um fundina þá verður sagt frá námsteyminu. Vel gekk að mynda námsteymið en svör um þátttöku þeirra sem voru í teyminu með mér fékkst snemma í október 2009 en þá var mánuður í fyrsta fund. Strax í upphafi var ljóst að þar sem allt lesefni var á ensku þá þurftum við að lesa saman og það gerðum við en ekki öll í hóp heldur tvö og tvö. Við lesturinn spruttu upp spurningar um efnið og reyndum við að svara þeim til að skilja betur efnið. Vorum við þá betur undirbúin undir umræður á fundunum. Svörin sem við fengum er við lásam saman urðu oft uppspretta nýrra spurninga sem ræddar voru á fundunum. En studdum við hvert annað og í hverju fólst það? Þegar horft er til baka og gögnin eru lesin þá fundum við hvað var gott að hafa byggt upp traust og virðingu innan teymisins. Ef eitthvað var óljóst þá gátum við sest niður og leyst málið. Umræður um fagleg efni komu meira inn í samræður um námsefni og kennsluhætti þá var hægt að vísa á greinar sem fjölluðu um efnið.

Fyrsti fundur var um miðjan nóvember. Fundurinn byrjaði á að ég bauð aðila í teyminu velkomna og þakkaði þeim að gefa kost á að aðstoða mig við rannsókn mína. Þá var fundarformið útskýrt, en það byggist á innlögn, umræðum og útfyllingu á brottfararkortum. Þá voru umræður um einstaklingsmiðað nám og kennslu, hvað hægt væri að vinna í hópum við að byggja upp einstaklingsmiðaða kennslu.

Þá var fyrsta grunnlesefnið afhent en það var greinin *Mapping a route toward differentiated instruction* (Tomlinson, 1999a) ásamt því að þátttakendur fengu *Forkönnun á einstaklingsmiðuðum kennsluháttum* (Pre-

assessment for different instruction – lausleg þýðing Þorbjörg Jóhannsdóttir) (Strickland, 2009, bls. 9 – 10) og allir beðnir um að merkja við þar sem þeir álitu sig vera staðsettir. Þessa forkönnun átti hver að geyma fyrir sig og skoða síðan í lok tímabilsins. Þá átti að fara yfir hann aftur og sjá hvað hefði breyst frá byrjun vinnunnar. Þá var þátttakendum bent á að rannsakandi hefði aukalesefni hjá sér þar sem hópurinn gæti nálgast það eftir áhuga hvers og eins. Þar sem þetta var fyrsti fundur þá voru engin brottfararkort útfyllt. Einnig tók rannsakandi að sér að vera með stuttan inngangsfyrirlestur í byrjun næsta fundar.

Annar fundur var síðan um miðjan desember og flutti þá rannsakandi stuttan fyrirlestur um aðaleinkenni einstaklingsmiðunar en það var innihald lesefnisins sem lesið var á milli funda. Umræðurnar snerust um hvernig væri hægt að æfa betur einstaklingsmiðaða vinnu með samþættingu námsgreina. Þar sem tveir þátttakendur kenndu á miðstigi sem þar var ákveðið að taka sem dæmi verkefni samfélagsfræðinnar og íslensku en það var að vinna með miðaldir. Þær hugmyndir sem komu fram í umræðunum var að kenna nemendum að nota hugarkort í sinni vinnu og hvernig er unnið með þau. Út frá umræðum um einstaklingsmiðaða kennslu og nám skoðuðum við líkan Tomlinson frá 1999 sem hún síðan endurbætti 2003 (Tomlinson, 1999b; 2003).

Upp úr þessum umræðum kom áhugi á að fræðast meira um viljann (readiness) sem Tomlinson (2003) taldi einn af þáttunum sem nemandinn þyrfti að hafa svo að einstaklingsmiðun geti átt sér stað og tók ég að mér að afla meiri upplýsinga um viljann. Áður en fundinum lauk og áður en brottfararkortin voru útfyllt þá fengu allir lesefni næsta fundar. Þar sem lesefnið var nokkuð mikið að vöxtum þá skipti hópurinn verkefnum milli sín fyrir næsta fund.

Þegar brottfararkortin eru skoðuð þá kemur í ljós að allir þátttakendur voru sammála um að í upphafi hvers verks þurfi allir skilja og finna tilganginn með verkinu hvort heldur að það sé starf með nemendum eða að vinna í námsteymi. Að það sé skýrt hvert við stefnum og hvernig verkið verði metið. Þá var velt upp spurningunni um hvernig við getum hjálpað nemendum að komast á þann punkt sem vekur viljann til að vinna af ánægju. Einnig að hjálpa nemendum að læra að meta sjálfir hvernig þeir vilja ná markmiðum sínum, með hvaða aðferðum og hvað hentar þeim best til náms.

Þriðji fundur byrjaði á að segja frá hvað var unnið á milli funda. Eftir síðasta fund þá höfðu miðstigskenningararnir nýtt sér hugmyndina að láta nemendur sína nota hugarkort í samfélagsfræði og íslensku og um leið samþætt námsgreinarnar. Síðan var fjallað um bekkjarreglur og stjórnun, um upphaf og lok kennslustundar, um uppbrotin í kennslustundum og

skipulag kennslu. Í umræðunum kom fram að tímanum sem notaður er í upphafi skólaárs til að búa til bekkjarreglur er vel varið. Allir voru sammála um að þó þessi vinna taki tíma þá auðveldar hún allt starf í bekknum það sem eftir skólaársins. Þessi vinna skapi traust innan bekkjarins. Það sé hægt að yfirfæra þessar aðferðir við að byggja upp árangursríkt teymi.

Þá var rætt um upphaf og endi á kennslustund og hversu mikilvægt það að hafa endinn skipulagðan. Það er að draga saman í lokin og fara yfir hvað þurfi að vinna fyrir næstu kennslustund. Við vorum sammála um að þetta ætti einnig við um fundina að það mætti ekki ljúka fundunum í hasti heldur þyrftum við að taka saman í lokin umræðurnar, hvað við höfðum lært og hvað vakti nýjar spurningar.

Stundum þurfa að vera uppbrot í kennslustundum og ræddum við um hvernig væri best að framkvæma þau. Ef til vill þyrfti að æfa reglur sem gilda um uppbrotin og setja fastari ramma en við hefðum í tímum. Í sambandi við það sem áður var rætt þá hentaði að ræða um stundaskrána og skipulag kennslunnar. Vorum við sammála um að teymisvinna kennara þurfi að vera þannig að kennarar aldursblandaðra bekkja vinni saman. Þá geti þeir séð heildina og skipt náminu niður á tímabil. Ein af spurningunum sem kom var um hvort skipulagður tími fastur inn á stundarskrá færi allur í að ræða skipulag kennslunnar eða hvort hluti hans yrði notaður til að lesa og ræða fagleg efni. Veltum við því fyrir okkur hvort það þyrfti ekki að hafa fastan tíma fyrir sameiginlegan undirbúning og síðan annan fyrir nám. Það er svo auðvelt að klípa af námstímanum ef undirbúningsvinnan er ekki búin þegar námstíminn er kominn.

Inn í þessar umræður um skipulag á kennslustundum komu upp spurningar um starf hópsins. Spurningar um mikilvægi að hafa ritara og stjórnanda á fundum, að fundarformið sé skýrt og eins að verkefni hópsins væri þannig að hægt væri að yfirfæra það í vinnu með nemendum.

