



# Rýnt til gagns

## Tilviksrannsókn á teymiskennslu

Sólveig Ásta Guðmundsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Kennaradeild



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**  
**MENNTAVÍSINDASVIÐ**



**Rýnt til gagns**  
***Tilviksrannsókn á teymiskennslu***

Sólveig Ásta Guðmundsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed. í kennslufræðum grunnskóla  
Leiðbeinandi: dr. Ingvar Sigurgeirsson  
Meðleiðbeinandi: Ingibjörg Kaldalóns verkefnisstjóri  
Kennaradeild  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Júní 2014

Rýnt til gagns.

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til meistaraprófs við kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2014 Sólveig Ásta Guðmundsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent ehf.

Reykjavík, 2014

## Formáli

Þetta verkefni er til fullnaðar meistaraþrófi í kennslufræðum grunnskóla við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Verkefnið er þrjátíu eininga rannsóknarverkefni sem unnið var veturinn 2013–2014 og fjallar um teymiskennslu í grunnskólum. Gagnaöflun fór fram snemma árs 2014. Skoðuð voru helstu einkenni lærdómssamfélagsins, teymiskennslu og teymisvinnu og gerð tilviksrannsókn í einum grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu þar sem sjónum var beint að teymiskennslu og samvinnu innan teymisins. Hugmyndin að nafninu á verkefni mínu er fengin frá skólastjóra skólans þar sem rannsóknin var gerð, hann kom með þessa fleygu setningu í viðtali og fannst mér strax að hún væri gott heiti.

Ingvar Sigurgeirsson prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands var leiðbeinandi minn og meðleiðbeinandi var Ingibjörg Kaldalóns verkefnisstjóri og vil ég færa þeim mínar allra bestu þakkir fyrir alla aðstoðina og góðar ábendingar. Ég vil þakka Fríðu Rún Guðjónsdóttur samnemanda mínum fyrir samvinnuna við öflun heimilda og góðan stuðning. Tinnu Haraldsdóttur þakka ég innilega fyrir yfirlestur á ritgerðinni.

Einnig vil ég þakka kærlega þátttakendum mínum í rannsókninni, kennurunum í teyminu, nemendum og skólastjóra Skógarberjaskóla með því að gefa mér tíma og veita mér þær upplýsingar sem ég þurfti. Án þeirra væri þetta verk ekki til.

Síðast en alls ekki síst vil ég þakka eiginmanni mínum og dætrum fyrir alla þolinmæðina, vera til staðar og styðja mig í gegnum þennan áfanga án þeirra hefði þetta ekki gengið upp. Einnig vil ég þakka tengdamóðir minni fyrir alla aðstoðina með dætur mínar á meðan á þessari vinnu stóð það var ómetanlegt.

Það er von mín að rannsóknin auki skilning og þekkingu á teymiskennslu og kostum hennar og verði öðrum hvatning að feta á svipaðar slóðir.



## Ágrip

Í þessu meistaraverkefni var skrifað um teymiskennslu í grunnskólum. Markmiðið með verkefninu var að auka þekkingu og skilning á teymisvinnu og teymiskennslustarfi, með því að gera tilviksrannsókn á því hvernig hún er framkvæmd í einum bekk í einum grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu. Niðurstöður voru bornar saman við niðurstöður rannsókna á teymiskennslu og við kenningar um skólann sem lifandi námssamfélag. Þær rannsóknarspurningar sem leitað var svara við voru:

- Hvað er það sem einkennir teymisvinnu/teymiskennslu?
- Hverjir eru helstu kostir teymisvinnunar/teymiskennslunnar að mati kennara og skólastjóra?
- Við hvaða örðugleika eru kennarar helst að glíma?

Rannsóknin var tilviksrannsókn þar sem byggt var á vettvangsheimsóknum í skólann, þar sem fylgst var með fjórum kennurum í teymi í sex daga og tekin voru opin viðtöl við þá og við skólastjóra um viðhorf þeirra til teymiskennslu. Einnig var unnið uppúr gögnum sem aflað var hjá teyminu í æfingakennslu síðastliðið haust.

Niðurstöðurnar benda til þess að kennarar í teyminu séu almennt ánægðir með að vinna í teymi, samvinnan og samstarfið er það sem mestu máli skiptir. Helstu kosti teymiskennslunnar töldu þau að væri samvinnan, deila ábyrgðinni, fleiri hugmyndir koma fram og að kostir hvers og eins fá að njóta sín. Örðugleikarnir sem þau helst glímdu við voru að meðlimir teyma vinna ekki endilega alltaf vel saman, tímaskortur og að fá alla meðlimi teymisins til að taka þátt.

Í verkefninu var lögð áhersla á kenningar um skólann sem lærdómssamfélag. Skóli er ekki bara hús, ekki bara skólastofan eða skólahúsnæðið, heldur allt það mikilvæga starf sem þar fer fram. Ramminn um skólastarfsemi á hverjum stað er víðtækur og markast af því faglega starfi sem þar er unnið og þar eru markmiðssetningar, áætlanir og samstarf ýmissa aðila mjög áberandi. Í lærdómssamfélagi er mikilvægt að gera sér grein fyrir því hvað það er sem skapar góða teymisvinnu kennara og hvað þarf til að byggja upp öflugt og árangursríkt kennarateymi. Í skólanum í þessari rannsókn var unnið faglegt og gott starf, samstarfið var mikið,

virðing ríkti milli starfsfólksins og allir unnu sameiginlega að því að ná fram þeim markmiðum sem sett voru hverju sinni.



# **Abstract**

## **A Case Study of Team Teaching**

This dissertation is about teamwork teaching in a primary school. The goal of the project was to increase knowledge and understanding of teamwork teaching. Furthermore, the project seeks to shed light on how team teaching functions by conducting a case study of the way it is used in one class in one of the primary schools in the capital area in Iceland. The results were then measured against the results of studies of teamwork teaching and theories about school as a professional learning community. The research questions are: What defines teamwork and teamwork teaching? What is main advantage of teamwork teaching in the opinion of teachers and head teachers? What problems are the teachers mostly dealing with?

The study was based on visits to the school where four teachers in a team were observed for six days, along with open interviews with them and the head teacher about their attitudes towards teamwork teaching. Data, acquired by the researcher last autumn during her practice teaching was also used.

The results suggest that in general the teachers in the team are pleased with working in a team and that teamwork and cooperation is what matters the most. The primary advantage of teamwork teaching was in their opinion cooperation, shared responsibility, increased flow of ideas and that it becomes possible to build on the qualities of the each team member, everyone's talents get the chance to shine. The main difficulties were that the members of teams may not necessarily work well together, lack of time and ensuring participation from all the members of the team.

In this project, a special emphasis was put on theories about the school as a learning organization. A school is not just a building and classrooms, but is also all the important work that happens there. The frame around the school in each place is vast and is established by the professional work that goes on there. The goal orientation, planning and cooperation of the various members are very prominent.

The work in the school that was under study was professional, there was a lot of teamwork, the staff respected each other and everyone worked together towards reaching the goals that they aimed towards at any given time.



## Efnisyfirlit

Formáli .....	3
Ágrip .....	5
Abstract .....	7
Myndaskrá.....	11
1 Inngangur .....	13
1.1 Markmið .....	13
1.2 Kveikjan að verkefninu .....	14
1.3 Rannsóknarspurningar .....	14
1.4 Uppbygging ritgerðar .....	15
2 Fræðilegur bakgrunnur .....	17
2.1 Teymisvinna.....	17
2.2 Teymiskennsla .....	19
2.3 Kostir og gallar teymiskennslu.....	24
2.3.1 Kostir teymiskennslu .....	24
2.3.2 Gallar teymiskennslu.....	25
2.4 Rannsóknir á teymisvinnu/teymiskennslu .....	26
2.4.1 Erlendar rannsóknir á teymisvinnu/teymiskennslu .....	26
2.4.2 Innlendar rannsóknir á teymisvinnu/teymiskennslu .....	27
2.5 Lærdómssamfélagið .....	29
2.5.1 Rannsóknir á lærdómssamfélaginu.....	34
2.6 Samantekt .....	34
3 Rannsóknin.....	37
3.1 Markmið og rannsóknarspurningar .....	37
3.2 Rannsóknaraðferð og rannsóknarsnið .....	37
3.3 Þátttakendur, lýsing á skóla og skipulagi teymis.....	38
3.4 Gagnaöflun/framkvæmd rannsóknar.....	39
3.5 Úrvinnsla gagna .....	40
3.6 Veikleikar og styrkleikar rannsóknarinnar.....	41
3.7 Siðferðileg atriði .....	42
3.8 Samantekt .....	42

4	Niðurstöður .....	45
4.1	Hugmyndir þátttakenda um teymiskennslu .....	45
4.1.1	Teymiskennsla í Skógarberjaskóla.....	46
4.1.2	Hvað reynir mest á í teymiskennslunni? .....	47
4.1.3	Samvinnan og samskipti eru helstu kostir teymiskennslunnar .....	48
4.1.4	Lítill þátttaka og tímaskortur eru mestu gallarnir og örðugleikarnir í teymiskennslunni.....	49
4.1.5	Það skiptir máli hverjir eru saman í teymi.....	51
4.1.6	Árangursrík teymiskennsla .....	52
4.1.7	Verkaskipting.....	53
4.1.8	Bjargir .....	54
4.2	Hvað er það sem einkennir teymiskennslu í Skógarberjaskóla? .....	55
4.3	Fundir hjá teyminu .....	57
4.4	Samantekt.....	57
5	Umræða .....	59
5.1	Rannsóknarspurningar og samantekt á niðurstöðum.....	59
5.2	Hvers konar teymi er teymið í Skógarberjaskóla?.....	59
5.3	Hvernig samræmast niðurstöðurnar fyrri rannsóknum? .....	60
5.4	Kostir og annmarkar teymiskennslunnar .....	62
5.4.1	Kostir teymiskennslunnar.....	62
5.4.2	Annmarkar teymiskennslu – hindranir og örðugleikar .....	63
5.5	Eru tengsl á milli teymiskennslunnar og þróunar lærdómssamfélags í Skógarberjaskóla? .....	64
5.6	Samantekt og niðurstaða .....	66
6	Lokaorð.....	67
	Heimildaskrá.....	69
	Viðauki A:.....	73
	Viðauki B:.....	74
	Viðauki C:.....	75

## Myndaskrá

Mynd 1 Pýramídi Lencioni.....	20
-------------------------------	----



# 1 Inngangur

Viðfangsefni mitt í þessari ritgerð er teymiskennsla í grunnskólum. Rannsóknin sem gerð var er tilviksrannsókn á teymiskennslu sem gerð var í einum grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu. Gerðar voru vettvangsathuganir á teyminu og tekin voru viðtöl við kennara í teymi og skólastjóra skólans um viðhorf þeirra til teymiskennslu og samvinnu.

## 1.1 Markmið

Markmiðið með verkefninu var að auka þekkingu og skilning á teymisvinnu og teymiskennslustarfinu, að fá betri innsýn inn í þessa vinnu og afla upplýsinga um það hvernig hún er framkvæmd í einum grunnskóla og tengja við fræðin, þ.e. það sem vitað er um teymiskennslu með hliðsjón af rannsóknum. Rannsóknin er hagnýt og fræðileg í senn og er ætluð að auka þekkingu á viðfangsefninu. Ritgerðin gagnast m.a. starfandi kennurum sem vilja kynna sér kosti og galla teymiskennslunnar sem og kennaranemum. Einnig geta aðrir sem starfa ekki í kennarageiranum nýtt sér innihald ritgerðarinnar til að kynna sér hugmyndafræði teymiskennslu. Hún getur vonandi nýst öllum sem vilja kynna sér teymisvinnu/teymiskennslu enn frekar. Hún á að varpa ljósi á það hvað það er við teymisvinnu/teymiskennslu sem heillar, hverjir séu helstu kostir og gallar. Einnig vildi ég skoða hvað það er sem gerir teymisvinnu/teymiskennslu frábrugðna öðru kennslufyrirkomulagi. Þá vildi ég kanna hvort teymiskennsla tengdist hugmyndum um skólann sem lifandi lærdómssamfélag (skólinn sem námssamfélag, skóli sem lærir).<sup>1</sup>

Teymiskennsla er kennslufyrirkomulag sem víða hefur gefist vel og þeir kennarar sem starfað hafa við teymiskennslu eru margir þeirrar skoðunar að þeir vilja ekki hverfa aftur til hefðbundnari kennslu.

Í lærdómssamfélagi þarf að gera sér grein fyrir því að skóli er ekki bara hús, ekki eingöngu kennslustofan eða skólahúsnæðið. Ramminn um skólastarfsemi á hverjum stað er víðtækur og markast af því faglega starfi sem þar er unnið og þar eru markmiðssetningar, áætlanir og samstarf ýmissa aðila mjög áberandi (Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998).

---

<sup>1</sup> Sjá um þetta hugtak síðar í ritgerðinni, bls. 29.

Í lærdómssamfélagi er mikilvægt að gera sér grein fyrir því hvað það er sem skapar góða teymisvinnu og hvað þarf til að byggja upp öflugt og árangursríkt kennarateymi. Í lærdómssamfélagi er mikilvægt að allir vinni saman við að ná sameiginlegum markmiðum og því er teymisvinnan/teymiskennslan svo mikilvæg (Hargreaves, 2001). Að mínum dómi eru kostirnir við teymisvinnu/teymiskennslu svo miklu fleiri en gallarnir og vega mun þyngra.

## 1.2 Kveikjan að verkefninu

Ég er lærður leikskólakennari, útskrifaðist sem slíkur frá Kennaraháskóla Íslands árið 2001 og hef unnið í leikskóla síðan þá. Ég hef unnið mikið í teymum sem leikskólakennari í gegnum tíðina, bæði sem almennur leikskólakennari og sem deildastjóri og langaði því að skoða teymiskennslu í grunnskólum líka. Í haust hóf ég vettvangsnám í Skógarberjaskóla (dulnefni skólans sem fjallað er um í þessari rannsókn) en námið er hluti af meistaranámi mínu við Háskóla Íslands og þar er kennt í teymum og kviknaði þá enn meiri áhugi hjá mér að kafa dýpra í þessi fræði. Ég fékk smjörþefinn af því út á hvað teymiskennsla gengur. Ég vildi kynna mér teymisvinnu/teymiskennslu, hvernig hún gengur fyrir sig, kosti hennar og galla. Ég hafði áhuga á að ræða við teymiskennslukennara um teymisvinnu/teymiskennslu, hvernig þeim finnst að vinna í teymum og hvort þeim finnst einhverjir gallar í teymisvinnu/teymiskennslu? Ég vildi fara á vettvang og fylgjast með kennurunum í kennslunni.

Áhugi minn fyrir teymisvinnu/teymiskennslu vaknaði svo um munaði í fyrirlestri hjá Þórhildi Helgu Þorleifsdóttur síðastliðið haust, þar ræddi hún um hlutverk skólastjóra við innleiðingu teymisvinnu kennara og talaði af svo mikilli ástríðu og innlifun um viðfangsefnið að ég hreifst einfaldlega með. Ég held að það sé svo mikilvægt fyrir kennara að hafa alltaf einhvern með sér, að vera ekki einn að ströglu, svo þeir einangrist ekki í starfi. Að mínum dómi er æskilegt að kennarar vinni saman að því að skipuleggja stundaskrána, námsefnið og taka saman á þeim vandamálum sem að upp koma. Það þarf að ríkja virðing og traust meðal teymisfélaga (Lencioni, 2002).

## 1.3 Rannsóknarspurningar

Rannsóknarspurningarnar sem ég leitaði svara við í rannsókninni eru:

- Hvað er það sem einkennir teymisvinnu/teymiskennslu?
- Hverjir eru helstu kostir teymisvinnunar/teymiskennslunnar að mati kennara og skólastjóra?



- Við hvaða örðugleika eru kennarar helst að glíma?

Til að leita svara við rannsóknarspurningunum var beitt eiginlegum rannsóknaraðferðum. Ég framkvæmdi tilviksrannsókn á teymisvinnu/teymiskennslu í einum grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu, Skógarberjaskóla, fór á vettvang í sex daga og gerði vettvangsathuganir og tók viðtöl við fjóra kennara sem vinna þar í teymi og skólastjóra skólans. Einnig vitna ég í nokkur óformleg viðtöl sem ég tók við nemendum í bekknum, þau voru tekin á heimavelli þeirra í kennslu á heimasvæðinu þeirra. Þær rannsóknir sem gerðar hafa verið hér á landi og tengjast teymisvinnu/teymiskennslu, beinast flest allar að því að skoða viðhorf kennara til samstarfs og samvinnu og er verkefni mitt engin undantekning á því.

#### 1.4 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin er byggð upp í fimm megin köflum, fyrst er það inngangur en þar er fjallað um aðdraganda verkefnisins og hvers vegna þetta verkefni varð fyrir valinu. Annar kafli fjallar um fræðilega þætti, skilgreiningar á meginhugtökum verkefnisins og tenging við fyrri rannsóknir á sama efni. Í þriðja kaflanum er rannsókn mín kynnt, þær rannsóknaraðferðir sem notaðar voru, aðgengi og val á þátttakendum, greining og úrvinnsla gagna og siðferðileg atriði. Fjórti kaflinn gerir grein fyrir helstu niðurstöðum úr rannsókninni. Í fimmta kaflanum er leitast við að svara rannsóknarspurningunum, helstu niðurstöður eru tengdar við innlendar og erlendar rannsóknir og hugmyndir fræðimanna á efninu. Í lokaorðum ritgerðarinnar eru niðurstöður hennar teknar saman í stuttu máli og hugmyndir sem kviknuðu við vinnu hennar. Að lokum er svo listi yfir þær heimildir sem notaðar voru við vinnu ritgerðarinnar.



## 2 Fræðilegur bakgrunnur

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir þeim hugtökum sem á er byggt og fimm erlendum rannsóknum sem mér eru kunnar um efnið og síðan sérstaklega vikið að íslenskum rannsóknum. Þá verður gerð grein fyrir hugmyndinni um skólann sem lifandi lærdómssamfélag og hún tengd rannsókninni. Í rannsókninni eru eftirfarandi hugtök lögð til grundvallar: *Lærdómssamfélagið*, *teymisvinna* og *teymiskennsla*. Teymisvinna og teymiskennsla eru í raun mjög skyld hugtök. Teymisvinna er þó víðara hugtak og getur átt við margs konar samvinnu fólks. Í lok kaflans er svo samantekt.

Nauðsynlegt er að skólar séu í sífelldri þróun og starfsfólk alltaf að læra eitthvað nýtt. Fyrir mér vakti meðal annars að ganga úr skugga um hvort sá grunnskóli sem ég ætlaði að rannsaka framfylgdi þessum hugmyndum um lærdómssamfélagið; hvort hann væri í stöðugri þróun og í takt við þær breytingar sem eru að verða í því samfélagi sem hann tilheyrir.

### 2.1 Teymisvinna

Teymisvinna er hér skilgreind sem samvinna tveggja eða fleiri með áherslu á nám nemenda, en án sameiginlegrar ábyrgðar á sjálfum nemendum og þeirra daglegu samskiptum, teymisvinna er samvinna um ákveðin verkefni, kennslu í nemendahópnum eða stefnumál sem kennarar vinna með á marga vegu (Andersen og Petersson, 1998; Goetz, 2000; Krøll-Schwartz, 2004). Grunnurinn í virkri teymisvinnu er traust, kennarar verða að treysta hver öðrum, hafa trú á sjálfum sér, sýna hver öðrum virðingu og vera einlægir hver við annan (Andersen og Petersson, 1998; Goetz, 2000; Krøll-Schwartz, 2004).

Skilgreiningu á teymisvinnu er t.d. að finna hjá Krøll-Schwartz (2004) en þar segir að teymisvinna í skólum sé skuldbundin langvarandi samvinna þar sem hópur kennara hefur skýra og sameiginlega sýn og grunnmarkmið.

Samkvæmt Krøll-Schwartz, 2004 er það einkenni faglegs teymis að eiga fjölbreytt kennsluúrræði sem henta öllum nemendum og teymið þarf að byggja á sameiginlegum markmiðum, samstarfi og kennsluháttum þeirra sem í teyminu eru. Það á að vera hæfilegt jafnvægi milli sérþekkingar hvers kennara og teymisins sem heildar. Þessir þættir eiga að styrkja meðlimi teymisins.

Roberts og Pruitt (2003) halda því fram að í lærdómssamfélagi eða í skóla sem lærir vinni allir sameiginlega við að ná sameiginlegum markmiðum og því telja þeir að teymisvinna sé algjörlega nauðsynleg í allri vinnu. Einkenni góðra teyma eru að þau hafi næga sérfræðipækkingu til að vinna verkið og velja réttu leiðirnar sem að henta því. Meðlimir teymisins hafa mikinn áhuga og leggja mikið á sig til að ljúka ákveðnum verkum á viðunandi hátt. Teymið er það lítið að það er skilvirkt og einstaklingar innan teymisins hafa sameiginleg markmið og skyldur og bera saman ábyrgð á því hvernig til tekst. Einstaklingarnir eiga í góðum samskiptum, bera hugmyndir fram og hlusta hver á annan. Þeir eiga auðvelt með að taka gagnrýni og þeir takast á við ágreining á uppbyggilegan hátt. Þeir taka ákvarðanir í sameiningu og skipta með sér hlutverkum eftir aðstæðum og þeirri sérþekkingu sem verkefnið krefst hverju sinni (Roberts og Pruitt, 2003).

