



**„Með vinnusemi og vandvirkni  
geta ótrúlegir hlutir gerst“  
Teymiskennsla í grunnskóla**

Fríða Rún Guðjónsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs  
Kennaradeild



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**  
**MENNTAVÍSINDASVIÐ**



**„Með vinnusemi og vandvirkni  
geta ótrúlegir hlutir gerst“  
*Teymiskennsla í grunnskóla***

Fríða Rún Guðjónsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í grunnskólakennarafræði

Leiðbeinandi: dr. Ingvar Sigurgeirsson

Meðleiðbeinandi: Ingibjörg Kaldalóns

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2014

„Með vinnusemi og vandvirkni geta ótrúlegir hlutir gerst“

Teymiskennsla í grunnskóla

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs við kennaradeild,  
Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2014 Fríða Rún Guðjónsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent ehf.

Reykjavík, 2014

## Formáli

Verkefni þetta er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-gráðu við kennaradeild á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Að takast á við verkefni sem þetta má líkja við fjallgöngu. Fjallganga getur verið miserfið og mislöng allt eftir því hve hár tindurinn á fjallinu er. Þegar ég lagði upp í þessa fjallgöngu vissi ég að hún yrði ekki auðveld. Þrátt fyrir þá vitneskju varð þetta ein sú erfiðasta og lengsta fjallganga sem ég hef farið í. Oft hef ég þurft að staldra við og athuga hver staðan væri áður en lengra væri haldið. Fjallganga getur verið þess eðlis að hægt er að nálgast tindinn frá ólíkum hliðum. Því þurfti ég að finna ákjósanlega leið til að ganga upp án þess þó að lenda í miklum vandræðum. Þrátt fyrir að hafa staldrað við og tekið stöðuna var ég oftast ekki við það að koma sjálfri mér í hálfgerða sjálfheldu með ófyrirsjáanlegum afleiðingum. En eins og með flestar fjallgöngur fer það svo að þrátt fyrir þreytu eftir erfiða göngu verður sigurtilfinningin yfir að komast upp alltaf sterkari!

Hugmyndin að titlinum kviknaði við lestur blaðagreinar á veraldarvefnum. Um var að ræða viðtal við 11 ára skólastrák, Kjartan Örn Styrkársson, sem bar sigur úr bytum í alþjóðlegri forritunarkeppni. Haft var eftir honum í greininni að ef maður væri vinnusamur og vandvirkur þá gætu ótrúlegir hlutir gerst.

Sá stuðningur sem ég hef fengið við þessa vinnu er ómetanlegur. Sú mikla hjálp og allar þær ábendingar verða seint fullþakkaðar. Fjölskyldan mín á lof skilið fyrir alla þá þolinmæði sem hún hefur sýnt mér, hún hefur gefið mér byr undir báða vængi til að halda áfram og hugsa jákvætt þegar á móti hefur blásið. Án fjölskyldunnar hefði þetta verk ekki litið dagsins ljós.

Þátttakendum í rannsókninni færi ég mínar bestu þakkir. Einnig fær Sólveig Ásta Guðmundsdóttir þakkir fyrir góða samvinnu og stuðning við öflun heimilda. Síðast en ekki síst vil ég þakka leiðbeinendum mínum dr. Ingvari Sigurgeirssyni og Ingibjörgu Kaldalóns verkefnastjóra fyrir þá hvatningu og stuðning sem þau veittu mér á vinnuferlinu og á meðan skrifum stóð.



## Ágrip

Teymiskennsla er kennslufyrirkomulag sem kennarar í grunnskólum hér á landi hafa í auknum mæli verið að tileinka sér að undanfögnu. Markmiðið með rannsókninni var að auka og dýpka þekkingu á því hvað felst í teymisvinnu og teymiskennslu. Verkefnið var fólgið í því að kanna teymisvinnu og teymiskennslu í tilteknum skóla í ljósi fyrri rannsókna. Einnig var leitast við að skoða hvernig teymisvinnan tengist hugmyndum um skólann sem lærdómssamfélag, en samkvæmt því sem vitað er um lærdómssamfélag er forsenda þess góð samvinna á milli kennara.

Rannsóknin var eigindleg og fólst í því að farið var í einn skóla í Reykjavík þar sem teymiskennsla er að finna. Gerð var tilviksathugun (e. case study) á því hvernig teymiskennslufyrirkomulagið gekk fyrir sig í ákveðnum bekk, sem og samstarf og samvinna kennaranna á milli í því teymi. Tekin voru viðtöl við kennara í teyminu þar sem þeir voru meðal annars spurðir um viðhorf sín til teymiskennslu, hvað þeir töldu að teymisvinna/teymiskennsla fæli í sér og hver væri forsendan fyrir góðri teymisvinnu/teymiskennslu.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að kennarar í teyminu voru allir mjög jákvæðir í garð teymiskennslunnar, og töldu að hún væri mun betri kostur en hefðbundin kennsla. Þeir töldu að helstu kostir teymiskennslunnar væru það samstarf og sú samábyrgð sem aðferðin felur í sér. Allir voru þeir sammála um að forsendan fyrir góðri teymiskennslu væri fyrst og fremst samvinna, gagnkvæmt traust, sameiginleg sýn og jákvæðni. Auk þess töldu þeir að það væri í höndum kennarans að skapa gott og virkt lærdómssamfélag. Einnig að viðhorf og stuðningur skólastjórnenda til aðferðarinnar skipti miklu máli.

Af þeim niðurstöðum sem fengust má draga þá ályktun að bæði teymisvinna og teymiskennsla hafi mun fleiri kosti en galla. Almennu eru viðhorf þeirra sem stundað hafa teymiskennslu jákvæð og kennarar sem reynslu hafa af henni almennt ánægðir með hvernig að kennslunni er staðið.

## **Abstract**

**”With diligence and meticulousness amazing things can happen”**

### **Team teaching in an Icelandic compulsory school**

Team teaching is an arrangement that teachers in compulsory schools in Iceland have increasingly been embracing. The goal of this research was to increase and deepen the knowledge of what is involved in teamwork and team teaching. The aim of the project was to see how team teaching works in a particular school in light of former research. Furthermore, to see how the team teaching reflects ideas about the school as a learning organisation; it is known that good cooperation is an important prerequisite for a school that learns.

The methodology of the research was qualitative and based on visits to one school in Reykjavík where team teaching is used. The research was a case study of how team teaching functions in one particular class and of the cooperation between the teachers in the team. The teachers were interviewed, for instance, about their attitudes towards team teaching, what they thought was involved in team teaching and the prerequisites for good team teaching.

The main results of the research were that the teachers in the team were all positive towards the team teaching approach and found it to be a better option than traditional teaching. The greatest advantages of the team teaching were in their opinion the collaboration and the joint responsibility that the method brings. All agreed that the prerequisites for good team teaching first and foremost were cooperation, mutual trust, shared vision and positivity. Furthermore they assumed that it was up to the teacher to create a good and active learning environment. The attitude and support of school leaders for the method was also very important to the teachers.

From these results one can assume that both teamwork and team teaching have more advantages than disadvantages. In general the attitudes of those who have used team teaching are positive and teachers that have experienced it are generally happy with how they teach.



## Efnisyfirlit

Formáli .....	3
Ágrip .....	5
Abstract .....	6
Efnisyfirlit .....	7
Myndaskrá.....	10
1 Inngangur .....	11
1.1 Markmið og hagnýtt gildi .....	11
1.2 Kveikjan að rannsókninni .....	12
1.3 Rannsóknarspurningin.....	13
1.4 Uppbygging ritgerðar .....	13
2 Fræðilegt samhengi .....	15
2.1 Lærdómssamfélag .....	15
2.2 Teymiskennsla og teymisvinna.....	18
2.2.1 Myndun og þróun teyma.....	18
2.2.2 Flokkar teymiskennslu.....	20
2.2.3 Forsendan fyrir góðu teymi .....	22
2.3 Rannsóknir.....	24
2.3.1 Erlendar rannsóknir.....	24
2.3.2 Íslenskar rannsóknir .....	26
2.4 Kostir og gallar teymiskennslu .....	28
2.5 Samantekt .....	30
3 Rannsóknin .....	33
3.1 Rannsóknarspurning.....	33
3.2 Aðferð.....	33
3.3 Þátttakendur .....	34
3.3.1 Kennararnir.....	35
3.3.2 Anna .....	35
3.3.3 Edda.....	35
3.3.4 Gréta.....	35

3.3.5	Nemendur.....	36
3.4	Lýsing á skóla og rými.....	36
3.5	Gagnaöflun.....	36
3.6	Skráning og úrvinnsla gagna.....	37
3.7	Siðferðileg atriði.....	38
3.8	Takmarkanir rannsóknarinnar.....	39
3.9	Samantekt.....	39
4	Niðurstöður.....	41
4.1	Skilningur kennara á hugtökum.....	41
4.2	Teymiskennsla í skólanum.....	43
4.3	Mótun teyma.....	43
4.4	Upplifun og reynsla kennara af teymiskennslu.....	44
4.5	Forsendan fyrir góðri teymiskennslu.....	45
4.6	Hvernig er góður teymisfélagi?.....	46
4.7	Á hvað reynir mest í teymiskennslu?.....	47
4.8	Kostir og gallar teymiskennslu.....	47
4.8.1	Kostir teymiskennslu fyrir kennarann.....	47
4.8.2	Gallar teymiskennslu fyrir kennarann.....	48
4.8.3	Kostir og gallar fyrir nemendur.....	49
4.9	Lærdómssamfélagið.....	50
4.9.1	Birting lærdómssamfélags í skólanum.....	51
4.10	Vettvangsathuganir.....	52
4.11	Fundir innan teymisins.....	54
4.12	Samantekt.....	55
5	Umræða.....	57
5.1	Skilningur á hugtökum.....	57
5.2	Teymið.....	57
5.2.1	Samvinna.....	58
5.2.2	Í hvaða flokk fellur teymið?.....	59
5.3	Teymið og lærdómssamfélagið.....	60

5.4	Viðhorf.....	60
5.4.1	Kostir og gallar teymiskennslu .....	61
5.5	Nemandinn.....	62
5.6	Samantekt .....	63
6	Lokaorð.....	65
	Heimildaskrá .....	67
	Viðauki A .....	71
	Viðauki B .....	72

## Myndaskrá

Mynd 1: Þríhyrningur Lencioni.....	24
------------------------------------	----

## 1 Inngangur

Það efni sem ég hyggst leggja fyrir mig í þessari ritgerð er teymiskennsla. Ritgerðin lýsir tilviksrannsókn á teymiskennslu í einum grunnskóla þar sem ég fylgdist með kennslu og ræddi við kennara um viðhorf þeirra til hennar. Sífelldri fleiri skólar hér á landi hafa tekið upp og tileinkað sér þá starfshætti sem teymiskennsla felur í sér.

Skólakerfið hér á landi er í sífelldri þróun frá degi til dags. Skólar reyna eftir fremsta megni að breyta og bæta það starf sem þeir vinna að. Slíkt starf kallar á að allir kennarar, sem og annað starfsfólk skólans, vinni saman sem ein heild, með það að markmiði að gera skólann enn betri en hann er. Með bættingu skóla í huga má stuðla að virku lærdómssamfélagi. Hugmyndin um lærdómssamfélag er langt frá því að vera ný og því töluvert mikið verið skrifað um hugmyndafræðina á bak við það. Ólíkar skilgreiningar á hugtakinu hafa verið settar fram en flestar snúa að því að allir innan skólans vinni sem heild að því að bæta það skólastarf sem fram fer (Börkur Hansen og Smári S Sigurðsson, 1998).

Í góðu og virku lærdómssamfélagi skiptir samvinna kennara miklu máli. Samvinna kennara er einnig sá þáttur sem skiptir hvað mestu máli þegar um teymisvinnu og teymiskennslu er að ræða. Á bak við teymisvinnu og teymiskennslu stendur hópur einstaklinga sem vinna saman sem teymi. Við upphaf teymisvinnu gengur teymi að öllu jafna í gegnum ákveðin stig sem getur reynst hægara sagt en gert að komast í gegnum. Teymi geta verið misjafnlega lengi að fara í gegnum stigin og sum hver þurfa að fara oftari en einu sinni í gegnum hvert stig. Oftari en ekki koma þeir sem mynda teymi úr ólíkum áttum og hafa jafnvel ólíkar skoðanir, því getur teymi tíma fyrir teymi að ná áttum og finna sameiginlegan flöt á þeim málum sem vinna á að.

### 1.1 Markmið og hagnýtt gildi

Markmiðið með rannsókn þessari er fyrst og fremst að kanna hvernig teymisvinnan og teymiskennslan í þessum tiltekna skóla samræmist því sem nú þegar er vitað um teymiskennslu, svo sem hvað hugtökin teymisvinna og teymiskennsla fela í sér, hvernig þróun og myndun teyma er, hver sé forsendan fyrir góðri teymiskennslu og kostir og gallar teymiskennslu bæði fyrir kennara og nemendur. Einnig verður horft til þess hvort teymisvinnan

sem fram fer hafi einkenni lifandi lærdómssamfélags, en samkvæmt Roberts og Pruitt (2003) þá er forsenda lærdómssamfélags góð samvinna á milli kennara. Rannsókn þessi mun auk þess dýpka þekkingu á því hvað teymiskennsla felur í sér í ljósi þeirra rannsókna sem gerðar hafa verið.

Hagnýtt gildi rannsóknarinnar er að fá fram upplýsingar um hvort vinna kennara sem starfa í teymum og styðjast við hugmyndir um teymisvinnu og teymiskennslu samræmist því sem nú þegar er vitað um teymiskennslu. Þó svo að athugun þessi sé ekki stór í sniðum þá gefur hún ákveðnar hugmyndir um það sem verið er að rannsaka. Rannsókn þessi getur orðið til þess að gerð verði stærri rannsókn þar sem farið yrði í fleiri skóla og niðurstöðurnar bornar saman. Rannsókn þessi er því bæði hagnýt og fræðileg í senn.

## 1.2 Kveikjan að rannsókninni

Í gegnum grunn- og framhaldsnám mitt við Háskóla Íslands hef ég kynnst ólíku kennslufyrirkomulagi sem hefur vakið misjafnan áhuga hjá mér. Hugmyndin að ritgerðinni kviknaði snemma í námi mínu og hefur áhuginn vaxið eftir því sem tíminn hefur liðið. Í vettvangsnámi mínu var ég svo heppin að fá að kynnast og taka þátt í teymiskennslu. Teymiskennslan höfðaði til mín frá fyrsta degi. Það sem heillaði mig hvað mest var sú mikla samvinna sem fram fer á milli kennaranna, sem og sú samábyrgð og stuðningur sem kennararnir hafa af hver öðrum þegar unnið er í teymum.

Þrátt fyrir að reynsla mín af kennslu sé ekki mikil tók ég í vettvangsnáminu þátt í teymiskennslu í tveimur skólum. Teymiskennslan var mjög ólík í þessum skólum og þegar ég hugsa til baka má segja að hún hafi verið svört og hvít, um það miklar andstæður var að ræða. Þarna tel ég mig hafa orðið vitni að teymiskennslu sem gekk brösuglega eða háfilla fyrir sig og svo teymiskennslu sem gekk mjög vel. Þá fyrst áttaði ég mig á því að það er ekki sjálfgefið að teymiskennsla gangi vel fyrir sig. Ýmsar forsendur þurfa að vera til staðar og getur verið hægara sagt en gert að uppfylla þær. Því langaði mig að kafa dýpra ofan í saumana á aðferðinni og komast að því hvað liggur í raun og veru á bak við hana.

Sífelld fleiri raddir eru á lofti í kennarastéttinni um kulnun í starfi. Ég hef meðal annars hugleitt hvað gæti helst komið í veg fyrir þessa kulnun kennara. Tilgáta mín er sú að hugsanlega geti teymisvinnu og teymiskennsla spornað gegn kulnun. Því tel ég nauðsynlegt að grípa öll tækifæri sem gefast til þess að auka skilning á aðferðinni og þýðingu hennar.

### 1.3 Rannsóknarspurningin

Rannsóknarspurningin sem leitast er við að svara í rannsókninni er:

- Hvernig er teymiskennsla í tilteknum grunnskóla í Reykjavík háttað og hver eru viðhorf kennara til hennar?

Til þess að svara rannsóknarspurningunni var notast við eigindlega aðferðafræði. Farið var í einn skóla á höfuðborgarsvæðinu þar sem teymiskennsla er að finna. Gerð var tilviksathugun á því hvernig teymiskennslan gengur fyrir sig í skólanum, sem og samstarf og samvinna kennaranna á milli í því teymi. Tekin voru opin viðtöl við kennarana þar sem þeir eru meðal annars spurðir um viðhorf sín til teymisvinnu og teymiskennslu, hvað þeir telja að teymisvinna og teymiskennsla feli í sér og hver sé forsendan fyrir góðri teymisvinnu og teymiskennslu. Einnig var fylgst með því hvernig nemendum líkar að vinna við þessar aðstæður, auk þess sem þeir voru spurðir óformlega að því hvernig þeim líkaði að hafa svo marga kennara.

### 1.4 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin er í fimm köflum og hefst á inngangi þar sem farið er yfir ástæður þess að þetta verkefni varð fyrir valinu, auk þess sem rannsóknarspurning og aðferðafræði eru kynnt. Í öðrum kafla ritgerðarinnar eru þeir fræðilegu þættir er liggja á bak við rannsóknina reifaðir. Leitast er við að skilgreina þau þrjú meginhugtök sem lögð eru til grundvallar: lærdómssamfélag, teymisvinna og teymiskennsla. Í þriðja kafla er sjónum beint að rannsókninni sjálfri og fjallað um rannsóknaraðferð, þátttakendur, gagnaöflun, skráningu og úrvinnslu gagna, siðferðisleg atriði og þær takmarkanir sem eru á rannsókninni. Fjórði kafla ritgerðarinnar fjallar um helstu niðurstöður út frá þeim rannsóknargögnum sem safnað var, kaflanum er skipt niður í undirkafla út frá greiningu gagnanna. Því næst kemur umræðukafla en í honum er leitast við að svara rannsóknarspurningunni sem lagt var upp með. Þá eru niðurstöður settar í samhengi við þá fræðilegu þætti sem til grundvallar liggja og geta varpað betra ljósi á efnið. Í lokaorðum ritgerðarinnar eru niðurstöður dregnar saman.





## 2 Fræðilegt samhengi

Í þessum kafla mun ég gera grein fyrir helstu hugtökum sem byggt verður á; lærdómssamfélagi, teymisvinnu og teymiskennslu. Einnig er gerð grein fyrir rannsóknum á þessu efni.

Skóli sem lifandi lærdómssamfélag er hugmynd þar sem gengið út frá því að starfsfólk skóla sé sífellt að bæta við sig þekkingu og bæta starf sem þar fer fram. Samhliða því hefur töluverð vitundarvakning orðið á undanförunum árum hvað varðar samvinnu kennara og felst þá í teymisvinnu eða teymiskennslu.

Teymisvinna og teymiskennsla getur tekið á sig ólíkar myndir og þróast á mismunandi hátt. Segja má að þessi þrjú hugtök haldist að vissu leyti í hendur þar sem forsendan fyrir góðu lærdómssamfélagi er góð samvinna á milli kennara. Traust og gott samstarf á milli kennara þarf að vera til staðar svo að góð teymiskennsla fari fram. Í rannsókn sem þessari þótti mér því góður kostur að nota hugmyndina um skóla sem lærdómssamfélag sem nokkurs konar mát.

### 2.1 Lærdómssamfélag

Hugmyndin um skóla sem *lifandi lærdómssamfélag* byggir á þeirri hugmyndafræði að skólinn eigi að vera stofnun sem sé sífellt að læra. Margir hafa sett fram skilgreiningar á því hvað hugtakið lærdómssamfélag felur í sér. Hugmyndin sjálf er ekki nýtilkomin, en þegar fræðimenn skrifa um lærdómssamfélagið líkja þeir stofnunum og fyrirtækjum gjarnan við lifandi verur sem vinna saman úr þeim flóknu kerfum sem þau eru búin til úr. Hugmyndin um skóla sem lærir gengur út á það að allir innan skólans vinni sem ein heild að því að bæta starfsemi hans með því að horfa á skólann með gagnrýnu hugarfari, og sjá hvað sé hægt að gera til að bæta starfsemi (Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998). Samkvæmt DuFour (2004) er hugtakið lærdómssamfélag notað yfir alla þá hugsanlegu hópa einstaklinga sem hafa áhuga á menntun og menntamálum: í skólanefndum, kennarateymum, skólahverfum, deildum innan skólans, deildum innan ráðuneyta og svo mætti áfram telja.