Að lokum flutti ég stuttan fyrirlestur um viljann (readiness). Tomlinson (1999) telur að það skipti höfuðmáli að vera tilbúinn eða hafa vilja til að nám fari fram. Nemendur hafa misjafnan áhuga (e. interest) á þeim verkefnum sem eru í boði. Námsstíll (e. learning profile) nemandans er mismunandi útfrá kyni, menningu, námsstíl og greind. Þar sem fundurinn hafði staðið helmingi lengri tíma en áætlað var í upphafi var ákveðið að hugleiða fyrirlesturinn fram að næsta fundi og ræða um hann þá.

Eftir fund er brottfaraspjöldin voru skoðuð kom í ljós að allir nefndu að það sem stæði upp úr þessum fundi væri venjurnar (reglur) og hlutverk allra til að koma þeim á og viðhalda þeim. Einn úr hópnum orðaði það þannig: „Hlutverk venja er hægt að segja að gagnist til að koma ákveðnu skipulagi

og/eða vinnureglum á í hóp eða bekk. Þær hjálpa til við að koma á því námsumhverfi og ró sem við viljum hafa í stofunni okkar eða hjá hópnum.“ Annar orðaði sína skýringu þannig: „Hlutverk venja (reglna) er að hafa skýr viðmið um hvernig nemendur komi fram hver við annan. Sama gildir með samskipti milli kennara og nemenda. Þetta auðveldar alla vinnu og nemendur eru öruggari í samskiptum og vinnu.“

Fjórði fundur var ekki fyrr en í apríl en þá var kafað aðeins betur í viljann áður en aðalefni fundarins sem var annar kafli í bók Jay McTighe and Grant Wiggins (2004): *The Understanding by Design Professional Development Workbook tekin til umræðu*. Þessi kafli skapaði miklar umræður um mikilvægi þess að nemendur öðlist réttan skilning á viðfangsefninu. Það er ekki nóg að vita eitthvað ef skilningur er ekki til staðar. Kennarar þurfa að geta greint námsefnið niður í hvað nemendur þurfa að vita, hvernig þeir þurfi að skilja og hvað þeir geta gert með vitneskjuna. Inn í þessar umræður spannst hve mikilvægt sé nemendum að þeir fylgi vissum umgengisreglum til að þeir geti einbeitt sér að sínu námi.

Á brottfararkortin komu hugleiðingar um efni fundarins og um að hvað það væri mikilvægt að í byrjun verkefnis væri vel útskýrt hvert við ætlum að komast, hvað við þurfum að vita, skilja og geta gert. Hvað þekking er í raun flókið hugtak og tengslin milli hennar og skilnings. Á einu spjaldinu stóð: „Mikilvægi skilnings á viðfangsefninu. Þekking er nauðsyn en það verður að koma til skilnings á viðfangsefninu. Þá og því aðeins næst færni – leiknismarkmiðunum fullnægt. Leiðin til skilning er ekki alltaf bein – jafnvel gegnum misskilning – með leiðréttingu hans.“ Þá var skrifað á annað spjald: „Þegar lagt er af stað í upphafi náms að athuga áður hvað veit nemandinn um það sem við erum að fara að fjalla um. Á hverju erum við að byggja? Hvaða skilnings væntum við út úr náminu og með hvaða aðferðum? Hvaða aðferðir ætlum við að nota til að ná sem víðtækustum árangri?“

## 4.2 Dagbókin

Um leið og vinna hófst við að setja saman rannsóknaráætlun þá byrjaði ég að skrá niður hugleiðingar og lesefni. Og þegar vinnan í hópnum hófst þá skræði ég mínar hugleiðingar um vinnuna í honum og hugmyndir sem komu upp í hugann um hvað ég gæti komið með sem innlegg í umræðuna þar og eins hvernig gengi. Stundum komu athugasemdir um að vinnan og skrifin gangi illa. Í janúar 2010 hef ég skrifað: „Búin að lesa grein Önnu Kristínar Sigurðardóttur í Glæðum, Faglegt samstarf kennara. Þessi grein er um samstarf kennara í teymum. Athyglisverð grein sem staðfestir að það skiptir miklu máli að stjórnendur styðji og hvetji starfsmenn sína við að mynda



teymi og starfið sem fer fram í þeim. Þá er talað um að það þurfi að gera ráð fyrir tíma í teymisvinnu í daglegu starfi kennara ef vel á að vera. Stundaskráin verður að vera skipulögð með teymisvinnu í huga.“ Þetta kemur aftur fram í skrifum frá því í apríl: „Ákvað að lesa mér til um starfendarannsóknir og íhuga um þær. Á því tímabili sem allt virtist vera stopp þá komu upp þessar hugleiðingar: „Þær samstarfskonur mínar sem eru með mér sýna mikinn áhuga en þær hafa ekki mikinn tíma fyrir annað en daglegan undirbúning og að vinna við það sem hefur verið sett á skóladagatal. Það sem stendur okkur fyrir þrífum hafa verið veikindi og frí vegna veikindaorlofs. Þá hefur aðeins verið hægt að funda á fimmtudögum vegna þess hvernig vinnutíma okkar er háttað. Það kemur alltaf betur og í ljós að þegar fara á í þróunarvinnu og samstarf þá þarf að gera ráð fyrir því í stundarskrágerð.“

Þar sem langt hlé varð á milli þriðja og fjórða fundar þá urðum við að taka tíma í umræðu um hvað við hefðum nýtt okkur frá síðasta fundi í starfinu með nemendum. Einnig, þó að við hefðum ekki fundað formlega, þá hefðum við rætt saman og verið óhræddar við að prófa okkur áfram í til dæmis að kenna nemendum að finna aðalatriði sögu með mismunandi námsmatsaðferðum með það að markmiði að styrkja þá í sinni vinnu. Og þannig draga úr prófakvíða með þeim aðferðum sem við höfum tiltækar.

### 4.3 Spurningarlistinn

Er vinnu teymisins lauk þá fannst mér vanta meiri upplýsingar frá hópnum. Þá ákvað ég að senda þeim spurningarlista um starfið. Spurt var um teymisvinnuna, einstaklingsmiðun (vegna þess að hún var notuð sem námsefni til að koma á námsteymi), áhrif utan hópsins og framtíðina og áhrif vinnurammans og starfsöryggis á þróunarvinnu. Þegar svörin eru tekin saman þá stendur þetta upp úr:

#### *Teymisvinnan*

Þegar spurt var um hvað hefði gengið vel hjá teyminu þá voru svörin að það hefði gengið vel að heimfæra textana sem við lásum upp á þekktar aðstæður. Einnig að skipuleggja og koma með hugmyndir til að nýta í hópavinnu nemenda ásamt því að ræða um skipulag kennslustundar og mikilvægi skipulagsins.

Um framlag hvers og eins í teyminu kom fram hjá öllum að það hefði verið að lesa og tileinka sér efni með því að undirbúa umræður og síðan að geta dregið ályktanir af niðurstöðum umræðnanna. Upp úr umræðunni spruttu m.a. hugmyndir sem komu af stað í vinnu við samþættingu íslensku og samfélagsfræði.

Þegar spurt var um hvað þau mátu mest í hjá hinum í hópnum voru þau sammála um að það væri hæfni þeirra til að heimfæra efni textanna á þekktar aðstæður í starfinu. Góðar hugmyndir sem þau gátu nýtt sér í vinnu og góðar umræður. Ekki síst að þau deildu kennslureynslu sinni til hinna í hópnum.