Teymisvinna er eitt af megineinkennum lærdómssamféluginu, því hún stuðlar að betri árangri en hver og einn einstaklingur er fær um að ná og felur jafnframt í sér sameiginleg námstækifæri (Guðbjörg Halldórsdóttir, 2006). Til skamms tíma hefur kennarastarfið verið að mestu einyrkjastarf og er svo enn að mörgu leyti þrátt fyrir áherslur fræðimanna á seinni hluta síðustu aldar, á mikilvægi samvinnu og teymiskennslu og gildi þeirra fyrir þróun lærdómssamfélags (Senge, 1990; Hargreaves, 1994; Andersen og Peterson, 1998).

Á síðari árum hafa æ fleiri kennarar lært að skilja gildi samvinnunnar fyrir nám og kennslu og eigin starfsþróun (Guðbjörg Halldórsdóttir, 2006). Kennarar þurfa að sjá að það er einhver tilgangur með samvinnunni og samvinnan þarf að vera að mestu leyti á þeirra forsendum (Guðbjörg Halldórsdóttir, 2006).

Hargreaves (1994) bendir á að þrátt fyrir að almennt sé litið á einangrun kennara sem hindrun fyrir starfsþróun og þróun skólustarfsins í heild megi aukin áhersla á samvinnu ekki minnka sjálfræði og frumkvæði einstaklingsins.

Samkvæmt fræðimanninum Lencioni (2002) er grunnurinn að virkri teymisvinnu traust. Meðlimir teymisins verða að vera einlægir um kosti sína og galla. Hver meðlimur teymisins verður að hafa gott sjálftraust og sjálfsþekkingu og geta deilt henni með meðlimum teymisins. Ef traust ríkir í teyminu geta meðlimir þess verið þeir sjálfir án þess að hafa áhyggjur af því hvað öðrum finnst um þá. Meðlimir teymisins þurfa að hafa leyfi til að hafa sínar skoðanir og koma þeim á framfæri. Heilbrigður ágreiningur er hollur hverju teymi. Teymisfélagar verða að geta skipst á skoðunum og treysta sér til að rökstyðja skoðanir sínar og fá rök á móti þeim. Meðlimir teymisins

verða að skuldbinda sig til að standa á bak við ákvarðanir teymisins, teymin taka ákvarðanir saman og hafa skilvirka verkaskiptingu sín á milli (Lencioni, 2002).

Lencioni (2002) leggur líka áherslu á að teymisfélagar taka ábyrgð og deili henni sín á milli. Það ríkir gagnkvæm virðing þeirra á milli og þeir hafa miklar væntingar til hvers annars. Það verður að ríkja sátt innan teymisins um ákvarðanir sem þeir taka og framkvæma. Teymið þarf að vera í fyrsta sæti en einstaklingurinn í öðru sæti. Það þarf að öðru fremur að horfa á árangurinn og gera hann sýnilegan.

Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason (2012) benda á að teymisvinna sé algengt form í verkefnastjórnun, enda eru það verkefnis-teymi eða þverfagleg teymi sem koma svo mörgum hlutum til framkvæmda. Þeir benda á að meðlimir þessara teyma, þ.e. kennararnir sjálfir, búa yfir margvíslegum hæfileikum og getu sem þeir leggja til teymisvinnunnar. Hver og einn nýtir sínar sterku hliðar og saman geta þeir svo miklu meira en hver í sínu horni. Árangur teymisins ræðst ekki síst af því hversu vel gengur að samhæfa krafta liðsheildarinnar. Kennararnir þurfa því að ræða saman, leyfa hverjum og einum að koma sínum skoðunum á framfæri og ganga almennt í takt í kennslunni.

Samvinnu í teymi hefur verið líkt við hjónaband (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996). Alveg eins og hjón eiga sína góðu og slæmu stundir er það eins í teyminu; það koma hæðir og lægðir í samstarfinu. Lífið er ekki alltaf dans á rósum. Kennarar sem kenna í teymiskennslu þurfa að gera sér grein fyrir því að stundum gengur vel og stundum ekki eins vel og því er þolinmæðin mjög mikilvæg.

## 2.2 Teymiskennsla

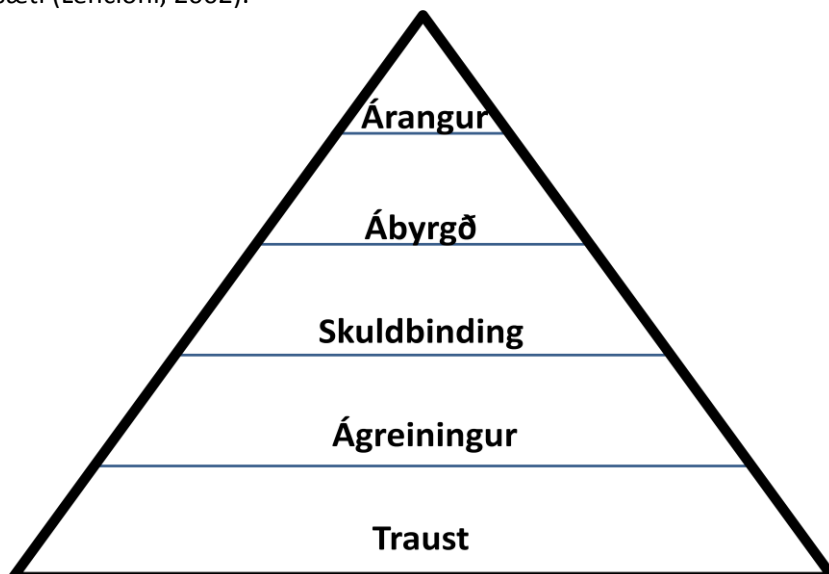
Hugtakið teymiskennsla felur í sér að tveir eða fleiri kennarar deili saman ábyrgð á námi nemenda, kennslu þeirra, samstarfi og daglegum samskiptum með nemendahópnum. Kennararnir vinna mikið saman með nemendahópinn og bera sameiginlega ábyrgð á námi, líðan og kennslu nemenda. Teymið lærir saman í gegnum félagsleg samskipti og orðræðu (Andersen og Petersson, 1998; Goetz, 2000; Krøll-Schwartz, 2004; The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996).

Samkvæmt skilgreiningu Andersen og Petersson (1998) er teymiskennsla langvarandi og skuldbindandi samvinna þar sem kennarahópur ber sameiginlega ábyrgð á kennslunni og vinnur sameiginlega út frá ákveðnum námsmarkmiðum. Í þeirri teymiskennslu er aðaláherslan lögð á nemendur, nám þeirra og þroska og auk þess er áhersla á að byggja upp innbyrðis

samskipti og tengsl teymisins sjálfs. Teymiskennsla er ein tegund af teymisvinnu en hún nær eingöngu til kennara sem kenna saman einum nemendahópi (Andersen og Petersson, 1998).

Traust er ekki hið eina sem þarf til að skapa góða teymisvinnu. Lencioni (2002) bendir á að mikilvægt sé að teymi geti tekist á við ágreining, borið sameiginlega ábyrgð, skuldbundið sig og náð árangri í því sem það tekur sér fyrir hendur. Fólk á að vinna saman að sameiginlegri sýn, bera ábyrgðina saman og stuðla að því að allir nái árangri. Fræðimenn eru á einu máli um jákvætt gildi samvinnu kennara fyrir skólastarf.

Lencioni (2002) setur þessa hugmynd sína um þá þætti sem til þarf til að skapa góða teymisvinnu fram í pýramída þar sem traustið er grunneiningin, það þarf að ríkja traust á milli allra aðila, nemenda, foreldra, kennara og stjórnenda. Teymisfélagar verða að vera einlægir hver við annan um styrkleika sína og veikleika. Ofan á það bætist svo við skoðanaskipti, heilbrigður ágreiningur er nauðsynlegur í öllum teymum og þurfa teymi að geta leyst ágreining sína á milli, komið skoðunum sínum á framfæri og hlustað á það sem meðlimir teymisins hafa fram að færa. Þar fyrir ofan er svo skuldbindingin, Lencioni leggur áherslu á að hver og einn teymisfélagi verði að skuldbinda sig til að standa á bak við ákvarðanir teymisins. Næst í pýramídanum kemur ábyrgðin en hún byggir á þeim þáttum sem fyrir eru og efst í pýramídanum er svo árangurinn sjálfur, teymisfélagar þurfa að standa saman um þær ákvarðanir sem teymið tekur og koma þeim í framkvæmd. Þeir þurfa að setja teymið í fyrsta sæti og sjálfan sig í annað sæti (Lencioni, 2002).



**Mynd 1** Pýramídi Lencioni.

Í lærdómssamfélagi er mikilvægt að gera sér grein fyrir því hvaða þættir skapa góða teymisvinnu kennara og hvað þarf til að byggja upp öflugt og árangursríkt kennarateymi. Rannsóknir á þessu sviði sýna að kennarar sem vinna mikið saman þora frekar að reyna eitthvað nýtt, taka áhættu og þeir eru líklegri að finna leiðir til að bæta sig í starfi (Hargreaves, 2001). Einnig kemur fram að flestir kennarar velja fremur kenna saman í teymi heldur en einir. Samvinna meðal þeirra styrkir þá, eykur oft virkni þeirra í kennslu og þeir vinna saman að erfiðum málefnum sem varða nemendur sína.

Viðhorf kennara til samvinnu og teymiskennslu er almennt jákvæð (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006). Kennarar eru almennt jákvæðir til samstarfs og samvinnu en jafnframt gildir ákveðin íhaldssemi þegar að framkvæmd samvinnunnar kemur og ýmsar ástæður nefndar sem hindra hana. Í lærdómssamfélagi er samvinna meginþáttur þess að koma á breytingum í skólastarfi. Samvinnan eykur öryggi og áhuga kennara og styrkir þá í starfi sínu og bætir árangur nemenda (Guðbjörg Halldórsdóttir, 2006).

Lencioni, 2002 bendir á að samvinnan gefi kennurum tækifæri til að læra hver af öðrum. Stuðningur og styrkur sem þeir hafa hver af öðrum hjálpi þeim að vaxa í starfi og umræður við fagfólk á sama sviði gefi þeim faglegt sjálfstraust.

Samkvæmt Ackerman og Mackenzie (2006) þurfa skólar að finna leiðir til að rjúfa eingangrun kennara. Kennarar þurfa að læra að tengjast hver öðrum, kenna hver öðrum og hjálpa meðlimum í teymunum að þróa skilning og hæfni á skólastarfinu. Kennurum getur fundist erfitt að vera bæði gagnrýnandi og styðjandi og þeir þurfa að finna leiðir til að samræma það hjá sér.

Í rannsókn Önnu Kristínar Sigurðardóttur (2006) kemur fram að kennarar vilja í flestum tilvikum fá að hafa frumkvæði að teymisvinnu sín á milli en upplifa minna sjálfstæði í starfi komi skipanir um teymisvinnu frá stjórnendum. Rannsóknir sýna að teymisvinna og teymiskennsla hafa jákvæð áhrif á skólastarf (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006).

Teymiskennsla er ekki kennsluaðferð í sjálfu sér heldur eins konar hugmyndafræði og getur verið útfærð á mismunandi máta. Teymiskennsla gefur aukna möguleika á sveigjanleika innan þess svæðis sem kennslan fer fram á og fjölbreyttari nálgun á námsefninu (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006).

Samkvæmt Rebora (2007) gefur teymiskennslan kennurum grundvöll til að vinna saman í daglegu starfi og um leið tækifæri til að þróa með sér nýjar bjargir og starfsumhverfi og læra hver af öðrum. Þar sem margir koma saman verða til fleiri hugmyndir. En kennarar í teymum þurfa að setja sér

skýr markmið hvað varðar þetta allt út frá þörfum nemenda og vera meðvitaðir um hvernig þeir geti bætt starf sitt (Rebora, 2007).

Þegar meðlimir í teymiskennslu hafa þróað samstarf á þann hátt að þeir læri hver af öðrum og geti þar með byggt grunn að lærdómssamfélagi í skólanum sem heild er talað um námsteymi. Talið er að ef árangur eigi að nást í teymiskennslu, verði teymið að setja sér þau markmið að verða námsteymi (Rebora, 2007; Krøll-Schwartz, 2004; Andersen og Peterson, 1998). Þeir kennarar sem ná að skapa námsteymi eiga meiri möguleika á því að ná góðum árangri í starfi og nálgast kennsluna á fjölbreyttan og áhrifaríkan hátt. Góð samvinna í teymiskennslu hefur jákvæð áhrif á starfsþróun innan skólans (Rebora, 2007; Svanhildur María Ólafsdóttir, 2009).

Senge (1990) telur að samfélag eða hópur verði að námsteymi þegar það er í eðli fólksins að læra og það þyrstir í nám. Flestir hafa einhvern tímann verið hluti af frábæru teymi þar sem meðlimir teymisins virka saman á sérstakan hátt, það ríkir traust á milli þeirra, þeir veita hver öðrum viðurkenningu og stuðning í starfinu og hafa sameiginleg markmið sem eru ofar einstaklingsmarkmiðum. Senge (1990) telur að þegar teymi læra þá skili þau ekki einungis frábærri vinnu og úrlausnum heldur þroskist einstaklingarnir innan teymisins meira en þeir myndu gera á annan máta. Teymið er mikilvægur þáttur innan lærdómssamfélagsins og þegar það lærir eru líkur á að stofnunin læri líka.

Samkvæmt Goetz (2000) og Krøll-Schwartz (2004) eru til ýmsar útfærslur af teymiskennslu og eru fjórar tegundir hennar nefndar hér:

- Hefðbundin teymiskennsla (e. traditional team teaching) þar sem kennarar deila með sér kennslu nemendanna. Tveir eða fleiri fagaðilar bjóða upp á kennslu fyrir fjölbreyttan og blandaðan nemendahóp í einu rými. Í hefðbundinni teymiskennslu bera kennararnir jafna ábyrgð á öllum nemendum, eru virkir í kennslustundum og bera sameiginlega ábyrgð á undirbúningi.
- Blandaðir árgangar (e. collaborative teaching) eru þannig að tveimur árgöngum er blandað saman og skipt í blandaða bekk. Einn umsjónarkennari sér um hvern bekk fyrir sig í sér rými en undirbúningur og skipulag er sameiginlegt. Umsjónarkennararnir funda reglulega og skipta með sér verkum.
- Stuðningsteymiskennsla (e. complimentary eða supportive team teaching) er þannig að einn kennari ber ábyrgð á að kenna efnið en annar eða aðrir eru honum til aðstoðar.



- Samhliða kennsla (e. parallel instruction) þar sem nemendum er skipt upp í nokkra fámenna hópa og allir kennarar kenna nemendum sama efnið hver fyrir sig (Goetz, 2000; Krøll-Schwartz, 2004).

Í teymiskennslu þarf ekki endilega að fara eftir þessum útfærslum. Þegar teymiskennsla er skipulögð verður að hafa námskrá í huga og huga að því hvernig kennararnir og nemendur eru. Jafnvel þótt kennararnir í teyminu séu að kenna eitthvað sem þeir hafa kennt áður verður að hafa í huga að nemendahóparnir eru ekki alltaf eins og margbreytileikinn í hópnum er mikill (Goetz, 2000).

Samkvæmt Karin Goetz (2000) verða kennarar sem kenna í sama rýminu að funda á hverjum degi eða í hverri viku til að taka mikilvægar ákvarðanir um eftirfarandi atriði:

- Hvað verður kennt og hvenær (t.d. markmið, verkefni)?
- Hvernig á að kenna (t.d. á að kenna litlum hópum eða öllum í einu)?
- Hver á að stýra kennslustundinni?
- Hvernig á að meta nemendur?
- Hvernig eru hópar skipulagðir og hver á að sjá um hvern hóp?

Til að ná góðum árangri í teymiskennslu þarf andrúmsloftið að vera gott, það þarf að ríkja jákvæðni, heiðarleiki, traust og þolinmæði innan teymisins. Meðlimir þess þurfa að vera sveigjanlegir og vera opnir fyrir skoðunum annarra í teyminu, það þarf að ríkja ákveðin verkaskipting sem meðlimir teymisins gera sér grein fyrir og vinna eftir (Krøll-Schwartz, 2004; Rebora, 2007).

Goetz (2000) bendir á að í teymiskennslu er skipulagning í upphafi skólaárs mjög mikilvæg og er mikilvægt að allir meðlimir teymisins taki þátt í henni. Einnig er mikilvægt að funda reglulega til að taka ákvarðanir um það sem framundan er. Mikilvægt er að festa sameiginlega skipulagstíma í stundatöflu strax að hausti, meðlimir teymisins þurfa að ákveða hvaða námsefni á að kenna, hvaða kennsluaðferðir eigi að nota, hvaða meðlimur teymisins á að stjórna kennslunni hverju sinni og hvaða námsmatsaðferðir á að nota. Skipulagið þarf að vera gott og meðlimir teymisins þurfa að vinna vel eftir því svo að allt gangi upp.

Buckley (2000) bendir á að það geti reynst erfitt fyrir skólastjórnendur að leiða inn teymiskennslu í skólum. Fjármagn er oft af skornum skammti og reynist það oft dýrt að leiða inn teymiskennslu, breyta þarf skólanámskrá og margt fleira sem þarf að breyta og aðlaga að teymiskennslunni. Því er afar

mikilvægt að undirbúa jarðveginn vel, tekur tíma að innleiða hana, kennarar og annað starfsfólk þarf að gefa sér góðan undirbúningstíma og allir þurfa að taka virkan þátt og vera samstíga í ferlinu svo allt gangi sem best.

Hér hefur verið gerð grein fyrir skilningi fræðimanna á teymiskennsluhugtakinu og í greiningu þeirra gagna sem aflað var í rannsókninni verður skoðað að hvaða marki þau eiga við það teymi sem ég skoðaði.

## **2.3 Kostir og gallar teymiskennslu**

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir kostum og göllum teymiskennslu eins og það verður ráðið af þeim skrifum sem könnuð voru í tengslum við þetta verkefni.

### **2.3.1 Kostir teymiskennslu**

Í fræðilegum skrifum um teymiskennslu eru m.a. tilgreindir eftirfarandi kostir: kennarar geta t.a.m. skipt með sér verkum, tveir eða fleiri kennarar deila saman ábyrgð á námi nemenda, kennslu þeirra, samstarfi og daglegum samskiptum með nemendahópin og dreifa þannig vinnunni (Andersen og Petersson, 1998; Goetz, 2000; Krøll-Schwartz, 2004; The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996).

Fyrst er að nefna að kennarar bera sameiginlega ábyrgð á námi, líðan og kennslu nemenda, þeir nálgast viðfangsefnið á mismunandi hátt, með mismunandi aðferðum og læra því hver af öðrum. Styrkleikar hvers og eins fá að njóta sín. Teymið lærir saman í gegnum félagsleg samskipti og orðræðu, það getur verið gott að ræða saman og ráðfæra sig við aðra þegar upp koma álitamál. Einangrun kennarans er ekki vandamál í teymiskennslu. Hugmyndir að námsaðferðum og kennsluáðferðum verða fjölbreyttari. Áreiðanleiki við námsmat verður meira og fjölbreyttara. Kennarar sameinast við lausn vandamála. Auðveldara er að fylgjast með samskiptum nemenda ef fleiri en einn kennari er á staðnum. (Andersen og Petersson, 1998; Buckley, 2000; Goetz, 2000; Krøll-Schwartz, 2004; The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996).

Þá er að nefna að með teymiskennslu er auðveldara að sníða kennsluna að þörfum hvers nemenda fyrir sig og skipuleggja fjölbreyttari kennsluáðferðir heldur en þegar um einn kennarar er að ræða. Nemendur ná að tengjast fleirum en einum kennarar og hafa þá til fleiri að leita með vandamál sín. Samskipti milli nemenda og kennara aukast, kennarar eiga auðveldara að ganga á milli nemenda og aðstoða. Forföll kennara hafa minni áhrif á kennsluna, ef afleysingarkennari kemur inn getur hann alltaf

leitað til meðlima teymisins. Það er mun auðveldara að skipuleggja hópastarf, þemaverkefni, valsvæði og hringekjur í teymiskennslunni. Nemendur fá nánari útskýringar á námsefninu og sanngjarnara námsmat verður með fleiri kennurum. Nemendur eru aldrei einir í skólarýminu og með fleiri nemendum verður nemendahópurinn fjölbreyttari (Andersen og Petersson, 1998; Buckley, 2000; Goetz, 2000; Krøll-Schwartz, 2004; The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996).