Í allri þeirri umfjöllun sem á sér stað um skóla sem lærir er gengið út frá því að ferli fari í gang þegar safnað er ýmsum upplýsingum um það starf sem fer fram innan skólans. Gögnin eru svo notuð til þess að meta hvernig

starfsfólki skólans tekst til og hvar sé þá möguleiki á að breyta og bæta. Því er óhætt að segja að hvers konar mat sem framkvæmt er í skólum sé af hinu góða (Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998). Hver og einn skóli hefur sín séreinkenni sem ef til vill mætti kalla skólamenningu. Skólamenningin getur verið ólík eftir því hvaða skóli á í hlut en óhætt er að segja að hún breytist með tímanum þar sem skólinn sem lifandi lærdómssamfélag er sífellt að bæta við sig þekkingu og betrubæta það starf sem unnið er.

Roberts og Pruitt (2003) benda á að gott lærdómssamfélag í skólum auki námstækifæri nemenda og þá þekkingu sem þeir öðlast í skólanum. Til þess að nemendur fái það allra besta út úr sínu námi eins og til er ætlast verður kennarinn að vera bæði virkur og sveigjanlegur. Í lærdómssamfélagi þurfa kennarar sífellt að vera að líta inn á við og skoða starf sitt á skilvirkan hátt með það fyrir augum að bæta sig í starfi. Þau benda jafnframt á að grunnurinn fyrir góðu lærdómssamfélagi sé að kennarar séu opnir og tilbúnir að prófa nýja hluti. Samvinna kennara á milli skiptir gríðarlega miklu máli, kennarar geta deilt hugmyndum sínum til annarra í þeirri von að þær geti nýst öðrum kennurum. Einnig geta þeir gripið hugmyndir annarra með það að markmiði að nota í sinni kennslu. Með þessu móti læra kennarar að deila faglegum starfsháttum sem aðrir geta þá auðveldlega tileinkað sér í starfi. Lærdómssamfélagið batnar og skólabragur styrkist eftir því sem samvinna og sjálfsskoðun kennara eykst og því á í þessu samhengi máls- hátturinn „Svo lengi lærir sem lifir“ mjög vel við.

Árið 2008 birtist rannsókn sem byggði á tíu bandarískum og einni enskri rannsókn. Markmiðið með þessari heildarrannsókn var að varpa betur ljósi á það hvaða áhrif lærdómssamfélag hefur á kennslu og nám. Í átta af þessum rannsóknum voru skoðuð tengslin á milli þátttöku kennara í lærdómssamfélaginu og frammistöðu nemenda. Í ljós kom að nám nemenda batnaði eftir því sem kennarar voru virkari í lærdómssamfélaginu. Sameiginlegar niðurstöður úr þessum rannsóknum sýndu að þar sem virkt og vel þróuð lærdómssamfélög væru til staðar hefði það jákvæð áhrif á bæði kennslu og frammistöðu nemenda (Vescio, Ross og Adams, 2008).

Senge (1990) hefur mikið fjallað um lærdómssamfélagið og þróun þess. Áhersla hans var þó alltaf meiri á fyrirtæki en skóla, en hann hefur engu að síður skrifað bók um skóla sem lærir. Í raun er ekki um ósvipaðar stofnanir að ræða og því vel hægt að yfirfæra hugmyndir hans yfir á skólastofnanir. Hann bendir jafnframt á að lærdómssamfélag sé í eðli sínu raunhæfur möguleiki í samfélaginu öllu, af því að innst inni erum við öll nemendur, enginn þurfi að kenna ungabarni að læra – það læri sjálf. Því má segja að það sé innbyggt í okkur sem einstaklinga að læra svo lengi sem við lifum, því

að við höfum innst inni gaman að því að öðlast nýja þekkingu og færni. Jafnframt telur hann að meginástæðan fyrir því að búa til gott lærdómssamfélag sé að við séum rétt í þessu farin að skilja notagildi lærdómssamfélags og hvað það þurfi að búa yfir. Senge (1990) setur fram fimm námsstoðir sem hann telur að þurfi að leggja rækt við til þess að vaxa og dafna sem lifandi lærdómsfyrirtæki. Námsstoðirnar fimm eru eftirfarandi:

- **Persónuleg færni** (e. personal mastery) er sú færni sem við tileinkum okkur til að takast á við þær stefnur og þá sýn sem skólinn hefur, jafnframt því að dýpka og móta þá framtíðarsýn sem við höfum sjálf.
- **Sameiginleg sýn** (e. shared vision) skólans byggir á því fólki sem starfar innan veggja hans, stjórnendum, kennurum, skólaliðum o.s.frv. Allir starfsmenn skólans eiga að hafa jafna möguleika á því að búa til og móta þá framtíðarsýn sem skólinn vill leggja til grundvallar í starfi sínu. Skólinn sem stofnun á að leitast við að grafa upp og sjá það sem kalla má framtíðarmynd sem ýtir undir skuldbindingu, heiðarleika og formleika frekar en undanlát.
- **Hugarlíkan** (e. mental models) er samgróin forsenda eða jafnvel alhæfing á því hvernig við sjáum og skiljum það sem er í gangi í kringum okkur. Við gerum okkur ekki endilega alltaf grein fyrir því hvað það er sem er að hafa áhrif á hegðun okkar og því þurfum við að þróa skilning okkar á viðhorfum okkar sjálfra sem og annarra. Í menntamálum er hugarlíkan ekki áberandi og lítið sem ekkert er talað um það. Því þarf skóli sem lærdómssamfélag að þróa óhikað umræðu um viðfangsefni sem hafa oftast en ekki verið flokkuð sem hættuleg og viðkvæm.
- **Teymisnám** (e. team learning), felst í því að fleiri en einn vinna saman. Starfsmenn sem vinna saman deila hugmyndum sín á milli og með því móti koma fleiri sjónarhorn og tækifæri upp á yfirborðið, sem gerir það að verkum að hæfileikar hvers og eins nýtast betur. Teymisnám getur tekið á sig ólíkar myndir og farið fram á ýmsum stöðum, innan og utan kennslustofunnar, milli foreldra og kennara, á meðal meðlima í samfélaginu eða í stýrihópi sem vinnur að árangursríkum breytingum í skólum.
- **Kerfisbundin hugsun** (e. systems thinking) gengur út á að fólk átti sig betur á því hvaða afleiðingar gjörðir þeirra hafa. Við sem einstaklingar erum hluti af kerfi sem vinnur saman. Því þurfa allir innan kerfisins að vinna saman sem heild til að öðlast skilning á heildarmyndinni. Til er fjöldinn allur af verkfærum og tækjum sem hægt er að grípa til sér til aðstoðar en rannsóknir með ungum börnum sýna að þau öðlast færni í kerfisbundinni hugsun mjög fljótt (Senge, 1990; Senge, 2000).

## 2.2 Teymiskennsla og teymisvinna

Hugtökin teymisvinna og teymiskennsla virðast í fljótu bragði fela það sama í sér. Því er ekki óalgennt að fræðimenn og þeir sem nota hugtökin rugli þeim saman og taki sem einu og sama hugtakinu. Andersen og Petersson (1998) og Goetz (2000) skilgreina teymisvinnu á mjög svipaðan hátt eða sem langvarandi skuldbundna samvinnu þar sem hópur af kennurum vinnur saman út frá skýrt skilgreindum markmiðum. Hópurinn leggur áherslur á nám nemendanna á persónulegan og fræðilegan hátt án þess þó að hópurinn beri sameiginlega ábyrgð á nemendum. Teymiskennsla er þegar vel er að gáð ekki ósvipuð teymisvinnu en hún hefur verið skilgreind sem hópur af tveimur eða fleiri kennurum sem vinna saman, skipuleggja, kenna og meta sama hóp nemenda (Andersen og Petersson, 1998; Villa, Thousand og Nevin, 2012). Því felst munurinn á hugtökunum í þeirri sameiginlegu ábyrgð á nemendum sem er til staðar í teymiskennslu en ekki í teymisvinnu.

Í teymiskennslu hafa kennarar tækifæri til að hjálpast að og njóta stuðnings hver frá öðrum. Kennarar sem starfa í teymum þurfa að setja sér ákveðin markmið sem eru skýr og skiljanleg út frá þörfum nemenda sinna hverju sinni. Því er unnið saman að sameiginlegum markmiðum með nemendum og borin sameiginlega ábyrgð á þeim (Andersen og Petersson, 1998; Goetz, 2000; Krøll-Schwartz, 2004; Rebora, 2007).

### 2.2.1 Myndun og þróun teyma

Við myndun teyma er ýmislegt sem þarf að hafa í huga. Í viðtali Rebora (2007) við Anne Jolly kemur fram að þegar móta á teymi skiptir miklu máli að skólastjórnendur séu hafðir með í ráðum og séu jákvæðir fyrir hugmyndinni. Því þarf kennari sem hyggst stofna teymi að byrja á því að tala við yfirmann t.d. skólastjórann, og gera honum grein fyrir því notagildi sem hlýst af teymiskennslu.

Steinunn Huld Atladóttir og Ómar Imsland (2003) telja að til þess að skapa góðan liðsanda innan hóps þurfi að hrista fólk saman með námskeiðum, upphafsfundum og öðrum vinnufundum. Mikilvægt sé að hafa í huga að myndun liðsheildar/teymis sé viðvarandi ferli í verkefninu, frá upphafi til enda samstarfsins. Verkefnastjóri hefur það hlutverk að leiða hópinn í gegnum þessa þróun. Stjórnendur þurfa að vera vakandi fyrir þeim þáttum sem geta hindrað gott samstarf. Taka verður tillit til þess að einstaklingar í hópnum geta verið ólíkir hvað varðar menningu og menntun. Einnig geta forsendur þess að þeir taki þátt í verkefninu verið ólíkar og það þarf að virða. Í vinnu sem þessari verður auk þess að taka vinnuaðstöðu og vinnuaðferðir einstaklinga með í reikninginn. Við myndun teymis getur

ýmislegt gerst sem getur stutt eða staðið í vegi fyrir framkvæmd verkefnis. Flest teymi ganga í gegnum svipað ferli sem er einkennandi fyrir alla hópavinnu, óháð verkefnum. Þetta ferli kallast Tuckman Model og skiptist í þessi fjögur stig:

- Fyrsta stigið nefnist **mótunarstig** (e. forming) og einkennist af óöryggi og óframfærni. Meðlimir teymisins leggja lítið til málanna og tala lítið sem ekki neitt nema á þá sé yrt. Á þessu stigi er fólk því að gera sér grein fyrir því í hvaða stöðu það sé komið og hvaða verkefni þurfi að takast á við.
- Næsta stig kallast **óreiðustig** (e. storming) og einkennist af valdabaráttu, neikvæðni og óþoli. Allir virðast þurfa að koma skoðunum sínum að og sannfæra aðra um sérfræðipokkingu sína. Þetta stig reynir á alla málsaðila og getur reynst teymismeðlimum erfitt og þá sérstaklega teymisstjóranum.
- Þriðja stigið hefur verið nefnt **sáttarstig** (e. norming) þar sem liðsmenn eru jákvæðir og tilbúnir til að komast að sameiginlegri niðurstöðu sem allir séu sáttir við. Á þessu stigi koma liðsmenn sér einnig saman um hvaða samskiptareglur og verklag eigi að gilda innan teymisins.
- Fjórða stigið hefur svo verið nefnt **vinnustig** (e. performing) þar sem liðsandi, starfsgleði og framkvæmdarorka hefur myndast innan hópsins. Því má segja að teymið sé búið að ná fullri mótun þegar á þetta stig er komið (Steinunn Huld Atladóttir og Ómar Imsland, 2003).

Eins og áður hefur komið fram ganga flest teymi í gegnum svipuð ferli en ekki er óalgengt að hvert teymi gangi í gegnum þessi stig oftast en einu sinni á meðan samvinnan varir. Stundum hefur verið bætt við fimmta stiginu og hefur það verið nefnt **uppgjörstig** (eftirsjá) en á þessu stigi getur vilji til frammistöðu minnkað (Steinunn Huld Atladóttir og Ómar Imsland, 2003; Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason, 2012).

Krøll-Schwartz (2004) hefur einnig fjallað um þróun samvinnu í skrifum sínum. Þar setur hún fram fjögur stig sem greina frá því hvernig samvinnan fer frá því að vera samvinna á milli kennara yfir í það að vera faglegt námsteymi. Stigin eru eftirfarandi:

- Fyrsta stigið nefnist **samvinna kennara**. Þar liggur áherslan á nemandann sjálfan en ekki á samskipti né samvinnu kennaranna á milli. Á þessu stigi er unnið með markmið sem felast í skriflegum verkefnum og verkefnum til styttri tíma.
- Annað stigið nefnist **nánari samvinna kennara**. Þar er unnið með sömu markmið og á fyrsta stigi, en við hafa bæst fleiri markmið t.d.

áhersla á faglega þætti fyrir bekkinn sem heild, menningarlegar nálganir í skólastofunni og hugað að samfélagslegri umræðu með og meðal nemenda. Markmiðin snúa meira að þróun og þroska nemandans, bæði námslega og félagslega. Aðaláherslan er ennþá á nemandann.

- Þriðja stigið nefnist **teymiskennsla**, en auk þess að vinna með markmið og þróun og þroska nemandans er unnið með hlutverk kennarans innan þess teymis sem hann vinnur í.
- Fjórða stigið nefnist **námsteymi**. Þar er unnið áfram með þau atriði sem nefnd hafa verið í stígunum á undan. Áherslan liggur í því að vinna faglega bæði með persónulega- og námslega þætti nemenda. Einnig er unnið með faglega samvinnu innan teymisins þar sem undirstöðuatriði og gildi um nám og kennslu eru höfð að leiðarljósi.

Út frá þessu má segja að það ferli sem hvert og eitt teymi fer í gegnum í upphafi sé ákveðinn grunnur að góðu samstarfi. Vinna í teyllum er oftast en ekki líkt við hjónaband; en líkt og hjón eiga sína góðu og slæmu daga eiga þeir sér líka stað í teyllum (Anderson o.fl., 1996). Í grein Önnu Kristínar Sigurðardóttur (2007) kemur fram að einn af mikilvægustu þáttunum við þróun einstaklingsmiðaðs náms sé að kennarar taki sameiginlega ábyrgð á nemendahópnum og vinni saman í teyllum. Með því móti er hægt að nýta hæfileika hvers og eins mun betur, auk þess sem fleiri hugmyndir koma upp á yfirborðið sem gefur fleiri möguleika og fjölbreyttari tækifæri í kennslu.

Ekki er endilega víst að allir geri sér grein fyrir því hversu mikil vinna felst í því að þróa og móta teymi. Á bak við farsælt samstarf teymis liggur mikil vinna sem oftast en ekki er ósýnileg. Teymin hafa þá farið í gegn um þau stig sem nefnd voru hér að ofan en út frá þeim stigum er hægt að greina hvar teymið er stadd, sum hver eru langt á veg komin á meðan önnur eiga lengra í land. Teymið sem til skoðunar er hefur að öllum líkindum gengið í gegnum eitthvað af þessum stigum en leitast verður við að greina hvert það er komið.

### 2.2.2 Flokkar teymiskennslu

Teymiskennsla hefur verið flokkuð niður í nokkra flokka en misjafnt er hversu ítarleg flokkunin er. Goetz (2000) setur fram tvo mismunandi flokka teymiskennslu:

- Fyrri flokkurinn byggir á því að tveir eða fleiri kennarar undirbúa og kenna saman nemendahópi, vinna út frá skilgreindum námsmarkmiðum og kennsluaðferðum og bera sameiginlega ábyrgð á nemendum.

- Síðari flokkurinn snýst um að kennararnir vinna saman að undirbúningi og því sem snýr að kennslunni en kenna ekki endilega sama nemendahópi né á sama tíma.

Spraker (2003) bendir á að misjafnt sé hvernig rannsakendur skilgreini og lýsi teymiskennslu. Því getur það snúist um hvað verið sé að rannsaka hvaða skilgreining er notuð hverju sinni. Spraker (2003) hefur líkt og Goetz (2000) skipt teymiskennslu í flokka en í hans tilviki eru flokkarnir fimm:

- **Þverfaglegt teymi** (e. interdisciplinary teams) samanstendur yfirleitt af þremur til fimm kennurum sem sameina hæfileika, krafta og þekkingu sína til að úr verði samþætt og þematengd kennsla. Kennarar í þverfaglegu teymi hafa sama undirbúningstíma, sem og sama hóp af nemendum, hvort sem um er að ræða misleitán hóp eða árgang.
- **Sérfræðingateymi** (e. multidisciplinary teams) eru kennarar sem deila ábyrgðinni á kennslunni sem teymi en hver og einn tekur ábyrgð með hliðsjón af þeirri grein sem hann er sérfræðingur í. Sérfræðingateymi getur kallað til utanaðkomandi aðila, t.d. fagaðila í tónlist, erlendum tungumálum eða íþróttum.
- **Samvinna kennara** (e. teacher collaboration) er samofin faglegum kennarateymum þar sem kennarar koma saman og einbeita sér að því að deila þekkingu sín á milli, til að bæta þá í starfi og bæta frammistöðu nemenda. Samvinna kennara getur einnig falist í því að leiðbeina þar sem reyndur kennari kemur inn í eða leiðir teymi með reynsluminni kennurum.
- **Teymiskennsla** (e. team teaching) er framkvæmd með sama hópi nemenda hvort sem um er að ræða árgang eða aldursblandaðan hóp. Í teymiskennslu koma fleiri en einn kennari saman og kenna sama efnið í stuttan tíma eða allt skólaárið. Með þessu móti deila kennararnir með sér því sem þarf að undirbúa fyrir kennsluna sem og ábyrgð á nemendum.
- **Samstarf** (e. partnering) á sér stað þegar tveir starfsmenn vinna saman með einum eða öðrum hætti. Samstarfið getur falist í því að deila með sér kennsluhugmyndum svo báðir aðilar njóti góðs af. Samstarfið getur einnig falist í því að aðstoða kennara sem hefur umsjón með bekk hvort sem um er að ræða alla tímuna hjá honum eða hluta af þeim. Allir nemendur hafa því jafnan aðgang að þeim starfsmanni sem umsjónarkennarinn er í samstarfi við (Spraker, 2003).

### 2.2.3 Forsendan fyrir góðu teymi

Í bókinni *The Five Dysfunctions of a Team* setur Lencioni (2002) fram þríhyrning. Inn í þríhyrninginn hefur hann skrifað hugtök sem hann telur að séu þau sem teymi eigi í hvað mestum erfiðleikum með að uppfylla til þess að úr verði gott teymi. Stigin í þríhyrninginum eru fimm talsins og eru eftirfarandi: fjarvera trausts, hræðsla við ágreining, skortur á skuldbindingu, forðast að taka ábyrgð og ekki hugað að árangri. Út frá þeim heitum sem Lencioni setur fram má sjá að tóninn í þeim er á neikvæðum nótum. Hann bendir jafnframt á að séu þessir þættir uppfylltir sé útkoman gott teymi. Því má einnig líta á jákvæðan hátt á þríhyrninginn (sjá mynd 1) og verður gengið út frá því sjónarmiði hér. Lencioni byggir þríhyrninginn upp á þá leið að neðst í honum er það sem hann kallar grunneiningu. Grunneiningin fyrir góðu teymi að hans mati er traust og því setur hann *vöntun á trausti* (e. absence of trust) í neðsta þrep þríhyrningsins. Til þess að byggja upp traust þurfa teymisfélagar meðal annars að:

- Viðurkenna veikleika sína og mistök.
- Biðja um aðstoð.
- Leyfa teymisfélögum að njóta vafans áður en komið er með neikvæða ályktun.
- Geta tekið afsökunarbeiðni og beðist afsökunar.
- Kunna að meta og þekkja hæfileika og reynslu annarra í teyminu.

Næsta stig þríhyrningsins nefnir hann *hræðslu við ágreining* (e. fear of conflict). Með ágreiningi á hann við að öll góð teymi sem endast í lengri tíma lenda í venjulegum ágreiningi, sem gefur þeim tækifæri til þess að þroskast og vaxa. Teymisfélagarnir eru meðvitaðir um að ágreiningurinn snúist um að komast að bestu mögulegu lausn og því öllum til góðs. Teymið verður að geta rætt saman og skipst á hugmyndum með virðingu fyrir þeim hugmyndum sem aðrir í teyminu setja fram. Það sem einkennir teymi þar sem um venjulegan ágreining er að ræða er:

- Líflegir og áhugaverðir fundir.
- Raunveruleg vandamál leyst fljótt.
- Öll tvísýn mál lögð fram til umræðu.
- Unnið að hugmyndum allra í teyminu og þær nýttar.