Hvað þau lærðu um sjálfa sig. Einn sagði: „Að ég er ekki mjög markviss í skipulagningu og set ekki nægilega vel fram þau markmið sem ég þó hef í huga og vinn eftir.“ Annar sagði: „Að þróa mig betur í þá átt að sleppa taki á bókum og vinna út frá námskrá.“ Og sá þriðji: „Að ég vil hafa skipulag í kennslustundum en gef mér og nemendum ekki alltaf tíma til að vinna/þjálfa skipulagið.“

### *Einstaklingsmiðun*

Einstaklingsmiðun í vinnu okkar var að mestu fólgin í frelsinu til að draga eigin ályktanir og skilgreina þær. Þau verkefni sem spruttu upp úr hugmyndaflæði okkar voru þannig að það var mjög auðvelt að aðlaga þau mismunandi getu nemenda. Á þennan hátt nálgast maður textann/vinnuna á annan hátt en þegar einn aðili miðlar sínum skilningi á efni og aðrir samsama sig honum. Einn úr hópnum sagði: „Hún er nauðsynleg en getur verið vandmeðfarin. Þó held ég að þessi vinna okkar hafi skilað því að einstaklingsmiðunin var auðveldari í vinnu.“ Þá svaraði annar því að „einstaklingsmiðuð kennsla krefðist nákvæmni í undirbúningi, allir rammur og reglur ættu að vera skýrar. Þó ekki þannig að óvæntar „uppákomur“ setji starfið úr skorðum, heldur að þær geti verið tækifæri til nýrrar nálgunar. Þó má einstaklingsmiðun ekki vaxa okkur yfir höfuð og því þurfum við að laga hana betur að okkur en oft hefur verið gert og vinna hana á þægilegri hátt.“

Spurt var um hvaða venjur myndu láta einstaklingsmiðaða kennslustofu ganga betur voru svörin: a) Enn og aftur skýrar reglur og umhverfi þar sem nemendur vita hvar hlutina er að finna og hvernig eigi að umgangast þá. b) Ýmislegt mætti bæta í skipulagi nemenda sem þeir gætu nýtt sér við vinnuna sína. Fá hvern og einn til að finna sinn ramma sem hentar honum sem einstaklingi. c) Að markmið kennslunnar séu alltaf ljós, einfaldar og vel útskýrðar umgengnisreglur, skipulag kennslustundar skýrt, þ.e. ákveðið upphaf, skýrar reglur í vinnulotum, uppbrot sem gefa nemendum kost á smá hreyfingu og síðan markvissum endapunkti kennslustundar.

Þegar spurt var hvaða venjur gætu hindrað innleiðingu á einstaklingsmiðuðum vinnubrögðum kom fram að það gæti verið óskýr markmiðssetning og hentistefna í verkefnavali. Það að vera of bókarstýrður og niðurnjörfaður í blaðsíðum til dæmis, skipulagsleysi kennara og agavandamál hjá nemendum.

### *Framtíðin/áhrif utan hópsins*

Þegar spurt var um hvort svona vinna ýtti við öðrum þannig að þeir færu að huga að þróun í starfi nefndi einn að það ætti svo sannarlega að gerast því öll umfjöllun vekur mann til umhugsunar og eykur vilja til að útvíkka og bæta starfshætti sína. Annar svaraði: „að það sé alltaf hægt að læra eitthvað af allri svona vinnu og að það sem við t.d. höfum lært væri að það er mjög gott að setjast niður þó ekki væri nema til þess að ræða saman á faglegum nótum og benda hver öðrum á hitt og þetta fróðlegt sem hægt er að lesa og huga að í fræðunum til að bæta sjálfan sig faglega e.t.v. væri hægt að útlísta leiðina enn frekar... þ.e. hvert er stefnt og af hverju.“

Þá nefndu þau öll að við hefðum ekki talað nógu mikið um vinnu okkar í kennarahópnum til að hún hafi haft slík áhrif og við gætum dregið þann lærdóm af þessari vinnu að betra væri að hafa fundi með viku eða hálfsmánaða millibili á ákveðnum tíma þar sem ekkert annað væri tekið fyrir. Það héldi umræðunni ferskari og betra væri að vinna verkefni sem byggði á þeim hugmyndum sem kæmu fram á fundunum. Einnig að þá væri auðveldara að halda fundartíma og reglur.

### *Starfsöryggi/vinnuramma*

Spurt var um hvort starfsöryggi og vinnuramma kennara gæti haft áhrif á þróunarstarf. Á þeim tíma sem rannsóknin var gerð þá var fyrirsjáanlegt að starfandi kennarar voru það margir að þeir áttu ef til vill ekki öruggt starf næstu árin og eins hefur vinnuramma kennara oft komið í umræðuna þegar verið er að skipuleggja samstarf kennara. Svörin voru á þá leið að einn sagði að öll vinnan í teyminu hefði orðið ómarkvissari og ekki eins vel sinnt og þurft hefði. Annar taldi að þessi atriði hefðu haft mjög mikil áhrif og jákvæðni verður minni ef maður nýtur ekki starfsöryggis og það er auðveldara að vinna teymisvinnu ef gert er ráð fyrir henni í stundatöflugerð. Því stundum er erfitt að finna tíma innan vinnuramma og e.t.v. ættum við að láta undirbúningstíma utan vinnuramma í svona teymisvinnu. Ef verið er að vinna að áhugaverðu efni þá er það auðvitað ekki síður mikilvægt fyrir okkur sem fagfólk heldur en vinna sem við vinnum heima að undirbúningi kennslu. Það gæti vel komið í staðinn fyrir annan undirbúning. En einn var ekki á sama máli og hinir. Hann sagðist ekki vita alveg hvernig starfsöryggi ætti að tengjast þessu. Öll vinna sem líkleg er til að bæta okkur og þroska standi alltaf með manni, hvar sem maður er, í þessum skóla, öðrum skóla, engum skóla... sem jákvæð reynsla.

#### 4.4 Forkönnun á einstaklingsmiðuðum kennsluháttum

Í upphafi rannsóknar eða á fyrsta fundi hópsins fengu þátttakendur *Forkönnun á einstaklingsmiðuðum kennsluháttum* (Pre-assessment for different instruction – lausleg þýðing Þorbjörg Jóhannsdóttir) (Strickland, 2009; 9 – 10, sjá fylgiskjal 1) og þeir beðnir að svara og geyma þar til í lok verkefnis. Þá fengu þeir aftur forkönnunina og þeir beðnir að endurmeta sig. Tilgangurinn var að kanna hvort og þá hvað hefði breyst. Þessi könnun er um að þekkja sjálfan sig og hvernig staðan er gagnvart efninu sem var tekið fyrir á fundunum.

Þegar kom að því að endurmeta þá höfðu allir gleymt að gera forkönnunina í byrjun eða fundu hana ekki en gerðu hana í lokin. Þannig að það er ekki hægt að bera saman svörin. Þó var í lokin beðið um að nefnd væru þrjú mikilvægustu atriðin sem þátttakendur vonuðust að sætu eftir. Svörin voru eftirfarandi:

- Markvissara starf í skólastofunni
- Skýrari vinnureglur
- Aukin samvinna þeirra sem vinna að sama verkefni (námsþóp)
- Að styðjast betur við fagleg rök í vinnunni
- Verða einstaklingsmiðaðri í kennslu
- Og hugi betur að einstaklingsmiðuðu námsefni
- Áhugi á að halda starfinu áfram
- Fara að vinna með námsmat
- Búa til námsteymi sem í eru kennarar úr fleiri skólum

Þetta bendir til að það sem þau hefðu verið með í huga væri það efni sem við gátum tekið fyrir á fundunum og það sem þau unnu með á milli funda og fundu að skorti í starfinu.