### 2.3.2 Gallar teymiskennslu

Í þeim fræðilegum skrifum sem sótt hefur verið til við undirbúnings þessa verkefnis eru tilgreindir eftirfarandi gallar eða vandkvæði við teymiskennslu. Í fyrsta lagi geta kennarar átt erfitt með að vinna saman, það er ekki sjálfgefið að kennarar í teymi eigi auðvelt með að vinna saman þó svo að þeim líki vel hver við annan (Goetz, 2000). Annað vandamál er tímaskortur, þ.e. skortur á tíma til skipulagningar. Það getur reynst erfitt að finna tíma til að funda og undirbúa það sem þarf að undirbúa, erfitt að skapa samfellu og flæði í undirbúningnum (Goetz, 2000). Þriðji vandinn sem nefndur er, er að einhverjir meðlimir teymisins leggja minna á sig en aðrir, reyna að komast hjá því að vinna verkin á kostnað hinna í teyminu. Meðlimir teymisins hafa ólíkar væntingar til kennslunnar, einn með mjög miklar, meðan aðrir hafi minni væntingar og þá getur verið erfitt fyrir nemendur að mæta mismunandi kröfum þeirra (Goetz, 2000). Fjórði vandinn er að stundum skortir traust á milli teymisfélaganna, virðingin er til staðar en traustið vantar en þetta traust er grundvöllur góðrar teymiskennslu (Goetz, 2000).

Einnig er sú hættu fyrir hendi að einn meðlimur teymisins taki yfir stjórnina í teyminu og hinir meðlimirnir lenda í hlutverki aðstoðarmanna sem fylgja þeim ákveðna eftir. Því er afar mikilvægt að þeir tali saman og leysi ágreining sem fyrst. Kennarar í teymi geta verið hræddir um að mistakast í kennslunni fyrir framan samkennara sína eða ekki sé sýnt nægilegt umburðarlyndi gagnvart þeim. Loks getur skortur á stuðningi og skilningi frá skólayfirvöldum staðið í vegi fyrir teymiskennslu (Buckley, 2000; Goetz, 2000; The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996).

Goetz (2000) heldur því fram að það geti verið erfitt fyrir nemendur sem eru með ofvirkni eða athyglisbrest að vera hluti af svona stórum hóp eins og er í teymiskennslunni, sem er undir stjórn tveggja eða fleiri kennara, þar sem fjöldi nemenda er mun meiri en í hefðbundnum bekk. Þeir geta átt erfitt með að aðlagast fleirum en einum kennara en það mætti þó bæta það

með því að einn kennari sjái nær eingöngu um þá nemendur sem um ræðir. Færri nemendur komast að í umræðum í kennslustundum í fjölmennum hópum. Hávaði og skvaldur fylgir stærri hópum og stundum eru ekki aðstæður til að skipta hópnum upp í minni hópa, ekki til rými eða skilrúm til að skipta upp í hópa. Ósamræmi getur gætt í fyrirmælum og misvísandi skilaboð frá kennurunum, þar sem kennarar eru fleiri en einn og getur það komið óróa á hópinn (Goetz, 2000).

## **2.4 Rannsóknir á teymisvinnu/teymiskennslu**

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir fyrri rannsóknum á teymiskennslu og teymisvinnu, bæði erlendum og innlendum.

### **2.4.1 Erlendar rannsóknir á teymisvinnu/teymiskennslu**

Fjölmargar erlendar rannsóknir hafa verið framkvæmdar um teymisvinnu og teymiskennslu og hér að neðan verður greint frá fjórum erlendum rannsóknum sem tengjast minni rannsókn.

Í rannsókn Goetz (2000) fjallar hún um tvær tegundir af teymiskennslu, flokk A og flokk B. Í flokki A eru tveir eða fleiri kennarar að kenna sömu nemendum á sama tíma í sama rými. Kennarar skiptast á að leiða kennsluna og leiðbeina nemendum í rýminu. Fjölbreyttir kennsluhættir eru við lýði, kennarar eru ekki alltaf sammála um þær kennsluaðferðir sem þeir vilja beita en þurfa að vera víðsýnir og sveigjanlegir í teymisvinnunni. Í flokki B vinna kennararnir saman en eru ekki endilega að kenna sömu nemendum, né heldur að kenna á sama tíma. Þeir vinna saman að undirbúningi og að undirbúa sjálfa kennslustundina. Búa til verkefni og próf í sameiningu (Goetz, 2000).

Viðamikil rannsókn var gerð á árunum 1990–1993 í Nevada í Bandaríkjunum á innleiðingu teymiskennslu í fyrsta til þriðja bekk (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996). Rannsóknin stóð í þrjú ár og var sendur út spurningarlisti til tæplega 500 kennara í fylkinu en einungis 113 af þeim voru tilbúnir til að halda áfram þátttöku. Sumir kennararnir sem tóku þátt höfðu kynnst teymiskennslu en aðrir ekki. Þeir sem höfðu unnið við teymiskennslu leiðbeindu hinum og eins voru fengnir sérfræðingar til að kynna hana fyrir kennurum og leiðbeina þeim.

Rannsóknin leiddi í ljós að teymiskennsla hafði jákvæð áhrif á samvinnu, samskipti, ábyrgð og verkaskiptingu kennara. Niðurstöðurnar sýndu að það sem mestu máli skipti í teymisvinnu væri traust og virðing milli kennara. Kennarar lögðu upp með góð samskipti og samvinnu og þá sýn að það væri

kennaranna að finna leið til að vinna saman og með nemendum. Sameiginleg sýn á kennsluna væri ekki forgangsatriði þótt það væri mikilvægur þáttur, virðing og traust væri það sem lægi til grundvallar samvinnunni (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996).

Í tilviksrannsókn Duncombe og Armour (2004) á tveimur ólíkum skólum í Englandi kom í ljós að kennararnir vildu geta lært hver af öðrum í starfi sínu sem kennarar þar sem lögð er áhersla á samvinnu, virkni og ígrundun. Kennararnir vildu vera í miklu samstarfi sín á milli og að samvinnan væri grundvöllur góðrar kennslu. Duncombe og Armour töldu að skólarnir tveir þyrftu að gjörbreyta allri uppbyggingu og skipulagi sínu, ferli og áherslum ef þetta ætti að takast á árangursríkan hátt (Duncombe og Armour, 2004).

Í rannsókn Syh-Jong Jang frá árinu 2001 þar sem tilgangur rannsóknarinnar var að rannsaka áhrif teymiskennslu í tveimur áttundu bekkjum í stærðfræði í Taiwan í kjölfar breytinga sem gerðar voru á námskrám í grunn- og framhaldsskólum sem kröfðust meiri samvinnu kennara. Í rannsókninni voru tveir tilraunabekkir og tveir samanburðar-bekkir. Nemendur í þessum fjórum bekkjum voru mjög svipaðir að getu, höfðu mjög svipaðar einkunnir. Rannsóknin stóð yfir í 12 vikur og voru helstu niðurstöður hennar að árangur nemendanna í tilraunabekkjunum jókst, þeir náðu betri árangri á lokaprófi en nemendur í samanburðar-bekkjunum, viðhorf kennarana til teymiskennslu batnaði svo um munaði, þeir þorðu meira og ögruðu sjálfum sér í kennsluaðferðum og kennsluháttum, þeir þorðu að prófa sig áfram í nýjum kennsluaðferðum og kennsluháttum (Jang, 2006).

Í rannsókn minni er einnig nokkuð stuðst við danska fræðimenn sem gefið hafa út bækur og efni um teymiskennslu sem byggir á athugunum þeirra á eigin vinnu og samkennurum þeirra og má þar sérstaklega nefna *Teamets mappe* (2004) eftir Krøll-Schwarts og *Fra teamarbejde til teamlæring* (1998) eftir Andersen og Peterson. Í fræðilega kaflanum um teymisvinnu og teymiskennslu er vitnað í skrif frá þeim og við gagnaöflunina og úrvinnslu gagnanna studdist ég að nokkru leyti við flokkun Krøll-Schwarts (2004) og skoðaði m.a. samskipti kennara innan teymisins, hæfni þeirra, þekkingu og reynslu.

#### **2.4.2 Innlendar rannsóknir á teymisvinnu/teymiskennslu**

Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar hér á landi sem tengjast teymisvinnu/teymiskennslu og samvinnu kennara m.a. eru það rannsókn Guðbjargar Halldórsdóttur frá árinu 2005, rannsókn Svanhildar Maríu

Ólafsdóttur frá árinu 2009 og rannsókn Þórhildar Helgu Þorleifsdóttur frá árinu 2013.

Í rannsókn Guðbjargar Halldórsdóttur, *Liðsheildin er lykilatriði ...* frá árinu 2005, kemur almennt fram jákvætt viðhorf kennara til samstarfs og samvinnu en jafnframt ákveðin íhaldssemi þegar að framkvæmd kemur og ýmsar ástæður nefndar sem hindra samvinnuna. Markmiðið með rannsókn hennar var að kanna viðhorf grunnskólakennara í Reykjavík til samvinnu við samkennara sína. Hún tók viðtöl við þrjá kennara til að undirbúa gerð spurningarlista sem síðan var sendur til 170 kennara í Reykjavík í gegnum tölvupóst. Helstu niðurstöðurnar voru þær að flestir kennarar töldu að samvinna þeirra á milli hefði mikið gildi fyrir skólastarf og alla sem að því koma. Hins vegar vörðu kennarar yfirleitt ekki miklum tíma til samvinnu og virtust ekki hafa áhuga á að auka þann tíma svo neinu nam í framtíðinni. Helstu kostir samvinnu í huga kennara voru aukin víðsýni og stuðningur í starfi en helstu gallar voru lítill tími og skortur á samstarfshæfni samkennara.

Markmiðið með rannsókn Svanhildar Maríu Ólafsdóttur (2009), *Ef teymiskennsla er svarið hver er þá spurningin?* var að skoða og skilgreina teymiskennslu og tengsl hennar við lærdómssamfélag skólans; að dýpka skilning og þekkingu á hugtökunum teymiskennsla og námsteymi og skoða hvernig kennarar þróa starf sitt í gegnum samskipti, samvinnu og nám. Rannsóknin beindist að því að skoða og rannsaka teymiskennslu í þremur grunnskólum þar sem tveir eða fleiri kennarar unnu náið saman með nemendahóp og báru sameiginlega ábyrgð á námi og kennslu hópsins. Rætt var við kennara og stjórnendur um viðhorf þeirra og sýn á teymiskennslu, gagna var aflað með vettvangsathugunum, rýnihópaviðtölum og einstaklingsviðtölum.

Niðurstöður sýndu að viðhorf skólastjórnenda og kennara til teymiskennslu var almennt jákvætt og þeir töldu að helstu kostir þess væru sameiginleg ábyrgð, stuðningur og vinnuhagræðing. Kennarar töldu að í samræðu um nám og kennslu kæmu fram fleiri hugmyndir, skoðanir og möguleikar á lausnum. Kostir teymiskennslunnar lágu í samstarfinu þar sem styrkleikar hvers og eins fengju að njóta sín. Lítil áhersla var lögð á að þróa og vinna með samskipti og nám kennara sem unnu saman í teyminu. Kennarar töldu sig læra mikið af því að starfa saman í teyfum en ekki var unnið markvisst með slíkt nám hvorki innan eða utan teyma. Tengsl teymiskennslu og lærdómsfélags virtust vera veik þar sem teymin höfðu tilhneigingu til að einangrast innan skólasamfélagsins.

Viðfang rannsóknar Þórhildar Helgu Þorleifsdóttur (2013) “*Það er ofboðslegur línudans*” var að leita svara við spurningunni: Hverjar eru áherslur skólastjórnenda í hlutverki sínu við innleiðingu teymisvinnu kennara? Markmið hennar var að skoða hvernig skólastjórar líta á hlutverk sitt við innleiðingu teymisvinnu og hver reynsla þeirra er af því. Sú aðferð sem hún notaði fólst í því að kanna hugmyndir og sýn skólastjóranna á vinnubrögð sín. Hún beitti eigindlegum rannsóknaraðferðum og tók einstaklingsviðtöl við fjóra skólastjórnendur í grunnskólum sem hafa teymisvinnu kennara í stefnu sinni. Helstu niðurstöður rannsóknarinnar voru þær að hlutverk skólastjóranna við innleiðingu teymisvinnu kennara virtist vera mikill línudans; dans sem hefur að hennar mati fjögur meginstef í huga skólastjóranna. Í fyrsta lagi að leggja áherslu á samvinnuna, trú á hana, tala fyrir henni og kynna í skólasamfélaginu öllu. Í öðru lagi að skipuleggja skólastarfið með tilliti til teymisvinnunnar svo sem við stundatöflugerð, niðurröðun kennara í teymi og ýmsan aðbúnað. Þriðji þátturinn er að styðja á ýmsan hátt við kennarana sem taka þátt í teymisvinnunni, eins og með námskeiðum sem eru í tengslum við nýja starfshætti og verkefnisstjórum sem halda utan um verkefnið. Fjórdi og trúlega mikilvægasti þátturinn er samræðan sem skólastjórnir nota á margvíslegan hátt til að byggja upp það lærdómssamfélag sem þeir hafa trú á að teymisvinna kennara skapi.

## 2.5 Lærdómssamfélagið

Hugmyndin um að bæta skólann og þróa lærdómssamfélagið hefur verið í þróun um nokkurt skeið. Þróun hugmynda um lærdómssamfélagið hefur markvisst átt sér stað frá kringum 1960 en um það leyti voru hafnar breytingar á skólanámskrám (Hopkins, 2001). Hopkins (2001) telur að í dag sé vitað nóg um kenningar og breytingarferli til þess að hægt sé að þróa skóla á árangursríkan hátt. Hann telur að skólaþróun þurfi að snúast um að gera skólana að betri stað fyrir nemendur bæði til náms og þroska og um leið að styrkja hæfni skólasamfélagsins til að stýra þeim breytingum sem gera þarf. Fyrst og fremst þarf að beina sjónum að námi og námsárangri nemenda (Hopkins, 2001).

Skólar eru í eðli sínu íhaldssamar stofnanir og breytast í raun mjög lítið í tímanna rás (Mitchell og Sackney, 2007). Sumt breytist lítið og hæfileg íhaldssemi getur verið af hinu góða enda ekki ástæða til að breyta því sem hefur gefist vel en nauðsynlegt er að þróast og þroskast í takt við það sem er að gerast í samfélaginu (Mitchell og Sackey, 2007). Í umræðu um skólamál er oft talað um skólann sem lærir. Þá er átt við að þeir sem að

skólanum koma sýni stöðugan vilja til að læra og þroskast, starfsmenn jafnt sem nemendur og foreldrar þ.e. lærdómssamfélag (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson, Steinunn Helga Lárusdóttir, 2005). Skóli sem hefur reynslu af farsælu breytingastarfi hefur því að jafnaði mun meiri möguleika til þess að takast áfram á við breytingar en sá sem ekki á að baki slíka sögu (Fullan, 2007).

Michell og Sackney (2007) nefna fimm grunnþætti sem virðast þurfa að vera til staðar til að mynda virkt og árangursríkt lærdómssamfélag. Þessir þættir eru virðing (e. deep respect), sameiginleg ábyrgð (e. collective responsibility), viðurkenningu á fjölbreytileikanum (e. appreciation of diversity), lausnaleitarhyggju (e. problem-solving orientation) og vera jákvæð fyrirmynd (e. positive role modeling). Þegar þessir þættir eru til staðar í skólanum þá er skólinn lærdómssamfélag, þar fer fagleg starfsþróun fram og komið er til móts við fjölbreyttar þarfir nemenda í kennslu og leiðsagnarmat er veitt. Mikilvægt er að nám eigi sér stað hjá einstaklingunum en einnig í samvinnu við aðra (Michell og Sackney, 2007). Skólar eiga að læra, eflast og þróast í gegnum einstaklinga, en það að einstaklingar læri er ekki endilega trygging fyrir því að skólinn sem stofnun læri. Nemendur eru þungamiðjan í skóla sem er lærdómssamfélag. Nám allra nemenda skiptir máli og kennarar leita leiða til að þjónusta hvern og einn eftir þeirra þörfum. Einkenni kennara í lærdómssamfélagi eru að þeir eru trúir sannfæringu sinni, sýna auðmýkt í samvinnu og vinna sífelld með samkennurum að því að efla nám nemendanna. Þeir finna leiðir til að skólinn verði betri fyrir alla nemendur (Senge, 2000).

Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2013) eiga kennarar að leggja sig fram gagnvart öllum þeim nemendum sem þeir kenna, meta stöðu þeirra í námi og hafa bæði nemendurna og foreldra þeirra með í ráðum um þau markmið sem stefnt er að hverju sinni. Helsta starf kennara er kennslu- og uppeldisfræðilegt gagnvart nemendum sínum, að vekja áhuga þeirra á náminu og viðhalda honum, veita þeim stuðning og handleiðslu á sem fjölbreyttastan máta og stuðla að góðum vinnufriði og starfsanda á meðal nemanda. Mikilvægt er að kennarar vinni saman að menntun nemenda eftir því sem best verður á kosið og að kennslan og uppeldið vinni saman alla grunnskólagönguna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Lögð hefur verið áhersla á að skólar séu lifandi lærdómssamfélög og til að þeir geti orðið það telur Senge (2000) að fimm forsendur þurfi að vera til staðar.

Að mati Senge eru þessar forsendur eftirfarandi:



- Persónuleg færni (e. personal mastery) er að þróa eigin leikni til að framfylgja venjum og stefnu skólans og jafnframt að dýpka og þróa eigin framtíðarsýn í starfi. Ná þeim árangri sem hver og einn vill ná í lífinu ásamt raunsæju mati á núverandi stöðu.
- Sameiginleg sýn (e. shared vision) er að finna innan skólans þar sem allt starfsfólk skólans, þ.e. kennarar, stjórnendur og annað starfsfólk geta í sameiningu búið til og þróað reglur og venjur sem notast á við í framtíðinni. Það er skóli eða samfélag sem vonast til að læra um þarfir og sameiginlega framtíðarsýn.
- Hugarlíkan (e. mental model) sem felur í sér að þróa ígrundun og endurmat á skilningi á eigin skynjunum og viðhorfum sem og annarra. Þessi hugarlíkön eru flest lítið rædd og eru oft óskýr. Það er því einn af þáttum lærdómssamfélagsins að þróa hæfileika til að tala skýrt og greinilega og á gagnrýninn hátt um viðfangsefni sem hafa oft verið flokkuð sem hættuleg og flókin. Hér er það ígrundunin og samræðan sem skiptir mestu máli. Hugarlíkanið einblínir á það hvernig einstaklingar hugsa og mynda sér skoðanir.
- Teymisnám (e. team learning) sem felst í samtölum, umræðum og samskiptum starfsmanna sín á milli og einnig í samskiptum við aðra. Teymið er grunnur lærdómssamfélagsins og með samtölum og umræðum nær teymið að móta og breyta sameiginlegri hugsun, lærir að virkja sameiginlega orku og krafta til að ná sameiginlegum markmiðum frekar en einstaklingsmarkmiðum, draga fram þekkingu og hæfni allra einstaklinganna innan teymisins. Teymisnám getur verið stundað innan skólastofunnar sem og utan hennar, milli foreldra og kennara, milli allra meðlima samfélagsins sem vinna að jákvæðum breytingum á skólastarfinu sem ætlað er að skila betri árangri.
- Kerfishugsun (e. system thinking) sem er fólgin í því að átta sig betur á breytingum og skilja betur hvernig hlutir tengjast innbyrðis. Kerfishugsun er byggð á kenningum um margbreytileikann og endurgjöf á háttarlagi manna. Ýmis hjálpartæki og tækni, s.s. módel og líkön eru til sem nýtist til aðstoðar fyrir einstaklinga og teymið til þess að öðlast víðari og dýpri skilning á viðfangsefninu. Með kerfishugsun lærir fólk að skilja betur gagnvirk áhrif og breytingar (Senge, 2000).

Geta stofnunar verður aldrei meiri en einstaklinganna innan hennar og stofnanir geta einungis lært ef einstaklingarnir læra. Einstaklingarnir eru frumkrafturinn því þeir hafa eigin huga, vilja og hugsun (Senge, 1990).

Roberts og Pruitt (2003) nefna það að í lærdómssamfélagi vinni allir sameiginlega við það að ná sameiginlegum markmiðum og að teymisvinna sé algjörlega nauðsynleg. Að mati þeirra eru einkenni góðra teyma að nægilega sérþekkingu sé að finna í teyminu til að vinna verkið og velja þær leiðir sem henta hverju sinni. Í lærdómssamfélagi er mikilvægt að gera sér grein fyrir því hvað það er sem skapar góða teymisvinnu kennara og hvað þarf til að byggja upp öflugt og árangursríkt kennarateymi (Lencioni, 2002).

Í lærdómssamfélagi er átt við það skólasamfélag þar sem bæði kennarar og skólastjórnendur leita leiða til að bæta skólastarfið með þarfir nemenda að leiðarljósi (Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998). Í lærdómssamfélagi eru ákvarðanir byggðar á samræðum og ígrundun fólksins sem vinnur saman, teyimum kennara sem leita eftir bestu kennsluháttunum og kennsluaðferðunum (Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998). Skóli er ekki bara hús, ekki eingöngu kennslustofan eða skólahúsnæðið. Lærdómssamfélag er hugtak sem lýsir menningu skóla. Í öllum skólum er sérstök menning, skólamenning þar sem aðaláherslan er lögð á þarfir nemandans og meiri áhersla er lögð á nám heldur en kennslu (Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998).

