



# Teymisvinna og forysta: Birtingarmynd fimm árum eftir að innleiðingarferli faglegs lærdómssamfélags lauk

Birna María B. Svanbjörnsdóttir

► Abstract    ► Um höfundinn    ► About the author    ► Heimildir

Frá ágúst 2009 til desember 2012 átti sér stað vinna við innleiðingu og þróun faglegs lærdómssamfélags í nýjum grunnskóla í þéttbýli. Samhliða var gerð starfendarannsókn í skólanum, í samstarfi ytri aðila og skólastjórnenda. Þar var rannsakað hvaða þýðingu forysta stjórnenda hafði fyrir þróun starfshátta í nýjum skóla og hvað studdi hana. Stuðst var við ígrundun stjórnenda, vettvangsathuganir, viðtöl og mat ásamt rýni í fyrirbyggjandi gögn í skólanum. Í lok rannsóknartímabilsins sýndu niðurstöður að teymisvinna var einkennandi fyrir skólastarfið og kennarar í teyllum tóku forystu á ýmsan hátt með stjórnendum. Mörg teymi mátti skilgreina sem lærdómsteymi. Starfið var ekki átakalaust en stjórnendur sinntu forystuhlutverki sínu með seiglu, eftirfylgni og lausnaleit að vopni. Fimm árum síðar, skólaárið 2017–2018, var gerð eftirfygnirannsókn í skólanum þar sem tekin voru rýnihópaviðtöl við teymi og lagt fyrir matstæki um lærdómssamfélag. Leitað var svara við rannsóknarspurningunum: Hvað einkennir teymisvinnu og forystu stjórnenda og kennara/teyma í skólanum fimm árum eftir að innleiðingarferli lærdómssamfélags lauk árið 2012? Hverjar eru helstu áskoranirnar? Frá því að fyrri rannsókn lauk hefur nemendum skólans fjölgað og miklar breytingar hafa orðið í starfsmannahópnum, ekki síst stjórnendateyminu. Enn er teymisvinna við lýði í skólanum og innri umgjörð skólans styður við samkenndu árganga, samstarf og leiðsögn. Skilgreining og stigskipting teyma sem stuðst var við í upphafi er þó ekki öllum kunn, vinnubrögð í teyllum eru ekki samræmd og kennarar í teyllum sinna forystu lítið. Sterkar vísbendingar eru um að teymi séu einangruð og að skólastjórnendur fylgist minna með kenndu og námi í kennslustundum en áður. Hér verður greint frá helstu niðurstöðum eftirfygnirannsóknarinnar og þær skoðaðar í samhengi við fyrri niðurstöður.

**Efnisorð:** Faglegt lærdómssamfélag, teymisvinna, samstarf, leiðsögn og forysta.

## Inngangur

Hugtakið lærdómssamfélag er nokkuð vel þekkt í íslenskri skólamálaumræðu og hér er gengið út frá því að lærdómssamfélag í skóla (e. professional learning community) sé menning sem styðji við faglega starfshætti og styrki innviði skólakerfis. Slík menning einkennist meðal annars af samstarfi, leiðsögn og skuldbindingu (Fullan og Hargreaves, 2016) og getur stuðlað að og viðhaldið námi allra í skólanum, aukið gæði kennslunnar og bætt árangur nemenda (DuFour og Fullan, 2013; Vescio, Ross og Adams, 2008). Gæði kennslunnar og virk forysta eru þeir þættir í skólastarfi sem hafa mest bein og óbein áhrif á námsárangur nemenda en þeir haldast í hendur við faglega starfshætti og starfsþróun kennara (Fullan og Hargreaves, 2016; Seashore

Louis, Leithwood, Wahlstrom og Anderson, 2010). Kennarastarfið er margbreytilegt og flókið og rannsóknir sýna að veita þarf nýliðum og öðrum kennurum faglega og formlega leiðsögn og stuðning til að þeir nái tókum á starfinu, þróist í því og tileinki sér ný vinnubrögð (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014; María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018).

Áhersla á að innleiða starfshætti lærdómssamfélags í íslenskum skólum til að tryggja umbætur í skólastarfinu hefur aukist á undanförunum árum. Það kemur meðal annars fram í *Hvítbók um umbætur í menntun* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014), í skýrslu Fagráðs um símenntun og starfsþróun kennara (2016) og í tillögum stýrihóps um *Menntun fyrir alla á Íslandi* (2017).