#### 4.5 Samantekt

Í þessum kafla var greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Sagt var frá því sem gert var á fundum teymisins og hvað þátttakendur skrifuðu á brottfararspjöld sín. Það sem stóð upp úr var að skipulag þarf að vera skýrt, hvort heldur þegar samvinna samstarfsmanna á sér stað eða vinna með nemendum. Fjallað var um hve flókin tengslin væru milli þekkingar, skilnings og leikni. Ef skilningur á viðfangsefninu er lítill þá kemst þekkingin ekki til skila og færnin verður engin.

Dagbókinni voru gerð skil þar sem ég skrifaði vangaveltur mínar um starfið, bæði í teyminu og eins um upplýsingaöflunina. Upp kom að erfitt var að finna fundartíma sem hentaði öllum og leið því langur tími milli funda. Þetta setti strík í reikninginn og áhuginn hélst ekki eins mikill.

Til að fá frekari upplýsingar frá meðlimum teymisins þá sendi ég þeim spurningarlista þar sem spurt var út í verkefnið sem var notað til að byggja upp námsteymið. Meðal svara var að hægt var að heimfæra textana sem lesnir voru á þekktar aðstæður og koma með hugmyndir til að nýta með nemendum. Þá að hafa skipulag og að þjálf það er mikilvægt ef árangur á að nást. Eitt svarið var að það að setjast niður til að ræða saman á faglegum nótum og benda hver öðrum á fróðlegt lesefni og bæta sjálfan sig sem fagmann um leið, það stæði upp úr.

Það sem betur mátti fara voru svörin á þá leið að við hefðum mátt tala meira um teymisvinnuna við aðra starfsmenn. Fundir hefðu mátt vera örar og vinna meira með verkefni byggð á hugmyndum sem komu fram á fundunum. Þá kom fram að vinnan sem unnin er verður aldrei eins hnitmiðuð þegar starfsöryggið er ekki til staðar.

Að lokum sagði ég frá forkönnunni sem þátttakendur fengu í byrjun og skoðuðu aftur í lokin til að bera saman hvort eitthvað hafði breyst. Þar í lokin voru punktar um það sem þátttakendur skrifuðu sem mikilvægustu atriðin sem þeir vonuðu að sætu eftir. Það sem þeir vonuðust að sæti eftir væri aukin samvinna þeirra sem vinna með sama námshóp, að styðjast betur við fagleg rök og að búa til námsteymi sem í eru kennarar/starfsmenn úr fleiri skólum.



## 5 Umræða

Rétt er að rifja upp markmið verkefnisins og rannsóknarspurninguna áður en farið er í umræður um niðurstöðurnar. Meginmarkmið verkefnisins var að kanna hvort almennur kennari geti haft þau áhrif að samstarfsfólk hans fari að tileinka sér aðferðir lærdómssamfélagsins. Rannsóknarspurningin var: *Hvernig er hægt að byggja upp námsteymi sem einn þátt í lærdómssamfélagi?*

Rannsókn mín var lítil starfendarannsókn og í síðasta kafla greindi ég frá niðurstöðum hennar eftir að hafa fjallað í öðrum kafla fræðilega um skólaþróun, starfsþróun og lærdómssamfélagið. Í þessum kafla verður farið yfir niðurstöður rannsóknarinnar og þær skoðaðar í ljósi fyrri rannsókna og kenninga fræðimanna um skólaþróun, starfsþróun og lærdómssamfélagið ásamt túlkun höfundar.

Hord (2008) útskýrir lærdómssamfélagið á þann hátt að þegar fagaðilar innan skólans koma saman sem hópur í samfélaginu í þeim tilgangi að læra og að námið sé ekki ómerkilegt eða óskipulagt. Það að læra saman í teyimum eða í hópum getur farið fram á fjölbreyttan hátt.

Er hægt að skilgreina teymið okkar sem námsteymi? Krøll-Schwartz (2004) skilgreinir námsteymi sem vinnur með afmarkaða verkþætti, markmið um framvindu nemenda í námi, markmið um framvindu kennara og markmið um framvindu teymisins. Þá er áherslan bæði á að vinna með faglegt- og persónulegt námsferli og samvinnumenningu kennarans, innbyrðis tengsl ásamt gildum og grundvallarathugunum. Teymið okkar var námsteymi því að það vann með afmarkaða verkþætti og markmið þess var starfsþróun kennaranna og um leið að byggja upp teymið. Caine og Caine (2010) telja námsteymi vera í meginatriðum les- og umræðuhópa þar sem þátttakendur lesa efnið fyrir fram og greina það síðan sameiginlega þegar þeir hittast. Vinnan í teyminu okkar gekk út á að lesa greinar og kryfja þær með það í huga að geta yfirfært síðan það sem lærðist yfir í kennsluna til hagsbóta fyrir nemendur. Til að byggja upp teymið notuðum við sérstakt fundarform og einstaklingsmiðun sem verkefni. Milli funda var verkefnið að lesa greinar, annað hvort einn eða fleiri saman. Við lesturinn spruttu upp spurningar um efnið og svörin leiddu til enn fleirri spurninga sem ræddar voru á fundi.

Einn af veikleikum rannsóknarinnar var að fundir voru fáir. Fundir hefðu mátt vera fleiri og styttra á milli. Ákvörðun um að búa til námsteymi þarf að mínu mati vera tekin með stjórnendum og nauðsynlegt er að hafa skipulagðan tíma inni í stundarskrá skólans. Rúnar Sigþórsson (2004) nefnir að traustir innviðir skólans byggja fyrst og fremst á kennarastétt sem býr yfir faglegum styrk, sterkri sjálfsmynd og tekur þátt í sífelldri þekkingarleit með það í huga að gera góðan skóla að betri vinnustað bæði fyrir kennara og nemendur. Að stofna námsteymi er ein af þeim leiðum sem kennarar geta þróað áfram með starfsþróun í huga. Í mínu tilfalli finnst mér ég hafi öðlast meira öryggi í starfi mínu og að taka að mér meiri ábyrgð í starfi. Þannig að þegar skólastjórinn auglýsti eftir starfsmönnum sem gætu hugsað sér að taka að sér afmörkuð verkefni ákvað ég að bjóða mig fram í að sjá um að hafa umsjón með innra mati skólans. Í starfinu fólst að sjá um að undirbúa nefndarfundir, undirbúa hópvinna starfsmanna og skrifa skýrslu, ásamt því að hafa yfirsýn yfir þróunaráætlun skólans. Þessi aðferð að stofna námsteymi innan skólans er góð leið til að vinna að starfsþróun sinni og ef hún gengur upp þá er hægt að halda áfram með þróa teymisvinnuna og byggja upp lærdómssamfélagið í skólanum. Að vinna saman og læra saman gefur starfinu aukið gildi að mínu áliti. Það að geta rætt um fagleg málefni við samstarfsmenn sína og ef maður hefur eitthvað að miðla þá er traust og virðing til staðar sem gefur starfinu aukið gildi að mínu áliti.