Nám allra nemenda skiptir máli og kennarar leita leiða til að þjónusta hvern og einn eftir hans þörfum. Skólamenning er ekki eins í hverjum skóla heldur hefur hver skóli sína skólamenningu og fer hún eftir því hvaða hefðir og venjur ríkja á hverjum stað. Skólinn sem heild vinnur saman að því að breyta og bæta skólamenninguna með því að skoða og meta gagnrýnið það sem verið er að vinna í skólanum. Markmiðið er að byggja upp góða skólamenningu sem nýtir þá reynslu, þekkingu og vinnulag sem hver skóli býr yfir til að gera alltaf betur (Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998). Segja má að megintilgangur skóla sé nám nemenda og það sem mestu máli skiptir er gæði kennslunnar. Einnig að gæði kennslunnar séu bætt með stöðugu faglegu námi og það sem styður best við það er lærdómssamfélagið (Hord og Hirsh, 2009).

Senge (2000) segir að lærdómssamfélagið byggist á þremur þáttum, skólastofunni, skólanum og samfélaginu. Ef að breytingar eiga að eiga sér stað í lærdómssamfélaginu þurfa þær að ná til allra þessara stiga. Það þarf að vera ákveðið skipulag utan um skólastofuna og það nám sem þar fer fram. Í því skipulagi er skólinn sjálfur, skólaumdæmið og ráðamenn menntamála í því sveitarfélagi sem við á og svo ríkið. Tilgangur þessara aðila á að vera að tryggja að allir nemendur fái sama tækifæri til náms (Senge, 2000).

Hargreaves (1994) telur að þær stofnanir sem líklegastar eru til að vaxa og dafna séu þær sem einkennist af aðlögun, sveigjanleika, tækifærum, sköpunargleði, framþróun, samvinnu og jákvæðu viðhorfi gagnvart lausnaleit og getu sinni til að læra um sig sjálfa og einnig umhverfið.

Senge (2000) heldur því fram að skólar geti ekki starfað í einangrun frá öðrum þáttum samfélagsins og þurfi því að vera í góðum samskiptum við þá. Þegar lærdómssamfélag myndast þýðir það að allir í kerfinu vinni saman að ákveðnum markmiðum, við að láta væntingar sínar í ljós og taka þátt og þróa hæfni sína saman. Allir aðilar finna að þeir eiga sömu hagsmunum að gegna í því að skólakerfið verði sem best og allir geti lært hver af öðrum og hver með öðrum (Senge, 2000).

Edelstein (2008) bendir á að skólinn sé lifandi stofnun sem tekur sífelldum breytingum samhliða breytingum í samfélaginu. Að þróunarstarf sé afar mikilvægur þáttur í skólasköpun og sé samofið þeim vinnubrögðum sem tíðkast í hverjum skóla fyrir sig sem og menningunni sem er þar við lýði. Þróunin sé ekki sjálfvirk hraðbraut heldur verk manna. Kennarar verði að sinna þörfum nemenda eins og þeir eru og sjá þeim fyrir tækifærum til náms. Þeir þurfi faglega þekkingu til að geta kennt nemendum í samræmi við getu og þroska nemenda og við þau félagslegu skilyrði sem eru við lýði hverju sinni (Edelstein, 2008).

Einn af meginþáttunum í skólaþróun að mati Fullan (2007) er að skólinn líti á sig sem lærdómssamfélag. Í slíkum skólum er samanlögð hæfni starfsfólks skólans til að bæta árangur nemenda kjarninn í starfinu. Kennarar og stjórnendur vinna saman að því að ná markmiðum sameiginlegrar sýnar. Kennarar læra hver af öðrum og hver með öðrum í bæði formlegu og óformlegu samstarfi (Fullan, 2007).

Fullan (2007) leggur áherslu á að ef skólinn eigi að þróast sem lifandi lærdómssamfélag þurfi ekki aðeins að breyta skólamenningunni heldur einnig að breyta sjálfri kennslumenningunni. Samvinnan þarf að vera samofin gildum og tækifærum til stöðugar þróunar náms og er gengið út frá því að bætt kennsla sé samvinnuverkefni frekar en einstaklingsframtak og að kennarar vaxi og dafni í starfi þegar þeir vinna saman að því að breyta og bæta kennsluna, m.a. með því að greina, meta og gera tilraunir varðandi hana. Þeir taka sameiginlega ábyrgð á námi nemenda, hafa skýr markmið fyrir nám allra nemenda og vinna saman að því að ná þessum markmiðum og besta aðferðin til þess að ná þeim sé með samskiptum (Fullan, 2007).

Hargreaves (1994) er sammála Fullan þegar hann bendir á að rannsóknir hafi sýnt að kennarar sem eru vanir að vinna saman eru tilbúnari til að prófa nýja hluti, taka áhættu og eru alltaf að leitast við að bæta sig í kennslunni.

Hann bendir einnig á að samvinna meðal kennara kveiki nýjar hugmyndir meðal þeirra, veiti jákvæða orku og félagslegan stuðning sem hjálpar þeim að þjóna nemendum sínum með betri hætti (Hargreaves, 2001).

### 2.5.1 Rannsóknir á lærdómssamfélaginu

Fram kemur í yfirlitsrannsókn á tíu bandarískum rannsóknnum og einni breskri að vel þróuð lærdómssamfélög hafa jákvæð áhrif bæði á kennsluna sjálfa og einnig á frammistöðu nemenda til batnaðar (Vescio, Ross og Adams, 2008).

Í rannsókn Önnu Kristínar Sigurðardóttur, *Studying and enhancing the professional learning community for school effectiveness in Iceland*, frá árinu 2006 um lærdómssamfélag í skólum var sýnt fram á tengsl milli styrkleika lærdómssamfélagsins og árangurs skólans. Anna Kristín skoðaði m.a. umræðu kennara í fagteymum og árgangateymum og komst að því að í henni fólust ekki mörg tækifæri fyrir kennara til að læra hver af öðrum. Hún ályktaði hins vegar að samvinna sem fæli í sér sameiginlega ábyrgð og byggði á sameiginlegum hagsmunum í daglegu starfi, s.s. teymiskennsla, væri mun líklegri til að skila árangri bæði fyrir þá kennara sem taka þátt í teyminu og til að styrkja lærdómssamfélagið í skólanum sem heild. Í rannsókn hennar kom fram að það sé erfitt fyrir kennara að reyna að beina athyglinni frekar að námi nemenda en kennslu sinni en það sé þó það sjónarhorn sem þurfi að einblína á við uppbyggingu lærdómssamfélags. Samkvæmt Önnu Kristínu eru tengsl á milli styrkleika lærdómssamfélagsins og árangurs skóla; með því að efla skóla sem lærdómssamfélag verði ávinningur í námi nemenda.

### 2.6 Samantekt

Þekking, viðhorf og kenningar um stofnanir hafa tekið miklum breytingum á liðnum árum. Nauðsynlegt er að skólar séu í sífelldri þróun og starfsfólk alltaf að læra eitthvað nýtt. Skólar þurfa að þróast og þroskast í takt við það sem er að gerast í samfélaginu hverju sinni. Skólar geta ekki starfað í eingangrun frá öðrum þáttum samfélagsins og þurfa að vera í góðum samskiptum við þá. Skólar eiga að læra, eflast og þróast í gegnum einstaklinga en það að einstaklingar læri er ekki endilega trygging fyrir því að skólinn sem stofnun læri. Skólar eru ekki bara hús, kennslustofan eða skólahúsnæðið. Lærdómssamfélagið er hugtak sem lýsir menningu hvers skóla. Í öllum skólum er ákveðin skólamenning þar sem aðaláherslan er lögð á þarfir nemandans.

Nemendur eru þungamiðjan í skóla sem er lærdómssamfélag. Í námssamfélagi vinna allir saman að því að ná sameiginlegum markmiðum og teymisvinna er nauðsynleg. Námssamfélag byggist á þremur þáttum, skólastofunni, skólanum og samfélaginu. Ef að breytingar eiga að eiga sér stað í lærdómssamfélaginu þurfa þær að ná til allra þessara stiga. Þær stofnanir sem líklegastar eru til að vaxa og dafna eru þær sem einkennast af aðlögun, sveigjanleika, tækifærum, sköpunargleði, framþróun, samvinnu og jákvæðu viðhorfi gagnvart lausnaleyti og getu til að læra um sig sjálfa og einnig umhverfið.

Kennarar þurfa að gera sér grein fyrir því hvað það er sem skapar góða teymisvinnu og hvað það er sem þarf til að byggja upp öflugt og árangursríkt kennarateymi. Viðhorf kennara til samvinnu og teymiskennslu er almennt jákvætt og vilja kennarar sem unnið hafa í teymiskennslu gera það áfram. Í teymiskennslu deila meðlimir teymisins ábyrgð á námi nemenda, kennslu þeirra, samstarfi og daglegum samskiptum með nemendahópnum.

Virðing og traust er grundvöllur að góðri teymiskennslu, meðlimir teymisins þurfa að þekkja vel eigin kosti og galla og geta gefið og tekið á móti uppbyggilegri gagnrýni. Samvinna innan teymisins eykur öryggi og áhuga kennara og styrkir þá í starfi sínu og bætir árangur nemenda. Hún gefur kennurum tækifæri til að læra hver af öðrum, stuðningur og styrkur sem þeir hafa hver af öðrum hjálpar þeim að vaxa í starfi sem og umræður við fagfólk á sama sviði gefur þeim faglegt sjálfstraust. Þar sem margir koma saman verða til fleiri hugmyndir og það nýtist vel í teymiskennslunni. Til eru ýmsar útfærslur af teymiskennslu og eru fjórar nefndar hér að framan, hefðbundin teymiskennsla, blandaðir árgangar í teymiskennslu, stuðnings-teymiskennsla og samhliða kennsla. Það þarf ekki endilega að fara eftir þessum útfærslum í teymiskennslunni.

Gerð var grein fyrir kostum og göllum teymiskennslunnar.

#### **Kostir teymiskennslu:**

- Kennararnir geta skipt með sér verkum, dreift ábyrgðinni bæði í kennslunni sjálfri og í undirbúningi.
- Kennararnir læra hver af öðrum og styrkleikar hvers og eins fá að njóta sín.
- Kennararnir ræða saman og ráðfæra sig hver við annan þegar upp koma vandamál.
- Einangrun kennarans er ekki vandamál.

- Hugmyndum fjölgar og námsefni, kennsluaðferðir og vinnubrögð verða fjölbreyttari.
- Áreiðanleiki við mat á verkefnum eykst.
- Aðveldara reynist að fylgjast með samskiptum í kennslunni.
- Kennararnir hafa meiri tíma og betri tækifæri til að sinna einstaklingsþörfum nemenda.
- Samskipti milli kennaranna og nemenda aukast og meðlimir teymisins eiga auðveldara með að ganga á milli borða og fylgjast með.
- Forföll kennara hafa minni áhrif á kennsluna.
- Nemendur eru síður einir á kennslusvæðinu.
- Styrkleikar kennaranna liggja á mismunandi sviðum og því aukast möguleikar nemenda á því að fá bestu mögulega aðstoð.
- Auðveldara er að undirbúa þemaverkefni, hópavinnu og skipuleggja valsvæði og hringekjur.
- Auðveldara að vinna úr vandamálum nemenda og kennara.
- Með fleiri nemendum verður nemendahópurinn fjölbreyttari.

#### **Gallar teymiskennslu:**

- Kennarar geta átt erfitt með að vinna saman.
- Tímaskortur, skortur á tíma til skipulagningar, undirbúnings og fundarhalds.
- Kennarar leggja mismikla vinnu á sig, hætta á að einhverjir komi sér undan vinnu.
- Kennarar hafa ólíkar væntingar til kennslu, einn með miklar en annar litlar, getur reynst erfitt fyrir nemendur að mæta mismunandi kröfum.
- Traust getur skort á milli teymisfélaga.
- Einn meðlimur teymisins getur tekið yfir stjórnina á kostnað hinna.
- Kennarar geta verið hræddir um að mistakast fyrir framan hina í teyminu.
- Nemendur geta átt erfitt með að aðlagast fleirum en einum kennara.
- Hávaði og skvaldur getur fylgt stórum hópum.
- Ósamræmi í fyrirmælum milli teymisfélaga og mismunandi skilaboð.

### 3 Rannsóknin

Í þessum kafla verður fjallað um rannsóknarspurningarnar, aðferð, úrtak, gagnaöflun og úrvinnslu gagna. Einnig verður fjallað um nokkur siðferðileg atriði við framkvæmd rannsóknarinnar.

#### 3.1 Markmið og rannsóknarspurningar

Meginmarkmið rannsóknar minnar var að leita svara við þessum rannsóknarspurningum:

- Hvað er það sem einkennir teymisvinnu/teymiskennslu?
- Hverjir eru helstu kostir teymisvinnunnar/teymiskennslunnar að mati kennara og skólastjóra?
- Við hvaða örðugleika eru kennarar helst að glíma?

#### 3.2 Rannsóknaraðferð og rannsóknarsnið

Við gagnaöflunina beitti ég eigindlegri aðferðafræði (e. qualitative research). Eigindleg aðferðafræði byggir á túlkunarfræði, þær eru lýsandi, túlka upplifun einstaklinganna sem verið er að rannsaka (Lichtman, 2013). Í eigindlegri aðferðafræði er skoðað hvaða merkingu einstaklingurinn leggur í umhverfi sitt og samskipti og það hvernig hann vinnur úr þeirri merkingu í samhengi við félagslega, sögulega og tilfinningalega þætti sem hafa áhrif á hann sjálfan, umhverfi hans og samskipti við aðra (Flick, 2002).

Bogdan og Biklen (2007) nota hugtakið eigindlegar aðferðir sem yfirhugtak yfir nokkrar leiðir í rannsóknum sem hafa sömu einkenni. Einkennandi er m.a. að gögnin hafa að geyma ítarlegar lýsingar á fólki, stöðum og samtölum og það er ekki markmiðið að nálgast gögnin með tölfræðilegum leiðum (Bogdan og Biklen, 2007). Rannsakendur virða sjónarhorn allra þátttakenda og meta þau jafnt (Bogdan og Biklen, 2007).

Rannsóknarspurningar eru ekki skilgreindar með aðgerðabundnum breytum (e. operationalizing variables) fremur eru þær mótaðar af þeim tilgangi að rannsaka flókin viðfangsefni í sínu rétta samhengi (Bogdan og Biklen, 2007). Það þarf að taka tillit til aðstæðna og skoða myndina í heild sinni en ekki bara einblína á athöfnina eina (Lichtman, 2013).

Ég notaði sömu aðferð við upplýsingaröflun hjá öllum einstaklingunum, vettvangsathugun og einstaklingsviðtöl. Ég fylgdist með kennslu

kennaranna, skrifaði niður vettvangsnótur og fylgdist með samskiptum þeirra innbyrðis í teyminu

Kostir þessarar rannsóknaraðferðar er að rannsakandinn kemst nálægt þátttakendum. Rannsakandi fer á vettvang og hittir þátttakendur, á við þá viðtöl, á í mjög nánnum samskiptum við þá (Lichtman, 2013).

Í minni rannsókn beitti ég tilviksrannsókn. Í tilviksrannsóknnum beinast sjónir rannsakanda að afmörkuðum aðstæðum, einstaklingi eða sérstökum atburði með athugunum á vettvangi (Bogdan og Biklen, 2007). Rannsakandi velur í rannsókn sinni eitt eða nokkur tilvik sem hann rannsakar í smáatriðum til að öðlast sem bestan skilning á tilvikinu. Tilvik geta verið t.d. einstaklingur, lítill hópur, fjölskylda, bekkur, deild, samtök eða stofnun (Lichtman, 2013).

Margar tilviksrannsóknir eru lýsandi og hafa það að meginmarkmiði að auka skilning og einblína á það sem rannsakað er og eru þá niðurstöður settar fram sem lýsing af vettvangi (Bogdan og Biklen, 2007). Í rannsókn minni einbeitti ég mér að einu tilviki, þ.e. einu teymi, en í því voru fjórir einstaklingar.

### 3.3 Þátttakendur, lýsing á skóla og skipulagi teymis

Þátttakendurnir í rannsókn minni koma úr einum grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu, Skógarberjaskóla; skólastjórnandi, fjórir kennarar sem kenna saman í teymi og um 60 nemendur þeirra. Þátttakendurnir voru valdir með markvissri úrtaksgæð (e. purposive sampling) með tilgang rannsóknarinnar í huga (Lichtman, 2013). Með þeirri aðferð var markmiðið að velja einstaklinga í rannsóknina sem taldir voru geta gefið miklar upplýsingar um viðfangsefnið. Haft var samband við skólastjóra og kennara Skógarberjaskóla, bæði með tölvupósti og með kynningarbréfi (viðauki A), til að fá upplýst samþykki þeirra fyrir rannsókninni og var það fúslega veitt.

Til að gæta trúnaðar við þátttakendur voru þeim gefin tilbúin nöfn og verða hér eftir nefnd Guðrún, Helga, Guðmundur, Kristín og Gunnhildur sem er skólastjórinn.

Guðrún er rúmlega fertug, hún er lærður leik- og grunnskólakennari og er búin að vinna í Skógarberjaskóla síðan hún útskrifaðist sem grunnskólakennari fyrir tæpum tíu árum síðan en áður vann hún sem leikskólakennari í nokkur ár. Hún er búin að starfa í nokkrum teymum síðan hún byrjaði í Skógarberjaskóla og líkar mjög vel í teymiskennslu.



Helga er menntaður grunnskólakennari og hefur unnið í Skógarberjaskóla síðan hún útskrifaðist fyrir um sjö árum síðan. Er búin að kenna í nokkrum teymum síðan hún byrjaði að vinna í Skógarberjaskóla.

Guðmundur er rúmlega fertugur grunnskólakennari. Hann útskrifaðist fyrir um sjö árum og hefur unnið í teymiskennslu í tæplega tíu ár en hefur aðeins unnið þennan vetur í Skógarberjaskóla. Áður vann hann í leikskóla og við kennslu yngstu barna í grunnskóla.

Kristín er á sextugsaldri. Hún er leikskólakennari að mennt, útskrifaðist fyrir rúmlega 30 árum, vann í leikskóla í mörg ár en hefur unnið í Skógarberjaskóla í fimm ár og alltaf í kennslu yngstu barnanna.

Gunnhildur er á sextugsaldri. Hún er grunnskólakennari að mennt, útskrifaðist fyrir um tuttugu árum síðan en hefur ekki unnið við kennslu allan tímann en hefur verið að vinna í kringum og með börnum allan sinn starfsferil. Kennsluferillinn er mjög stuttur en reynsla af vinnu með börnum á fjölbreyttum grunni er mjög mikill.

Skógarberjaskóli er frekar nýlegur og lítill, nemendur eru tæplega 300 talsins og starfsfólk skólans tæplega 50. Skólinn hefur unnið markvisst með þróun skólastarfs og taka allir starfsmenn skólans þátt í því. Skólinn leggur mikla áherslu á leiklist í kennslu og lífsleikni.

Grunnskólakennararnir hafa starfsreynslu frá um einu ári upp í átta ár og hafa unnið í teymiskennslu allan tímann sem þau hafa starfað sem kennarar. Tveir kennaranna hafa unnið við skólann frá því þeir útskrifuðust sem grunnskólakennarar en einn kennarinn kom nýr inn í þennan skóla síðastliðið haust. Leikskólakennarinn hefur starfað í teymiskennslu í um eða yfir 30 ár, fyrst í leikskóla en nú síðustu fimm ár í grunnskóla. Þetta er nýtt teymi, þ.e. þessi fjögur byrjuðu að vinna saman síðasta haust en tveir af þessum kennurum hafa unnið áður saman en tvö ekki. Skólastjórinn hefur unnið með börnum til fjölda ára en á ekki langann kennsluferil.

### 3.4 Gagnaöflun/framkvæmd rannsóknar

Ég byrjaði á því að afla tilskyldra leyfa fyrir rannsóknina. Sendi upplýsingar til Persónuverndar og sendi skólastjóra Skógarberjaskóla bréf með erindi mínu um að fá formlegt leyfi hjá honum til að framkvæma tilviksrannsókn í skólanum. Ég fór á vettvang í Skógarberjaskóla, gerði vettvangsathuganir og tók opin viðtöl við fjóra kennara sem kenna í teymi, einnig tók ég viðtal við skólastjóra og óformleg viðtöl við nemendur í bekknum. Skoðanir viðmælenda gagnvart teymisvinnu/teymiskennslu bar ég saman við fræðin. Í opnum viðtölum hefur rannsakandinn ákveðið markmið en viðmælendurnir ráða miklu um að hvernig viðtalið þróast (Lichtman, 2013)

Ég notaði ákveðinn viðtalsramma (viðauki B) sem ég studdist við í viðtölunum. Ég sem rannsakandi hafði í huga nokkur meginþemu eða meginspurningar sem ég spurði þátttakendur eftir. Röð spurninga og orðalag var ekki endilega alltaf eins í hverju viðtali. Rannsakandinn reyndi að setja sig í spor þátttakendanna og hvatti þá áfram í viðtalinu. Spurningarnar voru hafðar opnar og hugað var sérstaklega vel að opnunarspurningunni í ljósi mikilvægis hennar (Lichtman, 2013). Opnu viðtölin voru svipuð í sniði en voru mismörg, á bilinu 20 til 35 mínútur hvert.