Ofan á vöntun á trausti og hræðslu við ágreining setur Lencioni *skort á skuldbindingu* (e. lack of commitment). Skuldbinding felur í sér tvennt, þátttöku og skýrleika. Góð teymi taka skýrar ákvarðanir í sameiningu út frá



Þeim tíma sem þeir hafa til umráða. Teymisfélagar fá tækifæri til að koma hugmyndum sínum að þannig að allar fá hljómgrunn. Teymið tekur í sameiningu fullan þátt í framkvæmd hugmynda og jafnvel þeir sem ekki voru fylgjandi henni. Teymisfélagar skuldbinda sig því teyminu í einu og öllu og er samstíga í þeim ákvörðunum sem það tekur. Teymisfélagi í teymi þar sem skuldbinding er ráðandi:

- Hefur skýra stefnu og forgangsröðun.
- Sameinast með teymisfélögum um hag nemenda.
- Breytir stefnu án þess að hika eða finna til sektarkenndar.
- Þróast og lærir af mistökum.
- Nýtir þau tækifæri sem gefast.

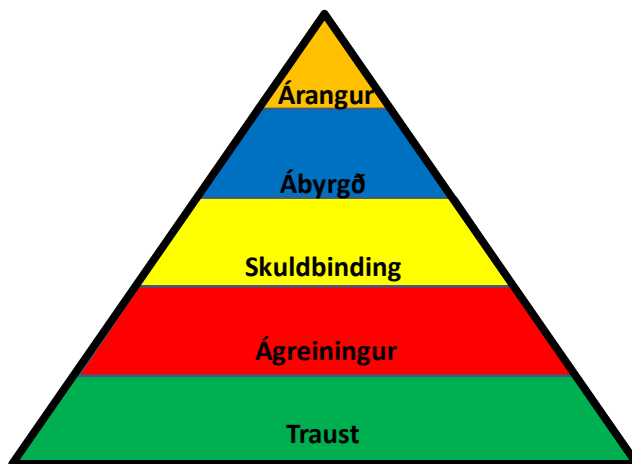
Fjórða stigið í þríhyrningnum nefnir hann *að forðast að taka ábyrgð* (e. avoidance of accountability). Stig þetta byggir á þeim þremur stigum sem eru neðar í þríhyrningnum. Í teymisvinnu hafa teymisfélagar skuldbundið sig þeirri vinnu sem fram fer í teyminu. Um sameiginlega ábyrgð er að ræða og því er unnið sem ein heild. Það er því hagur allra í teyminu að farið sé eftir þeim sameiginlegu ákvörðunum sem teknar eru í teyminu. Því hika teymisfélagar ekki við að ræða málin ef þeim finnst vera að halla undan fæti með það sem teymið hafði skipulagt og skuldbundið sig til að gera. Í teymi sem einkennist af ábyrgð er meðal annars:

- Þrýst á þá sem eru afkastalitlir með hvatningu til að bæta sig.
- Hugsanleg vandamál greind fljótt og leyst í samvinnu.
- Virðing fyrir öðrum í teyminu.

Síðasta stigið sem er jafnframt efst í þríhyrningnum snýr að því að *ekki sé hugað að árangri* (e. inattention to results). Í árangursríku teymi setja teymisfélagar vinnu teymisins alltaf í forgang. Samkvæmt Lencioni verður skortur á árangri í teymi ef teymisfélagar setja persónulegar þarfir, þróun starfsferils eða viðurkenningu ofar en þau sameiginlegu markmið sem teymið hefur sett sér. Frekar er horft í það sem vel hefur farið og því hampað heldur en það sem síður gekk. Árangursmiðað teymi:

- Forðast óparfa truflun.
- Nýtur þess sem vel gengur.
- Fer yfir það sem betur má fara.
- Dregur úr einstaklingshyggju.

Allir þeir þættir sem taldir hafa verið upp hér að ofan eru að mati Lencioni mikilvægir til að byggja upp árangursríkt og gott teymi. Hvert stig byggir ofan á það fyrra og því þurfa allri þættirnir að vera til staðar til þess að teymi nái toppnum. Þessir þættir eru því einnig þeir þættir sem standa hvað mest í vegi fyrir því að teymi nái þeim árangri sem það ætlar sér. Ef teymi stendur höllum fæti gagnvart einhverjum af þessum fimm þáttum getur það átt erfitt uppdráttar, teymið þarf þá að vinna betur í þeim þætti og koma honum á hreint áður en haldið er í næsta þátt, þar sem hvert stig kemur ofan á annað og því þarf grunnurinn að vera traustur.



Mynd 1: Þríhyrningur Lencioni.

## 2.3 Rannsóknir

Hér að neðan verður fjallað um nokkrar af þeim rannsóknum sem gerðar hafa verið á teymisvinnu og teymiskennslu. Um er að ræða bæði erlendar og íslenskar rannsóknir sem varpa skýru ljósi á þýðingu teymiskennslu, einkenni hennar, árangur, kosti og annmarka.

### 2.3.1 Erlendar rannsóknir

Teymiskennsla hefur verið rannsökuð víða um heim og því er töluvert mikið búið að rannsaka aðferðina. Misjafnt er hvar áherslan í þessum rannsóknum

liggur en í flestum tilfellum er um rannsóknir á samstarfi og árangri teyma að ræða.

Goetz (2000) gerði rannsókn sem fjallaði um teymiskennslu. Markmiðið með henni var að kanna ólíkar gerðir teymiskennslu út frá reynslu kennara af henni, hvað þurfi að hafa í huga þegar stuðst er við þetta fyrirkomulag, sem og kosti þess og galla fyrir kennara jafnt sem nemendur. Rætt var við tvo kennara sem höfðu jákvæða reynslu af því að stunda teymiskennslu. Fyrirkomulagið hjá þeim var með þeim hætti að nemendum var skipt upp í tvo hópa og síðan fóru þeir á milli kennaranna sem kenndu sitt efni. Þar kom í ljós hverja kennararnir teldu vera kosti og galla teymiskennslu fyrir kennarann og nemandann. Til samanburðar ræddi Goetz við tvo aðra kennara sem höfðu ekki góða reynslu af teymiskennslu þar sem teymið sem þeir voru í náði ekki sameiginlegri niðurstöðu og því varð samstarfið erfitt. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að teymiskennsla tekur í upphafi meiri tíma fyrir kennarann heldur en aðrar aðferðir. Á þeim tíma eru þeir að finna sameiginlega sýn og flöt á fyrirhugaðri kennslu, þegar upp er staðið hefur teymiskennsla sína kosti fyrir bæði kennara og nemendur sem gerir hana tímans virði.

Á árunum 1990–1993 var gerð viðamikil rannsókn í Nevada í Bandaríkjunum á teymiskennslu. Rannsóknin var gerð í nokkrum hlutum. Í upphafi voru sendir út spurningalistar til 112 kennara í Washoe sem voru þá þegar að stunda teymiskennslu. Svör bárust frá rúmlega helmingi þeirra eða 62, og voru 54 af þeim tilbúnir til áframhaldandi þátttöku sem á þessum tímamarki fólst í viðtali. Í framhaldsrannsókn sem gerð var í kjölfarið var könnun send til 377 teymiskennara í fylkinu. Af þeim sem tóku þátt í könnuninni voru 59 teymiskennarar tilbúnir til áframhaldandi þátttöku í rannsókninni. Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós að kennarar sem skuldbundu sig teymisvinnunni skiluðu betri árangri í teyminu. Teymiskennslan sem slík hafði auk þess jákvæð áhrif á samskipti, verkaskiptingu, samvinnu og ábyrgð kennara. Það sem stóð þó einna helst upp úr í niðurstöðunum var hvað þeir kennarar sem störfuðu í teyimum lögðu mikla áherslu á góð samskipti, virðingu og traust (Anderson o.fl., 1996).

Í Taiwan voru gerðar umtalsmiklar breytingar á þeirri námskrá sem verið hafði í gildi í níu ár. Breytingarnar fólust í því að krafist var meiri samvinnu af hálfu kennaranna sem áður höfðu starfað sjálfstæðir með sinn bekk. Því var ákveðið að gera rannsókn sem kanna átti áhrif teymiskennslu á árangur nemenda og viðhorf kennara til aðferðarinnar. Rannsóknin stóð yfir í 12 vikur og voru þátttakendurnir í rannsókninni tveir kennarar sem kenndu

áttunda bekk stærðfræði, auk nemenda sem voru í fjórum hópum, tveir tilraunahópar og tveir samanburðarhópar. Niðurstöðurnar sýndu að þeir nemendur sem fengið höfðu teymiskennslu fengu að meðaltali hærra á lokaprófi en þeir nemendur sem fengu hefðbundna kennslu. Meira en helmingur þeirra nemenda sem voru í tilraunahópnum og fengu teymiskennslu kusu teymiskennslufyrirkomulagið fram yfir hefðbundið kennslufyrirkomulag eins og áður hafði tíðkast. Ósamræmi var á milli þeirra væntinga sem kennarar höfðu til teymiskennslu og framkvæmdar. Í ljós kom í rannsókninni að framkvæmd teymiskennslunnar heillaði ekki skóla-stjórnendur sem komu í veg fyrir að kennarar gætu haldið teymisfundi. Þetta ýtti undir efasemdir hjá nemendum í garð teymiskennslunnar (Jang, 2006).

Í rannsókn sem Schwab Learning (2003) stóð að var leitast við að sjá áhrif samvinnu og teymiskennslu. Starfsfólk og foreldrar í 16 skólum í Kaliforníu tóku þátt í rannsókninni og var markmiðið með henni tvíþætt, að hver nemandi gæti stundað farsælt nám annars vegar og að allir kennarar yrðu ábyrgir fyrir öllum nemendum hins vegar. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu fram á færri tilvísanir til sérkennara, aukna ánægju meðal nemenda, færri hegðunarvandamál og minni pappírsvinnu. Kennarar virtust auk þess vera hamingjusamari og þeim fannst þeir ekki vera jafn einangraðir og þeir höfðu verið. Fleiri rannsóknir hafa verið gerðar sem fjalla um teymiskennslu og nám án aðgreiningar nemenda og má þar nefna rannsókn Cramer, Liston, Nevin og Thousand (2010) og rannsókn Dove og Honigsfeld (2010) sem sýndu svipaðar niðurstöður og Scwab Learning hafði komist að í sinni rannsókn.

### 2.3.2 Íslenskar rannsóknir

Teymiskennsla hefur lítið verið rannsökuð hér á landi en þó má nefna a.m.k. þrjár rannsóknir. Einnig hafa verið gerðar nokkrar rannsóknir sem snúa að því að kanna samvinnu og samstarf kennara á milli án þess að teymiskennsla sé þar sérstaklega nefnd sem og um stuðning við kennara í starfi.

Guðbjörg Halldórsdóttir (2005) kannaði viðhorf grunnskólakennara í Reykjavík til samvinnu, hvaða gildi hún hefði fyrir skólastarfið, kennarann og nemandann og kosti og galla samvinnunnar. Einnig skoðaði hún hverjar kennarar teldu vera forsendur fyrir góðu samstarfi, hvað kennarar áttu í mikilli samvinnu við aðra kennara á þeirri stundu og hvað þeir myndu vilja hafa hana mikla í framtíðinni. Helstu niðurstöður Guðbjargar voru þær að

kennarar töldu að samvinna hefði ákveðið gildi fyrir alla þá sem að henni stæðu sem og skólastarfið í heild sinni. Þátttakendur hennar vörðu hins vegar ekki miklum tíma í samvinnuna og töldu sig ekki hafa áhuga á að hafa samstarfið og þann tíma sem í það færi meiri. Svo virðist sem kennarar vinni helst saman að undirbúningi kennslunnar og þá einna helst með þeim kennara sem kennir sama fag eða kennir sama árgangi og þeir. Þeir kostir sem kennararnir í rannsókninni sáu við samvinnuna var stuðningurinn í starfi sem og aukin tækifæri og breiðari sýn á hlutina. Gallarnir voru aftur á móti tímaskortur og skortur á samstarfshæfni. Flestir þeir sem tóku þátt í rannsókn Guðbjargar töldu að forsendurnar fyrir góðu samstarfi væru meðal annars nægur tími, samstarfsvilji, lipurð og áhugi svo fátt eitt sé nefnt.

Meistararitgerð Svanhildar Maríu Ólafsdóttur (2009) fjallaði um teymiskennslu en í henni leitaðist hún við að skilgreina teymiskennslu og tengja hana við lærdómssamfélagið. Þátttakendur í rannsókninni voru úr þremur skólum sem valdir voru með það fyrir augum að þar væri byggt á teymiskennslu. Svanhildur fylgdist með teyfum að störfum, hvernig þau unnu saman og þeim samskiptum sem fóru á milli þeirra sem störfuðu í teyminu. Auk þess tók hún rýnihópaviðtöl og einstaklingsviðtöl bæði við stjórnendur og kennara. Helstu niðurstöður Svanhildar sýndu að sú sýn og þau viðhorf sem kennarar og skólastjórnendur höfðu til teymiskennslu voru almennt jákvæð. Þeir töldu að helstu kostir hennar væru sameiginleg ábyrgð, sú mikla vinnuhagræðing sem skapast og sá stuðningur sem myndast. Auk þess töldu kennarar og skólastjórnendur að þeir græddu bæði hugmyndalega og fræðilega á teymiskennslunni, þeir fengju aukin tækifæri til að kasta fram nýjum hugmyndum sem þeir höfðu með það að markmiði að fá önnur sjónarhorn og aðra sýn á hugmyndir frá öðrum í teyminu.

Þórhildur Helga Þorleifsdóttir (2013) fjallaði einnig um teymiskennslu í meistararitgerð sinni. Áherslur hennar voru þó af öðrum toga en Svanhildar (2009) þar sem Þórhildur skoðaði sérstaklega hlutverk skólastjórnenda þegar verið er að innleiða teymisvinnu kennara. Um eiginlega rannsókn var að ræða þar sem hún tók viðtöl við fjóra skólastjóra þar sem teymiskennsla var hluti af stefnu skólans. Í viðtölunum kafaði Þórhildur ofan í reynslu viðmælenda sinna og leitaðist við að greina hana og finna það sem mætti kalla rauða þráðinn í henni. Helstu niðurstöður hennar voru að hlutverk skólastjórans við að taka upp og innleiða teymisvinnu kennara getur verið mjög á reiki og er hálfgerður línudans, eins og hún kallar það. Engu að síður fann hún út að hægt væri að skipta hlutverki þeirra í fjögur meginatriði. Fyrst og fremst þarf að leggja áherslu á samvinnu og að hafa trú á því sem á að fara að innleiða. Standa þarf að góðri kynningu í skólasamfélaginu í heild

sinni. Í öðru lagi þarf að huga að því hvort skipuleggja þurfi skólafarið á annan hátt með teymisvinnu kennara í huga, s.s. niðurröðun kennara í teymi og stundatöflugerð, svo eitthvað sé nefnt. Í þriðja lagi er stuðningur af hálfu stjórnenda við kennara í teyimum einnig mikilvægur. Síðasti þátturinn sem Þórhildur nefnir og telur jafnvel að sé hvað mikilvægasti þátturinn er sú samræða sem á sér stað af hálfu skólafjáranna. Hvaða aðferðum og ráðum þeir beita til þess að byggja upp lærdómssamfélag sem þeir telja og trúna að teymisvinna kennara muni skapa.

Auk þeirra rannsókna sem hafa verið nefndar hér að ofan og beinast að teymiskennslu er rétt að nefna tvær rannsóknir til viðbótar sem beinast að þeim stuðningi sem kennarar telja sig fá í starfi. Þóra Björk Jónsdóttir (2000) gerði rannsókn í meistararitgerð sinni þar sem hún skoðaði hvað kennurum í fámennum skólum fannst vera stuðningur við sig í starfi. Rannsókn hennar byggði á sextán viðtölum sem tekin voru víða um landið. Niðurstöður hennar bentu til þess að kennarar fengju mestan stuðning frá samstarfsmönnum og samstafi sem þyrfti að vera bæði einlægt og faglegt. Þeir kennarar sem tóku þátt í rannsókninni töldu sig helst þurfa stuðning við undirbúning kennslunnar þar sem nemendur með sérþarfir væru annars vegar og hins vegar þegar um agavandamál væri að ræða. Einnig bentu niðurstöður rannsóknarinnar til þess að stuðningur og hrós væru af skornum skammti frá stjórnendum en kæmi einna helst frá nemendum sjálfum og foreldrum.

Meistararitgerð Sifjar Stefánsdóttur (2011) fjallaði einnig um viðhorf kennara til faglegs stuðnings í starfi. Þátttakendur í rannsókninni voru níu talsins og af báðum kynjum úr þremur skólum. Tekin voru hálfopin viðtöl þar sem reynt var að átta sig á reynslu kennara af faglegum stuðningi í starfi sem og sameiginlegri reynslu þeirra. Helstu niðurstöður voru þær að þátttakendum fannst mestur stuðningur af samkennara og áttu allir þátttakendur gott samstarf við þá. Einnig var þáttur skólafjáranna og samstafið við þá talinn mikilvægur stuðningur. Sif dró þá ályktun að mikilvægt væri að gefa kennurum gott svigrúm til samvinnu og starfsþróunar.

## **2.4 Kostir og gallar teymiskennslu**

Teymiskennsla er langt frá því að vera hin eina sanna og fullkomna aðferð. Hún hefur líkt og aðrar aðferðir sem beitt er í kennslu sína kosti og galla. Út frá þeim rannsóknum sem skoðaðar hafa verið, í tengslum við þetta verkefni, má líta á kosti og galla aðferðarinnar frá tveimur hliðum, frá kennaranum annars vegar og frá nemandanum hins vegar. Mikilvægt er að

skoða hvaða kosti og galla aðferðin hefur í för með sér áður en hún er innleidd í kennslu.

Í grein Goetz (2000) er hvoru tveggja lýst kostum og göllum teymiskennslu. Samkvæmt henni eru kostir teymiskennslu fyrir kennara fjölmargir. Þar ber fyrst að nefna þá kosti sem það hefur í för með sér að kennari starfi sem hluti af liði. Með teymiskennslu kennara hjálpast þeir að við að gera kennsluna sem árangursríkasta fyrir nemandann. Oft og tíðum verður vinnan markvissari og meira gefandi fyrir kennarann, auk þess sem álagið í vinnunni dreifist á milli þeirra sem starfa í teyminu. Einnig kemur fram í rannsóknum að mun minni líkur eru á því að kennarinn einangrist í starfi sínu þar sem vinna hans er í samstarfi við aðra kennara. Auðveldara er fyrir kennarana að taka á þeim aga og bekkjarvandamálum sem upp geta komið þar sem ávallt er annar kennari til staðar til að sinna öðrum nemendum. Svanhildur María Ólafsdóttir (2009) fékk svipaðar niðurstöður í rannsókn sinni þar sem þátttakendur hennar töldu helstu kosti teymiskennslunnar vera sameiginlega ábyrgð á kennslunni og nemendum, stuðning innan teymisins og vinnuhagræðingu. Einnig sáu þeir hag í því að hafa tækifæri til að kasta fram hugmyndum og fá viðbrögð, umræður og önnur sjónarhorn inn í myndina.

Ekki verður hjá því komist að nefna þá ókosti sem komið hafa fram þegar fjallað er um teymiskennslu. Fyrsti ókosturinn sem nefndur er í grein Goetz (2000) er tímaskortur. Kennurum finnst fara of mikill tími í þetta fyrirkomulag, tími sem þeir hafa einfaldlega ekki. Einnig nefna þeir að það sé meira um alls konar fundi sem þarf að sitja sem ekki var áður. Það kemur einnig fram í rannsókn Svanhildar Maríu Ólafsdóttur (2009) að þeim kennurum sem tóku þátt í rannsókn hennar fannst vera meira um fundi en áður en auk þess flóknara skipulag sem oft er það fastmótað að erfitt er að víkja frá því. Þrátt fyrir þá ókosti sem kennararnir nefndu í rannsókn Svanhildar Maríu Ólafsdóttur (2009) vildi enginn snúa til baka og vera einn síns liðs þrátt fyrir að á ýmsu gæti gengið í teyminu. Kostirnir við teymiskennslu voru taldir mun fleiri en gallarnir.