Teymið okkar var að skoða hvað þyrfti að vera til staðar svo einstaklingsmiðuð kennsla færi fram. Mikil umræða var um hvernig hægt væri að hjálpa nemendum að læra að meta sjálfir hvernig þeir gætu náð markmiðum sínum. Það er að starf teymisins gekk út á að bæta nám nemenda og um leið láta nemendur finna að kennarinn væri líka að læra. Velscio, Ross og Adams (2008) komust að þeirri niðurstöðu að í flestum þeirra rannsókna sem þeir skoðuðu var undirliggjandi áhersla á nám nemenda. Bolam og félagar (2005) fundu að gildi lærdómssamfélagsins á efri stigum skólasamfélagsins sýni sterka fylgni milli árangurs nemenda og faglegs náms kennara. Þessar rannsóknir styðja við þau svör sem ég fékk við spurningum um einstaklingsmiðunina. Þar sem þau verkefni sem spruttu upp í vinnunni okkar voru á þann veg að það var hægt að aðlaga þau að mismunandi getu nemenda okkar. En hafa verður í huga að hún getur verið vandmeðfarin og vinnan í teyminu hafi skilað því að auðveldara var að koma henni á. Verkefnið með samþættingu samfélagsfræði og íslensku á miðstigi er gott dæmi um hvaða gildi þessi vinna hafði fyrir nemendur en að kenna þeim að búa til hugarkort hefur komið að góðum notum. Ég hef séð að nemendur nota þá aðferð við nám sitt enn þann dag í dag og hafa yfirfært aðferðina yfir á aðrar greinar.



Hluti af því sem einkennir lærdómssamfélagið er að hafa sameiginleg gildi og framtíðarsýn, fullgild þátttaka allra og gagnkvæmt traust, virðing og stuðningur (Stoll o. fl., 2006). Að hafa samskiptareglur á hreinu auðveldar allt starf hvort sem það er innan lítils hóps eða inni í kennslustofu. Samskiptareglur setja ákveðinn ramma. Að skapa traust er eitt það fyrsta sem þarf að gera þegar vinna hefst, sama hver hún er (Stoll o. fl., 2006). Að geta komið með mál inn á fund til að fá álit og hugsanlega hugmyndir að lausnum er eitt af mikilvægustu hlutverkum námsteymis. Enda hafa meðlimir hópsins getað leitað hver til annars um hjálp við úrlausn ýmissa mála sem komið hafa upp síðan rannsóknin var gerð.

Fullan (2005) segir að lærdómssamfélög snúist um að koma á varanlegri breytingu á samstarfsmenningu skólans og leggja þurfi áherslu á að byggja upp getu til áframhaldandi umbóta. Þá bendir Hargreaves (2007) á að til að lærdómssamfélög eigi að vera sjálfbær þá eigi þau ekki að vera byggð á teymi sem hittist eftir þreytandi dag í skólanum. Eitt af því sem hamlaði starfinu okkar var stundarskráin. Þegar var farið að skoða hvort hægt væri að finna tíma til að fara í að sitja í tímum hjá öðrum reyndist það illframkvæmanlegt. Eins var erfitt að finna fundartíma sem hentaði öllum. Í teyminu voru kennarar sem voru í hlutastarfi og kenndu ekki alla daga. Þegar skipuleggja á svona skólaþróunarvinnu þá þarf að vera búíð að taka ákvörðunina áður en stundarskrágerð hefst þannig að hún sé ekki hamlandi. Þá þarf að virða þann tíma sem ákveðinn hefur verið og vera ekki að skipuleggja annað á meðan.

Eftir að rannsókn lauk hefur komið upp áhugi hjá þátttakendum á að stofna námsteymi þar sem kennarar komi saman, lesi bækur og tímarit um fagleg mál og þrói hugmyndir yfir í kennsluna. Þá hafa eftir rannsóknina starfað nefndir sem sjá um aðgreind málefni og síðan hefur allur starfsmannahópurinn fengið fræðslu um verkefni sem áhugi var fyrir að taka sem þróunarverkefni alls hópsins. Að vinna í teymi við að byggja upp lærdómssamfélag innan skóla hefur verið fyrir mig gefandi starf sem hefur aukið áhuga minn enn frekar á viðfangsefninu. Til þess að svona vinna haldi áfram innan skóla þarf að hafa óbilandi kraft og áhuga ásamt því að stjórnendur taki ákvörðun um að skólinn í heild vinni sem lærdómssamfélag. Gera þarf ráð fyrir sérstökum tíma fyrir þróunarvinnu þar sem ekki er unnið að öðrum viðfangsefnum. Þá þarf að gera kennurum kleift að skoða kennslu hver hjá öðrum og veita endurgjöf. Í niðurstöðum rannsóknar MetLife (2010) kemur fram að sjaldgæfasta tegund samvinnu er að kennarar skoði kennslu hver hjá öðrum og veiti hver öðrum endurgjöf. Þar kom ennfremur fram að algengasta gerð af samvinnu er að kennarar hittast í teyfum til að læra um hvað er nauðsynlegt að læra til að hjálpa

nemendum sínum að ná sem mestum árangri. Niðurstöður rannsóknar Lee, Zhang og Yin (2011) á áhrifum lærdómssamfélagsins og niðurstöður MetLife (2010) um að traust á samstarfsmönnum og sameiginleg áhrif á skuldbindingar kennara til nemenda benda til að stjórnendur ættu að vera leiðandi í að skapa traust andrúmsloft meðal kennara. Þetta styður niðurstöður mínar um að búa til námsteymi. Það er ekki alltaf nóg að fá leyfi til að gera námsteymi og fá samstarfsmenn, heldur þarf líka að gefa sér tíma til að láta hugmyndina gerjast um tíma. Jafnvel þannig að gert sé ráð fyrir samstarfstíma teymisins í skólastarfi næsta skólaárs. Huga þarf að hvað það sé sem vekir áhuga, hvað þurfi að vera til staðar og í grófum dráttum hvernig hægt sé standa að verkefninu. Sá tími sem hefur liðið síðan rannsókn mín lauk hafa verið sett upp teymi sem hafa séð um afmörkuð málefni. Það starf ásamt þessari litlu rannsókn minni hefur sýnt fólki að vinna að þróunarverkefni þarf ekki að vera ókleifur vegur. Heldur þarf að sníða sér stakk eftir vexti.

Eitt af því sem gekk ekki sem skyldi var að við í teyminu vorum ekki nógu dugleg að segja frá starfi teymisins utan hópsins, en það er hluti af þeirri vegferð að reyna að byggja upp námsteymi sem einn þátt í lærdómssamfélagi. Til að lærdómssamfélag geti breitt úr sér þarf starfið að vera opið og sýnilegt þannig að það stuðli að þátttöku alls starfsfólks, en það er einn af átta þáttum sem Stoll og félagar (2006) nefna.

Anna Kristín Sigurðardóttir (2006 og 2008) ályktaði að það væri líklegra að samvinna sem fælist í sameiginlegri ábyrgð og byggðist á sameiginlegum hagsmunum í daglegu starfi, svo sem teymiskennslu væri líklegri til árangurs bæði fyrir kennarana og fyrir lærdómssamfélagið í skólanum í heild. Þar sem ég vann í teymiskennslu með einum úr námsteyminu veturinn sem rannsóknin var gerð, þá gátum við notfært okkur að koma með inn í umræðurnar verkefni sem við unnum að til að fá fleiri hugmyndir til útvíkkunar á því. Við gátum samþætt námsgreinar með aðstoð námsteymisins. Síðastliðinn vetur voru nemendur enn að minnast á verkefni sem unnin voru.