Viðtölin voru tekin á þeirra heimavelli. Ég tók viðmælendur mína í opin einstaklingsviðtöl og ég sagði þeim að viðtölin yrðu hljóðrituð og þau mættu hætta við hvenær sem þau vildu. Í viðtölunum notaðist ég við upptökutæki (ipad). Ég sagði þeim frá því að allt sem færi fram í viðtalinu væri trúnaðarmál og að öllum gögnum yrði eytt eftir að ég væri búin að nota þau, þau gætu hætt þátttöku hvenær sem þau óskuðu þess. Viðmót allra viðmælenda minna var hlýtt og notalegt og þau svöruðu að mér fannst eftir sinni bestu vitund.

Ég útbjóst lista yfir það sem ég ætlaði að taka eftir í vettvangsathuguninni, á það sem ég vildi að fókusinn einblíndi á. Í vettvangsathugunum fylgdist ég með samskiptum og samvinnu teymisins í kennslu, á samvinnufundum, kennarafundum og eftir kennslu. Ég sem rannsakandi reyndi að vera í miðju rýminu svo ég sæi flesta meðlimi teymisins í einu en færði mig svo á milli svæða. Ég skipti mér ekki af kennslu þeirra og átti í raun mjög lítil samskipti við þau á meðan á vettvangsathugunni stóð en ræddi svo alltaf við þau í lok dagsins. Ég skrifaði niður vettvangsnótur, reyndi að láta fara lítið fyrir mér og hafa vakandi athygli á aðstæðum, horfa, hlusta og einbeita mér (Lichtman, 2013).

Vettvangsathuganirnar voru gerðar í sex daga eða 42 klukkustundir hjá teyminu í febrúar 2014 en einnig aflaði ég gagna í vettvangsnámi mínu við skólann frá miðjum ágúst til loka nóvember 2013. Þá fylgdist ég með samvinnu og samskiptum teymisins og skráði það niður í dagbók sem síðar nýttist mér við vinnslu verkefnisins.

### 3.5 Úrvinnsla gagna

Ég skráði niður vettvangsnótur á vettvangi, bæði í kennslu og á samvinnufundum kennara. Vettvangsnótur úr bæði viðtölunum og vettvangaathugunum voru flokkaðar niður í ákveðin þemu og nýtti ég mér flokkun Krøll-Schwarts að nokkru leyti en einnig flokkaði ég eftir því hvað kom fram í gögnunum, notaðir voru mismunandi litir við flokkunina.

Þessi þemu komu fram:

- samvinna/samskipti
- traust og virðing
- tímaskortur/tímaleysi
- ábyrgð
- þátttaka
- verkaskipting

Þetta voru þau meginhugtök sem komu oftast fram í viðtölunum sem ég tók við teymið. Viðtölin við kennarana og skólastjóra voru hljóðrituð á Ípad, síðan skráð, lykluð og flokkuð í þemu og þemun skoðuð með hliðsjón af rannsóknarspurningunum. Óformlegu viðtölin við nemendur voru tekin á þeirra heimavelli, í kennslu á heimasvæði þeirra. Skráð niður í litla vasabók sem ég var með og svo hreinskrifaði ég þegar ég var komin heim.

### 3.6 Veikleikar og styrkleikar rannsóknarinnar

Með réttmæti er átt við það hversu rétt sú lýsing er sem rannsakandi dregur upp af viðfangsefninu. Það þarf að vanda valið á þeim gagnasöfnunaraðferðum sem notaðar eru í rannsókninni með það að leiðarljósi að auka réttmæti hennar. Rannsakendur staðfesta réttmætið með endursögn á afmörkuðum atriðum viðtalsins og þeir spurðir, *er það rétt skilið hjá mér að ...?* (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013; Silverman, 2005).

Lögð var áhersla að afla ítarlegra gagna sem hæfðu rannsókninni. Í þessari rannsókn voru notuð þrjár gagnasöfnunaraðferðir, opin viðtöl, vettvangsathuganir og svo voru tekin óformleg viðtöl við nemendur. Einnig nýtti ég ýmis gögn sem ég aflaði í vettvangsnámi mínu í Skógarberjaskóla á haustönn 2013 eins og dagbók og vettvangsnótur sem ég skráði hjá mér. Þessi samþætting aðgerða hjálpaði mér að fá betri sýn á teymiskennsluna og samvinnuna þeirra á milli. Ég sem rannsakandi var aðalrannsóknartækið og ég reyndi að vera meðvituð um að viðhorf mín, gildi, fordómar og bakgrunnur gæti haft áhrif á niðurstöður og hafði ég það í huga, reyndi að vanda vel til verka og draga úr þessum áhrifum (Lichtman, 2013).

Þó ég hafi áður tekið opin viðtöl og gert vettvangsathuganir og sú reynsla hafi hjálpað mér nú var ég meðvituð um reynsluleysi mitt á sviði rannsókna. Mér fannst gott að hafa viðtalsrammann í viðtölunum mér til stuðnings ef mér fipaðist eitthvað eða gleymdi einhverju sem ég vildi afla

gagna um. Ég tók eitt æfingaviðtal áður en ég tók viðtöldin sjálf til að prófa viðtalsrammann og æfa mig.

Ýmsar aðferðir eru notaðar til að auka trúverðugleika, það þarf að gefa sér góðan tíma til að ræða við fólk, hlusta vel og fylgjast vel með. Greina þarf rannsóknargögnin um leið og þeim er safnað, þá er vitað hvaða þekking hefur safnast og hvað það er sem þarf að vita meira um. Rannsakandinn þarf að hugsa fræðilega, bera nýja þekkingu saman við þá þekkingu sem fyrir er. Þannig byggist þekking upp stig af stigi. Réttmæti eða trúverðugleiki rannsóknarniðurstaðna byggist að hluta til hversu trúverðuglega rannsakandanum tekst að setja fram niðurstöðurnar (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013).

### 3.7 Siðferðileg atriði

Til að tryggja nafnleynd þátttakenda fengu þátttakendur tilbúin nöfn. Nafns skólans er einnig dulnefnið Skógarberjaskóli.

Við framkvæmd rannsóknarinnar þarf að leggja áherslu á að afla leyfis og samþykkis allra sem þátt taka. Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar og sótt var um formlegt leyfi hjá skólanum þar sem viðtölin voru tekin og við kennarana sjálfa eins og fram kom hér að framan. Í öllum rannsóknum þarf að taka mið af siðferðilegum þáttum sem og aðferðarfræðilegum. Taka þarf tillit til og vernda viðmælendur eftir bestu getu (Sigurður Kristinsson, 2013).

Haft var samband við viðmælendur með góðum fyrirvara og þeim kynnt rannsóknin. Foreldrum nemendanna var sent bréf um rannsóknina og að ég hafi fengið leyfi skólastjórnenda fyrir henni. Tekið var fram að fyllstu nafnleyndar yrði gætt og að þátttakendur gætu hætt þátttöku hvenær sem þeir óska. Þátttakendum var heitið fullum trúnaði og gert ljóst að tryggt verði að ummæli þeirra væru ekki hægt að rekja.

### 3.8 Samantekt

Í þessum kafla var gerð grein fyrir rannsókn minni og framkvæmd hennar. Hvernig gekk að framkvæma hana og afla þeirra gagna sem þurfti.

Við gagnaöflunina var beitt eiginlegri aðferðafræði og rannsóknarsniðið var tilviksrannsókn. Rannsóknarspurningar mínar beindust að viðhorfum teymis og skólastjóra í einum grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu til teymiskennslu, hvað það var sem einkenndi hana, hverjir væru helstu kostir hennar og við hvaða örðugleika væri helst verið að glíma við. Sagt var frá rannsóknaraðferðinni og rannsóknarsniðinu, undirbúningi og aðstæðum á

vettvangi, sagt var frá vali þátttakenda, lýsingu á skólanum og skipulagningu teymisins. Í lokin var svo gerð grein fyrir gagnaöflun, úrvinnslu gagna og nokkur síðferðileg atriði.



## 4 Niðurstöður

Í þessum kafla koma fram niðurstöður rannsóknarinnar um viðhorf teymisins og skólastjóra til teymiskennslu en hún byggist á svörum þriggja grunnskólakennara, eins leikskólakennara og skólastjóra Skógarberjaskóla í febrúar 2014, óformlegum viðtölum við nemendur teymisins, fundum sem haldnir voru með teyminu og umfjöllun um þær út frá kenningum og rannsóknum fræðimanna og túlkun höfundar. Rannsóknarspurningarnar sem ég leitaði svara við í rannsókninni voru:

- Hvað er það sem einkennir teymisvinnu/teymiskennslu?
- Hverjir eru helstu kostir teymisvinnunar/teymiskennslunnar að mati kennara og skólastjóra?
- Við hvaða örðugleika eru kennarar helst að glíma?

Kaflanum er skipt í undirkafla tengda þemunum. Eins og áður hefur komið fram voru þátttakendum gefin tilbúin nöfn og verða hér eftir nefnd Guðrún, Helga, Guðmundur, Kristín og Gunnhildur.

Fjallað verður um hugmyndir þátttakendanna um teymiskennslu, hvernig henni er háttað í Skógarberjaskóla og á hvað reynir mest í teymiskennslunni. Þá er vikið að kostum teymiskennslunnar, að mati viðmælenda, göllum og örðugleikum í teymiskennslunni, teymismyndun, verkaskiptingu og björgum. Þá hvað það er sem einkennir teymiskennsluna í Skógarberjaskóla og í lokin er samantekt á helstu niðurstöðum.

### 4.1 Hugmyndir þátttakenda um teymiskennslu

Kennarar og skólastjóri voru sammála um að teymiskennsla væri af hinu góða og voru öll mjög ánægð að vinna í teymi. Þau telja að teymiskennsla sé samstarf tveggja eða fleiri kennara sem deila með sér ábyrgð á námi, líðan og kennslu nemendahópsins. Kennarar töldu sig bera sameiginlega ábyrgð á kennslunni, samvinnunni, undirbúningi og skipulagi en einnig á nemendum og hvernig námi þeirra miðaði. Kennararnir töldu sig græða bæði faglega og hugmyndalega á teymisvinnunni, því þeir gætu kastað fram hugmyndum, fengið viðbrögð og umbun frá öðrum í teyminu.

Teymið vinnur náið saman og ber sameignlega ábyrgð á kennslu, námi og umsjón með nemendahópnum. Grunnskólakennararnir þrír hafa hver sinn umsjónarhóp með um 20 nemendum í hverjum hóp en saman bera þau

ábyrgð á öllum nemendahópnum. Sérkennari er í miklu samstarfi með teyminu og situr teymisfundir þegar við á. Nemendur fara í list- og verkgreinar í sérstofum en samvinna er á milli teymisins og list- og verkgreinakennaranna og taka teymiskennararnir að sér kennslu í list- og verkgreinum eins og heimilisfræði. Teymið skipuleggur í sameiningu stunda- töfluna og er hún í flestum tilfellum svipuð frá viku til viku. Lestur er t.d. alltaf í fyrsta tíma á morgnana og leiklistin alltaf á sama tíma á sama degi, list- og verkgreinar á sama tíma en ýmsilegt annað er breytilegt frá viku til viku.

Nemendum þeim sem ég tók óformleg viðtöl við í Skógarberjaskóla finnst gaman að hafa marga kennara, þeir töluðu um að þeim fyndist þeir vera misgóðir og skemmtilegir en að þau væru öll að kenna vel eins og þau sjálf sögðu. Þeim fannst gott að vera ekki alltaf inn í sömu stofunni eða á sama svæðinu, fannst góð tilbreyting að færa sig til á því heimasvæði sem þau höfðu til umráða. Einn nemandinn talaði um að hann væri bara með einn kennara og átti þá við umsjónarkennara sinn en svo fór ég að spyrja hann um það hver kenndi honum lesturinn, þar sem ég vissi að annar kennari væri með hann í honum, þá svaraði hann „já, en hún er bara aðstoðarkennari en ekki alvöru kennari“. Eins og sjá má af þessu líta þau kannski á sinn umsjónarkennara sem sinn kennara og hinir eru meira svona „aðstoðarkennarar“ að þeirra mati.

Mér fannst mikilvægt að fá fram álit og viðhorf kennara og skólastjóra til teymiskennslunnar, hvað þeim fannst það vera sem mestu skiptir í teymiskennslunni.

#### **4.1.1 Teymiskennsla í Skógarberjaskóla**

Kennararnir í teyminu höfðu mikinn áhuga á teymiskennslu og teymisvinnu og gátu ekki hugsað sér að kenna í hefðbundnu bekkjarkerfi. Samvinnan var það sem skipti mestu máli og var svo mikilvæg. Guðrún sagði: „það er þessi mikla samvinna á meðal okkar, svo auðvitað við að skipuleggja kennslu, bæði getum við skipt með okkur verkum og náttúrulega verða hugmyndirnar fjölbreyttari. Mikil samvinna í hópnum“. Helga sagði: „komum að allri skipulagningu saman ... mikil samvinna hjá okkur“. Guðmundur segir: „þessi samvinna skiptir öllu“. Kristín sagði: „samvinna, jú þannig að það kemur svona víðsýni í hópinn Miklu skemmtilegra að vera fleiri saman“.

Kennarar dreifðu ábyrgðinni á kennslunni, undirbúningi og annarri vinnu. Kennararnir höfðu unnið við teymiskennslu í langan tíma og ætla sér að halda því áfram. Þeir nefndu að þeir fengu hugmyndir hver frá öðrum,



Þannig að hugmyndirnar yrðu fleiri og fjölbreyttari, það yrði meiri víðsýni en ef þeir væru bara einir að kenna.

Kennararnir reyndu að hafa kennslunna svipaða, innlagnir eins og kennsluaðferðir svipaðar. Í foreldrasamstarfinu væri gott að vinna í teyllum, fá álit hvert frá öðru, sitja t.d. saman foreldraviðtöl, þá væri alltaf vitni af því sem fram fer á fundunum. Þeir gætu líka skipt þessum foreldrasamskiptum á milli sín svo sem eins og skiptast á að senda vikupóst til foreldra, skiptast á að tala á fundum sem foreldrar koma á og svo einnig að skipta foreldraviðtölunum niður. Í teymiskennslu vita kennarar að það er alltaf einhver sem tekur á móti nemendum t.d. eftir frímínútur ef þú þarft að sinna einhverju og kemst ekki inn strax.

Gunnhildur, skólustjórinn, sagði m.a. þegar hún greindi frá teymiskennslu við skólann og hvað henni þætti einkenna hana.

Það má alveg rekja þetta til upphafs skólans, að því að ekkert okkar hafði áður starfað við opinn skóla eða vissi hvernig ætti að vinna með svona aðstæður, þá, þá var eina leiðin eiginlega að starfshópurinn ynni sem teymi. Auðvitað stendur og fellur teymiskennslan með þeim sem eru í teyminu hverju sinn.

Samvinna og samábyrgð var mikil innan teymisins. Það kom í ljós í viðtölum við kennarana og í vettvangsathugunum, að samvinnan var góð, sem og sameiginleg ábyrgð nokkuð góð og því gekk daglega starfið vel og verkefni voru fjölbreytt. Kennararnir skiptu vinnunni nokkuð vel sín á milli og ræddu saman um það sem átti að gera og hver átti að gera hvað, hverju sinni. Hvað væri gott og hvað mætti betur fara hjá þeim í kennslunni og annarri vinnu hjá þeim.

#### **4.1.2 Hvað reynir mest á í teymiskennslunni?**

Helstu þættir sem kennararnir nefndu sem reyndi mest á í teymiskennslunni voru einna helst samskiptin þeirra á milli, það væri ekkert sjálfgefið að öllum í teyminu líki að vinna saman, það gæti oft reynst erfitt og komið árekstrar þeirra á milli. Guðrún sagði „*teymiskennsla er auðvitað dálítið happa, glappa, fer eftir því hverjir lenda saman í teymi. Reynir mest á samvinnu og traust okkar á milli.*“ Einnig nefndu þau samvinnuna, þau væru mikið saman og skiptu með sér verkum. Samvinnan gæti verið góð en svo höfðu þau einnig lent í því að samvinnan var ekki nægilega góð, teymin hreinlega ynnu ekki vel saman og þá skipti öllu máli að geta talað saman, að það væri virðing og traust á milli teymisfélaganna og þau gætu rætt um

vandamál sem upp koma. Helga sagði: „*reynir mest á samskipti bara á milli kennara, ákveða hvaða lína skuli vera tekin.*“ Kristín sagði: „*það sem reynir mest á er samvinnan, það er það, passa að allir séu þátttakendur.*“

Þeim fannst að verkaskiptingin yrði að vera skýr, það væri happa og glappa með hverjum maður lenti í teymi og því þyrftu meðlimir teymisins að vita til hvers væri ætlast til af þeim, þeir þyrftu að skipta með sér verkum og passa upp á það allir meðlimir teymisins tækju þátt, væru ekki bara áhorfendur og tækju ekki virkan þátt í vinnunni. Þeir höfðu lent í því að vera í teymi þar sem einn meðlimur var alveg óvirkur og þá þyrfti að ræða það og taka á því. Kennararnir nefndu að það reyndi á traustið sem þyrfti að ríkja innan teymisins og það að allir í teyminu væru virkir. Þeir nefndu að fólk veigraði sér við að koma með ábendingar um hvað mætti betur fara innan teymisins og að það þyrfti að ríkja mikið traust svo fólk treysti sér í það og þetta traust væri ekki alltaf til staðar. Helga sagði um þetta: „*þaðreynir mest á samskipti bara á milli kennara, ákveða hvaða lína skuli vera tekin.*“ Kristín sagði: „*það sem reynir mest á er samvinnan, það er það, passa að allir séu þátttakendur.*“

Tímaskortur var nefndur líka, kennurum vantar tíma til að halda fundi og hittast og skipuleggja starfið sem framundan var. Forfallakennsla var líka nefnd, í eyðum þyrftu meðlimir teymisins að kenna í forföllum og gátu þá ekki undirbúið sig eins og þeir ætluðu.

#### **4.1.3 Samvinnan og samskipti eru helstu kostir teymiskennslunnar**

Þegar spurt var um helstu kosti teymiskennslunnar lágu kennararnir ekki á skoðunum sínum enda allir mjög ánægðir í teymiskennslu. Þættir sem nefndir voru í viðtölunum voru samveran, þú ert aldrei einn, það koma fram fleiri hugmyndir og skoðanir og þær verða mun fjölbreyttari; styrkleikar hvers og eins fá að njóta sín.

Kennararnir lögðu áherslu á að þeir nýttu vel styrkleika hvers annars. Einn var góður í tölvuvinnu og sá þá um að setja upp þau verkefni sem þau voru að vinna með. Annar var góður í allri skipulagningu og sá um það. Þeir lærðu hver af öðrum. Þeir unnu saman við að meta nemendurna og jókst þá áreiðanleikinn við matið með því að fleiri sjónarhorn og skoðanir komu að því. Guðrún sagði: „*það er þessi samvinna, maður er aldrei einn, getum deilt ábyrgð og skipst á skoðunum.*“ Guðmundur sagði: „*samvinnan skiptir svo ótrúlega miklu máli.*“ Kennararnir deildu ábyrgðinni, allt varð faglegra í starfinu, það komu fram fleiri sjónarhorn og skoðanir allra í teyminu fengu að koma fram. Helga sagði: „*það verður bara allt einhvern veginn miklu faglegra, foreldrasamskipti, foreldramál verða auðveldari og þú færð annan*

*vinkil á vandamálin.“ Kristín sagði: „allir í teyminu eru alltaf til í að prófa eitthvað nýtt og mér finnst þetta bara vera jákvæður og góður hópur. Manni er treyst fyrir að koma með hugmyndir og fær að prófa að framkvæma.“*

Þeim fannst auðveldara að halda utan um allt starfið því þeir væru í teymi. Þeim fannst gott að skipuleggja starfið saman, undibúa þemavinnuna og skipuleggja hringekjuna sem þeir voru alltaf með einu sinni í viku. Gunnhildur skólástjóri sagði: *„það er náttúrulega bara miklu auðveldara að lyfta þungum hlutum ef það eru margir saman, samvinnan skiptir bara öllu máli. Við getum ekki verið góð í öllu en við erum öll góð í einhverju.*

Meðlimir teymisins lögðu áherslu á að þeir bæru virðingu hver fyrir öðrum og ynnu saman að uppbyggingu námsins og öllu sem við kom nemendum. Samskipti milli nemenda og kennara virtust vera góð og gátu nemendur leitað til allra kennaranna með vandamál sín en ekki bara til síns umsjónarkennara og nýttu þeir sér það vel. Nemendur voru yfirleytt aldrei einir á kennslusvæðunum, það var alltaf einn kennari á hverju svæði og ef hann þurfti að bregða sér frá var einhver annar sem fylgdist með svæðinu á meðan. Nemendahópurinn var mjög fjölbreyttur og skemmtilegur enda tæplega 60 nemendur og gekk kennurunum vel að láta þessum fjölda nemenda linna hverjum við annan.