Þegar fjallað er um teymiskennslu er oftast en ekki horft á þá kosti og galla sem kennslufyrirkomulagið hefur fyrir kennarann, á meðan sjaldnar er horft á hvernig fyrirkomulagið hentar nemendum. Í grein Goetz (2000) er sérstaklega fjallað um þá kosti og þá hugsanlegu galla sem teymiskennsla getur haft fyrir nemendur. Þeir kostir sem nefndir eru í greininni er meiri víðsýni fyrir nemendur, nemendur fá jafnvel aðra sýn á hlutina og sjái þá frá fleiri en einu sjónarhorni. Þetta kemur einnig fram í grein Robinson og Stabile (1995) en þau benda á að kosturinn við teymiskennslu sé að

nemendur fylgist með samstarfinu á milli kennaranna og því verði þeir fyrirmyndir þeirra í samvinnu. Einnig nefna þau sem kost fyrir nemendur að með teymiskennslu öðlist nemendur betri mannlega færni og nái meiri árangri í námi. Auk þess kemur fram í báðum greinum að nemendur læri að vinna betur saman í hvort heldur sem er litlum eða stórum hópum. Nemendur í skólum þar sem stuðst er við teymiskennslu vinna mikið saman og þurfa að eiga samskipti við samnemendur sína. Samskiptin kalla á aukna samræður á milli nemenda og því þjálfast þeir daglega í mannlegum samskiptum eða mannlegri færni eins og Robinson og Stabile (1995) nefna það.

Þrátt fyrir að teymiskennslan hafi fjölmarga kosti fyrir nemendur, bendir margt til að hún henti ekki öllum. Samkvæmt rannsókn Goetz (2000) eru það alltaf einhverjir nemendur sem ekki finna sig í þessu fyrirkomulagi. Nemandi getur fundið til óþæginda og jafnvel ringulreiðar að hafa fleiri en einn kennara. Sá fjölbreytileiki og það skipulag sem er í teymiskennslu getur ruglað hann í ríminu. Auk þess geta aðstæður verið þannig að nemandinn sé ekki endilega tilbúinn eða fær um að vinna í litlum hópum eða með öðrum. Í teymiskennslu er auk þess unnið með fleiri nemendur í einu þar sem um fleiri kennara er að ræða. Stærri nemendahópar geta reynst nemendum erfiðir og þá sérstaklega þeim nemendum sem eiga erfitt með athygli og einbeitingu. Goetz (2000) setur það einnig undir hugsanlega ókosti fyrir nemendur að klókir nemendur gætu jafnvel gengið á milli kennara í þeirri von að fá önnur svör en þeir hefðu fengið, til þess eins að bæta stöðu sína og jafnvel komast undan vinnu. Út frá þessu má sjá hversu mikilvægt er að kennarar séu samstíga og samræmi sig vel til þess að koma í veg fyrir óþarfa misskilning og misræmi í skilaboðum til nemenda.

## 2.5 Samantekt

Í þessum kafla hefur verið gerð grein fyrir þeim lykilhugtökum sem stuðst er við í þessari rannsókn; lærdómssamfélagi, teymisvinnu og teymiskennslu. Þessi þrjú hugtök tengjast saman. Í góðu lærdómssamfélagi er starfsfólk skólans sífellt að bæta við sig þekkingu og betrubæta það starf sem þar er unnið. Starfsfólk skólans vinnur því saman sem ein heild að því að bæta skólann sem menntastofnun. Starfsfólkið þarf að vera opið fyrir því að prófa nýjar hugmyndir, ásamt því að ígrunda starf sitt reglulega. Því má segja að samvinna starfsfólks sé lykilinn að góðu lærdómssamfélagi, en samvinna kennara er einn af grundvallarþáttum í teymisvinnu og teymiskennslu.

Teymisvinna og teymiskennsla eru ekki ólík hugtök og algengt að þeim sé ruglað saman, en í báðum tilfellum er um langvarandi samvinnu að ræða.



Teymisvinna er þannig að hópur kennara vinnur saman að skilgreindum markmiðum en kenna ekki saman né sama hópi nemenda. Teymiskennsla er aftur á móti þegar tveir eða fleiri kennarar vinna saman í teymi, skipuleggja, framkvæma, kenna og meta sama hóp nemenda. Myndun teyma getur tekið á sig ólíkar myndir en yfirleitt fara þó teymin í gegnum svipuð stig. Teymi geta auk þess farið oftari en einu sinni í gegnum sama stigið og staldrað mislengi á hverju stigi. Því getur tekið mislangan tíma að mynda teymi. Í rannsókninni sjálfri verður gengið út frá þessum hugtökum þar sem fylgst verður með ákveðnu teymi að störfum og í undirbúningi til þess að sjá hvernig samvinna og samstarf gengur fyrir sig. Einnig verður leitast við að skoða að hvaða marki samvinnan endurspeglar þá þætti sem taldir eru einkenna skólann sem lifandi lærdómssamfélag.

Fjöldinn allur af rannsóknum hefur verið gerður um teymisvinnu og teymiskennslu. Erlendis hefur teymiskennsla verið rannsökuð töluvert og því til gott yfirlit yfir aðferðina þar. Hér á landi er aftur á móti ekki mikið búið að rannsaka teymiskennsluaðferðina sem slíka. Kennarar hafa þrátt fyrir það margir unnið mikið saman í gegnum tíðina. Því er til meira af rannsóknum sem fjalla um samvinnu og samstarf kennara á milli. Þær rannsóknir geta gefið einhverja hugmynd um hvernig samvinnu og samstarfi kennara hefur verið háttar og nýtast því að einhverju marki þegar fjallað er um teymisvinnu og teymiskennslu.

Meginniðurstöður þeirra rannsókna sem gerðar hafa verið á teymiskennslu eru að þeir sem stunda teymiskennslu séu mjög jákvæðir í garð aðferðarinnar. Þeir telja að aðferðin hafi mun fleiri kosti en galla, og er sú samvinna og sá mikli stuðningur sem kennarar fá af teymiskennslu talinn stærsti kosturinn. Nemendur hafa auk þess sýnt bætta námsframmistöðu þar sem kennarar stunda teymiskennslu. Í ljós hefur komið í rannsóknum hvað hlutverk skólastjórnenda er stórt og hversu mikilvægt er að þeir séu opnir og jákvæðir við innleiðingu teymiskennslu.



### 3 Rannsóknin

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir rannsókninni sjálfri þar sem kannað verður hvernig teymiskennslu í tilteknum grunnskóla í Reykjavík er háttað og hver viðhorf kennara til hennar eru. Fjallað verður um rannsóknarspurninguna, hvaða aðferð er beitt, úrtakið, gagnaöflun og úrvinnslu gagna. Þar að auki er vikið að þeim siðferðislegu atriðum sem þarf að hafa í huga.

#### 3.1 Rannsóknarspurning

Í rannsókn þessari verður leitast við að svara eftirfarandi spurningu:

- Hvernig er teymiskennslu í tilteknum grunnskóla í Reykjavík háttað og hver eru viðhorf kennara til hennar?

#### 3.2 Aðferð

Sú aðferð sem varð fyrir valinu réðst af því hvers konar gögnum var fyrirhugað að safna út frá þeirri rannsóknarspurningu sem lagt var upp með. Viðfangsefnið er þess eðlis að það kallar á að fara á vettvang til að fylgjast með, auk þess sem heppilegt er að taka viðtöl við kennara til þess að varpa ljósi á hvaða skilning og merkingu þeir leggja í viðfangsefnið. Þótt sjónum sé beint að viðhorfum og reynslu kennara er einnig rætt óformlega við nemendur til þess að öðlast nánari skilning á efninu.

Sú rannsóknaraðferð sem notuð er í rannsókninni er eigindleg (e. qualitative). Eigindlegar rannsóknir einkennast af því að fylgst er með þátttakandanum í sínu eðlilega umhverfi. Eðli þeirra er auk þess að vera bæði lýsandi og túlkandi. Rannsakandinn kemst einnig mun nær því sem hann er að rannsaka en í öðrum aðferðum, auk þess sem skráning og úrvinnsla gagna er alfarið í höndum hans (Lichtman, 2013).

Það rannsóknarsnið sem stuðst var við er tilviksrannsókn (e. case study). Tilvik getur afmarkast af ákveðnum aðstæðum sem hefur sín sérkenni sem gerir það einstakt. Í rannsókn þessari er eitt tilviki til skoðunar, skóli þar sem er teymiskennsla. Tilvikið er skoðað vandlega þar sem sjónum er beint að ákveðnum einstaklingum innan þess, viðhorfum þeirra og athöfnum (Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson, 2013; Lichtman, 2013).

Eitt af megineinkennum tilviksrannsókna er að hægt er að notast við ólíkar aðferðir við gagnaöflun. Í rannsókninni var notast við viðtöl (e.

interviews) en með viðtölum er hægt að nálgast mikið af gögnum sem eru mikilvæg til að setja sig inn í skilning og sjónarmið aðila á vettvangi. Þau geta verið hálfopin (e. semi-structured) eða opin/djúp/óstöðluð (e. unstructured, in-depth). Í rannsókn þessari eru viðtöl notuð samhliða fleiri aðferðum. Viðtölin byggja á 15 opnum spurningum sem gefa þátttakendum frjálsari hendur við að svara. Þegar spurningarnar voru samdar var leitast við að hafa góða opnunarspurningu sem tengist rannsókninni beint. Í opnunarspurningunni í þessari rannsókn eru kennararnir beðnir um að segja frá teymiskennslu við skólann og hvað þeim finnst einkenna hana. Með vel mótaðri og orðaðri opnunarspurningu getur maður lagt grunn að góðu viðtali. Viðtalsramminn er svo aðeins hafður til hliðsjónar og langt frá því að vera stýrandi í viðtölunum, þar sem spurningarnar eru felldar inn í viðtalið jafnóðum. Í þessari rannsókn hafði þetta þau áhrif að betra flæði komst á viðtölin auk þess sem ég tel mig hafa náð fram meiri upplýsingum frá þátttakendum en ella. (Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson, 2013; Helga Jónsdóttir, 2013).

Einnig er notast við áhorfsathugun (e. observation) en þar er fylgst með aðstæðum á vettvangi og skráð niður það sem athygli vekur (Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson, 2013).

### **3.3 Þátttakendur**

Í þessari rannsókn þótti við hæfi að leita að þátttakendum sem vitað var að hefðu reynslu af því sem átti að rannsaka. Sú úrtaksgerð sem félli þó hvað best að rannsókninni væri fræðilegt úrtak (e. theoretical sampling). Fræðilegt úrtak felur í sér að þátttakendur eru valdir út frá því að þeir búi yfir þeim upplýsingum sem verið er að leita eftir (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013).

Í þessari rannsókn voru þátttakendur kennarar í tilteknum skóla í Reykjavík þar sem vitað er að teymiskennsla er stunduð. Fylgst var með þeim, auk þess sem rætt var við þá. Á vettvangi voru rúmlega 50 einstaklingar. Hópurinn samanstóð af bæði kennurum og nemendum sem gegndu mismiklu hlutverki. Auk þess sem fylgst var með kennurunum að störfum voru tekin viðtöl við þá og því má segja að kennararnir hafi verið þátttakendur í rannsókninni. Nemendur voru einnig hluti af rannsókninni en fylgst var með þeim í sínu eðlilega skólaumhverfi. Ekki var safnað neinum gögnum frá nemendum, að undanskildu því sem skráð var niður við óformlegar samræður við þá.

### **3.3.1 Kennararnir**

Þátttakendurnir í rannsókninni voru þrír kennarar sem starfa allir saman í einu teymi. Fylgst var með þeim í starfi auk þess sem tekin voru viðtöl við þá. Sömu spurningarnar voru lagðar fyrir alla. Leitast var við að finna sameiginlega þætti í svörum þeirra við spurningunum og þau dregin saman. Til þess að stuðla að fullum trúnaði við þátttakendur hefur raunverulegum nöfnum þeirra verið breytt og hér eftir verður fjallað um Önnu, Eddu og Grétu.

### **3.3.2 Anna**

Anna er á sjötugsaldri og hefur lengi starfað við uppeldistengd störf. Hún lauk prófi frá Fóstruskóla Íslands á síðari hluta síðustu aldar. Eftir að prófið var í höfn starfaði Anna fyrst um sinn á leikskóla. Hún fluttist síðan út á land og fékk þar vinnu við grunnskóla og starfaði þar í hátt í áratug. Eftir að Anna fluttist aftur á höfuðborgarsvæðið fékk hún vinnu í skóla, þar sem hún vann með nemendur með þroskaskerðingu. Síðastliðin 20 ár hefur hún svo starfað í þeim skóla sem hún starfar við í dag. Þar kennir hún á yngsta stigi og unnir sér vel. Anna er einlæg, opin og hlý manneskja.

### **3.3.3 Edda**

Edda er um fertugt og hefur starfað sem kennari í tæplega tíu ár eða frá því hún útskrifaðist úr Kennaraháskóla Íslands. Strax eftir útskrift fékk hún starf sem grunnskólakennari í þeim skóla sem hún starfar við í dag. Hennar sérhæfing er kennsla ungra barna í grunnskóla og hefur hún kennt á því stigi allan sinn kennsluferil. Edda er úrræðagóður kennari sem hefur þægilega nærveru og nær vel til nemenda sinna.

### **3.3.4 Gréta**

Gréta er yngst í teyminu eða tæplega þrítug. Hún hefur starfað við sama skólann síðan hún útskrifaðist af Menntavísindasviði Háskóla Íslands fyrir tæplega fimm árum. Hennar sérhæfing er kennsla ungra barna í grunnskóla og hefur hún haldið sig við það stig í starfi sínu. Gréta byrjaði í hefðbundinni bekkjarkennslu og var umsjónarkennari á yngsta stigi áður en hún færði sig yfir í teymiskennslu með þessu teymi. Gréta er með stystu kennslureynsluna af þeim sem hún starfar með í teymi og er því nýliðinn í teyminu.

### 3.3.5 Nemendur

Farið var í einn bekk í skólanum en í honum eru tæplega 50 nemendur. Um er að ræða venjulegan bekk á yngsta stigi grunnskólans og í þessu tilfelli var um heilan árgang í skólanum að ræða. Bekkurinn er samsettur af ólíkum einstaklingum og hefur hver nemandi sín einkenni. Hver og einn einstaklingur er því einstakur á sinn hátt. Vægi á milli kynja er nokkuð jafnt þó að stelpur séu í örlitlum meirihluta. Nemendur hafa allir sína styrkleika og veikleika sem unnið er með, sumir þurfa að fara í greiningu á meðan aðrir þurfa þess ekki. Samsetning bekkjarins er mjög fjölbreytt og um alls kyns nemendur að ræða sem allir fá kennslu við sitt hæfi.

### 3.4 Lýsing á skóla og rými

Skólinn er á höfuðborgarsvæðinu. Hann hefur verið starfræktur í rúmlega 40 ár og við hann vinna rúmlega 80 starfsmenn. Skólinn hefur alla tíð haft marga nemendur en þegar mest var voru þeir í kringum 900. Á síðustu árum hafa nemendur verið um eða í kringum 500 talsins. Svæðið sem bekkurinn hefur er tiltölulega stórt en um þrjár kennslustofur er að ræða. Þegar komið er inn á svæðið er sú kennslustofa stór og björt, nóg pláss er fyrir nemendur og þeir geta dreift sér vel um stofuna. Beint inn af stóru stofunni eru svo tvær minni kennslustofur. Þar sem kennararnir í teyminu eru þrír hefur hver um sig sína stofu þar sem hann kennir. Allar stofurnar eru byggðar upp á svipaðan hátt en það sem greinir þær helst að er stærðin. Nemendur eiga því sína heimastofu eftir því hver þeirra umsjónarkennari er.

### 3.5 Gagnaöflun

Gagnaöflun fór fram haustið 2013 og vorið 2014 og var með þeim hætti að farið var í ákveðinn skóla í Reykjavík. Valin var einn bekkur í skólanum og var um heilan árgang að ræða. Kennarar í bekknum eru þrír talsins og skipta nemendum sín á milli. Tekin voru viðtöl við þessa þrjá kennara þar sem stuðst var við spurningaramma með opnum spurningum. Hvert viðtal tók um 30 mínútur og voru viðtölin tekin inni í kennslurými hvers kennara og því voru kennararnir á sínum heimavelli á meðan viðtalinu stóð. Viðtalsrammi var hafður til hliðsjónar í viðtölunum en þar sem áherslan var að fá kennarann til að deila viðhorfum sínum og skilningi, var hann aðeins hafður til viðmiðunar. Því skapaðist afslappað andrúmsloft sem gerði það að verkum að viðtölin urðu fremur líkt og óformlegar samræður en formlegt viðtal.

Auk þeirra viðtala sem tekin voru var farið yfir dagbók sem haldin var á haustmánuðum síðasta árs, frá ágúst til loka nóvember. Um var að ræða tíu vikna tímabil þar sem rannsakandi var á vettvangi fjóra daga vikunnar og fylgdist með og tók þátt í kennslu og skráði niður það sem athygli vakti. Í viku hverri var að jafnaði fylgst og tekið þátt í 18 kennslustundum. Á vormánuðum var þessari dagbókarvinnu haldið áfram með svipuðu sniði og um haustið en hún var þó örlítið einfaldari í framsetningu, auk þess sem um styttri tíma var að ræða. Fylgst var með hverjum og einum kennara kenna þeim hópi sem hann var með hverju sinni í tvo samfellda daga og skráð samvisskusamlega niður það sem athygli vakti. Á þessum tveim dögum kenndi hver kennari tæplega tíu kennslustundir í ólíkum fögum. Því var fylgst með tæplega 30 kennslustundum á þessum sex dögum. Dagbækurnar frá haustinu og frá vorinu voru því hluti af þeim rannsóknargögnum sem safnað var á vettvangi. Stuðst var við þær þegar unnið var að niðurstöðum rannsóknarinnar.

Reglulega voru haldnir fundir innan teymisins og fylgdist rannsakandi með þeim. Á því tímabili sem gögnum var safnað fundaði teymið að jafnaði einu sinni í viku. Í heildina sat rannsakandi 12 fundi með teyminu. Lítil svört minnisbók var höfð með á hvern fund þar sem skráð var niður hvað fór fram á honum. Bókin varð hluti af rannsóknargögnum og var notuð við úrvinnslu niðurstaðna.

Á því tímabili sem gögnum var safnað var einnig rætt óformlega við nemendur. Út frá þeim samræðum var skráð niður í minnisbók hvað kom fram. Ekki var skráð niður orðrétt eftir nemendum og því leitaðist rannsakandinn við að túlka það sem fram kom hjá þeim með eigin orðum. Hlutverk minnispunktanna sem urðu til við óformlegar samræður við nemendur voru svo notaðir við vinnslu niðurstaðna, leitast var við að varpa betra ljósi á aðferðina. Annarra ganga frá nemendum var ekki aflað.

### **3.6 Skráning og úrvinnsla gagna**

Öll viðtöl við kennara voru tekin upp og hljóðrituð með leyfi frá þátttakendum og síðan að því loknu skrifuð upp orðrétt. Eftir hvert viðtal skrifaði rannsakandi hjá sér hvernig viðtalið hefði gengið fyrir sig, reyndi að túlka hvernig þátttakanda leið á meðan viðtalinu stóð og hvort eitthvað óvænt hafi komið upp á. Hvert viðtal fyrir sig var afritað strax sama dag eða daginn eftir að það var tekið. Strax að lokinni afritun var rýnt lauslega í þau gögn sem þegar voru komin en samhliða afritun skrifaði rannsakandi hjá sér athugasemdir um túlkun og greiningu gagnanna. Ekki var unnt að kafa djúpt ofan í og greina hvert viðtal til fulls áður en næsta viðtal var tekið vegna

Þess hve stuttur tími var á milli þeirra. Þegar búið var að taka öll viðtölin og afrita voru þau þemagreind.

Við greiningu gagna kom Lichtman (2013) að góðum notum. Með því að fara í gegnum hvert viðtal setningu fyrir setningu og þemagreina birtist skýrari mynd af því hvað raunverulega kom fram, hvað var sameiginlegt í svörum og eins hvað var ólíkt.

Nemendagögnin voru skráð jafnóðum og þeirra var aflað. Punktur voru skráðir niður í litla minnisbók og leitast var við að túlka það sem fram kom hjá nemendum. Nemendagögnin voru síðan notuð við úrvinnslu niðurstaðna. Gögnin áttu að varpa betra ljósi á aðferðina og þá einkum þá kosti og galla sem aðferðin hefur í för með sér fyrir nemendur.