Aftur á móti komst Svanhildur María Ólafsdóttir (2009) ekki að sömu niðurstöðu og Anna Kristín Sigurðardóttir en hún taldi að það væru engin tengsl milli teymiskennslu og þróunar lærdómssamfélagsins. Hún segir að viðhorf bæði kennara og skólastjóra til teymiskennslu væri almennt jákvætt. Kostir væru helstir sameiginlegur stuðningur, ábyrgð og vinnuhagræðing en ekki áhersla lögð á að þróa og vinna með nám og samskipti innan teymisins. Ekki er nóg að telja upp kostina og ákveða teymiskennslu heldur verður um leið að vinna með þær forsendur (Senge o.fl., 2000) sem þurfa að vera til

staðar til að byggja upp lifandi lærdómssamfélag svo sem að byggja upp teymisnám með samræðum teymisins til að breyta sameiginlegri hugsun, virkja sameiginlegan kraft til að ná sameiginlegum markmiðum. Þetta og að það sé eyrnamerkur tími fyrir teymisnám er að mínu mati nauðsynlegt að sé til staðar ef á að byggja upp faglega umræðu. Niðurstöður Maríu Steingrímsdóttur (2010) á hvaða áhrif kennslureynsla hafi haft á starfsþroska og starfshætti kennara var að kennararnir leita eftir samstarfi og samvinnu til lærdóms og stuðnings. Þar geti þeir talað um fagleg og hagnýt mál og þá um leið þroskast þeir í starfi. Niðurstöður Maríu Steingrímsdóttur falla að ályktun Önnu Kristínar Sigurðardóttur frekar en niðurstöðum Svanhildar Maríu Ólafsdóttur. Það kom ekki fram hjá Svanhildi Maríu Ólafsdóttur hve miklum sameiginlegum tíma var gert ráð fyrir í vinnu í teymunum. Eins kom ekki fram hvort hluti af sameiginlegum tíma teymanna ætti að fara í faglegt nám. Það kom hins vegar fram í minni rannsókn að það myndi auðvelda alla teymisvinnu ef gert er ráð fyrir henni í stundartöflugerð.

## 5.1 Samantekt

Nú liggja niðurstöður fyrir og svarið við rannsóknarspurningunni um hvernig hægt sé að byggja upp námsteymi í lærdómssamfélagi er ekki eitt. Við að byggja upp námsteymi þarf að huga að mörgu. Niðurstöður mínar eru að það hafi tekist að byggja upp námsteymi samkvæmt skilgreiningu Caine og Caine (2010) frekar en Krøll-Schwartz (2004) á námsteymi. Það sem vantar upp á að skilgreining Krøll-Schwartz næðist er meðal annars að engin könnun var gerð á framvindu nemenda í námi en það er eitt af markmiðum skilgreiningar Krøll-Schwartz. Teymið okkar var námsteymi því að það vann með afmarkaða verkþætti og markmið þess var starfsþróun kennaranna og um leið að byggja upp teymið. Til að byggja upp teymið notuðum við sérstakt fundarform og einstaklingsmiðun sem verkefni. Við lesturinn spruttu upp spurningar um efnið og svörin sem við fengum leiddu til enn fleirri spurninga sem síðan voru ræddar á fundi þar til sameiginlegur skilningur náðist.

Þá kom fram að þegar námsteymi eru byggð upp þá þarf að gera ráð fyrir sérstökum tíma sem aðeins er notaður í teymisvinnuna og hann virtur. Fullan (2005) segir að lærdómssamfélög snúist í raun um að koma á varanlegri breytingu á samstarfsmenningu skólans og leggja þurfi áherslu á að byggja upp getu til áframhaldandi umbóta. Ég tel að getan til

áframhaldandi umbóta sé til staðar til áframhaldandi þróunarstarfa og þessi reynsla kemur að góðum notum við þá vinnu.

Eitt af mikilvægum þáttum sem þarf að byggja upp svo að námsteymi geti virkað sem skyldi er að traust og sameiginlegur skilningur sé á milli einstaklinga innan teymisins. Til að svo verði þá þurfa einstaklingarnir að finna sína veikleika og styrkleika. Þessi vinna hefur eflt traust, þekkingu og færni ásamt því að fagleg umræða hefur batnað til muna og enn í dag geta meðlimir teymisins leitað hver til annars. Fyrir mig sem rannsakanda hefur þetta kennt mér mikið um hvað betur hefði mátt fara og hvað hefur styrkt mig sem fagmann.

Helstu veikleikar rannsóknarinnar eru að námsteymið var aðeins eitt og fjöldi í teyminu aðeins fjórir. Fundir voru helst til fáir og það hefði mátt funda að minnsta kosti hálfsmánaðarlega. Þá kom í ljós þegar ég bað þátttakendur um að endurtaka forkönnunina að þeir höfðu týnt henni. Þó unnu þeir hana aftur um vorið. Þeir afhentu síðari könnunina með þeim orðum að eftir vinnuna í námsteyminu þá gátu þeir staðsett sig betur og eflaust hafa þeir færst nær því að vera sérfræðingar en að hafa staðið í stað.

## 6 Lokaorð

Í þessari ritgerð hef ég fjallað um skólaþróun, starfsþróun og lærdóms-samfélagið sem leið til að bæta starf skóla. Þá gerði ég litla starf-endarannsókn þar sem ég gerði tilraun til að byggja upp námsteymi fjögurra kennara í litlum sveitaskóla.

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingu um að það er hægt að búa til námsteymi í skóla og skiptir stærð hans ekki máli. Það sem þarf er áhugi skólastjórnenda og að það sé gert ráð fyrir tíma sem eingöngu á að vera fyrir nám teymisins. Þá þarf námsteymið að vinna að afmörkuðu efni og hafa í huga framfarir nemenda í námi og framþróun einstaklinga teymisins.

Að vinna að starfendarannsókn hefur verið bæði gefandi og stundum svolítið erfitt. Að þurfa að velta vöngum yfir starfinu sínu, hvernig það er unnið, hvað hefur gengið vel og hvað hefði betur mátt fara er bæði hollt og um leið erfitt. Það að fá að deila með samstarfsfélögum því sem maður hefur lært á þessari vegferð sem framhaldsnám er hefur verið gefandi og hefur vonandi gefið þeim eitthvert í veganesti til framtíðar.

Hugtakið lærdómssamfélag og allt sem því fylgir er svo áhugavert að ef mér hefur tekist vekja áhuga einhvers á því þá finnst mér ég hafa áorkað nokkru. Í hröðum heimi þar sem nemendur hafa sífellt fleiri tækifæri til að læra þá þurfa kennarar og aðrir starfsmenn skóla sífellt að læra. Gott er að hafa í huga orð Stoll o. fl (2006) en þau sögðu „In a fast-changing world, if you can't learn, unlearn and relearn, you're lost“. (Í heimi sem er sífellt að breytast ertu týndur ef þú getur ekki lært, gleymt og endurlært“). Kennari sem ekki fylgist með og tekur ekki þátt í umræðum um nýjungar í skólastarfi á erfitt með að vinna í skóla framtíðarinnar.



## Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla (2011). Sótt 11. október 2011 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing/efni/namskrar/nr/3953>
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2008). Faglegt samstarf kennara. *Glæður*, 18, 13 – 18.
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2006). Studying and enhancing the professional learning community for school effectiveness in Iceland. Óbirt doktorsritgerð: The University of Exeter.
- Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir. (2008). Faglegt sjálfstraust grunnskólakennara: Áhrif á starf og starfsþróun. *Uppeldi og menntun*, 17 (1), 69 – 85.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. og Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report Number 637. London: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Bredeson, P. (2003). *Designing for learning. A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks: Corwin.
- Buysse, V., Sparkman, K. og Wesley, P. (2003). Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 264-277.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson, Steinunn Helga Lárusdóttir. (2005). Hvaða þættir ráða mestu um hvernig gengur að innleiða aðferðir við sjálfsmat í grunnskólum? *Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 25-41.
- Börkur Hansen og Smári Sigurðsson. (1998). *Skólustarfog gæðastjórnun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Caine, G. og Caine, R. (2010). *Strengthening and enriching your professional learning community*. Alexandria VA: ASCD.
- Darling-Hammond, L. og Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46 – 53.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4 – 10.