#### **4.1.4 Lítil þátttaka og tímaskortur eru mestu gallarnir og örðugleikarnir í teymiskennslunni**

Þegar fjallað var um galla teymiskennslunnar voru svörin með svipuðu sniði og í spurningunni um það hvað reynir mest á í teymiskennslunni, það að einhverjir tækju ekki þátt á kostnað hinna, það er auðvelt að tynast ef það eru margir í teymi eða koma sér hjá hlutunum af því að það er alltaf einhver annar sem býðst til að gera hlutina. Í teyminu voru þrír meðlimir mun virkari en einn sem reyndi að koma sér undan því að gera hlutina. Skólástjóranum fannst reyndar að það væru engir gallar eða örðugleikar í teymiskennslunni, að honum vefðist tunga um tönn að nefna þá. Guðrún sagði: *„mér finnst samt skipta máli í svona teymiskennslu að allir sýni frumkvæði á einhvern hátt ... Mér finnst það vera helsti gallinn við teymiskennslu ef að einhver tekur ekki þátt.“* Helga sagði: *„maður er misheppinn með teymi, ég hef lent í því að vera í teymi með einhverjum sem er mikið fjarverandi og með einhverjum sem er rosalega illa skipulagður og er kannski bara svona „teikari“ á manni.“* Kristín sagði: *„helstu gallarnir eru þeir að það er alltaf vissir aðilar sem geta sloppið að gera eitt eða neitt.“*

Kennararnir áttu misgott með að vinna saman, tveir meðlimirnir höfðu unnið áður saman og gekk það mjög vel, þurftu oft ekki að tala saman, unnu saman eins og einn maður á meðan einum í teyminu gekk illa að vinna með einum, þeir áttu ekki skap saman og hugmyndir þeirra voru oft mjög ólíkar um kennsluaðferðir og annað sem snéri að vinnu kennaranna. Það þurfa allir að sýna frumkvæði á einhvern hátt en því miður gera það ekki allir í teyminu. Guðmundur sagði: „þegar fólk er mjög ólíkt í teyminu, með mjög ólíkar skoðanir um það hvernig á að gera hlutina.“

Tímaskortur og tímaleysi var líka oft nefnt. Það tekur tíma að finna réttan tíma sem allir komast, t.d. til að funda, en í Skógarberjaskóla eru kennararnir með fasta viðveru og því gengur yfirleitt nokkuð vel að finna tíma sem hentar öllum. Eins hafa þau fastan fundardag einu sinni í viku, þar sem teymið hittist og fundar, ræðir um komandi viku og þau málefni sem brenna á hverju sinni. Kennararnir í teyminu og skólastjórinn eru allir ánægðir með teymiskennslustarfið og vill enginn fara yfir í hefðbundna kennslu, einyrkjastarfið, þó svo að erfitt sé oft að finna tíma enda séu fleiri fundir og skipulagið oft flóknara en í hefðbundinni kennslu enda um fleiri kennara að ræða.

Kennararnir höfðu ólíkar væntingar og metnað til kennslunnar, einn kennari var með mjög mikinn metnað og vildi gera alla hluti 110% á meðan annar vildi bara klára hlutina, ekki leggja of mikla vinnu í verkin. Mér fannst einn aðili í teyminu taka dálítið yfir stjórnina og þegar ég spurði hann um það sagði hann að þetta væri bara auðveldara svona, miklu erfiðara að vera að biðja aðra um að gera hlutina og bíða svo eftir að þeir gerðu það.

Þegar við ræddum um það við hvaða örðugleika þeir væru helst að glíma við í starfi sínu sem teymiskennarar kom fram í öllum viðtölum í teyminu, samstarfið og samvinnan, það þyrfti að vera gott samstarf til að vinnan virkaði vel. Kennararnir þyrftu að „dansa“ í takt, allir yrðu að fá að koma sínum skoðunum og hugmyndum á framfæri og svo þyrfti oft að fara milliveginn. Kennararnir yrðu að vera sveigjanlegir og tilbúnir að gefa stundum eftir, það væri ekki alltaf hægt að gera eins og þú vilt og þá þyrfti að gefa eftir. Kennararnir nefndu að það væri oft erfitt að finna tíma til að hittast sem allir kæmust, þeir væru samt með fund einu sinni í viku sem allir mæta á en það þyrfti stundum að hittast oft en það.

Kennararnir ræddu það að þeir tæku yfirleitt alltaf á þessum örðugleikum innan teymsins en ef það dygði ekki leituðu þau til sérkennara eða skólastjórnenda en einn kennari sagðist leita til gamla teymisins sem hann var áður í ef honum vantaði ráð eða leiðbeiningar. Kennararnir nefndu það líka að ástæða þessi að oft er erfitt að finna tíma til að hittast sé að þeir

séu svo oft kallaðir í forfallakennslu og svo séu oft settir á fundir þegar þeir væru í eyðum eða eftir kennslu.

#### **4.1.5 Það skiptir máli hverjir eru saman í teymi**

Kennararnir og skólastjóri voru allir ánægðir með að fá eitthvað um það ráðið í hvaða teymi þau fara hverju sinni. Á hverju vori taka skólastjórnendur alla kennara í viðtal þar sem þeir geta komið með óskir sínar um starfsfélaga og þann aldur sem þau vilja helst kenna. Stundum væri hlustað á það en stundum væri allt stokkað upp. Í þessum viðtölum var farið yfir það hvernig hefur gengið í teyminu og hvort það þurfi að gera einhverjar breytingar. Það væri auðvitað bara þannig að okkur gengi betur að vinna með sumum en öðrum. Auðvitað væri ekki alltaf hægt að fara eftir óskum kennaranna en það væri reynt að taka tillit til þeirra. Skólastjórinn nefndi að skólastjórnendur þyrftu að taka tillit til skólans í heild sinni, þeir þyrftu að líta á heildarmyndina en ekki á eitthvað eitt draumateymi, þetta þyrfti allt að virka saman.

Allir kennararnir höfðu sín óskateymi til að vera í en skildu vel að það væri ekki alltaf hægt að verða við þeim óskum, það þyrfti að hugsa um alla heildina en ekki einstök teymi. Þeir sögðu frá því að þeir höfðu alveg verið í teymi sem var engan veginn að virka og þá var stokkað upp aftur. Guðrún sagði: „maður getur komið með sínar óskir og skoðanir hvað maður vill fyrir næsta skólaár, það fer bara eftir aðstæðum í skólanum hverju sinni hvort það er hlustað á það eða ekki“. Helga sagði: „maður getur komið með sínar óskir og stundum er orðið við því. Þetta er auðvitað flókið líka fyrir stjórnendur, að raða niður í teymi, mjög flókið dæmi“. Kristín sagði: „síðast fékk ég ekkert um það ráðið með hverjum ég yrði í teymi, var bara beðin um að fara í þetta teymi, veit ekki hvað hefði gerst ef ég hefði sagt nei, hefur aldrei reynt á það.“

Kennararnir nefndu að þeir hefðu aldrei sagt nei þegar þeir hefðu verið beðnir um að vinna í einhverju teymi, svo það hefði ekki reynt á það hjá þeim ef að þau segðu nei við skólastjórnendur þegar þeir bæðu þá að taka að sér að vinna í einhverju teymi. Skólastjórnendur nota teymin bæði til að miðla góðum hugmyndum og reynslu og halda fólki svolítið á táberginu, að það sé ekki að taka of mörg ár við sama verkefnið, þeim finnst það gott en það mega samt ekki vera of örar breytingar á teyimum heldur. Gunnhildur skólastjóri sagði:

kennarar koma með tiltekna óskir í starfsmannasamtölum á vorin, við viljum að fólk hafi skilning á því að við erum að horfa

á allan skólann, ekki bara að horfa á þetta teymi, við þurfum að stilla því upp þannig að skólinn virki sem heildstæð stofnun.

#### 4.1.6 Árangursrík teymiskennsla

Meðlimir teymisins voru sammála um það að til þess að ná góðum árangri í teymi skipti þessi mikla samvinna miklu máli, þau þyrftu að vinna mikið saman, vera umburðarlynd hvert við annað og virða skoðanir hvers annars. Kennararnir vildu meina að það að skipta vinnunni á milli sín skipti mjög miklu máli, að allir tækju þátt. Því miður var aðeins misbrestur á þessu í Skógarberjaskóla þar sem einn meðlimur teymisins tók ekki eins mikinn þátt og hinir. Það að geta deilt ábyrgðinni á milli okkar skiptir miklu máli, maður þarf ekki að taka einn ábyrgð á öllu.

Í foreldrasamskiptum getum við kennararnir deilt með okkur ábyrgðinni og verið saman, t.d. í foreldraviðtölum sem er mjög gott því þá væri alltaf vitni að öllu sem fram fer sem er mjög mikilvægt að mati kennarana. Kennararnir voru ánægðir með að þeir væru aldrei einir að *strögla*, það væri allt svo gegnsætt hjá þeim, engin leyndamál, rýmin væru svo opin að það sást alltaf allt sem fram fór og voru kennararnir mjög ánægðir með það. Kennararnir vildu meina að það væri hægt að framkvæma meira þegar fleiri koma að hlutunum og kennarar þyrðu meira heldur en ef þeir væru bara einir með nemendurna.

Kennurunum fannst að starfið yrði allt faglegra í teymi, það kæmu fram fleiri sjónarhorn og fjölbreyttari hugmyndir. Skipulagið yrði meira og betra í teyminum en í einyrkjastarfinu. Þeir nefndu að þeir gætu gert meira svona í hóp, eins og að setja upp leiksýningar, fara út fyrir skólalóðina með bekkinn í ýmsar vettvangsferðir og þess háttar sem reyndist erfiðara ef kennari væri bara einn með bekk. Þeir töldu að nemendurnir græddu svo mikið á svona teymiskennslu, fengju meira en krakkar sem væru í hefðbundnu bekkjarkerfi, vegna framangreindra ástæðna.

Kennararnir í teyminu pössuðu vel upp á það að geyma engin verkefni fram á síðustu stundu. Vel mátti sjá að þeir voru skipulagðir í vinnubrögðum sínum, notuðust meðal annars við dagatöl sem þeir merktu alla viðburði inn á og eins ef það átti að vera búið að vinna einhver verkefni eða skila verkefnum fyrir einhvern ákveðinn tíma var það skrifað þar inn á. Þeim fannst gott að vinna eftir þessum dagatölum því að þá sáu þeir allt í tíma og því varð engin tímapressa á þeim, í minnsta kosti í þann tíma sem ég var að fylgjast með þeim.

Meðlimir teymisins lögðu áherslu á að þeir veittu hver öðrum stuðning og að styrkleikar hvers og eins fengju að njóta sín til fullnustu og að tekið

væri í sameiningu á veikleikum. Þeim fannst að það þyrfti að ríkja traust og virðing innan teymisins. Þeir nefndu að þeir þyrftu að leyfa einstaklingnum að vera eins og hann var, vera umburðarlynd, sveigjanleg og vera tilbúin til að gefa eftir. Þeir þyrftu að taka fólki eins og það er með kostum þess og göllum eins og einn í teyminu nefndi það. Kennararnir þyrftu að fara ákveðinn milliveg í kennslunni, þeir notuðu fjölbreyttar kennsluaðferðir og leyfðu einstaklingunum í nemendahópnum að njóta sín eins og best og kostur var á. Teymið sameinaðist um lausnir á þeim vandamálum sem upp komu og greiddi úr þeim í sem mestri sameiningu.

#### **4.1.7 Verkaskipting**

Yfirleitt er ákveðin verkaskipting í hverju teymi í Skógarberjaskóla en það er nokkuð misjafnt hvernig að henni var staðið. Oft var hún ákveðin strax að hausti, þá væru línurnar lagðar, hver ætti að gera hvað, vinna hvaða verk. Hver og einn fengi sitt ákveðna hlutverk sem hann innti af hendi, oft væri það vika eða hálfur mánuður í senn og svo væri skipt um hlutverk. Þessi hlutverk voru til dæmis að skrifa vikulegan póst til foreldra, ákveða vikuplanið í kennslunni, undirbúa verkefni og annað sem þurfti að gera. Þá væri reynt að hafa það þannig að verkunum væri skipt nokkuð jafnt á milli meðlima teymisins, þannig að enginn væri útundan og allir væru virkir. Kristín sagði:

það hefur ekki verið þannig lagað skipulögð verkaskipting hjá þessu teymi, það er ákveðinn einstaklingur sem aldrei hefur sent einhvern foreldratölvupóst, fréttabréf eða gert bestablaðið ... þú getur sloppið ef þú sækist eftir því og aðrir gefast upp á að bíða eftir að þú vinnir það.

Í teyminu sem ég rannsakaði var engin ákveðin verkaskipting, meðlimir teymisins gengu bara í öll verk og reyndu að skipta þeim á milli sín. Kennararnir reyndu að nýta styrkleika hvers annars sem best, einn var góður í excel á meðan annar var góður í word og þau nýttu það vel.

Vandin við skipan sem þessa getur orðið sá að einhver sinnir færri hlutverkum en hinir og sú var raunin í Skógarberjaskóla. Einn í teyminu lagði greinilega minna að mörkum en hin, kom sér undan að gera hlutina. Hann tók ekki að sér verkefni sem var verið að ræða um að þyrfti að gera og kom sér einhvern veginn undan því að svara ef hann var spurður hvort hann vildi taka þau að sér. Mér fannst samt mikill munur á þessari verkaskiptingu nú í vor frá því sem hún var í haust þegar ég byrjaði í æfingakennslunni hjá

teyminu, þá unnu þrír meðlimir teymisins flest verkin á meðan einn meðlimur teymisins var meira bara áhorfandi en meðlimur.

#### 4.1.8 Bjargir

Kennarar í teyminu leita mikið til annarra innan teymisins ef þá vantar hjálp við einhvað. Þeir virtust treysta hver öðrum það vel að þeir gætu leyst flest vandamál sem upp komu innan teymisins. Teymið hélt til að mynda góðan fund nú eftir áramót og fóru þeir þá yfir málin og leystu ýmsa hnökra sem höfðu komið upp á haustönninni. Meðlimir teymisins voru mjög ángæðir með þennan fund og vildu meina að oftast en ekki þyrfti ekki að leita aðstoðar utan teymisins, að þeir leystu flestan ágreining bara sín á milli.

Guðrún sagði:

fyrst leita ég innan teymisins, heyrir í þeim sem eru með mér innan teymisins þegar kemur eitthvað upp, svo leita ég til sérkennara og námsráðgjafa og svo erum við með ákveðið lausnateymi hér við skólann sem við getum leitað til og svo auðvitað til skólastjórnenda.

Helga sagði: „ég tala mjög mikið bara við samkennara mína, fyrst og fremst, innan teymisins.“ Guðmundur sagði: „helst bara innan teymisins, þá helst til tveggja í teyminu en minna til eins. Við höfum svo ólíkar skoðanir á hlutunum.“ Kristín sagði: „ég leita bæði í teymið mitt og líka í fyrrverandi teymi.“ Gunnhildur skólastjóri sagði: „skólastjóri og aðstoðarskólastjóri eru mjög þétt teymi sem leitar hvort til annars og svo höfum við mikla bakhjarla upp á bæjarskrifstofunum og svo líka í skólasamfélaginu hér í ...bæ“.

Ef ekki dugði að leita innan teymisins leituðu kennararnir til sérkennara og námsráðgjafa eins og fram kom hér að ofan hjá Guðrúnu og svo var ákveðið lausnateymi innan skólans sem hægt var að leita til.

Þetta lausnateymi samanstendur af aðstoðarskólastjóra, sérkennara, þroskaþjálfara og námsráðgjafa. Lausnateymið er til stuðnings kennurum vegna nemenda með námserfiðleika og hegðunar- og samskiptaörðugleika. Einnig leituðu kennararnir til skólastjórnenda og þá frekar til aðstoðarskólastjóra en skólastjóra, með þau vandamál sem þyrfti að vinna úr. Einn meðlimur teymisins nefndi að hann leitaði til fyrra teymis eftir aðstoð, enda þekkti hann þau betur en meðlimi í núverandi teymi, hann væri búin að vinna lengur í því teymi en teyminu sem hann væri í núna.

Það var greinilegt að í flestum tilfellum leituðu kennarar teymisins fyrst eftir aðstoð innan teymisins með þau vandamál sem upp komu, þeir nýttu



tímann vel eftir kennslu og ræddu þá um hin ýmsu mál og svo var alltaf fundur í teyminu einu sinni í viku sem þeir nýttu líka. Þeir leituðu ekki mikið útfyrir teymið nema í algjörum undantekningum.

#### 4.2 Hvað er það sem einkennir teymiskennslu í Skógarberjaskóla?

Í Skógarberjaskóla voru mjög opin rými og rýmið sem teymið sem ég var að fylgjast með hafði til umráða var stórt, opið og bauð upp á marga möguleika. Teymið gat skipt hópnum upp í nokkra smærri hópa og höfðu nokkur svæði til að dreifa nemendum á. Nemendum í bekknum var skipt upp í þrjá umsjónarhópa og hafði hver hópur sinn umsjónarkrók og sinn umsjónarkennara.

Samskiptin á milli kennara í teyminu voru oft lítil í kennslunni sjálfri, þeir voru á sínum svæðum, með sína nemendur og áttu ekki í miklu samskiptum við meðlimi teymisins á meðan á kennslu stóð. Kennarar ræddu saman í byrjun dags, settust niður og ræddu um það sem átti að kenna og hvort það væri eitthvað sérstakt sem þyrfti að ræða um. Eftir kennslu settust þeir svo niður og ræddu um hvernig gekk og hvað mætti betur fara og skipulagið næstu daga. Þeir skipulögðu fundi og annað sem þurfti að gera eftir kennsluna.

Kennararnir í teyminu notuðu mjög fjölbreytta kennsluhætti, notuðu færanleg kennaraborð og nýttu rýmið sem þeir höfðu mjög vel, þeir voru með færanlegar tússtöflur í kennslunni, notuðu tölvur, lpada og skjávarpa við kennsluna. Nemendur fengu að tjá sig mikið, spyrja spurninga og komu sjálfir með svör við spurningum frá kennurunum.

Einu sinni í viku var svo fundardagur hjá teyminu, þá hittust þeir alltaf eftir kennslu, skipulögðu næstu viku, skrifuðu vikupóst sem þeir sendu foreldrum og annað sem þurfti að gera hverju sinni. Þessir fundir voru mjög nauðsynlegir þar sem sjaldan gafst tími til að staldra við og spjalla á meðan á kennslunni stóð. Meðlimir teymisins voru með eyður á misjöfnum tíma og notuðu hana í að skipuleggja sína kennslu eða fara yfir verkefni og önnur gögn nemendanna.

Samskiptin á milli meðlima teymisins voru góð, þeir töluðu fallega til hvers annars og ekki örlaði á pirringi þeirra á milli. Kennarar höfðu góða vinnuaðstöðu til að vinna eftir að kennslu lauk, höfðu sín skrifborð og öll sína tölvu, í vinnuherbergi kennara. Þar ræddu þeir saman um öll heimsins mál, undirbyggju kennslu, útbjuggju verkefni og annað sem þeir notuðu í kennslunni. Á kaffistofunni sátu meðlimir teymisins yfirleitt ekki saman, tveir úr teyminu sátu oft saman við borð en hinir tveir við önnur borð og

ræddu þá meira við annað starfsfólk skólans. Einn meðlimur teymisins varð nokkuð útundan, sat oft við annað borð en hinir meðlimir teymisins og hélt sig til hlés í samræðum innan teymisins. Ekki er ljóst hvort það var vegna þess að hann var nýr í skólanum eða hvort það er meira vegna þess að hinir kennararnir höfðu unnið áður saman.

Meðlimir teymisins héldu góðum vinnufrið á meðan á kennslu stóð, nemendur máttu tala saman en kennararnir pössuðu upp á að það truflaði ekki hina nemendurna. Rýmin voru opin og stutt á milli staða þar sem hóparnir voru hverju sinni en það virtist ekki trufla hina hópana þó nemendur væru að tala í hinum hópunum.