### 3.7 Siðferðileg atriði

Áður en framkvæmd rannsóknar hefst þarf að huga að því hvort þurfi að fá leyfi og afla þeirra og samþykks allra sem að málinu koma. Þegar hugmyndin að rannsókninni var að fæðast var farið til skólustjóra viðkomandi skóla og hugmyndin viðruð og rædd við hann og fékkst óformlegt leyfi hjá honum strax í upphafi. Svipaða sögu var að segja um þá þrjá kennara sem starfa í teyminu í umræddum bekk sem fyrirhugað var að heimsækja, og voru þeir mjög jákvæðir í minn garð. Skólustjóranum var sent formlegt bréf (sjá viðauka A) þar sem falast var eftir samþykki hans fyrir rannsókninni. Hann veitti sitt samþykki með þeim fyrirvara að samþykki fengist hjá þeim kennurum sem ættu í hlut. Því næst var farið í að leita eftir samþykki kennaranna. Það leyfi var auðfengið. Auk þess að fá leyfi hjá bæði skólustjóra og kennurum viðkomandi skóla var send tilkynning til foreldra barna í bekknum þar sem greint var frá rannsókninni.

Samkvæmt Persónuvernd er rannsóknin ekki þess eðlis að leyfi þurfi þar sem þau gögn sem ég safnaði eru ekki rekjanleg á neinn hátt til þátttakendanna (Persónuvernd, e.d.). Þrátt fyrir að rannsóknin sé ekki leyfisskyld var hún tilkynnt til Persónuverndar. Þar kom fram hvers eðlis rannsóknin væri og hvert markmiðið með henni væri. Einnig kom þar skýrt fram að öllum gögnum yrði eytt að vinnslu lokinni og að um nafnlausu rannsókn væri að ræða og því ekki unnt að rekja svör til skólans né einstakra kennara.

Sigurður Kristinsson (2013) nefnir að mikilvægt sé að þátttakendur séu vel upplýstir um fyrirhugaða rannsókn. Strax við upphaf rannsóknarinnar var hverjum og einum kennara sagt frá því út á hvað rannsóknin gengi og hvernig niðurstöður hennar yrðu birtar. Einnig var honum gerð grein fyrir



því að honum væri frjálst að hætta þátttöku í rannsókninni hvenær sem hann óskaði.

### **3.8 Takmarkanir rannsóknarinnar**

Allar rannsóknir hafa einhverjar takmarkanir og er þessi rannsókn ekki undanskilin. Hér má nefna þau áhrif sem fyrirfram mótaðar hugmyndir rannsakanda á því hvað teymiskennsla feli í sér geta haft á túlkun gagna. Þau áhrif gætu einna helst komið fram við gagnaöflun þar sem meiri líkur eru á að rannsakandi horfi á aðstæður út frá þeim skoðunum og forhugmyndum sem hann hefur um fyrirbærið. Þar reynir á mig sem rannsakanda að gæta þess að horfa á aðstæðurnar með opnum huga og augum rannsakanda. Með því að huga að þessu er hægt að auka trúverðugleika rannsóknarinnar til muna. Val á þátttakendum getur einnig skipt miklu máli hvað trúverðugleika varðar þar sem þeir gegna veigamiklu hlutverki. Það veltur allt á vali á þátttakendum hvaða niðurstöður fást. Einnig var vandað til þeirra spurninga sem voru hafðar til hliðsjónar í viðtölunum þar sem þær þurfa að vera dæmigerðar fyrir það sem á að rannsaka (Lichtman, 2013).

### **3.9 Samantekt**

Í þessum kafla hefur verið gert grein fyrir rannsókninni sjálfri. Greint var frá því hver rannsóknarspurning var, hvaða rannsóknaraðferð var stuðst við sem og rannsóknarsnið. Auk þess var gerð grein fyrir úrtakinu, þátttakendum, gagnaöflun, skráningu og úrvinnslu gagna og nokkrum af þeim siðferðilegu atriðum sem hafa þurft í huga við framkvæmd rannsókna. Að síðustu var svo vikið að þeim takmörkunum sem geta verið á rannsókn sem þessari.



## 4 Niðurstöður

Í þessum kafla verður gert grein fyrir þeim niðurstöðum sem fengust út úr viðtölum og vettvangsathugunum. Kaflinn skiptist niður í ellefu smærri undirkafla: 1) *Skilningur kennara á hugtökum*, þar sem greint er frá því hvernig kennararnir þrír, sem tekin voru viðtöl við, skildu hugtökin teymisvinna og teymiskennsla. 2) *Teymiskennsla í skólanum*, greint er frá því hvernig þessari teymiskennslu er háttað í umræddum skóla. 3) Þriðji kaflinn, *Mótun teyma*, greinir frá því hvernig teymin eru mótuð. 4) Því næst er *Upplifun og reynsla kennara af teymiskennslu* þar sem upplifun og reynslu kennara af aðferðinni er lýst. 5) *Forsendan fyrir góðri teymiskennslu* kemur þar á eftir en þar er greint frá því hverjar kennararnir telja vera forsendurnar fyrir því að teymiskennslan gangi vel fyrir sig. 6) Eins og kemur fram í svörum kennaranna er ein helsta forsendan þar þeir sem starfa í teyminu og því ber næsti kafli heitið *Hvernig er góður teymisfélagi?* 7) *Á hvað reynir mest í teymiskennslu?* fjallar um á hvað reyni mest í aðferðinni þar sem ýmislegt getur komið upp. 8) Teymiskennsla er langt frá því að vera fullkomin aðferð og því er í áttunda undirkafla dregin fram *kostir og gallar teymiskennslu* bæði fyrir kennara og nemendur. 9) Níundi undirkafla nefnist *Lærdómssamfélagið*, þar er greint frá því hver skilningur kennaranna var á hugtakinu auk þess sem greint er frá hugmyndum þeirra um birtingu þess í skólanum. 10) Kaflinn *Vettvangsathuganir* greinir frá þeim athugunum sem gerðar voru á vettvangi. 11) Í síðasta kaflanum, *Fundir innan teymisins* er fjallað um fundi teymisins sem haldnir voru.

### 4.1 Skilningur kennara á hugtökum

Viðmælendur voru spurðir um skilning sinn á hugtökunum *teymisvinna* og *teymiskennsla*. Ekki stóð á svörum. Edda skildi hugtakið teymisvinna á þessa leið:

Teymisvinna, sko ég lít á þetta kannski sem bara svona ef maður horfir til íþróttta, það er lið, við erum að vinna að sama markmiði, við erum að vinna að sama markmiði og sameiginlega, við erum bara með eitt mark í raun og veru.

Þessi skilningur Eddu á teymisvinnu var ekki ósvipuðu þeim skilningi sem kom fram hjá Önnu:

Teymisvinnu skil ég þannig að fólk vinni saman, það sé einhver hópur fólks sem vinnur saman að sameiginlegu markmiði. Er að koma sér saman að sameiginlega stefnu og sameiginlega aðferð til að komast þangað og nýti sér styrkleika hvers annars.

Skilningur Grétu á teymisvinnu virðist aftur á móti ekki eins víður og hjá þeim Önnu og Eddu þar sem Gréta gekk út frá því í sinni skilgreiningu á hugtakinu að um kennara væri að ræða. Hvort skýringin á því sé að hún starfi sjálf sem kennari er ekki gott að segja. Gréta útskýrði hugtakið teymisvinna svona: „Teymisvinna er bara í rauninni þegar að tveir eða fleiri kennarar vinna saman í hópi og hjálpast að í undirbúningi, skipulagningu og framkvæmd.“

Þegar komið var að seinna hugtakinu, *teymiskennslu*, þá vandaðist málið og ákveðið hik kom á þær allar áður en þær gátu lýst skilningi sínum á hugtakinu. Viðbrögð þeirra við spurningunni gáfu til kynna að skilningur þeirra á þessum tveimur hugtökum væri ef til vill sá sami, og að þær aðgreindu hugtökin ekki að jafnaði. Svörin voru a.m.k. ekki eins skýr og rannsakandi hafði vonast til en munurinn sem fram kom fólst í því að í teymiskennslu væru þær að kenna saman og þá sömu nemendum. Útskýring Grétu var í raun skýrasta svarið við því hvað fólst í hugtakinu teymiskennslu: „Það er bara að í rauninni að kenna saman eins og við erum búnar að vera að skipta hópnum upp og erum að rótera á milli, að við erum ekki alltaf með sömu nemendurna ...“.

Edda gaf sér góðan tíma í að velta þessum tveimur hugtökum fyrir sér og eftir miklar vangaveltur gat hún orðað skilning sinn á hugtakinu teymiskennsla betur:

... það er að við séum að undirbúa kennsluna sameiginlega, við séum með sama raunverulega markmið en, já, sem einstaklingar samt, þannig að ég sé það svona og horfi frekar á það út frá börnunum, kennsluna, en undirbúningurinn fer fram saman ... já, síðan er náttúrulega hægt að hugsa um það út frá því að teymið geti verið í sama rými það gæti líka falið það í sér ef maður ætlar að kenna á sama rými.

Það verður að segjast að rannsakandi hafi vonast eftir skýrari aðgreiningu á hugtökunum tveimur, áður en þessar tvær spurningar voru bornar upp, en

hafi um leið búist við því að svörin yrðu mjög svipuð og eitthvað á þessa leið. Ekki er óalgengt að fólk rugli merkingu þessara hugtaka saman og geri ekki greinarmun á þeim, og komu svörin því ekki á óvart. Hugtökin eru þess eðlis að auðvelt er að rugla þeim saman og erfitt getur verið að átta sig á muninum á milli þeirra.

## 4.2 Teymiskennsla í skólanum

Kennararnir voru í upphafi viðtalsins beðnir að segja frá teymiskennslunni við skólann og hvað þeim fyndist einkenna hana. Anna, Edda og Gréta voru allar sammála um að teymiskennslan væri mjög misjöfn og færi eftir aldurstigi. Mest væri teymiskennslan á yngsta stigi en þar væri hún tekin eins langt og mögulegt er. Þá kom einnig fram að það væru starfandi teymi á öllum stigum skólans en þau störfuðu misvel saman.

Í stefnu skólans hefur í gegnum tíðina verið lögð áhersla á að kennarar vinni saman í teyimum. Edda nefndi að það gæti verið erfitt að fá alla til þess að vinna í teyimum. Hún sagði: „hluti af starfsfólkinu er kannski búið að vera lengi hérna við skólann og heldur í einhverjar hefðir sem það er vant og er ekki tilbúið. Svo er líka mismunandi hvernig kennarar ná saman í árgöngunum.“ Þetta hefur, að hennar sögn, þau áhrif að teymin starfi misvel saman og samstarfið geti verið erfitt og stirt. Einnig kom fram að aðkoma skólastjórnenda hefði mikil áhrif en þeir skólastjórnendur sem nú sitji við stjórnvöld væru áhugasamir og jákvæðir í garð teymiskennslu. Því væri líklegra að teymiskennsla ykist frekar en að úr henni yrði dregið.

Það sem viðmælendum fannst helst einkenna teymiskennslu við skólann var undirbúningurinn. Að þeirra sögn störfuðu flestir kennarar á einn eða annan hátt í teymi eða teyimum og færi þá undirbúningurinn fram saman, þó að kennslan færi ekki endilega fram á sama stað eða sama tíma.

## 4.3 Mótun teyma

Í ljós kom að myndun og mótun teyma væri nær alfarið í höndum skólastjórnenda, sem sæju um að raða í árganga og veldu saman þá kennara sem þeir teldu að gætu unnið saman í teyimum. Anna líkti mótun teyma við sjómennsku, þar sem skólastjórnendur reyndu að velja saman fólk sem þeir teldu að gætu siglt bátnum, án mikilla árekstra og án þess að nokkur félli fyrir borð. Allir kennararnir nefndu að kennarar gætu þó sett fram óskir um samstarfsfélaga og í hvaða bekk þeir vildu kenna, en svo væru það skólastjórnendur sem hefðu úrslitavaldið um hvort komið yrði til móts við óskir kennaranna. Edda nefndi að ef um nýtt fólk í teymi væri að ræða væri reynt að finna einhvern flöt á samstarfinu. Ef um farsælt og gott samstarf

væri að ræða sæktust kennarar jafnvel í halda því samstarfi áfram á meðan skólastjórnendur vildu fremur dreifa þeim kennurum sem hefðu einhverja reynslu. Hún sagði:

... ef það gengur vel að þá kannski reynir maður að sækja um aftur af því að maður er kominn með einhverja ákveðna vinnu í gang, en að sama skapi vilja kannski skólastjórnendur dreifa okkur sem höfum verið dálítið í teymiskennslu til þess að miðla áfram af okkar reynslu og til þess vonandi að fá fleiri inn á þessa braut.

Edda var jafnframt sú eina sem nefndi að í upphafi gæti reynt á teymið í heild sinni á meðan verið væri að finna sameiginlegan flöt. Hún líkti mótun teyma við hópaverkefni; fyrst um sinn væru allir frekar stefnulausir og erfitt væri að koma sér af stað, en þegar búið væri að ná þessari sameiginlegu lendingu færu hjólin að snúast. Einstaklingarnir í teyminu gætu verið mjög ólíkir. Að hennar mati væri það mjög gott, og jafnvel nauðsynlegt, að fyrst væri horft til þess sem væri sameiginlegt með þeim sem væru í teyminu frekar en þess sem væri ólíkt; það væri þessi fyrsti hjalli sem reyndist flestum teyimum erfiður en þegar yfir hann væri komið yrði brautin eiginlega greið.

Mikilvægi skólastjóra kemur sterkt í ljós í máli kennaranna sem rætt var við í rannsókninni. Það væri í hans höndum að setja saman teymin og finna út hverja hann teldi geta unnið vel saman. Því þyrfti hann að vanda til verka við mótun teyma og vera meðvitaður um hvar teymiskennslan væri að virka vel.

#### **4.4 Upplifun og reynsla kennara af teymiskennslu**

Kennararnir voru spurðir um upplifun sína og reynslu af teymiskennslu. Svörin við þeirri spurningu voru mjög svipuð þar sem þeim fannst upplifun sín almennt mjög góð. Anna, Edda og Gréta voru allar sáttar við teymið sem þær störfuðu í nú og töldu að samstarfið þar væri í alla staði mjög gott.

Anna hefur lengstu kennslureynsluna í teyminu af þeim þremur. Á kennsluferli sínum hefur hún að auki prófað að kenna ein í stofu án samvinnu við aðra kennara. Því hefur hún samanburð á hefðbundinni kennslu og teymiskennslu. Síðastliðin tíu ár hefur hún verið meira og minna í teymiskennslu og sagði reynslu sína af aðferðinni mjög góða. Einnig nefndi hún að oft á tíðum hefði verið erfitt fyrir kennarastéttina að breyta til og tileinka sér nýjungar eins og teymiskennslan hafi verið á þeim tíma: "... það

var svolítið erfitt fyrir kennarastéttina að losa sig við það sem kallað hefur verið *the closet syndrome* og hérna þannig að það hefur tekið svolítinn tíma.“ Hún sagðist ekki geta hugsað sér að fara aftur til baka þar sem hún þyrfti að kenna allar námsgreinar og væri ein inni í stofu með lokað að sér.

Edda sagði reynslu sína af teymiskennslu einnig hafa verið mjög góða, en síðastliðin níu ár hefur hún að einhverju leyti verið í teymiskennslu. Á þeim tíma hefur hún verið í nokkrum teymum sem öll hafa haft sína sérstöðu. Hún taldi sig hafa verið mjög heppna með teymisfélaga en um það hafði hún þetta að segja: „... ég hef verið mjög heppin og svo er spurning er maður heppin eða er maður líka bara góður félagi í teymi, er maður þannig manneskja að maður rekst vel í hóp.“

Eins og komið hefur fram hefur Gréta stystu kennslureynsluna. Hún hefur starfað við teymiskennslu í um tvö ár. Hún sagði upplifun sína og reynslu af teymiskennslu yfirleitt hafa verið góða, en sem nýútskrifuð hafi hún verið sett í teymi þar sem samvinnan hafi verið mjög góð. Í því samhengi hafði hún þetta að segja: „... mér finnst það mjög gott og sérstaklega gott fyrir mig sem í rauninni ungan kennara, nýútskrifaðan að hafa reynslumikla kennara með mér, af því að við vegum hverja aðra upp í tækni og þekkingu ...“ Hún sagði að á öðru kennsluári sínu hafi hún hins vegar ekki verið svona heppin og varla væri hægt að segja að um teymi hafi verið að ræða þar sem lítil sem engin samvinna hafi farið fram. Í því teymi sem hún væri í núna væri samvinnan aftur á móti mjög góð og því væri hún í alla staði sátt við þann stað sem hún væri á í dag.

#### **4.5 Forsendan fyrir góðri teymiskennslu**

Það er langt frá því sjálfgefið að teymiskennsla gangi vel fyrir sig. Því snerist ein spurningin í viðtölunum um það hver væri forsendan fyrir góðri teymiskennslu. Það fyrsta sem þær allar nefndu eftir að spurningin var borin upp var góð samvinna. Auk þess taldi Gréta að forsendan fyrir góðri teymiskennslu væri gagnkvæmt traust og að fólk gæti unnið saman: „Góð samvinna, og að geta tekið tillit til skoðana annarra ... geta verið ófeimin við að koma á framfæri sínum hugmyndum.“ Svipaða sögu er að segja hjá Önnu sem sagði virðingu fyrir ólíkum skoðunum skipta miklu máli. Einnig teldi hún forsenduna vera sameiginlega sýn á hlutina og að einstaklingurinn í teyminu áttaði sig á því fyrir hvað hann vildi standa, og væri sáttur við það vinnulag sem teymiskennsla felur í sér.

Edda ræddi auk þess um að teymisfélagar þyrftu að vera óhræddir við gagnrýni, gætu bæði tekið gagnrýni og veitt uppbyggilega gagnrýni án þess að allt færi upp í loft því það væri lykilatriði. Jafnframt taldi hún mikilvægt

að andinn í teyminu væri góður og að ekki væri verið að hanga í smáatriðum. Um þetta sagði hún meðal annars: „... að fólk sé bara svona liðlegt og festi sig ekki í smáatriðum. Ég held að það sé mjög mikilvægt. Við megum ekki festa okkur í smáatriðum ...“ Hún nefndi einnig að mikilvægt væri að skilningur skólastjórnenda væri til staðar, sem og að það væri stefna skólans að vera með teymiskennslu, að starfað væri í teymum sem skipulegðu og undirbyggju í sameiningu. Að lokum nefndi Edda að það væri einnig mikilvægt í teymiskennslu að vera jákvæður og halda því jákvæða á lofti, því auðvelt gæti verið að detta í neikvæðni þegar upp kæmu erfið mál sem teymið þyrfti að takast á við.

#### 4.6 Hvernig er góður teymisfélagi?

Forsendan fyrir góðri teymiskennslu felast að einhverju leyti í góðum teymisfélögum. Því voru kennararnir þrír spurðir út í þá eiginleika sem góður teymisfélagi þyrfti að búa yfir. Anna, Edda og Gréta voru allar sammála um að góður teymisfélagi þyrfti að vera sveigjanlegur, umburðarlyndur, skemmtilegur, geðgóður og traustur. Auk þess nefndu bæði Anna og Edda að mikilvægt væri að teymisfélagi vissi fyrir hvað hann stæði og hvað hann vildi. Þá væri mikilvægt að hann vissi líka fyrir hvað aðrir í teyminu stæðu og tæki tillit til þess. Góður teymisfélagi þyrfti einnig að geta tekið gagnrýni og verið sjálfsgagnrýnin án þess þó að ganga of nærri sjálfum sér. Hann þyrfti því reglulega að velta því fyrir sé hvað hann gæti gert til þess að bæta sig í starfi og stunda eins konar sjálfsrýni.

Edda nefndi að auk að enginn væri fullkominn og því þyrfti góður teymisfélagi að hafa rými fyrir mistök því að allir gerðu mistök. Rýmið þyrfti að vera til staðar og einnig þyrfti að vera tækifæri til þess að geta bætt það sem miður færi, eða þá að gera hlutina á annan hátt næst. Anna taldi auk þess að góður teymisfélagið þyrfti að gera sér grein fyrir því og vera vel meðvitaður um hverjir styrk- og veikleikar hans væru. Hann þyrfti að geta notað þá á góðan hátt og í samstarfi við aðra í teyminu þar sem ólíkir styrkleikar fengju að njóta sín, með hennar orðum:

Að styrkleikarnir fái að koma saman og fái að verða að einni heild þannig að við þurfum ekki að standa í veikleikum. Líka að maður geri sér grein fyrir veikleikunum og leggi þá fyrir þannig að maður þurfi þá eins og ég þurfi ekki að taka að mér til dæmis skriftarkennslu mjög mikið.