- DuFour, R. (2004). What is a „professional learning community“? *Educational Leadership*, 61(8), 6 – 11.
- Elín G. Ólafsdóttir. (2004). *Nemandinn í nærmynd*. Reykjavík; Fræðslumiðstöð Reykjavíkur - Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Fullan, M. (2005). Professional learning communities Writ large. Sótt 20. október 2011 af [www.michaelfullan.ca/Articles\\_05/UK\\_Ireland\\_preread\\_final.pdf](http://www.michaelfullan.ca/Articles_05/UK_Ireland_preread_final.pdf)
- Fullan, M., Hill, P. og Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). New York: Teachers Collage Press.
- Good, T. og Brophy, J. (2003). *Looking in Classrooms (9th ed.)*. New York: Allyn & Bacon.
- Haberman, M. (2004) Can Star Teachers Create Learning Communities? *Educational leadership*. 61(8), 52 – 56.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir* 1, 27 – 38. Reykjavík: Félag um menntarannsóknir.
- Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrúmi*. Reykjavík: HÁM.
- Hafþór Guðjónsson (2008) Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 22. október 2010 af <http://netla.khi.is/greinar/2008/002/index.htm>
- Hargreaves, A. og Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. Í Goodson, I. og Hargreaves, A. (ritstjórar). *Teachers' professional lives*. (bls. 1 – 27). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: History and practice*, 6 (2), 151 – 182.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503 – 527
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. Í L. Stoll og K., S. Louis (ritstjórar). *Professional learning communities – Divergence, depth and dilemmas* (bls. 181 – 195). Maidenhead, England: Open University Press.



- Hopkins, D., Ainscow, M. og West., M. (1994). *School Improvement In An Era Of Change*. London: Cassell.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. New York: RoutledgeFalmer.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: SEDL.
- Hord, S. (2008). Evolution of the professional learning community. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10 – 13.
- Hord, S. og Hirsh, S. (2009). The principal's role in Supporting learning communities. *Educational Leadership*, 66 (5) 22 – 23.
- Íslensk orðabók. (1993). Árni Björnsson (ritstjóri). Reykjavík: Almenna bókafélagið.
- Jackson, D. og Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. Í L. Stoll, og K., S. Louis, (ritstjórar). *Professional learning communities – Divergence, depth and dilemmas* (bls. 45 – 62). Maidenhead, England: Open University Press.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2009). *Starfendarannsóknir*. Reykjavík: RannUng Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Jón Baldvin Hannesson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2002). *Aukin gæði náms: Skóli sem lærir*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Kjs. LS og KÍ. = *Kjarasamningur Launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara*. (2011). Gildistími 1. maí 2011 til 31. mars 2014. Sótt 25. febrúar 2012 af <http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=13054>
- Kruse, S. og Louis, K. (1995). Teacher teaming – opportunities and dilemmas. *Brief to Principals, Center organization and restructuring of schools, Brief no. 11*, 2 – 7.
- Kruse, S., Louis, K. og Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. Í K.S. Louis, og S. Kruse (ritstjórar), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (bls. 23-42). Thousand Oaks, CA. Corwin.

- Krøll-Schwartz, S. (2004). Teamets mappe – inspiration til teamets arbejde og konkrete redskaber i form af kopiark. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Lee, J., Zhang, Z. og Ying, H. (2011). A multilevel analysis of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*. 27, 820 – 830. Sótt 25. apríl 2012 af [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)
- Lieberman, A. (2002). Aðferðir sem styðja þróun kennara í starfi: Að breyta hugmyndum um það hvernig fagstéttir læra. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2002/012/prent/index.htm>
- Louis, K. og Marks, H. (1998). Does professional learning community affect classroom practice. Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 107(4), 532 – 575.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.*
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.*
- Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga. Nr. 77/2000* . Sótt á netið 5. janúar 2010 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/log-og-reglugerdir/>
- María Steingrimsdóttir. (2010). Fimm ár sem grunnskólakennari. Fagmennska og starfsþroski. Í Helga Ólafs og Hulda Proppé (ritstjórar). *Rannsóknir í félagsvísindum XI* (bls. 190 – 196). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Sótt 1. maí 2012 af [http://skemman.is/stream/get/1946/6847/18632/1/191-196\\_\\_MariaSteingrimsdottir\\_FELMA](http://skemman.is/stream/get/1946/6847/18632/1/191-196__MariaSteingrimsdottir_FELMA)
- McLaughlin, M. og Talbert, J. (1993). What matters most in teachers' workplace context. Í J. Warren Little og M. McLaughlin (ritstjórar). *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts* (bls.79 - 103 )New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. og Talbert, J. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities*. New York: Teachers College Press
- McNiff, J. (2002). *Action Research for professional development. Concise advise for new action researchers*. Sótt 2. október 2010 af <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>
- McNiff, J., Lomax, P. og Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.

- McNiff, J., Lomax, P. og Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. London: Routledge/Falmer.
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2003). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer,
- McTighe, J. og Wiggins, G. (2004). *The understanding by Design Professional Development Workbook*. Alexandria VA; ASCD.
- Metlife. (2009). The MetLife survey of the American teacher: Collaborating for student success. New York. Sótt 5. apríl 2012 af [http://www.metlife.com/assets/cao/contributions/foundation/american-teacher/MetLife\\_Teacher\\_Survey\\_2009\\_Part\\_1.pdf](http://www.metlife.com/assets/cao/contributions/foundation/american-teacher/MetLife_Teacher_Survey_2009_Part_1.pdf)
- Mitchell. C. og Sackey, L. (2007). Extending the learning community: a broader perspective embedded in policy. Í L. Stoll and K., Seashore Louis (ritstjórar). *Professional Learning Communities – Divergence, Dept and Dilemmas* (bls. 30 – 44). London: McGraw Hill
- A Program Union Pacific Foundation. (2011). Professional learning communities. Question: What do we know about creating and sustaining a professional learning community? *Research brief*. Sótt 20. febrúar 2011 af <http://www.principalspartnership.com/ProfLearningCommunities.pdf>
- Rosenholtz, S. (1989). Teachers' workplace: The social organization of schools. New York: Longman.
- Rúnar Sigbórsson. (2004). *Hún er löng, leiðin til stjarnanna*. Netla – veftímarit um uppeldi og menntun. Sótt 10. október 2010 af <http://netla.khi.is/greinar/2004/008/index.htm>
- Rúnar Sigbórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur Jóhannesson, Rósa Eggertsdóttir, Mel West. (2002). *Aukin gæði náms – Skólaþróun í þágu nemenda (2. útgáfa)*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Senge, P., Cambren-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. og Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone else who cares about education*. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P. (1990). *The Fifth discipline*. London: Randon House.

- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161 – 179). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir, Auður Pálsdóttir, Björk Ólafsdóttir, Halldóra Pétursdóttir, Helga Dís Sigurðardóttir, Ólafur H. Jóhannsson, Sigríður Sigurðardóttir. (2011). *Leiðbeiningar um innra mat skóla*. Sótt 2. nóvember 2011 af <http://eval.is/matsfraedi/handbaekur/>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. og Hawley, K. (2006). *Professional learning communities: source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. Sótt 25. apríl 2009 af [www.ncsl.org/nlc](http://www.ncsl.org/nlc)
- Stoll, L. og Louis, K. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. Í L. Stoll og K., Seashore Louis (ritstjórar). *Professional learning communities- Divergence, depth and dilemmas* (bls. 1 – 13). Glasgow. UK: Open University Press.
- Strickland, C. (2009). Exploring differentiated instruction. Alexandria. VA; ASCD.
- Svanhildur María Ólafsdóttir. (2009). *Ef teymiskennsla er svarið hver er þá spurningin?* Lokaverkefni til M.Ed-gráðu í stjórnunarfræði menntastofnana. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- Tomlinson, C. (1999a). Mapping a route towards differentiated instructions. *Educational leadership*. 57(1), 12 – 16.
- Tomlinson, C. (1999b). *The differentiated classroom – Responding to the needs of all learners*. Alexandria. VA; ASCD
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Alexandria. VA; ASCD
- Tomlinson, C. og Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria. VA; ASCD
- Trausti Þorsteinsson. (2002). Fagmennska grunnskólakennara á Norðurlandi Eystra. *Uppeldi og menntun*, 11(1), 147 – 170.
- Una Björg Bjarnadóttir . (2008). *Notkun endurmenntunaráætlana, reynsla skólastjóra og kennara í þremur grunnskólum í Reykjavík*. Lokaverkefni til M.Ed-gráðu í stjórnunarfræði menntastofnana. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Vescio, V., Ross, D. og Adams, A. (2008). A review of research on impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24, 80 – 91.

Þóra Björk Jónsdóttir. (2000). „Þetta veltur allt á góðum starfsfélögum“. *Hugmyndir kennara fámennra skóla um stuðningvið starf*. Óbirt Meistaraprófsverkefni Kennaraháskóla Íslands. Sótt á vefinn 31.mars 2012 af <http://skolar.skagafjordur.is/sfs7meistaraverkefni.pdf>.



## Viðauki

### Fylgiskjal 1. - Forkönnun á einstaklingsmiðuðum kennsluháttum

1. Flokkaðu kunnáttu þína í neðangreindu flokkum. Notaðu eftirfarandi mælikvarða:

Sérfræðingur – Algjörlega sáttur.

Iðkandi – Sæmilega sáttur.

Lærlingur – Frekar óöruggur.

Byrjandi – Þarfnast mikillar hjálpar.

\_\_\_\_\_ Skilgreina einstaklingsmiðun

\_\_\_\_\_ afla raka fyrir einstaklingsmiðun

\_\_\_\_\_ greina milli ÞEKKINGAR, SKILNINGS og GETU.

\_\_\_\_\_ ákveða „stóru hugmyndirnar“ fyrir námsgreinarnar

\_\_\_\_\_ þekkja áhugasvið *hvers* nemanda

\_\_\_\_\_ þekkja námsaðstæður (stíl, fjölgreind o.s.frv.) *hvers* nemanda

\_\_\_\_\_ þekkja *fyrri þekkingu* nemandans á viðfangsefninu.

\_\_\_\_\_ ákveða muninn á milli tilhlýðilegrar og ekki svo tilhlýðilegrar einstaklingsmiðaðra starfsemi.

\_\_\_\_\_ að búa til jákvætt námsumhverfi

\_\_\_\_\_ ögra „meðal“ nemandanum

\_\_\_\_\_ ögra nemendum sem eiga í basli í námsgreinum.

\_\_\_\_\_ ögra snjöllum nemendum

\_\_\_\_\_ Skipuleggja fjölbreytta hópa í skólastofunni (t.d. innleiða jafnvægi bæði einsleita og ólíka hópa eftir áhuga, námssniði og vilja).

\_\_\_\_\_ einstaklingsmiða efni

\_\_\_\_\_ einstaklingsmiða vinnu í bekk

\_\_\_\_\_ einstaklingsmiða heimanám

\_\_\_\_\_ einstaklingsmiða eftir áhuga

\_\_\_\_\_ einstaklingsmiða eftir námssniði

\_\_\_\_\_ einstaklingsmiða eftir vilja

2. Fyrir hvert eftirfarandi, gefur til kynna hvort þú ert mjög sammál (MS), sammál (S), ósammála (Ó) eða mjög ósammála (ÓS).

\_\_\_\_\_ ég læri með því að lesa, horfa og gera mér í hugarlund (sjónrænn námsmaður)

\_\_\_\_\_ ég læri með því að hlusta, ræða og kappræða (deila) (heyrnrænn námsmaður)

\_\_\_\_\_ ég læri með því að gera, reyna og gera tilraunir einn (skynrænn námsmaður)

\_\_\_\_\_ Þegar ég er að læra eitthvað nýtt, vil ég fá heildarmyndina áður en ég kanna smáatriðin (heilt til hlutar)

\_\_\_\_\_ Þegar ég læri eitthvað nýtt, vil ég vinna með smáatriðin til að fylla upp í heildarmyndina (hlutur að heild)

\_\_\_\_\_ Þegar hafið er nýtt nám, vil ég rannsaka, bera saman og finna andstæður, og meta (greinandi námsmaður)

\_\_\_\_\_ Þegar hafið er nýtt nám, vil ég skapa, íhuga og segja fyrir um (spá) (skapandi námsmaður)

\_\_\_\_\_ Þegar hafið er nýtt nám, vil ég eiga, sýna hvernig og gera hagnýtt (hagsýnn námsmaður)

\_\_\_\_\_ Ég myndi vilja að samstarfsmaður fylgist með mér kenna einstaklingsmiðað og gefa mér síðan uppbyggjandi gagnrýni

\_\_\_\_\_ Ég myndi vilja fylgjast með samstarfsmanni mínum kenna einstaklingsmiðað og gefa honum uppbyggjandi gagnrýni

\_\_\_\_\_ Ég myndi vilja stjórna sýnikennslu (fjöldi samstarfsmanna fylgjast með og hittast eftir á til að ræða það sem þeir tóku eftir)

\_\_\_\_\_ Ég myndi vilja taka upp einstaklingsmiðaða kennslu hjá mér og skoða hana í einrúmi

3. Hvað vonast þú eftir að sitji eftir þessa reynslu í vinnuhópi um Faglegt skólastarf? Nefndu þrjú mikilvægustu atriðin.

---

---

---

---



## Fylgiskjal 2. - Spurningalisti

Til að auðvelda mér úrvinnslu þá langar mig að biðja ykkur um svör við eftirfarandi spurningum:

- Hvað gekk vel hjá okkur?
- Hvert var þitt framlag til vinnunar okkar?
- Hvað kunni þú að meta mest hjá hinum í hópnum?
- Hvaða efni myndir þú leggja til að vinna að ef eða þegar við vinnum saman aftur?
- Upp að hvaða marki gátum við einstaklingsmiðað vinnuna okkar?
- Hvað finnst þér um þessa einstaklingsmiðun?
- Um einstaklingsmiðaða kennslu?
- Að hvaða marki studdi (eða hindraði) þessi einstaklingsmiðun nám okkar?
- Hvernig öðruvísi gætum við einstaklingsmiðað teymisvinnu betur til að mæta þörfum okkar með námshæfi, áhuga og/eða námsstíl í huga?
- Ýtir svona vinna við öðrum og þeir fara að huga að þróun í starfi?
- Ef lítil kemur út úr þessari vinnu hvað er hægt að læra af henni?
- Hvaða venjur myndi hjálpa nemendum undir einstaklingsmiðun?
- Hvaða venjur myndu láta einstaklingsmiðaða kennslustofu ganga betur?
- Á fundunum hafa komið upp hugmyndir sem áhugi er á að vinna að á næsta skólaári, gæti komið til greina að vinna áfram í teymisvinnu sem skilaði sér í vinnu með nemendum?

Hefur áhrif starfsöryggis og stundatafla á vinnu í námsteymisvinnuhópi?