Starfsmannafundir voru haldnir einu sinni í viku og þá gat starfsfólk skólans rætt þau mál sem bar hæst á góma hverju sinni. Á þessum starfsmannafundum einkenndist andrúmsloftið að mér fannst af gagnkvæmri virðingu, kennararnir voru kurteisir og hlustuðu á hina kennarana með athygli. Mismikið traust og virðing var á milli meðlima teymisins, mesta traustið virtist vera á milli þeirra kennara sem höfðu unnið áður saman og þekktu þeir hver annan vel. Hinir kennararnir í teyminu leituðu allir mest til eins ákveðins meðlims teymisins en það er ekki sami aðilinn hjá þeim öllum. Einn meðlimur teymsins átti erfitt með að tengjast öðrum meðlimi teymisins og var það að hans mati vegna þess að þeir væru svo ólíkir, með ólíkar skoðanir og viðhorf og því lentu þeir oft í rökræðum um kennsluna og kennsluaðferðir þar sem þeir væru ekki sammála um hvað væri best að gera. Annars virtist vera gott andrúmsloft þeirra á milli og samskiptin voru öll á góðu nótunum.

Ekki var fyrirfram ákveðið hver stjórnaði þegar allur hópurinn var saman, heldur yfirleitt bara einhver einn sem tók stjórnina og hinir aðstoðuðu eftir atvikum. Einn kennarinn tók mikla ábyrgð á öllum hópnum, hann vissi hvar allir hlutir voru og hvað átti að gera hverju sinni, var greinilega skipulagður, tók oft stjórnina og sagði hinum hvað ætti að gera. Meðlimir teymisins voru duglegir að hjálpa hver öðrum ef upp komu erfið mál, gengu á milli hópanna og aðstoðuðu. Þeir gripu ekki fram fyrir hendurnar á hver öðrum en hjálpuðu til ef þess þurfti og ef beðið var um aðstoð. Samvinnan þeirra á milli var mjög góð þó að sumir meðlimir teymsins tækju meiri ábyrgð og gerðu í raun mun meira en aðrir.

Samskipti teymisins voru eins og fram hefur komið lítil yfir daginn á meðan á kennslu stóð en þau samskipti sem voru, voru góð og greinilegt að þeir báru virðingu hver fyrir öðrum. Samskiptin voru þó nokkur fyrst á morgnana, í kaffitímum, matartímum og mest eftir að kennslu lauk á daginn.

### 4.3 Fundir hjá teyminu

Á þeim fundum sem ég sat með teyminu var skipst á skoðunum, kennararnir ræddu um það sem hafði verið gert, það sem hafði gengið vel og hvað mætti betur fara. Þeir sátu yfirleytt allir saman við hringborð og höfðu augnsamband hver við annan. Allir meðlimir teymisins fengu að koma sínum skoðunum og viðhorfum á framfæri, meðlimir teymsins hlustuðu af virðingu og leyfðu öðrum að tala. Teymisfélagarnir voru ekki alltaf sammála og því urðu oft líflegar umræður sem enduðu samt alltaf vel, kennararnir pössuðu sig á því að skilja ekki ósáttir. Á þessum fundum ræddu kennararnir málin þangað til að sátt hafði náðst. Þeir skiptu með sér verkefnum og ákvarðanir voru teknar fyrir næstu daga og vikur.

Teymisfélagarnir gættu þess að halda alltaf þessa fundi einu sinni í viku þar sem málin voru rædd og ákvarðanir teknar. Þeir skiptu verkum á milli sín og reyndu að vinna sem mest í sátt og samlyndi. Leiklistin og lífsleikninn var undirbúin á þessum fundum ásamt öllum undirbúningi kennslunnar. Meðlimir teymisins töldu þessa vikulegu fundi mjög nauðsynlega fyrir teymið og ætluðu að halda þeim áfram. Starfsmannafundir fyrir allt starfsfólk skólans voru líka haldnir einu sinni í viku eftir að kennslu lauk, á þeim voru fyrirlesarar fengnir, rædd voru hin ýmsu mál, kennarar gátu borið upp sínar vangaveltur og vandamál og reynt var að leysa úr þeim á staðnum.

Kennarar í Skógarberjaskóla eru með fasta viðveru til kl. 16:00 þrjá daga vikunnar, til kl. 17:00 einn dag en þann dag er starfsmannafundur haldinn og svo til kl. 14:30 einn dag í viku. Því var yfirleitt hægt að finna tíma til að funda eða til að undirbúa kennsluna. Kennararnir bentu á að það væri mjög mikill kostur að hafa þessa fasta viðveru kennara því annars gengi dæmið einfaldlega ekki upp.

### 4.4 Samantekt

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýndu að kennararnir í teyminu og skólastjórinn höfðu mjög jákvætt viðhorf gagnvart teymiskennslu og samvinnunni sem fólst í teymiskennslunni. Þeir töldu að teymiskennsla væri samstarf tveggja eða fleiri kennara sem deildu með sér ábyrgð á námi, líðan og kennslu nemendahópsins. Þeir töldu sig bera sameiginlega ábyrgð á kennslunni sjálfri, undirbúningi hennar og skipulagi en einnig á nemendunum og hvernig námi þeirra miðaði. Þeir töldu kosti hennar vega mun þyngra en gallana þó þeir væru auðvitað alltaf til staðar líka. Þeir voru nánast einhuga um það hverjir væru kostir teymiskennslunnar; þessi mikla samvinna þeirra á milli, fleiri og fjölbreyttari hugmyndir kæmu fram,

styrkleikar hvers og eins fengu að njóta sín vel. Kennararnir töldu sig græða bæði faglega og hugmyndalega, því þeir gátu kastað fram hugmyndum, fengið viðbrögð og umbun frá öðrum í teyminu.

Kennararnir voru ánægir með að skólastjórnendur tækju alla starfsmenn skólans í viðtöl á vorin og heyrðu þeirra skoðanir og óskir um það með hverjum þeir óskuðu helst að vinna með og þá einnig líka með hvaða aldur þeir vildu helst vinna. Auðvitað væri ekki alltaf hægt að verða við óskum allra, en þeir fengu allavega að koma þeim á framfæri og oft væri orðið við þeim. Eins gætu þeir komið fram væntingum sínum og óskum við skólastjórnendurnir.

Helstu gallarnir í teymiskennslunni að mati meðlima teymisins voru að einhver tæki ekki þátt á kostnað hinna í teyminu; gerði minna en hinir. Tímaskortur eða tímaleysi var líka oft nefnt sem galli í teymiskennslunni, mikill tími færi í að finna tíma til að vinna verkefni og funda en þar sem þeir væru nú með fasta viðveru væri þetta samt ekki stórvægilegt vandamál. Kennararnir nefndu einnig að stundum ættu teymisfélagar hreinlega ekki skap saman og þá gæti verið mjög erfitt að vinna svona náið saman en þá skipti öllu máli að teymið ræddi saman og kæmist að sameiginlegri niðurstöðu. Þeir töldu að það væri galli að allir sýndu ekki frumkvæði í teyminu, þeir töldu að allir yrðu að gera það svo teymið virkaði. Einnig nefndu þeir að væntingar og metnaður til kennslunnar væri mjög mismunandi innan teymisins; sumir höfðu miklar væntingar og settu mikinn metnað í vinnu sína á meðan aðrir gerðu það ekki.

Það sem kennararnir í teyminu nefndu að reyndi mest á í teymiskennslunni voru samskipti þeirra á milli og við nemdur, samvinnan og verkskiptingin. Þá væri það oft tengt heppni með hverjum maður lenti í teymi. Þeir nefndu að það yrði að ríkja traust innan teymisins og allir í teyminu yrðu að vera virkir. Þeir sögðu að fólk veigraði sér við að koma með ábendingar um hvað mætti betur fara innan teymisins, fyndist erfitt að ræða það fyrir framan meðlimi teymisins og það þyrfti að ríkja mikið traust svo fólk treysti sér í það. Þegar þetta hefur komið upp er leitað aðstoðar utan teymisins.

Á meðan á vettvangsathuguninni stóð sá ég að enda þótt kennararnir hefðu lítil samskipti var samvinnan engu að síður góð og þeir skiptu verkum nokkuð vel á milli sín og þau samskipti sem áttu sér stað einkenndust af velvilja og virðingu.

## 5 Umræða

Í þessum kafla leita ég svara við rannsóknarspurningunum: Hvað er það sem einkennir teymisvinnu/teymiskennslu? Hverjir eru helstu kostir teymisvinnunar/teymiskennslunnar að mati kennara og skólustjóra? Við hvaða örðugleika eru kennarar helst að glíma? Leitast verður við að setja helstu niðurstöður í fræðilegt samhengi og bera þær saman við kenningar og niðurstöður rannsókna. Vikið verður að því hvort það séu tengsl á milli teymiskennslunnar í Skógarberjaskóla og hugmynda og þróun lærdómssamfélagsins.

### 5.1 Rannsóknarspurningar og samantekt á niðurstöðum

Eins og fram kemur í fræðilega hluta ritgerðarinnar felur hugtakið teymiskennsla í sér að tveir eða fleiri kennarar deili saman ábyrgð á námi nemenda, kennslu þeirra, samstarfi og daglegum samskiptum með nemendahópnum. Kennararnir vinna mikið og náið saman með nemendahóp og bera sameiginlega ábyrgð á námi, líðan og kennslu nemenda. Teymið lærir saman í gegnum félagsleg samskipti og orðræðu (Andersen og Petersson, 1998; Goetz, 2000; Kroll-Schwartz, 2004; The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996).

Ekki virðist fara á milli mála að teymið sem ég fylgdist með fellur undir þessar skilgreiningar fræðimannana. Starfið einkenndist af miklu samstarfi og samábyrgð sem kennararnir deildu sín á milli. Kennararnir í teyminu og skólustjórinn höfðu mjög jákvætt viðhorf gagnvart teymiskennslunni og samvinnu innan teymisins. Það vakti athygli mína hvað þeir unnu vel saman, unnu oft eins og einn maður, sérstaklega þeir sem höfðu unnið saman áður. Mér fannst kennararnir græða mikið bæði faglega og hugmyndalega á teymisvinnunni, þeir köstuðu hugmyndum sín á milli, fengu viðbrögð, uppbyggilega gagnrýni og umbun frá öðrum í teyminu. Mér fannst þeir líka fá mikið öryggi af því að þeir væru aldrei einir og styrkleikar hvers og eins fengu að njóta sín og að unnið væri með veikleikana.

### 5.2 Hvers konar teymi er teymið í Skógarberjaskóla?

Teymikennsla getur verið mjög mismunandi og tekið á sig mismunandi myndir. Samkvæmt flokkun Goetz (2000), sem áður var getið í ritgerðinni (sjá bls 26), féll teymið sem ég fylgdist með í rannsókn minni að mestu leyti

undir flokk A, en í þeim teyllum eru tveir eða fleiri kennarar að kenna sömu nemendum á sama tíma í sama rými. Kennarar skiptast á að leiða kennsluna og leiðbeina nemendum í rýminu. Fjölbreyttir kennsluhættir eru við lýði, kennarar eru ekki alltaf sammála um þær kennsluaðferðir sem þeir vilja beita en þurfa að vera víðsýnir og sveigjanlegir í teymisvinnunni. Þátttakendurnir í rannsókn minni kenndu stundum sömu nemendum á sama tíma í sama rými, eins og til dæmis í innlögnum (beinni kennslu). Þá voru þeir allir saman með allan hópinn og skiptust á að leiða kennsluna. Þeir skiptu hópnum einnig niður í þrjá hópa og þá sá hver kennari um sinn hóp, stjórnaði kennslunni og í sameiningu undirbjuggu kennararnir kennsluna þó svo að þeir kenndu hver sínum hóp. Nemendum var mikið skipt upp í hópa svo að kennararnir væru ekki alltaf með sama nemendahópinn eftir því hvaða grein þeir voru að kenna. Þeir notuðu fjölbreyttar kennsluaðferðir og nýttu sér nýjustu tækni í þeim efnum og voru að því er mér fannst víðsýnir og sveigjanlegir í kennslu sinni.

Samkvæmt Goetz (2000) og Krøll-Schwartz (2004) eru til ýmsar útfærslur af teymiskennslu og voru fjórar tegundir hennar nefndar í fræðilega kaflanum í ritgerðinni (bls. 22-23) og voru þær þessar: Hefðbundin teymiskennsla (e. traditional team teaching), blandaðir árgangar (e. collaborative teaching), stuðningsteymiskennsla (e. complimentary eða supportive team teaching) og samhliða kennsla (e. parallel instruction) (Goetz, 2000, Krøll-Schwartz, 2004).

Kennsluhættir í Skógarberjaskóla virðast falla undir **blandaða árganga** (e. collaborative teaching). Fyrsta og öðrum bekk er blandað saman og einn umsjónarkennari með sinn umsjónarhóp. Bekknum er skipt í þrjá umsjónarhópa og hefur hver hópur sinn umsjónarkrók. Meðlimir teymisins skipuleggja námið saman og undirbúningurinn skiptist á milli þeirra. Fram kom hjá meðlimum teymisins að allur undirbúningur teymisins væri sameiginlegur og þeir leituðust við að dreifa vinnunni sem jafnast, þó svo að það hefði ekki alltaf heppnast sem best. Þeir tækju sameiginlega ábyrgð á nemendum þótt hver og einn nemandi hefði sinn umsjónarkennara. Mér fannst gefast vel að kenna fyrsta og öðrum bekk saman, þau yngri virtust læra mikið af þeim eldri og þau eldri fengu ákveðna uppörvun með því að leiðbeina þeim yngri.

### 5.3 Hvernig samræmast niðurstöðurnar fyrri rannsóknum?

Teymið sem ég rannsakaði lagði mikið upp úr samvinnunni, bæði í viðtölunum og í vettvangsathugunni sjálfri sá ég það í verki. Teymið ræddi saman og kennararnir hjálpuðu hver öðrum mikið. Samskiptin milli þeirra

voru góð og þeir báru virðingu og traust hver til annars. Verkaskiptingin var nokkuð góð innan teymisins þó svo að hún væri ekki fyrirfram ákveðin. Þetta minnir á niðurstöður rannsóknanna sem gerðar voru í Nevada í Bandaríkjunum á innleiðingu teymiskennslu (sjá bls. 26-27). Þar lögðu lögðu kennarar í fyrsta til þriðja bekk upp með góð samskipti og samvinnu og þá sýn að það væri kennaranna að finna leið til að vinna saman og með nemendum (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996).

Kennararnir í teyminu í rannsókn minni lögðu upp með góð samskipti sín á milli, töluðu um þau vandamál sem upp komu og fundu sínar leiðir til að vinna vel saman að ná sameiginlegum markmiðum.

Eins og í rannsókn Duncombe og Armour (2004) kom vel fram í Skógarberjaskóla að kennararnir í teyminu lærðu mikið hver af öðrum, þeir voru duglegir að miðla þekkingu sinni og spurðu hina í teyminu spurninga, þeir lögðu mikla áherslu á samvinnuna og töldu hana vera grunninn að góðri teymiskennslu. Þeir lögðu áherslu á að þeir vildu að allir meðlimir teymsins væru virkir þátttakendur og sýndu frumkvæði í vinnu sinni. Mér fannst að vísu eins og fram hefur komið, vanta upp á að allir meðlimir teymisins væru virkir og tækju þátt. Einn meðlimur teymisins reyndi að koma sér undan verkum. Það skiptir miklu máli að allir meðlimir teymisins vinni í takt og að allir leggi sitt af mörkum.

Rannsókn Jang (2006) sýndi að kennarar sem hófu teymiskennslu reyndust áræðnari við að prófa sig áfram í kennslunni. Þetta virðist í góðu samræmi við niðurstöður mínar. Kennararnir í Skógarberjaskóla notuðu fjölbreyttar kennsluaðferðir og styrkleikar hvers og eins fengu að njóta sín. Þeir þorðu að prófa sig áfram og reyna eitthvað nýtt í kennslunni. Þeir nýttu sér meðal annars spjaldtölvur og nýjustu kosti upplýsingatækninnar.

Eins og fram kom í rannsókn Svanhildar Maríu Ólafsdóttur (2009) og Guðbjargar Halldórsdóttur (2005) er almennt jákvætt viðhorf til teymiskennslu hér á landi og að kostirnir væru sameiginleg ábyrgð, samvinna og verkaskipting innan teymisins. Samvinnan væri grunnurinn að góðri teymiskennslu og það skipti öllu máli að samvinnan og samskiptin innan teymisins væru góð. Þetta kom einnig fram í rannsókn minni. Kennararnir í teyminu deildu ábyrgðinni, skiptu vinnunni á milli sín og sáu í sameiningu um þarfir og líðan nemenda.

Helstu niðurstöður rannsóknar Þórhildar Helgu Þorleifsdóttur (2013) voru þær að hlutverk skólastjóranna við innleiðingu teymisvinnu kennara virtist vera mikill línudans; dans sem hefur að hennar mati fjögur meginstef í huga skólastjóranna. Í fyrsta lagi að leggja áherslu á samvinnuna, trú á

hana, tala fyrir henni og kynna í skólasamfélaginu öllu. Í öðru lagi að skipuleggja skólastarfið með tilliti til teymisvinnunar svo sem við stundatöflugerð, niðurröðun kennara í teymi og ýmsan aðbúnað. Þriðji þátturinn er að styðja á ýmsan hátt við kennarana sem taka þátt í teymisvinnunni, eins og með námskeiðum sem eru í tengslum við nýja starfshætti og verkefnisstjórum sem halda utan um verkefnið. Fjórði og trúlega mikilvægasti þátturinn er samræðan sem skólastjórnarnir nota á margvíslegan hátt til að byggja upp það lærdómssamfélag sem þeir hafa trú á að teymisvinna kennara skapi.

Skólastjóri Skógarberjaskóla var sammála þessu, hann lagði mikla áherslu á samvinnuna við innleiðingu teymiskennslunnar í Skógarberjaskóla, að allir væru að vinna í takt og hefðu trú á teymisvinnunni. Hann sagði að mikill tími færi í skipulagningu og skólinn hefði í raun verið skipulagður í kringum opna skólakerfið og teymisvinnuna. Starfsfólk Skógarberjaskóla er duglegt að afla sér nýrrar þekkingar, fara á námskeið og annað til að kynna sér nýja þekkingu og er skólastjórinn greinilega öflugur að senda það á hin ýmsu námskeið með það í huga að afla sér nýrrar þekkingar í starfsháttum. Skólastjóri Skógarberjaskóla hefur notað samræðuna á fjölbreyttan hátt til að byggja upp það lærdómssamfélag sem hefur myndast í skólanum og eru til að dæmis alltaf fundir einu sinni í viku þar sem starfsfólkið getur rætt sín á milli og svo halda öll teymin fund einu sinni í viku sem nýtast einnig vel. Í fyrrahaust í vettvangsnámi mínu í Skógarberjaskóla sögðu meðlimir teymisins mér að skólastjórinn hefði sent þá á fjölmörg námskeið áður en kennsla hófst um haustið, þar sem þeir kynntu sér hin ýmsu viðfangsefni og nýja kennsluhætti sem þeir sögðu að hefði nýst þeim vel.

## **5.4 Kostir og annmarkar teymiskennslunnar**

Hér verður athygli fyrst beint að kostum teymiskennslunnar eins og hún horfði við viðmælendum mínum og síðan að annmörkum hennar og viðhorf þeirra borin saman við það sem þegar er um þetta vitað úr fyrri rannsóknum.

### **5.4.1 Kostir teymiskennslunnar**

Samkvæmt niðurstöðum þeirra fræðimanna sem vísað var til í fræðilega kaflanum hér að framan, Andersen og Petersson, 1998; Buckley, 2000; Goetz, 2000; Krøll-Schwartz, 2004; The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996 voru helstu kostir teymiskennslunnar að kennarar gátu skipt með sér verkum, dreift ábyrgðinni bæði í kennslunni sjálfri og í undirbúningi. Kennararnir lærðu hver af öðrum og styrkleikar



hvers og eins fengu að njóta sín. Kennararnir ræddu saman og ráðfærðu sig hver við annan þegar upp komu vandamál. Einangrun kennarans var ekki vandamál. Hugmyndum fjölgaði og námsefni, kennsluaðferðir og vinnubrögð varð fjölbreyttara. Áreiðanleiki við mat á verkefnum jókst. Aðveldara reyndist að fylgjast með samskiptum í kennslunni og kennararnir höfðu meiri tíma og betri tækifæri til að sinna einstaklingsþörfum nemenda.

Þessi atriði koma öll heim og saman við niðurstöður úr minni rannsókn og nefndu meðlimir teymisins sem ég rannsakaði einnig þessa kosti flest alla og einnig virtust þeir á einu máli um að að teymiskennslan hefði mun fleiri kosti en galla. Jafnframt lögðu þeir áherslu á að þeir vildu ekki snúa til baka og taka upp hefðbundna bekkjarkennslu. Þátttakendurnir voru fyrst og fremst uppteknir af því hvernig þeir unnu saman og voru flestir afar ánægðir með þá samvinnu sem var í teyminu. Þeim fannst mikill kostur við teymiskennslu að kennarinn væri ekki eins einangraður inni í sinni stofu með nemendur sína eins og áður hafði verið, þeir væru aldrei einir að strögla og hefðu alltaf einhvern með sér. Kennsluhættir yrðu fjölbreyttari með fleiri kennurum.