## 4.7 Á hvað reynir mest í teymiskennslu?

Eins og fram hefur komið eru ýmsar forsendur sem þurfa að vera til staðar svo að teymiskennslan gangi vel fyrir sig. Misjafnt getur verið hversu vel teymið vinnur saman og því getur reynt á ólíka hluti. Því voru kennararnir spurðir út í hvað reyni mest á í teymiskennslu að þeirra mati. Svar Önnu var stutt og laggott, en hún sagði: „Samskipti“. Í þeim orðum liggja allar þær ákvarðanir sem teymið þarf að koma sér saman um, svo sem sameiginleg sýn, stefnur og verkefni. Það sama átti við um Grétu sem var á svipuðum nótum og Anna, þegar hún sagði að þetta héldist allt saman í hendur: „Auðvitað náttúrulega reynir það á samskipti og slíkt, maður þarf að gefa af sér sjálfur til þess að þetta virki og það þurfa allir að gera það.“ Svar Eddu virtist hins vegar meira miðað við það teymi sem hún er í heldur en almennt og því var hennar svar á aðra leið en Önnu og Grétu. Edda sagði að sér fyndist reyna einna helst á öll þau skipulagsmál sem þyrftu að vera á hreinu þegar unnið væri í teyminum. Hún sagði: „Ef það er eitthvað sem reynir á hjá okkur þá er það að halda þessu innan rammans.“ Að hennar mati þyrftu allir í teyminu að vera meðvitaðir um þennan ramma sem þyrfti að fylgja og það gæti reynt hvað mest á teymið að fylgja þessum ramma, því þyrfti teymið alltaf að vera tilbúið að ræða málin óhikað án þess að úr yrði ágreiningur, ef ramminn færi að gefa eftir af einhverjum ástæðum.

Allar virtust þær sammála um að ekki hefðu komið upp nein vandamál hjá teyminu sem hægt væri að tala um. Þó hefðu komið tímabil þar sem ekki væru allir sáttir. Þá hefðu þau mál verið rædd og leyst án frekari vandkvæða, eða eins og Gréta komst að orði: „auðvitað erum við stundum alveg ósammála en þá erum við mjög fljótar að leysa það, bara segjum okkar skoðanir og það er bara allt í lagi.“

## 4.8 Kostir og gallar teymiskennslu

Kennararnir voru spurðir út í þá kosti og galla sem teymiskennsla hefði í för með sér. Hver spurning um sig var tvíþætt og var spurt um kosti teymiskennslu fyrir kennarann annars vegar og fyrir nemandann hins vegar. Sömu sögu var að segja um gallana á teymiskennslu; þar var einnig spurt um þá út frá kennaranum annars vegar og nemandanum hins vegar.

### 4.8.1 Kostir teymiskennslu fyrir kennarann

Allir viðmælendur voru sammála um að kosturinn við teymiskennslu væri fyrst og fremst sá að kennarinn væri ekki einn inni í kennslustofunni með nemendum og því ekki um einangrun að ræða. Einnig nefndu kennararnir

allir að með teymiskennslu væru þeir samábyrgir fyrir nemendum og þar af leiðandi námi þeirra líka. Anna nefndi auk þess að námsmatið væri mun markvissara í teymiskennslunni hjá þeim þar sem þær kæmu allar að því að meta nemendurna, og því væru minni líkur á að það yrði huglægt. Námið yrði einnig mun fjölbreyttara auk þess sem kennari bæri hvorki gleði né þunga af öllum nemendum, álagið í kennslunni yrði að hennar mati mun minna og streituvaldar yrðu miklu færri; með hennar orðum:

... þú ert í þessari sameiginlegu ákvörðunartöku, sameiginlegri vinnu. Sameiginlega berðu þungann af ef það koma upp einhverjir erfiðleikar og sameiginleg gleði af sigrunum. ... þetta minns og þinns, minn og þinn, þetta eru okkar og þetta er okkar sameiginlega gleði þegar það eru sigrar og sameiginlegu átök þegar þarf að leita erfiðra lausna.

Edda virtist taka í sama streng og sagði þennan daglega stuðning á gólfinu skipta öllu máli. Þar ætti hún ekki við stuðninginn sem kæmi frá skólustjórnendum heldur þann stuðning sem fengist frá samkennurunum í teyminu. Það væru kennararnir sem þyrftu að bera hitann og þungann af því jákvæða sem og þeim vandamálum sem upp kæmu í kennslunni, og að endingu væru það alltaf kennararnir sem þyrftu að vinna þau mál sem upp kæmu. Auk þess talaði Edda um að teymiskennslan væri miklu skemmtilegri en hefðbundin kennsla þar sem einn kennara væri að vinna sjálfstætt. Í teymiskennslu væri auk þess hægt að nýta styrkleika hvers og eins; með hennar orðum: „Við getum öll nýtt okkar styrkleika, við reynum að gera það í teyminu að þótt að við séum ólíkar þá nýtum við okkar styrkleika, við þurfum ekki að vera eins.“

#### **4.8.2 Gallar teymiskennslu fyrir kennarann**

Þegar kom að því að nefna gallana við aðferðina varð heldur færra um svör. Í grófum dráttum voru ókostirnir þó að þeirra mati samskiptaörðugleikar og samræming. Edda nefndi það í viðtalinu að það gæti verið erfitt að vera í teymi þar sem ekki næðist það flæði sem þyrfti að vera til staðar. Teymisfélagarnir þyrftu einnig að komast að lendingu um þau mál sem unnið væri með og ef sú lending næðist ekki gæti orðið erfitt að vinna úr hlutunum. Hvað samræmingu varðaði þá nefndu bæði Edda og Anna að í teymiskennslu þyrftu kennararnir að vera meðvitaðri um hvort að nemendur væru mættir í skólann eða ekki. Anna sagði: „... maður þarf að vera miklu skarpari hvort að nemendur mæta of seint og hvenær þeir koma

Því þá kannski eiga þeir ekki að koma til umsjónarkennara heldur fara eitthvað annað í hóp.“

Einnig nefndu þær að öll þau skilaboð sem kennarar gæfu frá sér yrðu að vera í samræmi við það sem teymið væri búíð að ákveða. Misræmi í upplýsingagjöf til nemenda gæti valdið verulegum vanda. Edda nefndi þó að það ætti helst við um stóru atriðin þar sem þau vega mun þyngra en litlu atriðin, þó að auðvita væri best að sem minnst ósamræmi væri á milli kennara.

Það kom á vissan hátt á óvart að Anna var sú eina sem minntist á að undirbúningur gæti verið mikill við aðferðina. Þegar nánar var spurt út í undirbúninginn kom í ljós að hann væri mikill í upphafi en þegar honum væri lokið væri búíð að undirbúa langt fram í tímann. Það auðveldaði þá kennsluna mikið þar sem ekki þyrfti að undirbúa hvern dag fyrir sig nema að litlu leyti. Um þetta sagði Anna: „Undirbúningurinn getur verið dálítið mikill, en, hérna, síðan, þegar þú ferð að kenna þá er þetta, þá ertu búin að undirbúa svo langt fram í tímann og það er svo mikill léttir.“

Gréta virtist eiga í miklum erfiðleikum með að finna nokkra galla við aðferðina. Eins og fram hefur komið er hún ungur kennari sem segist vera í mjög góðu teymi og hugsanlega er það einmitt skortur á neikvæðri reynslu sem veldur því að hún á í erfiðleikum með að sjá nokkra galla á aðferðinni.

### **4.8.3 Kostir og gallar fyrir nemendur**

Teymiskennsla hefur ekki bara í för með sér kosti fyrir kennara. Út frá svörum kennaranna virðist aðferðin einnig koma nemendum til góða. Viðmælendur voru beðnir um að nefna þá kosti sem þeir sæju við aðferðina og sneru að nemendum. Gréta sagði að það sem hún teldi vera stærsta kostinn fyrir nemendur við teymiskennslu væri að þá væru nemendur ekki alltaf með sama kennarann. Kennarar höfði misjafnlega til nemenda og því gæti verið erfitt fyrir nemendur að vera alltaf með sama kennarann. Hún sagði teymiskennslufyrirkomulagið að einhverju leyti koma til móts við þetta, þar sem nemendur væru með fleiri kennara. Hún sagði: „Mér finnst það í rauninni að þau þurfi ekki að hanga með kennaranum allan daginn, að þau fái líka að kynnast öðrum kennurum.“

Í sínum viðtölum tóku Edda og Anna í sama streng en auk þess bætti Anna því við að það væru alltaf einhverjir nemendur sem þyrftu meira aðhald og sterkari ramma, og þessi rammi væri til staðar í teymiskennslu og líkti hún honum stundum við girðingu. Nemendur vissu hversu sterk girðingin væri og þyrftu því ekki að hamast á henni í þeirri von um að hún gæfi sig. Sá rammi eða sú girðing sem myndaðist utan um nemendur gerði

það að verkum að ef kennari yrði veikur, þá væri girðingin ekki farin þar sem þeir kennarar sem eftir standa í teyminu væru til staðar. Því kæmi það minna við nemendur ef að það vantaði kennara úr teyminu. Einnig kom fram að það mætti líta á það sem kost fyrir nemendur að þeir fengju fjölbreyttari kennslu þar sem kennararnir gætu nýtt styrkleika sína betur og því fengju nemendur kennslu frá hverjum kennara eftir styrkleikum hans. Anna lýsti þessu svona: „... þau fá líka styrkleika fleiri kennara. Þau fá ekki bara styrkleika og veikleika eins kennara heldur fá þau styrkleika kennaranna ...“

Líkt og með gallana fyrir kennara þá varð ekki margt um svör þegar þær voru spurðar um þá galla sem gætu hugsanlega orðið af teymiskennslu fyrir nemendur. Gréta nefndi þó að hún gæti skapað meira rót fyrir nemendur og þá bitnað einkum á nemendum sem væru viðkvæmir fyrir róti. Hún nefndi jafnframt að það væri þá einna helst í byrjun á meðan kennslan væri að mótast og því mætti líta á þetta sem bæði kost og galla fyrir nemendur:

... það getur skapað rót fyrir suma nemendur sem að höndla illa breytingar, en að sjálfsögðu er það kannski mestmegnis í byrjun meðan þau eru að kynnst öllum þessum kennurum en ég held að þau græði svo á því þegar allt er farið að virka saman.

Anna sagðist ekki sjá marga galla við aðferðina er sneru að nemendum en hún nefndi þó að það gæti verið erfitt fyrir nemandann þegar teymi gæti ekki unnið vel saman.

#### **4.9 Lærdómssamfélagið**

Misjafnt getur verið hvaða skilning fólk leggur í hugtakið *lærdómssamfélag*. Kennararnir voru beðnir um að lýsa skilningi sínum á þessu hugtaki. Útskýring Eddu á hugtakinu var á þessa leið:

Mér finnst það svona hugtak sem getur náð út fyrir skólann, að það sé samfélag ... og þar er skólinn inni í því. Ég horfi á það líka, mér finnst eins og lærdómssamfélag, þá er maður viljugur að læra, líka að svona af eigin frumkvæði og maður finnur að það sé svona einhver, já, sé svona innri áhugahvöt.

Edda virðist því horfa á lærdómssamfélag út frá stærri heild þar sem skólinn sé inni í þeirri heild. Hún sagði auk þess að í lærdómssamfélagi þyrfti að stuðla að auknu námi þar sem áhugahvötin væri höfð að leiðarljósi og þar

gæti skólinn verið ákveðinn frumkvöðull í að koma því í kring. Skilgreining Önnu var ekki ósvipuð og Eddu eins og sjá má:

Lærdómssamfélag, það er samfélag sem lærir og það er einhverjir sem koma saman, eða samfélag hlýtur að vera einhverjir sem koma saman og þeir eru að læra og til þess að þeir læri þá þurfa þeir að hafa einhvern efnivið og einhver viðfangsefni til þess að læra.

Jafnframt nefndi Anna að kennarinn væri í lykilhlutverki við að mynda, móta og þróa lærdómssamfélagið í skólanum þar sem hann sæi um að útvega þann efnivið sem þyrfti til þess að kveikja áhuga nemenda þannig að þeir sæju tilganginn með því að læra. Skilningur Grétu á hugtakinu lærdómssamfélag virðist einfaldur og hún setti hann fram án mikilla orðalenginga.

Lærdómssamfélag myndi ég bara segja að það væri staður þar sem að allir eru að læra hver á sinn hátt ... ég myndi í rauninni lýsa eins og skólinn er bara ákveðið lærdómssamfélag þar sem allir eru að læra alla daga. Og í rauninni bara samfélagið allt, maður er stöðugt að læra.

Heilt á litið virðist skilningur þeirra á hugtakinu lærdómssamfélag vera mjög í samræmi við skilgreiningar fræðanna. Þær virðast allar gera sér góða grein fyrir því að hugtakið er ekki eingöngu bundið við skólann. Einnig virðast þær gera sér grein fyrir því að innan skólans er það starfsfólkið sem gegnir lykilhlutverki við mótun og þróun lærdómssamfélagsins þannig að úr verði virkt samfélag innan skólans.

#### **4.9.1 Birting lærdómssamfélags í skólanum**

Þrátt fyrir að kennararnir þrjú virðist hafa merkingu hugtaksins lærdómssamfélag nokkuð vel á hreinu þá kom fram í viðtölunum að þær virtust ekki sjá nákvæmlega hvernig það birtist í skólanum hjá þeim. Gréta sagði: „Uhh ég veit það ekki, í rauninni bara svona í því námi sem er að fara fram hérna.“ Aftur á móti taldi Edda að það birtist í því samstarfi sem fram færi innan skólans:

Ég held að það sé svona, það birtist í því að við lærum hvert af öðru hér og vinnu nemandans sem kemur dálítið út á við og sé

vilji til að bæta okkur í því sem við tökum okkur fyrir hendur ...  
að það sé vilji til að bæta sig.

Edda nefndi jafnframt að skólinn sem slíkur gæti unnið miklu meira með lærdómssamfélagið í víðari skilningi. Þar nefndi hún að hægt væri að virkja foreldra betur til samstarfs sem og að nýta það sem umhverfið í kring hefði upp á að bjóða. Anna taldi að lærdómssamfélagið birtist í því starfi sem skólinn væri að vinna að. Birting lærdómssamfélagsins væri að hennar mati mikið undir kennurunum sjálfum komið. Hún segir: „að skapa lærdómssamfélag, já, ég held það eða mér finnst það vera undir kennurunum komið og þar finnst mér teymisvinnan koma mjög sterkt inn því það er svo miklu auðveldara þegar þú þarft ekki að vera að kenna allt.“ Út frá þessum orðum má draga þá ályktun að henni finnist vera virkt lærdómssamfélag í skólanum og það sé einna helst vegna þess hversu mikil samvinna sé á milli starfsfólks. Teymiskennslan geri það að verkum að lærdómssamfélagið verði sterkara og allt starfsfólk skólans sé vel meðvitað um það hvernig bæta megi starf skólans.

#### **4.10 Vettvangsathuganir**

Fylgst var með hverjum og einum kennara við kennslu í tvo daga samfleytt. Áhugavert var að sjá hvernig hver og einn kennari hagaði sinni kennslu. Í kennslurýminu starfa þrír kennarar og heill árgangur af nemendum saman og er skipulagið þess eðlis að nemendum er skipt í þrjá hópa á milli kennara. Hver og enn nemandi á sinn umsjónarkennara sem hann byrjar alltaf daginn hjá. Þar tekur hver og einn kennari manntal og gerir viðvart ef einhvern vantar í hópinn. Að því loknu ræða kennararnir við sína umsjónarnemendur um daginn framundan og sjá þá í leiðinni hvernig nemendur eru stemmdir fyrir skóladaginn. Eftir þessa upphafsstund hjá sínum umsjónarkennara blandast allur árgangurinn saman og skiptist í nýja hópa sem auðkenndir eru með litum. Hver kennari fær því til sín ákveðinn hóp af nemendum sem eru t.d. rauði hópurnir. Eftir að hafa fylgst með Önnu, Eddu og Grétu kenna síðastliðið haust áttaði rannsakandi sig á því hvernig fyrirkomulagið á svæðinu gekk fyrir sig. Um ákveðna endurtekningu hjá kennurum var að ræða. Kennararnir gátu undirbúið kennsluefnið sitt sem þeir höfðu í hyggju að leggja fyrir nemendur og síðan var það efni keyrt í þrjá daga, eða þangað til allir nemendur voru búnir að spreyta sig á því efni. Hóparnir sem nemendur voru í færðust á milli kennaranna eftir dögum.

Rannsakandi komst ekki hjá því að sjá kostina við aðferðina á meðan hann fylgdist með. Þarna mátti glögglega sjá hversu mikil vinnuhagræðing

skapaðist hjá teyminu. Enginn af kennurunum var að kenna sama efnið. Hér má nefna sem dæmi stærðfræði. Kennararnir tóku kennslubókina í upphafi annar og fóru í gegnum kaflana og þeir skiptu þeim á milli sín og sá hver kennari svo um að kenna sinn kafla. Ef vel er staðið að skiptingu efnisins milli kennara er betur hægt að nýta styrkleika hvers kennara með þessu vinnufyrirkomulagi, auk þess sem þetta kemur betur út fyrir nemendur, þar sem sami kennarinn sér um að kenna öllum nemendum sama efnið. Þegar svona er staðið að málum eru mun minni líkur á því að kennslan verði misjöfn og nemendur fái misvísandi leiðbeiningar.

Einnig sá rannsakandi að í þessu teymi virtist minna álag á hverjum og einum kennara en hann hafði upplifað í skólum þar sem ekki er teymiskennsla. Þá telur rannsakandi að minni líkur séu á að einhver námsþáttur hreinlega gleymist þar sem um yfirsýn fleiri kennara kemur við sögu. Yfirferðin fyrir hvern kennara virðist a.m.k ekki eins mikil og ef um einn kennara væri að ræða.

Hins vegar telur rannsakandi sig hafa séð ákveðna galla eða vankanta á aðferðinni í heimsóknunum. Í einhverjum tilfellum virtist erfitt fyrir kennarann að hafa heildarsýn yfir nemendahópinn sem hann var með. Nemendur virtust eiga auðvelt með að láta sig hverfa út úr hópnum og fara þangað sem þá langaði, og þá leið jafnvel einhver tími þangað til að kennarinn áttaði sig á því að nemandi vantaði.

Í árganginum voru nemendur sem virtust reyna hvað þeir gátu að snúa á kennaranna. Rannsakandi varð vitni að því í tvígang á meðan heimsóknum stóð að nemandi labbaði til kennara og spurði hann spurningar, kennarinn svaraði honum í samræmi við spurninguna og þar við sat. Nemandinn virtist aftur á móti ekki nægilega sáttur við það svar sem hann hafði fengið, og fór því til næsta kennara og spurði sömu spurningar í þeirri von að fá annað svar hjá honum en hann hefði fengið hjá kennaranum sem hann spurði í upphafi. Í báðum þessum tilfellum hafði nemandinn þó ekkert út úr því að fara á milli kennaranna því hann uppskar sama svar og hann hafði fengið í upphafi. Af þessu dæmi sést hversu mikilvægt er í teymiskennslu að kennarar séu samstíga. Einnig þarf að vera alveg ljóst innan teymisins hvaða reglum á að fara eftir til þess að koma í veg fyrir að nemendur geti farið á milli kennara líkt og þessi nemandi gerði til þess eins að fá ólík svör.

Þegar fylgst var með nemendum mátti vel sjá að þetta voru, þegar á heildina er litið, glaðir nemendur sem njóta bernsku sinnar og líður vel í skólanum. Ekki bar á öðru en þeir væru sáttir við það kennslufyrirkomulag sem þarna fór fram. Í óformlegri samræðu við nemendur komst rannsakandi að því að þeim þætti gaman að vinna svona saman og fá að

vera í hópum. Skiptingin á hópnum var þó eitthvað sem þeir voru hvað helst að nefna, þar sem eitthvað var um að nemendur sem langaði til að vera saman í hópi lentu í mismunandi hópum. Auk þess nefndu einhverjir að þeim fyndist að það mætti skipta oftar um hópa yfir veturinn. Þeim virtist jafnframt finnast gott að fara svona á milli kennaranna; þó að enginn hafi sagt það beinum orðum mátti skilja orð þeirra þannig að þeim þættu kennararnir misskemmtilegir og að þeir höfðuðu misvel til þeirra. Því væri gott að vera ekki alltaf hjá sama kennaranum.