Nemendur fá nánari útskýringu á námsefninu og sanngjarnara námsmat með fleiri kennurum. Samskipti milli nemenda og kennara aukast í teymiskennslu og meðlimir teymisins eiga aðveldara með að ganga á milli borða og fylgjast með en í hefðbundinni bekkjarkennslu. Nemendur eru síður einir á kennslusvæðinu, hafa fleiri kennara til að leita til og með fleiri nemendum verður nemendahópurinn fjölbreyttari og nemendur ná að tengjast fleiri en einum kennara og hafa þá fleiri til að leita til með vandamál sín.

#### **5.4.2 Anmarkar teymiskennslu – hindranir og örðugleikar**

Fyrri rannsóknir bentu til að algengustu örðugleikar við teymiskennslu væru að kennarar geti átt erfitt með að vinna saman, tímaskortur var líka oft nefndur sem galli og meðlimir teyma leggja mismikið á sig í vinnunni, reyna að komast hjá því að vinna verkin á kostnað hinna í teyminu. Þá vantar stundum traust innan teymisins, virðing er stíl staðar en traustið vantar. Oft er sagt að þetta traust sé undirstaða góðrar teymiskennslu (Goetz, 2000). Kennarar í teymi geta verið hræddir um að mistakast í kennslunni fyrir framan samkennara sína eða ekki sé sýnt nægilegt umburðarlyndi gagnvart þeim. Loks getur skortur á stuðningi og skilningi frá skólayfirvöldum staðið í vegi fyrir teymiskennslu (Buckley, 2000; Goetz, The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996).

Flestir þessara þátta komu frá hjá þátttakendum í rannsókn minni. Það sem þeim fannst reyna mest á voru samskiptin og samvinnan þeirra á milli. Það væri ekki sjálfgefið að öllum gengi vel að vinna saman, sumir ættu hreinlega ekki skap saman og því gæti samvinnan oft verið erfið. Teymið glímdi einnig við þá örðugleika að einhverjir í teyminu voru ekki að taka þátt á kostnað hinna, verkaskiptingin var ekki jöfn. Mér fannst á meðlimum teymisins að þeim fyndist þægilegra þegar verkaskiptingin væri á hreinu og þeir vissu hver hlutverk sín væru.

Einnig var nefndur tímaskortur og tímaleysi og það að meðlimir teymisins yrðu að dansa í takt, vera samtaka í ákvörðunum sínum og gjörðum og það reyndist oft erfitt. Mér fannst reyndar nokkuð sérstakt að þeir nefndu tímaskort sem galla þar sem teymið hafði fasta viðveru og ætti að geta fundið tíma sem hentaði öllum sem þau gætu sest niður og rætt málín, undirbúið kennsluna og annað sem þyrfti að gera. Nokkur vandamál sem fram komu í fyrri rannsóknum komu ekki fram í rannsókn minni og má þar nefna; að kennarar í teymi geti verið hræddir um að mistakast í kennslunni fyrir framan samkennara sína eða ekki sé sýnt nægilegt umburðarlyndi gagnvart þeim og að skortur á stuðningi og skilningi frá skólayfirvöldum, geti staðið í vegi fyrir teymiskennslunni (Buckley, 2000; Goetz, 2000; The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996).

## **5.5 Eru tengsl á milli teymiskennslunnar og þróunar lærdómssamfélags í Skógarberjaskóla?**

Lærdómssamfélagið var bæði virkt og sýnilegt í Skógarberjaskóla, þó svo að alltaf megi gera betur. Roberts og Pruitt (2003) nefna að í lærdómssamfélagi vinni allir sameiginlega við það að ná sameiginlegum markmiðum og að teymisvinna sé algjörlega nauðsynleg. Að mati þeirra eru einkenni góðra teyma að nægilega sérþekkingu sé að finna í teyminu til að vinna verkin og velja þær leiðir sem henta hverju sinni. Í lærdómssamfélagi er mikilvægt að gera sér grein fyrir því hvað það er sem skapar góða teymisvinnu kennara og hvað þarf til að byggja upp öflugt og árangursríkt kennarateymi (Lencioni, 2002).

Hargreaves (1994) bendir á að rannsóknir hafi sýnt að kennarar sem eru vanir að vinna saman séu tilbúnari til að prófa nýja hluti, taka áhættu og séu alltaf að leitast við að bæta sig í kennslunni. Hann bendir einnig á að samvinna meðal kennara kveiki nýjar hugmyndir meðal þeirra, veiti jákvæða orku og félagslegan stuðning sem hjálpar þeim að þjóna nemendum sínum með betri hætti. Mér fannst þessar hugmyndir koma sterkt fram hjá

teyminu sem ég var að rannsaka. Kennararnir töldu að þeir þyrðu meira og væru opnari, af því að þeir væru í teymi og að stuðningurinn frá hver öðrum skipti mjög miklu máli.

Mér fannst öll þessi einkenni birtast í teyminu í rannsókn minni. Kennararnir voru mjög meðvitaðir um það að samvinna væri grundvöllurinn að góðri teymiskennslu. Þeir settu sér sameiginleg markmið sem þeir unnu sameiginlega að því að ná. Þeir voru jafnframt meðvitaðir um að nýta styrkleika hvers og eins sem allra best. Kennslan hjá þeim og kennsluhættirnar voru í stöðugri þróun. Áður hefur til dæmis komið fram hve mikla áherslu þeir lögðu á að nýta upplýsingatækni og spjaldtölvur í kennslunni.

Samkvæmt rannsókn Vescio, Ross og Adams (2008) hafa vel þróuð lærdómssamfélög jákvæð áhrif á kennsluna og frammistöðu nemenda og þetta á greinilega við um Skógarberjaskóla. Lærdómssamfélagið þar hefur greinilega þróast og þroskast og allir vinna saman að bættum árangri og líðan nemenda. Kennararnir í teyminu leggja upp með að vera jákvæðir og áhugasamir í kennslunni sem skilar sér svo til nemenda.

Eins og fram kom í fræðilega kaflanum fyrr í ritgerðinni (bls. 30-31) hefur verið lögð áhersla á að skólar séu lifandi lærdómssamfélög og til að þeir geti orðið það telur Senge (2000) að fimm forsendur þurfi að vera til staðar;persónuleg færni, sameiginleg sýn, , hugarlíkan, teymisnám og kerfishugsun.

Í Skógarberjaskóla var áhersla lögð á einstaklingsmiðað nám, að allir væru ekki eins og að ekki gætu allir gert allt á sama tíma og hraða. Þetta gat oft reynst erfitt þegar um stóran hóp var að ræða en þetta var reynt eftir bestu getu. Kennararnir nýttu sér hin ýmsu hjálpartæki til að ná sem bestum árangri eins og að nýta sér gagnvirkt námsefni við. Í Skógarberjaskóla var búið að þróa reglur og hefðir sem farið var eftir og stefnu skólans var vel fylgt eftir í kennslunni. Dæmi um það var leiklistin og lífsleiknin sem fléttast inn í kennslu allra árganga. Mér fannst áhugavert að allir árgangar fara í hverri viku í leiklist og á hún fastan sess í stundaskrá nemenda og voru kennararnir mjög áhugasamir um hana og voru kennsluhættirnar fjölbreyttir og skemmtilegir.

Í Skógarberjaskóla fengu allir að koma skoðunum sínum á framfæri, vandamálin voru rædd og leyst í sameiningu. Vandamálin voru brotin til mergjar og það var ekki hætt fyrr en sátt hafði náðst sem allir gátu felld sig við. Teymið hafði verið að vinna að því að allir meðlimir teymisins tækju virkan þátt og hver og einn fengi að virkja sína hæfileika til góðs. Þá hafa þeir reynt að láta alla meðlimi teymisins leggja sitt af mörkum til að

kennslan skili sem bestum árangri fyrir alla, en það hefur því miður ekki alltaf tekist eins og áður hefur komið fram.

Eins og sjá má af þessu má vel líkja Skógarberjaskóla við lifandi lærdómssamfélag sem hefur jákvæð áhrif á kennsluna og frammistöðu nemenda. Allir í lærdómssamfélaginu vinna sameiginlega við það að ná sameiginlegum markmiðum. Teymið sá lærdómssamfélagið í stærra samhengi; það væri ekki bara skólinn heldur allt samfélaginu. Teymið var stöðugt að skoða hvað betur mætti fara til að þróa og bæta starfið.

## 5.6 Samantekt og niðurstaða

Í þessum kafla voru niðurstöður úr viðtölunum tengdar fyrri rannsóknum og leitast við að svara rannsóknarspurningunum. Það sem einkenndi teymiskennsluna hjá teyminu var góð samvinna, skipulag, samábyrgð gagnvart nemendahópnum og foreldrum þeirra, virðing og traust innan teymisins.

Niðurstöður rannsóknar minnar reyndust mjög í takt við fyrri rannsóknir. Kennarar höfðu jákvætt viðhorf til samvinnu við teymisfélaga sína, töldu gildi hennar vera mikið fyrir nám nemenda og þjónustu við foreldra og fyrir þá sjálfa og starfsþróun þeirra. Þeir voru mjög sáttir við teymisvinnuna og gátu ekki hugsað sér að hverfa aftur til hefðbundinnar bekkjarkennslu. Ekki verður því annað séð en að góð teymiskennsla komist býsna nærri hugmyndum um skólann sem lifandi námssamfélag. Teymið sem ég fylgdist með ber mörg helstu einkenni þess; kennararnir voru opnir og tilbúnir að prófa eitthvað nýtt, samvinnan var góð og þeir unnu saman að því að ná sameiginlegum markmiðum. Samvinna er eitt af grundvallaratriðunum, bæði í þróun lærdómssamfélagsins og í teymiskennslu. Góð samvinna skilar sér í árangursríku skólastarfi, ánægðu starfsfólki og nemendum.

## 6 Lokaorð

Í þessari ritgerð hefur verið fjallað um teymisvinnu, teymiskennslu og lærdómssamfélagið. Hugmyndin að rannsókninni kviknaði, eins og fram kom í inngangi, í fyrirlestri hjá hjá Þórhildi Helgu Þorleifsdóttur síðastliðið haust. Þar var hún að ræða um hlutverk skólustjóra við innleiðingu teymisvinnu kennara og talaði af svo mikilli ástríðu og innlifun um viðfangsefnið að ég hreifst með. Ég held að það sé mikilvægt fyrir kennara að hafa alltaf einhvern með sér, að vera ekki einn að strögla, svo þeir einangrist ekki í starfi. Að mínum dómi er æskilegt að kennarar vinni saman að því að skipuleggja stundaskrána, námsefnið og taka saman á þeim vandamálum sem að upp koma. Í veru minni í æfingakennslu í Skógarberjaskóla síðastliðið haust jókst svo áhugi minn á teymiskennslu og samvinnu kennara svo ég ákvað að nýta tímann minn þar og afla gagna sem síðar nýttust mér við framkvæmd þessarar rannsóknar.

Í lærdómssamfélagi þurfum við að gera okkur grein fyrir að skóli er ekki bara hús, ekki eingöngu kennslustofan eða skólahúsnæðið. Í lærdómssamfélagi er mikilvægt að gera sér grein fyrir því hvað það er sem skapar góða teymisvinnu og hvað þarf til að byggja upp öflugt og árangursríkt kennarateymi. Það skiptir miklu máli að raða rétt í teymin, fólk á misgott með að vinna saman og því getur það reynst ansi erfitt skipa þannig í teymin að allir séu ánægðir og hámarks árangur náist. Kennarar eiga sér óskir um draumateymi en það getur vitaskuld reynst skólustjórnum erfitt að koma til móts við óskir allra.

Markmiðið með verkefninu var að auka þekkingu og skilning á teymisvinnu og teymiskennslustarfi, fá betri innsýn inn í þessa vinnu og afla upplýsinga um það hvernig hún var framkvæmd í þeim grunnskóla sem ég rannsakaði og tengja við fræðin. Ætlan mín var að leita svara við rannsóknarspurningum mínum og fræðast enn meir um teymiskennslu og dýpka þekkingu mína. Ég hef fræðst um margt tengt skólustarfi almennt og fengið sýn inn á daglegt líf kennara í teymiskennsluskóla.

Ég hef komist að því að ekkert einfalt svar er við leyndardómnum sem liggur að baki góðri kennslu en einnig ég hef lært margt á leið minni í gegnum frumskóg heimilda og fræðigreina sem nýttist mér vonandi vel í kennslu í framtíðinni, hvort sem það verður í teymiskennslu eða í kennslu í hefðbundnu bekkjarkerfi.

Rannsóknin er hagnýt og fræðileg í senn og getur vonandi nýst öllum sem vilja kynna sér teymisvinnu/teymiskennslu enn frekar. Hún á að varpa ljósi á það hvað það er við teymisvinnu/teymiskennslu sem heillar, hverjir séu helstu kostir og gallar. Einnig vildi ég skoða hvað það er sem gerir teymisvinnu/teymiskennslu frábrugðna öðru kennslufyrirkomulagi.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu hvað teymiskennsla getur gengið vel ef að teymi ná vel saman, samvinna og samskipti eru góð, verkaskipting vel skipulögð og sanngjörn, ábyrgð deilt á milli meðlima teymisins og virðing og traust ríkir á milli meðlima teymisins. Kennarar og skólastjóri voru sammála um að teymiskennsla væri af hinu góða. Þau voru öll mjög ánægð að vinna í teymi og telja að teymiskennsla sé samstarf tveggja eða fleiri kennara sem deila með sér ábyrgð á námi, líðan og kennslu nemendahópsins. Kennarar töldu sig bera sameiginlega ábyrgð á kennslunni, samvinnunni, undirbúningi og skipulagi en einnig á nemendum og hvernig námi þeirra miðaði. Kennararnir töldu sig græða bæði faglega og hugmyndalega, því þeir geta kastað fram hugmyndum, fengið viðbrögð og umbun frá öðrum í teyminu.

Þátttakendum í rannsókninni fannst kostir teymiskennslunnar vega svo miklu þyngra en gallar hennar og geta ekki hugsað sér að skipta yfir í hefðbundna bekkjarkennslu. Þeir voru sammála þessum skilgreiningum fræðimanna um teymiskennsluna, hrósa þessari miklu samvinnu og samábyrgð sem er innan teymisins og að þau læri saman í gegnum samskipti og samræður.

Eftir vinnu við þessa rannsókn sannfærðist ég enn betur um gildi teymiskennslunnar og hvað það geri kennurum gott að vinna svo náið saman. Hún fyrirbyggir að kennarar einangrist í starfi sínu.

Rannsókninn takmarkaðist við einn skóla, eitt teymi, nemendur teymisins og einn skólastjóra. Þegar ég lít til baka hefði ég viljað taka fleiri viðtöl við fleiri teymi og þá kannski í öðrum teymiskennsluskóla. En þó þetta sé lítil rannsókn er það von mín að hún geti öðrum sem vilja kynna sér teymiskennslu og hugmyndir um lærdómssamfélagið.

## Heimildaskrá

- Ackerman, R. og Mackenzie, S.V. (2006) Uncovering Teacher Leadership. *Educational Leadership*, 63(8), 66-70.
- Andersen, O. og Petersson, E. (1998). *Fra teamarbejde til teamlæring. Nye krav til lærerorganisering*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2006). *Studying and enhancing the professional learning community for school effectiveness in Iceland* (óútgefin doktorsritgerð). University of Exeter, Exeter.
- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: What, why and how?* London: Sage.
- Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson. (1998). *Skólastarf og gæðastjórnun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson, Steinunn Helga Lárusdóttir. (2005). *Hvaða þættir ráða mestu um hvernig gengur að innleiða aðferðir við sjálfsmat í grunnskólum? Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 25-41.
- Duncombe, R og Armour, K.M. (2004). Collaborative professional learning: From theory to practice. *Journal of in service education*, 30,(1), 144-166.
- Edelstein, W. (2008). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- 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.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times-teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Continuum.

- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5) 503–527.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. New York: RoutledgeFalmer.
- Hord, S. og Hirsh, S. (2009). The principal's role in supporting learning communities. *Educational Leadership*, 66(5), 22-23.
- Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48 (2), 177-194.
- Krøll-Schwartz, S. (2004). *Teamets mappe*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hlutir 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- Mitchell, C. og Sackey, L. (2007). Extending the learning community: a broader perspective embedded in policy. Í L. Stoll and K., Seashore Louis (ritstjórar). *Professional Learning Communities – Divergence, Dept and Dilemmas* (bls. 30 – 44). London: McGraw Hill.
- 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*. California: Corwin Press, inc.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Dobleday.
- Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Réttmæti og áreiðanleiki í megindlegum og eigindlegum rannóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 211-227). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71-88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.



- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research* (2. útgáfa). London: Sage.
- Svanhildur María Ólafsdóttir. (2009). *Ef teymiskennsla er svarið hver er þá spurningin?* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, Reykjavík.
- The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher group. (1996). *Team Teaching*. Northern Nevada: Stenhouse Publisher.
- 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. Sótt af <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X07000066>
- Þórhildur Helga Þorleifsdóttir. (2013). „*Það er ofboðslegur línudans*“: *Hlutverk skólastjóra við innleiðingu teymisvinnu kennara* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, Reykjavík.



## Viðauki A:

Ágæti skólustjóri.

Kópavogur 27. febrúar 2014

Efni: Ósk um leyfi til að gera vettvangsathugun í Skógarberjaskóla og taka viðtöl við kennara í einu teymi um viðhorf þeirra til teymiskennslu.

Undirrituð er nemi í meistaranámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Í mínu meistaraverkefni ætla ég að fjalla um teymisvinnu/teymiskennslu. Leiðbeinendur mínir í meistarverkefninu eru Ingvar Sigurgeirsson prófessor og Ingibjörg Kaldalóns verkefnisstjóri.

Fyrirhuguð rannsókn er tilviksrannsókn (e. case study) á því hvernig teymiskennslufyrirkomulagið gengur fyrir sig í teyminu sem og samstarf og samvinna kennarana sín á milli. Fyrirhugað er að fylgjast með kennsluháttum á vettvangi þar sem sjónum verður beint að samskiptum og samvinnu kennaranna. Einnig hyggst ég taka viðtöl við kennarana í teyminu og spyrja þá m.a. um reynslu þeirra af teymisvinnu; hvað einkennir teymisvinnu/teymiskennslu í þeirra teymi? Hverjir eru helstu kostir teymisvinnunar/teymiskennslunnar að mati þeirra og meginhindranir? Hverjar eru þeirra helstu þjargar? Rætt verður óformlega við nemendur um viðhorf þeirra til teymiskennslunnar? Setnir verða fundir sem teymið heldur og skráð niður það sem tengist rannsóknarspurningunum.

Með bréfi þessu óska ég eftir leyfi skólustjóra til að gera umrædda vettvangsathugun á teymiskennslu kennara í einum bekk, taka viðtöl við kennara í teyminu og eiga óformleg samtöl við nemendur.

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

Ef frekari spurningar vakna um markmið eða umfang rannsóknarinnar verða þær upplýsingar fúslega veittar.

Með kærri kveðju og von um gott samstarf.

Sólveig Ásta Guðmundsdóttir

sag44@hi.is

## Viðauki B:

1. Segðu mér frá teymiskennslu hér við skólann og hvað þér finnst einkenna hana?
2. Hvað hefur þú unnið lengi sem kennari?
3. Hversu lengi hefur þú starfað við teymiskennslu?
4. Á hvað reynir mest í teymiskennslunni?
  - Samvinna/traust/tímaskortur/finna tíma sem hentar?
5. Hverjir eru helstu kostir teymiskennslu?
6. Hverjir eru helstu gallar teymiskennslu?
7. Við hvaða örðugleika eru þið helst að glíma við í teymiskennslunni?
  - Hvernig er á þeim tekið?
8. Hvað finnst þér það vera sem gerir teymiskennsluna árangursríka í teyminu?
9. Hvernig er verkaskiptingunni háttáð innan teymissins?
10. Hverjar eru þínar helstu bjargir? Hvert leitar þú ef þú þarft aðstoð?
11. Hvernig mundir þú skilgreina teymisvinnu?
12. Hvernig mundir þú skilgreina teymiskennslu?
13. Hvernig var staðið að teymismynduninni?
14. Hvernig mundir þú lýsa megineinkennum skólans fyrir þeim sem ekki þekkja hann? Séreinkennum hans, skólamenningunni?

## Viðauki C:

Fylgst verður með kennslu og samvinnu kennara í teyminu og skráð hvað er gert og hvernig það er gert. Sjónum verður beint að samvinnu og samskiptum kennara í teyminu.

Rannsakandi er í því hlutverki að fylgjast með án þess að taka þátt eða hafa áhrif á gang mála. Stuðst er við flokkun Krøll-Schwartz (2004).

- Samvinna og samskipti innan teymisins
- verkaskipting innan teymisins, innan og utan kennslunnar
- þátttaka meðlima teymisins, virkni
- ákvarðana taka
- ábyrgð
- taka stjórnina í sínar hendur
- traust og virðing innan teymis
- hæfni kennara til kennslu, samvinnu, samskipta
- reynsla kennara
- samræður innan teymisins og við aðra
- ígrundun teymisins