#### **4.11 Fundir innan teymisins**

Á meðan rannsakandi var á vettvangi fylgdist hann einnig með og sat þá fundi sem teymið hélt. Á öllum fundum sem rannsakandi sat voru allir kennararnir í teyminu mættir og skildist rannsakanda á þeim að það væri yfirleitt alltaf þannig. Einnig kom það fram að innan teymisins væri algjör grundvallarregla, sem teymið hafði sett sér í upphafi samstarfsins, sem fólst í því að aldrei væri talað á bak annarra. Það var upplifun rannsakanda á öllum fundunum að teymi þetta er mjög samstíga. Áberandi var hvað kennararnir væru opnir fyrir nýjum hugmyndum og tækju allt til skoðunar. Margar hugmyndir voru settar fram á þessum fundum og síðan var tekin ákvörðun um hvaða hugmynd eða hugmyndir skyldi nota, þær sem eftir stóðu voru settar til hliðar og láttnar bíða betra færis. Kennararnir virtust kappkosta að hafa kennsluna sem fjölbreyttasta og skemmtilegasta fyrir nemendur og ekki síður þá sjálfa. Það kom fram að teymið heldur fundina aðallega til að taka stöðu mála hver hjá öðrum og ræði opinskátt um hvernig gangi. Ef eitthvað var að vefjast fyrir einhverjum í teyminu var það rætt á fundunum og fundnar lausnir á því hvernig best væri að taka á þeim vanda.

Þrátt fyrir að hver og einn kennari hafi sína umsjónarnemendur, eins og fram hefur komið, kom skýrt fram á þessum fundum að allar ákvarðanir varðandi nemendur og nám þeirra séu teknar í sameiningu. Það á einnig við ef upp koma vandamál með nemendur; þá þurfi umsjónarkennari nemandans aldrei að standa í þeim málum einn, teymið taki slíkar ákvarðanir í sameiningu og finni viðeigandi lausnir á málum. Verkaskiptingin innan teymisins virtist ekki vera að öllu leyti fastmótuð og kom það skýrt í ljós í viðtölunum. Hvað námið varðaði, þá er farið eftir því sem á að kenna samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla en hvað varðar undirbúning kennslunnar, þá er hann mikið unnin í sameiningu. Ákveðið er hvað eigi að kenna og síðan skipta kennarar því sín á milli. Gréta lýsti verkaskiptingunni á þessa leið: „... við reynum að skipta því svolítið á milli okkur hvað hentar



hverri eftir styrkleikum. Svo ef við erum alveg að drepast úr leiðindum yfir því þá bara skiptum við – það er ekkert mál.“ Undirbúningurinn geti þó verið mismikill eftir kennurum og eftir því hvaða verkefni séu í gangi, en í teyminu aðstoði kennararnir ávallt hver annan ef meiri undirbúningur er hjá einum þann daginn, þar sem þær eru að vinna að þessu sem ein heild. Edda sagði meðal annars þetta um verkaskiptingu innan teymisins: „Verkaskiptingin er ekkert endilega skýr en við reynum að setja upp einhverja lista og ákveða hvað við gerum og skipta á milli okkur verkum.“

#### 4.12 Samantekt

Í þessum kafla hefur verið greint frá helstu niðurstöðum sem fengust úr viðtölunum sem tekin voru við þá þrjá kennara sem starfa í teyminu sem var til skoðunar. Einnig var gerð grein fyrir þeim niðurstöðum sem fengust úr gögnum sem safnað var með áhorfsathugun.

Fram kom í viðtölunum að stefna skólans, sem farið var í, væri sú að unnið sé í teyllum. Teymiskennslan getur aftur á móti verið misjöfn eftir því á hvaða stigi er kennt. Mest er teymiskennslan á yngsta stigi en þar er hún tekin eins langt og kostur er. Við myndun og mótun teyma skipta skólastjórnendur miklu máli en fram kom að það er í þeirra höndum að mynda og móta teymin. Kennarar geta þó komið með óskir sínar en þegar upp er staðið eru það skólastjórnendur sem sjá um að skipa kennarana saman í teymi. Þeir þrír kennarar sem tóku þátt í þessari rannsókn hafa misjafna kennslureynslu og koma úr ólíkum áttum. Allar voru þær sammála um að reynsla þeirra af teymiskennslu væri mjög góð og þær sem höfðu áður kennt einar vildu ekki fyrir nokkra muni snúa til baka.

Í viðtölunum kom í ljós að samkvæmt þeim er forsendan fyrir góðri teymiskennslu góð samvinna, það var auk þess helst nefnt þegar spurt var um á hvað reyndi helst í teyminu. Fólk þarf að geta unnið saman, gefið af sér, veitt uppbyggilega gagnrýni sem og tekið henni. Gott teymi veltur að stórum hluta á þeim sem eru í teyminu. Andinn í teyminu þarf að vera góður, teymisfélagar þurfa að vera traustir, geðgóðir, sveigjanlegir, umburðalyndir og skemmtilegir. Enginn er þó fullkominn og allir hafa sína styrkleika og veikleika sem mikilvægt er að gera sér grein fyrir og nýta.

Spurt var að kostum og göllum aðferðarinnar fyrir kennarann annars vegar og nemandann hins vegar. Á heildina litið voru mun fleiri kostir nefndir en gallar hvort sem um var að ræða kennarann eða nemandann. Þeir kostir sem stóðu upp úr var sú samvinna og samábyrgð sem fyrirkomulagið hefur í för með sér, kennarinn er því aldrei einn og hefur stöðugan stuðning. Það reyndist erfitt fyrir kennarana að nefna galla fyrir

nemendur en þeir töldu helsta kostinn fyrir þá vera meira utanumhald og fjölbreyttari kennslu.

Viðmælendurnir gerðu að jafnaði ekki greinarmun á milli hugtakanna teymisvinna og teymiskennsla, en virtust þó gera sér vel grein fyrir hugmyndafræðinni á bak við þau. Hvað hugtakið lærdómssamfélag varðar var skilningur þeirra skýr og sáu þær það sem stærri heild heldur en bara innan skólans. Þær voru þó sammála um að í skólanum væri nokkuð virkt lærdómssamfélag, og skapaðist það jafnvel út af þeirri samvinnu sem er á milli starfsfólks. Jafnframt kom fram að það væri undir kennurum og öðru starfsfólki komið að skapa og viðhalda virku lærdómssamfélagi.

Í vettvangsathugunum kom skýrt fram hversu mikla vinnuhagræðingu aðferðin hefur í för með sér fyrir kennara. Hver kennari getur sett sig betur inn í það efni sem hann kennir, þar sem efnið skiptist á milli kennara, því verður yfirferðin fyrir hvern kennara ekki eins mikil. Einnig kom í ljós í vettvangsathugunum hversu samstíga kennarar í teymi þurfa að vera. Samræmi þarf að vera á milli þeirra skilaboða og þeirra reglna sem kennarar notast við og senda nemendum svo að nemendur geti ekki gengið á milli kennara og fengið misjöfn svör. Nemendur virtust una sér vel í því fyrirkomulagi sem teymiskennslan bauð upp á. Gleði og ánægja var allsráðandi hjá þeim og sóttust þeir í að vinna saman í því starfi sem fram fór.

Þegar fylgst var með fundum teymisins var áberandi hvað teymið var samstíga. Allar ákvarðanir voru teknar í sameiningu, hvort sem um var að ræða ákvarðanir varðandi nemendur eða nám þeirra. Kennari í þessu teymi þarf aldrei að standa einn í vandamálum. Kennararnir eru duglegir að setja fram nýjar hugmyndir og kappkosta að hafa kennsluna fjölbreytta og skemmtilega. Verkaskiptingin innan teymisins er ekki fastmótuð en þar sem um mikla samvinnu er að ræða hjálpast þeir mikið að við allan þann undirbúning sem þarf að inna af hendi við hvert verkefni.

## 5 Umræða

Í þessum kafla verður leitast við að svara rannsóknarspurningunni, *Hvernig teymiskennslu í tilteknum grunnskóla í Reykjavík er háttað og hvernig viðhorf kennara til hennar er?* með hliðsjón af þeim gögnum sem safnað var. Leitast verður við að setja niðurstöður í fræðilegt samhengi.

### 5.1 Skilningur á hugtökum

Eins og fram kom fyrr í þessari ritgerð hefur vafist fyrir fræðimönnum að skilgreina hugtökin teymisvinnu og teymiskennslu og þá einkum hvernig unnt er að greina þau að enda eru skilgreiningar hugtakanna mjög áþekkar. Samkvæmt Andersen og Petersson (1998) og Goetz (2000) fela bæði hugtökin í sér langvarandi samvinnu með skýrum markmiðum þar sem áherslan er á nám nemandans. Munurinn fellst því í að í teymiskennslu bera kennarar sameiginlega ábyrgð á nemendum, en þessi sameiginlega ábyrgð er ekki til staðar í teymisvinnunni.

Líkt og hjá öðrum vafðist skilgreiningin á hugtökunum fyrir þátttakendum mínum og svo virtist sem þeir gerðu ekki skýran greinarmun á þeim. Þrátt fyrir að þeir aðgreindu þessi hugtök ekki að jafnaði þá gerðu þeir sér þó grein fyrir því að munurinn á hugtökunum fælist í samábyrgð á nemendum. Þannig kom megininntak hugtakanna engu að síður fram þar sem þeir töldu að hugtökin fælu í sér sameiginlega stefnu, skýr markmið og samvinnu á milli kennara.

### 5.2 Teymið

Skólar hafa í síauknum mæli tekið upp teymisvinnu og teymiskennslu meðal starfsfólks. Í stefnu þess skóla sem til skoðunar var er frekar mælt til þess að starfsfólk vinni saman í teymum þótt ekki sé gerð krafa um að þeir kenni saman. Í viðtali Reborá (2007) við Anne Jolly og í rannsókn Þórhildar Helgu Þorleifsdóttur (2013) kom fram hversu mikilvægt hlutverk skólastjórnenda sé við innleiðingu teymisvinnu. Skólastjórnendur þurfa að standa vel við bakið á starfsfólki sínu, vera jákvæðir og drífandi þegar kemur að því að innleiða teymiskennslu. Myndun og mótun teyma er yfirleitt í þeirra höndum og því er mikilvægt að vandað sé til verka. Þeir þurfa að vera meðvitaðir um hvernig starfsmannahópur þeirra er samsettur og hafa tilfinningu fyrir því hverjir geta unnið saman, og séu vænlegir til að ná

árangri í samvinnu. Þetta kemur heim og saman við það sem fram kom í viðtalinu við Eddu sem taldi að ein af forsendunum fyrir góðri teymiskennslu væri skilningur og stuðningur af hálfu skólastjórnenda. Einnig kom fram hjá öllum kennurunum að myndun og mótun teyma í skólanum væri alfarið í höndum skólastjórnenda þó að kennarar gætu komið fram með sínar óskir.

Teymi fara oft en ekki í gegnum ferli sem hefst um leið og það er mótað. Þrátt fyrir að teymið sem fylgst var með hafi ekki starfað lengi saman var ljóst að það var komið vel á veg, en það mátti sjá á því hvernig samstarfi þeirra var háttað. Því var leitast við að máta það inn í ferlin sem Krøll-Schwartz (2004) og Steinunn Huld Atladóttir og Ómar Imsland (2003) settu fram og eru nánar útlistuð hér að framan (sjá kafla 2.2.1). Niðurstaða mín er sú að teymið væri komið á síðasta stig þeirra ferla sem þar er lýst. Það var upplifun mín að vinna teymisins væri fagleg í alla staði, mikil starfsgleði ríkti, sameiginleg og skýr stefna, áherslur teymisins á nám allra nemenda og mikil og góð samvinna í gangi. Auk þess virtist teymið sjálft sífellt vera að velta fyrir sér hvernig mætti bæta kennsluna og gera hana fjölbreyttari fyrir nemendur.

Það vakti sérstaka athygli mína hvað þetta teymi virtist hafa náð miklum árangri í samvinnu á skömmum tíma. Ástæðan fyrir því gæti legið í því að tveir þátttakenda höfðu verið saman í teymi árið áður og þekktu því hvor annan og því hafi aðeins verið um einn nýjan einstakling að ræða í teyminu, sem augljóslega virtist móttækilegur og falla vel inn í starfið og starfsandann..

### **5.2.1 Samvinna**

Góð samvinna teymis krefst mikillar vinnu af hálfu allra einstaklinga innan þess. Fræðimenn hafa sett fram þætti sem þeir telja að séu forsendan fyrir því að teymi geti unnið vel saman. Traust er sá þáttur sem allt virðist byggjast á þar sem sá þáttur er hvað oftast nefndur fyrst. Fyrir í þessari ritgerð var vísað til hugmynda Lencioni (2002) um forsendur fyrir góðri teymisvinnu. Lencioni lítur þar einnig á traust sem grunneiningu fyrir góðri teymisvinnu. Einstaklingur sem starfar í teymi þarf að geta treyst þeim sem hann starfar með og því er þetta sá þáttur sem teymi þarf að byrja á að byggja upp við upphaf samstarfsins. Einstaklingur sem finnur til trausts verður ófeimnari við að setja fram sínar hugmyndir og takast á við veikleika sína vitandi það að samstarfsfólk hans í teyminu tekur tillit til þess. Þetta kemur heim og saman við það sem fram kom í þeim svörum sem þátttakendur mínir gáfu í viðtölunum. Forsenduna fyrir góðri teymiskennslu

sögðu þær að væri fyrst og fremst góð samvinna. Hjá þeim fellst góð samvinna í því að innan teymisins ríki gagnkvæmt traust og virðing fyrir þeim skoðunum sem aðrir hafa. Einstaklingur innan teymisins þurfi að vita fyrir hvað hann vilji standa og vera ófeiminn við að tjá öðrum í teyminu það. Auk þess þurfi einstaklingur að vera óhræddur við að fá og veita uppbyggilega gagnrýni innan teymisins með það að leiðarljósi að bæta þá vinnu sem teymið tekur sér fyrir hendur.

Þó að Lencioni (2002) setji traust í neðsta stigið í þríhyrningnum og telji það þar með mikilvægast eru fleiri þættir sem hann telur að séu ekki síður mikilvægir fyrir velgengni teymis þar sem þeir haldist allir í hendur. Ágreiningur, skuldbinding, ábyrgð og árangur eru þættir sem setja einnig svip sinn á vinnu teymis og hlúa þarf að þeim, jafnt og trausti, til þess að úr verði árangursrík teymisvinna. Þátttakendur mínir virtust allir gera sér grein fyrir því hver væri forsenda þess að teymiskennsla gengi vel fyrir sig. Gréta nefndi að teymisfélagi og allir í teyminu þyrftu að vera tilbúnir að gefa af sér svo að samstarfið gengi vel. Einnig nefndu þær allar að það kæmi fyrir að upp kæmi ágreiningur innan teymisins og að þær væru ekki sammála. Hann væri engu að síður auðleystur þar sem þær væru allar meðvitaðar um að ólíkar skoðanir og skoðanaskipti væru hluti af því að vinna í teymi með öðrum, og í raun nauðsynlegur partur í teymisvinnu til þess að ná þeim árangri sem stefnt væri að.

### **5.2.2 Í hvaða flokk fellur teymið?**

Teymiskennsla getur tekið á sig ólíkar myndir og hafa Goetz (2000) og Spraker (2003) meðal annars skipt teymiskennslu niður í flokka eftir því hvaða mynd hún tekur á sig. Flokkun teymiskennslu getur hins vegar verið misjafnlega ítarleg. Flokkun þeirra er mjög ólík; flokkun Goetz er einföld á meðan flokkun Sprakers er flóknari og byggist á fleiri flokkum. Út frá þeim flokkum má segja að teymið sem til skoðunar hafi verið falli í fyrri flokk Goetz sem fellst í því að kennararnir vinni saman með nemendahóp að öllu þeirra námi og beri sameiginlega ábyrgð á þeim. Fram kom hjá þátttakendum að allur undirbúningur teymisins væri sameiginlegur og leitast væri við að dreifa vinnunni sem jafnast. Sameiginleg ábyrgð væri tekin á öllum nemendum þótt hver og einn nemandi hefði sinn umsjónarkennara. Með því móti þyrfti kennari aldrei að standa einn í þeim málum sem þyrfti að taka á varðandi nemendur. Út frá þessu má segja að teymið hafi mörg einkenni og falli í þann flokk Sprakers sem hann nefnir þverfaglegt teymi. Í þverfaglegu teymi starfa yfirleitt þrjú til fimm kennarar sem nýta þekkingu, krafta og hæfileika sína í að skapa og byggja upp

sambætta, fjölbreytta og þematengda kennslu. Kennarar í teymi af þessari gerð hafa sama undirbúningstíma og sama nemendahóp.

### 5.3 Teymið og lærdómssamfélagið

Í viðtölunum kom í ljós að þátttakendur virtust allir gera sér grein fyrir því út á hvað hugmyndin um lærdómssamfélag gengur og töldu að lærdómssamfélagið væri bæði virkt og sýnilegt í þeirra skóla. Alltaf væri þó svigrúm til þess að bæta það. Auk þess kom fram hjá Önnu að það væri að miklu leyti í höndum kennarans að skapa gott lærdómssamfélag og útvega nemendum þau verkfæri sem til þyrfti svo að þeir næðu þeim árangri sem til er ætlast. Þetta rímar við það sem Roberts og Pruitt (2003) hafa fjallað um varðandi lærdómssamfélagið og hvað gott lærdómssamfélag geti haft upp á margt að bjóða. Samkvæmt þeim gegnir kennarinn stóru hlutverki í því að virkja og efla lærdómssamfélag í skólanum. Þau benda á að grunnurinn fyrir góðu lærdómssamfélagi sé að kennararnir séu opnir og tilbúnir að prófa nýja hluti. Samvinna er mjög mikilvæg í virku lærdómssamfélagi og því mætti draga þá ályktun að þar sem stuðst sé við teymiskennslu ætti lærdómssamfélagið að vera virkara og sýnilegra. Einnig hafa þau komið inn á að þar sem virkt og gott lærdómssamfélag sé til staðar aukist tækifæri nemenda til náms.

Senge (1990) hefur mikið fjallað um hugmyndir sínar um þróun lærdómssamfélagsins og hvernig byggja megi upp virkt og árangursríkt lærdómssamfélag. Áherslur hans hafa þó alltaf verið meira á fyrirtæki og stofnanir almennt en skóla. Skólar eru auðvita stofnanir og því hlýtur að vera hægt að yfirfæra hugmyndir hans yfir á þá. Auk þess bendir hann á að horfa megi á lærdómssamfélagið í stærra samhengi og í samfélaginu öllu. Í viðtölum mínum við kennslukonurnar þrjár komu hugmyndir Senge (1990) skýrt fram þar sem að þær sjá lærdómssamfélagið í stærra samhengi en bara út frá skólanum. Þær nefndu jafnframt að skólinn gæti verið eitt lærdómssamfélag sem væri hluti af stærra lærdómssamfélagi. Teymið virtist því meðvitað um hvernig þróa mætti gott lærdómssamfélag. Hugmyndir og vinna teymisins einkenndist af þeim fimm námsstöðum sem Senge setti fram. Teymið var stöðugt að líta inn á við og skoða hvað það gæti gert betur til þess að þróa og bæta það starf sem það vann að.

### 5.4 Viðhorf

Teymiskennsla hefur töluvert mikið verið rannsökuð, þótt rannsóknir hér á landi séu ekki margar. Margar af rannsóknunum koma inn á viðhorf þeirra sem að teymiskennslu standa. Í niðurstöðum rannsóknar sem Anderson o.fl.

(1996) gerðu hafði teymiskennslan jákvæð áhrif á kennarann hvað varðaði samskipti, samvinnu, ábyrgð og verkaskiptingu. Þeir kennarar sem störfuðu í teyllum lögðu frekar áherslu á virðingu, traust og samskipti. Svanhildur María Ólafsdóttir (2009) fjallaði einnig um viðhorf kennara til teymiskennslu í meistaraþrófsritgerð sinni. Niðurstöður hennar voru í samræmi við niðurstöður Anderson o.fl. (1996); þeir sem að teymiskennslu stóðu voru almennt mjög jákvæðir í hennar garð. Segja má að þátttakendur mínir hafi allir verið mjög jákvæðir bæði í garð teymisvinnu og teymiskennslu og það styðji því við niðurstöður ofangreindra rannsókna. Reynsla viðmælenda minna af teymiskennslu var jafnframt mjög góð og töldu þeir sig hafa verið heppna með samstarfsfélaga. Því má segja að jákvæðni kennaranna í teyminu skapist að miklu leyti út frá því hversu gott samstarf sé innan þess teymis sem þeir starfa í núna.

#### **5.4.1 Kostir og gallar teymiskennslu**

Teymiskennsla virðist ekki bara hafa jákvæð áhrif á kennaranna heldur einnig fjölmarga kosti. Þátttakendum mínum fannst stærsti kosturinn við teymiskennslu vera að kennarinn væri ekki jafneinangraður inni í sinni stofu með sína nemendur eins og áður hafði tíðkast. Í teymiskennslu vinna fleiri kennarar með stærri nemendahóp, deila með sér ábyrgðinni á nemendum og eru því samábyrgir fyrir öllum nemendum og námi þeirra. Sú mikla samvinna sem fram fer af hálfu kennara í teyllum byður auk þess upp á fleiri möguleika í kennslu þar sem hægt er að nýta styrkleika hvers kennara betur. Með því móti er hægt að gera kennsluna bæði fjölbreyttari og skemmtilegri bæði fyrir nemendur og kennara. Þessar niðurstöður eru í samræmi við það sem fram kemur í niðurstöðum Svanhildar Maríu Ólafsdóttur (2009) og Goetz (2000). Hjá þeim kemur fram að helstu kostirnir við teymiskennslu séu að með aðferðinni dragi úr þeirri einangrun sem hefur verið allsráðandi hjá kennurum í gegnum tíðina, auk þess sem samábyrgð á nemendum sé mikill kostur. Schwab Learning (2003) komst einnig að því í sínum athugunum að kennarar í teymiskennslu væru að jafnaði hamingjusamari og minna einangraðir. Niðurstöður úr rannsóknum Þóru Bjarkar Jónsdóttur (2000) og Sifjar Stefánsdóttur sýndu fram á að sá stuðningur sem kennarar fá helst í starfi sínu kæmi frá samstarfsfólki þeirra. Viðmælendur mínir voru á sama máli, þeir nefndu að daglegi stuðningurinn sem væri til staðar í teymiskennslu væri mjög mikilvægur fyrir kennarann.

Í allmögum rannsóknum hefur tímaskortur verið nefndur sem ókostur við teymiskennslu fyrir kennarann, að hún taki of mikinn tíma sem ekki sé til

staðar hjá kennurum (Goetz, 2000). Það var hins vegar ekki raunin í rannsókn minni, þar var tímaskortur ekki nefndur sem ókostur. Aðeins um eitt tilfelli var að ræða þar sem nefnt var að undirbúningurinn í teymiskennslu gæti verið mikill en þar var um tímabundið álag að ræða sem síðan gengi yfir. Það kom mér að vissu leyti á óvart þar sem ég hafði reiknað með því að þessi þáttur yrði nefndur líkt og í öðrum rannsóknum sem gerðar hafa verið.

Þátttakendur mínir gátu ekki fundið marga ókosti við aðferðina en einna helst kom fram að í teymiskennslu þyrfti kennarinn að vera meira vakandi fyrir því hvort að nemendur vantaði í hópinn. Því gæti það reynt meira á kennara að hann þyrfti að hafa betri yfirsýn yfir þann hóp nemenda sem hann væri að kenna hverju sinni. Í skólanum þar sem fylgst var með í þessari rannsókn var fyrirkomulagið með þeim hætti að nemendur fóru í hópum á milli kennara.

Einnig var það nefnt sem ókostur við teymiskennslu að ef að ekki næðist gott flæði innan teymisins gæti samvinnan reynst erfið, þar sem gott flæði væri grundvöllur fyrir því að samvinnan gengi vel og þar af leiðandi teymisvinnan og teymiskennslan einnig. Í þessu samhengi fellst flæði í góðum og skilvirkum samskiptum, gagnkvæmum skilningi og trausti, svo dæmi séu tekin. Þetta tengist niðurstöðum Guðbjargar Halldórsdóttur (2005) sem fjallaði um viðhorf kennara til samvinnu. Þar var skortur á hæfni til samvinnu talinn helsti ókosturinn við samvinnu kennara þar sem flæðið væri þá ekki til staðar.

## 5.5 Nemandinn

Í teymiskennslu skiptir vinna nemanda ekki síður máli en sú vinna sem fram fer innan teymisins. Þrátt fyrir þetta hafa fræðimenn ekki fjallað mikið um stöðu nemenda þegar kemur að teymiskennslu. Goetz (2000) og Robinson og Stabile (1995) ræða nokkra af þeim kostum sem þau telja að nemendur hljóti af teymiskennslu. Þar ber fyrst að nefna að teymiskennsla skapi aukna víðsýni fyrir nemendur og að þeir fái tækifæri til að sjá hlutina frá fleiri en einu sjónarhorni. Auk þess er það talið teymiskennslu til framdráttar að nemendur geti tileinkað sér þau vinnubrögð sem þeir verði vitni að í þeirri samvinnu sem fram fer á milli kennaranna.

Í þeirri athugun sem fram fór á vettvangi í þessari rannsókn var reynt að fylgjast með nemendum og hvernig aðferðin snerti þá. Sjálfstæði meðal nemenda var áberandi auk þess sem samvinna var allsráðandi í hópunum. Nemendur sóttust í að vinna saman að verkefnum. Með þeirri samvinnu skapaðist samræða á milli nemenda sem gerði það að verkum að þeir



þjálfuðust daglega í mannlegum samskiptum og samræmist því sem Goetz (2000) og Robinson og Stabile (1995) nefna og kenna við mannlega færni. Aðferðin virtist henta langflestum nemendum mjög vel og voru nemendur glaðir í bragði og virtust njóta sín við námið. Það er í samræmi við þær niðurstöður sem Schwab Learning (2003) fékk þar sem fram kom að það væri aukin ánægja á meðal nemenda þar sem teymiskennsla var við lýði. Í viðtölunum kom jafnframt fram að kennurunum fannst kosturinn við teymiskennslu fyrir nemendur vera að þeir hefðu fleiri kennara og hefðu þannig meira aðhald heldur en ef um hefðbundna kennslu væri að ræða.

Þrátt fyrir að teymiskennsla henti langflestum eru alltaf einhverjir sem ekki finna sig í þessu skipulagi. Þarna voru nemendur sem illa gátu stillt sig í samvinnu við aðra nemendur. Þessir sömu nemendur reyndu hvað þeir gátu að komast undan því sem átti að vinna og gengu jafnvel á milli kennara með sömu spurningu í þeirri von að fá mismunandi svör. Þetta kemur einnig fram í grein Goetz (2000) þar sem hún telur hugsanlegan ókost við teymiskennslu að klókir nemendur reyni að komast undan vinnu og sækist eftir mismunandi svörum hjá kennurum. Auk þess bendir hún á að teymiskennsla geti hentað illa nemendum sem eiga í erfiðleikum með einbeitingu og athygli. Aðferðin getur einnig verið ruglingsleg fyrir nemandann, mikið rót og of margir kennarar.

Það kom mér á óvart að þátttakendur mínir áttu í erfiðleikum með að sjá hvernig aðferðin gæti verið óhagstæð fyrir nemendur. Gréta var sú eina sem nefndi að aðferðin gæti skapað meira rót fyrir nemendur og þá sérstaklega nemendur sem væru viðkvæmir fyrir því. Það rót væri þó eingöngu til staðar í byrjun á meðan nemendur væru að átta sig á því hvernig fyrirkomulaginu væri háttað. Því voru niðurstöður mínar um þá ókosti sem teymiskennsla getur haft fyrir nemendur ekki í miklu samræmi við niðurstöður annarra rannsókna.

## 5.6 Samantekt

Í þessum kafla hafa þær niðurstöður sem fengust úr viðtölunum verið tengdar fræðilegu efni og þeim rannsóknum sem lagðar voru til grundvallar.

Margt af því sem fram kom í niðurstöðum kom heim og saman við aðrar rannsóknir. Teymiskennslan á því svæði sem var til skoðunar er mjög fagleg. Nemendur eru almennt ánægðir og unna sér vel. Samstafið á milli þeirra kennara sem starfa í teyminu er til fyrirmyndar og eru þeir vel meðvitaðir um hver sé forsendan fyrir góðu samstarfi. Með hliðsjón af þeim stigum sem fræðimenn hafa sett fram um þróun teyma má segja að það teymi sem fylgst var með hafi verið fullmótað. Kennararnir voru allir mjög jákvæðir í

garð teymiskennslu og töldu að aðferðin væri mjög góð fyrir bæði nemendur og kennara. Kostirnir við aðferðina væru mun fleiri en gallarnir og því væri þetta aðferð sem hentaði bæði kennurum og nemendum vel.

Líkt og fram kemur í heimildum skiptir kennarinn miklu máli við að móta og virkja lærdómssamfélag innan skólans. Þar sem samvinna er ein af grundvallaratriðum fyrir gott lærdómssamfélag eiga teymiskennsla og virkjun lærdómssamfélagsins vel saman. Því má segja að hugmyndin um lærdómssamfélag og hugmyndin um teymiskennslu séu náskyldar en báðar fela í sér árangursríkt skólastarf með ánægðu starfsfólki og ánægðum nemendum.

## 6 Lokaorð

Í þessari rannsókn hef ég fjallað um teymisvinnu og teymiskennslu. Eins og fram kom í inngangi heillaðist ég strax af teymiskennslu þegar ég varð fyrst vitni að henni, og eftir það hefur áhugi minn á aðferðinni aðeins vaxið.

Íslenskt skólakerfi er oft gagnrýnt fyrir íhaldssemi en staðreyndin er sú að miklar breytingar hafa orðið á undanförunum árum og áratugum frá því sem var fyrir hundrað árum síðan. Hugmyndir um breytingar í menntamálum koma í bylgjum og eru jafnmisjafnar og þær eru margar. Sumar hverjar sitja eftir og ná fótfestu í kerfinu, og verða hluti af því starfi sem unnið er að á meðan aðrar stoppa stutt við. Segja má að teymiskennsla sé ein af þeim breytingum sem fylgdu með einni bylgjunni og er langt frá því að vera ný aðferð. Hér á landi hafa skólar í síauknum mæli tekið upp og tileinkað sé þá starfshætti sem teymiskennsla hefur upp á að bjóða. Þetta er hluti af því að máta sig að nýjum hugmyndum og þeim straumum og stefnum sem á vegi verða hverju sinni. Þannig eflist það lærdómssamfélag sem einkennir skólana og verður virkara en ella.

Hugmyndin um lærdómssamfélag gengur út á að allir innan stofnunarinnar eða skólans starfi saman sem ein heild að því að bæta það starf sem unnið er að. Ein af forsendunum fyrir góðu lærdómssamfélagi samkvæmt Roberts og Pruitt (2003) er samvinna á milli kennara og því eiga hugmyndirnar um lærdómssamfélag og teymiskennslu mjög vel saman.

Eins og fram hefur komið er myndun og mótun teyma vandasamt verk sem leggja þarf metnað í. Uppbygging og þróun teymis getur tekið langan tíma, en þegar upp er staðið hefur sú vinna skilað sér margfalt til baka í formi meiri starfsánægju. Til að úr verði gott teymi þurfa þeir sem í því starfa að sýna traust, virðingu og umhyggju gagnvart þeim sem starfa með þeim. Leggja þarf alúð við öll þau verkefni sem teymið tekur sér fyrir hendur svo að uppskeran verði eins og til var sáð.

Markmið rannsóknarinnar var að kanna hvernig teymiskennslu í tilteknum grunnskóla í Reykjavík væri háttað og hver viðhorf kennaranna væru til hennar. Til þess að varpa skýrara ljósi á það var litið til þess hvort teymiskennslan í skólanum hefði einkenni lifandi lærdómssamfélags. Töluvert er til af erlendum rannsóknum um teymiskennslu en hér á landi eru rannsóknir á þessu sviði af skornum skammti. Því tel ég að rannsókn

mín sé gott innlegg inn í þá umræðu sem fer fram um teymiskennslu hér á landi um þessar mundir.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar sýnda að í þeim skóla sem skoðaður var er frekar mælt til þess að kennarar vinni saman í teyllum þó að kennslan þurfi ekki að fara fram á sama tíma eða í sama nemendahópi. Viðhorf til teymiskennslu meðal kennaranna sem tekin voru viðtöl við voru almennt mjög góð. Teymið náði vel saman en teymiskennsla er sú aðferð sem hefur verið þeim ofarlega í huga síðastliðin ár og sú aðferð sem þær vilja styðjast við í sínu starfi. Allir viðmælendurnir þrír voru sammála um að kostir teymiskennslu væru margir og mun fleiri en gallar hennar, hvort heldur sem væri fyrir kennarann eða nemandann. Auk þess töldu þeir að teymiskennsla væri mun skemmtilegri en hefðbundin kennsla og enginn þeirra gat hugsað sér að snúa til baka og fara aftur út í að vera einyrki í kennslu.

Sannfæring mín er ennþá sú að teymiskennsla sé svarið við kulnun í starfi. Þar tel ég samvinnu kennara hafa mikið að segja þar sem kennarar hafa stuðning hver af öðrum og geta leitað til hver annars ef upp koma vandamál. Teymiskennsla er ein þeirra aðferða sem ég tel að geti bætt það starf sem skólarnir vinna að og í leiðinni stuðlað að virku lærdómssamfélagi. Það verður þó að hafa í huga að rannsókn þessi var eingöngu bundin við einn skóla og eitt teymi. Gaman hefði verið að geta rannsakað fleiri teymi og borið saman teymiskennslu á milli skóla. Það er von mín að með þessari rannsókn geti ég kveikt áhuga kennara á teymisvinnu og teymiskennslu, þannig að þeir þori að taka af skarið og prófa nýjar leiðir í starfi sínu.

## Heimildaskrá

- Andersen, O. D. og Petersson, E. (1998). *Fra Teamarbejde til teamlæring. Nye krav til lærerorganisering*. Kaupmannahöfn: Undervisningsministeriets forlag.
- Anderson, G., Gazaway, M., Harriman, C., Higgins, T. D., Hill, M., Knott, E., ... Williams, E. (1996). *Team teaching: The Northern Nevada writing project teacher-researcher group*. Portland: Steinhouse.
- Anna Kristín Sigurðardóttir (2007). Þróun einstaklingsmiðaðs náms í grunnskólum Reykjavíkur. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Kennaraháskóli Íslands. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2007/012/index.htm>
- Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson. (1998). *Skólustarf og gæðastjórnun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A. og Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59–75.
- Dove, M. og Honigsfeld, A. (2010). ESL co-teaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *Teachers of English to Speakers of other Languages (TESOL) Journal*, 1(1), 3–22.
- DuFour, R. (2004). What is a „professional learning community“? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Goetz, K. (2000). Perspectives on team teaching. *Egallery*. Sótt af <http://www.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>
- Guðbjörg Halldórsdóttir. (2005). *Liðsheildin er lykilatriði: Rannsókn á viðhorfum grunnskólakennara í Reykjavík til samvinnu* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, Reykjavík.
- Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason. (2012) *Samskiptafærni: Samskipti, hópar og teymisvinna*. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eiginlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2), 177–194.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eiginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Krøll-Schwartz, S. (2004). *Teamets mappe*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team: A leadership fable*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Persónuvernd. (e.d.). Leyfisskyld vinnsla persónuupplýsinga. Sótt af <http://www.personuvernd.is/umsoknir-og-eydublod/um-leyfisskylda-vinnslu/>
- Rebora, A. (2007). Team-oriented teaching. Sótt af <http://www.edweek.org/tsb/articles/2007/10/25/01jolly.h01.html>
- Roberts, S. M. og Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Robinson, B. og Schaible, R.M. (1995). Collaborative teaching. *College Teaching*, 43(2), 57–60.
- Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson. (2013). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 497–509). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. London: Random House.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Sif Stefánsdóttir. (2011). *Faglegur stuðningur við kennara í starfi: Viðhorf kennara í þremur skólum* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, Reykjavík.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71–88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Spraker, J. (2003). *Teacher teaming in relation to student performance: Findings from the literature*. Portland: Northwest Regional Educational Lab.

- Schwab Learning. (2003). Collaboratively speaking: A study on effective ways to teach children with learning differences in the general education classroom. *The Special EDge*, 16(3), 1–4.
- Steinunn Huld Atladóttir og Ómar Imsland. (2003). *Verkefnastjórnun: Hugtakalykill* [Skilgreiningar- og uppfléttirit]. Sótt af <http://www.vsf.is/files/769045505Hugtakalykillinn%203%20utg%202004.pdf>
- Svanhildur María Ólafsdóttir. (2009). *Ef teymiskennsla er svarið hver er þá spurningin?* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, Reykjavík.
- Vescio, V., Ross, D. og Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. og Nevin, A. I. (2012). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Kalifornia: Corwin.
- Þóra Björk Jónsdóttir. (2000). „*Þetta veltur allt á góðum starfsfélögum*“: *hugmyndir kennara fámennra skóla um stuðning við starf* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, Reykjavík.
- Þórhildur Helga Þorleifsdóttir. (2013). „*Það er ofboðslegur línudans*“: *Hlutverk skólustjóra við innleiðingu teymisvinnu kennara* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, Reykjavík.





## Viðauki A

Ágæti skólustjóri

Reykjavík, 19. febrúar 2014

Efni: Ósk um leyfi til að fylgjast með teymiskennslu í þriðja bekk í XXXskóla og taka viðtöl við þá kennara sem starfa í því teymi.

Undirrituð er nemi í meistaranámi á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Meistaraverkefni mitt fjallar um teymisvinnu og teymiskennslu og er undir leiðsögn Ingvars Sigurgeirssonar, prófessors.

Með bréfi þessu óska ég eftir leyfi skólustjóra til að framkvæma vettvangsathugun á teymiskennslu kennara (að fengnu samþykki teymisins) og taka viðtöl við viðkomandi. Nánari lýsing á fyrirhugaðri rannsókn er eftirfarandi: Gerð verður tilviksathugun (e. case study) á því hvernig teymiskennslufyrirkomulagið gengur fyrir sig í ákveðnum bekk, sem og samstarf og samvinna kennaranna á milli í því teymi. Fyrirhugað er að taka viðtöl við kennarana þar sem þeir eru spurðir um viðhorf sín til teymisvinnu/teymiskennslu, hvað þeir telja að teymisvinna/teymiskennsla feli í sér og hver sé forsendan fyrir góðri teymisvinnu/teymiskennslu. Auk þess verður fylgst með kennslunni hjá teyminu og rætt óformlega við nemendur um það hvernig þeim finnst þetta kennslufyrirkomulag. Einnig verður fylgst með þeim fundum sem teymið heldur og skráð niður það sem tengist rannsóknarspurningunum.

Athugun þessi hefur verið tilkynnt til Persónuverndar. Gætt verður ítrasta trúnaðar og farið með öll gögn sem trúnaðarmál. Ekki verður unnt að rekja upplýsingar til skólans né einstakra kennara. Að vinnslu lokinni verður öllum gögnum eytt.

Ef þú óskar frekari upplýsinga um rannsóknina verða þær að sjálfsgöðu fúslega láttnar í té.

Með kærri kveðju,  
Fríða Rún Guðjónsdóttir  
Netfang: frg7@hi.is  
S: 869-0023

## Viðauki B

### Viðtalsrammi fyrir viðtöl við kennara

1. Segðu mér frá teymiskennslu hér við skólann og hvað þér finnst einkenna hana
2. Hvernig eru teymin mótuð?
3. Hver er forsendan fyrir góðri teymiskennslu?
4. Hvaða eiginleikum þarf góður teymisfélagi að búa yfir?
5. Hver er reynsla þín af teymiskennslu?
6. Hverja telur þú vera kosti teymiskennslu?
  - Fyrir kennarann
  - Fyrir nemandann
7. Hverja telur þú vera galla teymiskennslu?
8. Hvernig er verkskipting innan teymisins?
9. Á hvað reynir helst í teymiskennslunni?
10. Hafa komið upp vandamál/ágreiningur innan teymis, ef svo hvernig var hann leystur?
11. Hvernig skilur þú hugtakið teymisvinnu?
12. Hvernig skilur þú hugtakið teymiskennslu?
13. Hversu lengi hefur þú verið í teymiskennslu?
14. Hvernig skilur þú hugtakið lærdómssamfélag?
15. Hvernig finnst þér það birtast í þínum skóla?