Á Skólalþingi sveitarfélaga í nóvember 2017 kom meðal annars fram að það væri grundvallaratriði að styrkja starfið inni í skólunum með starfsþróun, símenntun og stuðningi, og byggja upp faglegt lærdómssamfélag sem grundvallaðist á samstarfi og teymisvinnu (Svandís Ingimundardóttir og Valgerður Ágústsdóttir, 2018).

Þessir þættir voru hafðir til hliðsjónar hjá starfshópi sem fékk það hlutverk árið 2006 að hanna nýjan og framsækinn grunnskóla í þéttbýli. Meginniðurstöður hópsins voru að lögð yrði áhersla á nám allra í skólanum, jafnt nemenda sem starfsfólks. Lagt var til að starfshættirnir skyldu einkennast af samstarfi, víðsýni og virðingu þar sem komið væri til móts við mismunandi þarfir einstaklinga. Markmiðið var að byggja upp og þróa lærdómssamfélag með áherslu á teymisvinnu<sup>1</sup> og forystu til náms (Birna Svanbjörnsdóttir, 2015). Skólinn tók til starfa árið 2009 en skólastjóri var ráðinn til skólans ári fyrir (Birna Svanbjörnsdóttir, Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímansson, 2010). Greinarhöfundur vann starfendarrannsókn í samstarfi við skólastjórnendur fyrsta þriðju og hálfu árið, 2009–2012. Hann fylgdist með starfi stjórnenda og mat þróun og árangur lærdómssamfélagsins með matstæki, viðtölum, vettvangsathugunum og rýni í fyrirbyggjandi gögn. Til viðmiðunar um gæði og þróun teymisvinnunnar var stuðst við stigskiptingu Krøll-Schwartz (2004). Samkvæmt henni einkennist skilvirkasta tegund teymisvinnu af langvarandi og skuldbindandi samvinnumenningu, viðleitni til að nýta styrkleika hvers og eins og stuðla að faglegu og persónulegu námsferli (*sjá töflu 1*).

Rannsóknin náði til allra aðila innan skólans, það er stjórnenda, kennara, nemenda, stuðningsfulltrúa, skólaliða og foreldra. Stjórnendur rýndu í starfið og ígrunduðu það. Einnig skoðaði hann niðurstöður samræmdra próf og Skólalámsins.

Það sem einkenndi starfið og starfsumhverfið á rannsóknartímabilinu og í lok þess árið 2012, var að:

- stjórnendateymið var eins samsett allan tímann,
- hagnýt og fagleg vinna í teymum var tímafrek og eyddi mikilli orku. Margir upplifðu hana sem aukið vinnuálag,
- átök voru milli ríkjandi hefða í skólastarfi almennt og faglegrar viðleitni til breytinga innan skólans,
- kennarar voru jákvæðir en kölluðu eftir leiðsögn við teymisvinnuna í kennslu,
- áhersla á umgjörð teymisvinnunnar óx og studdi við faglegt starf í teymunum,
- teymisvinna varð einkenni skólans. Haldnir voru þrjú teymisfundir á viku, einn um kennsluáætlanir, einn um nemendamál og einn um trúnaðarmál kennara,
- teymin tóku forystu um mál innan skólans (Birna Svanbjörnsdóttir, 2015; Birna Svanbjörnsdóttir, Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímansson, 2016).

Þegar rannsóknartímabilinu lauk í lok árs 2012 var ákveðið að gerð yrði eftirfylgnirannsókn í skólanum fimm árum síðar í þeim tilgangi að sjá hvort og þá hvaða breytingar hefðu orðið á áherslum, vinnubrögðum og gildum á þessum tíma með það að markmiði að skilja hvernig starfið hafði þróast, af hverju og hvaða leiðir mætti fara til að styðja við frekari þróun og umbætur.

<sup>1</sup> Hér er litið svo á að teymisvinna feli bæði í sér kennslu og allt sem henni tengist en einnig starfsþróun.

Í eftirfylgnirannsókninni skólaárið 2017–2018 var leitað svara við eftirfarandi spurningum:

Hvað einkennir teymisvinnu og forystu í skólanum fimm árum eftir að innleiðingarferli lærdómssamfélags lauk árið 2012? Hverjar eru helstu áskoranirnar?

Í þessari rannsókn, sem og þeirri fyrri sem þessi fylgir eftir, er forysta skilgreind sem gagnvirkt framlag mismunandi aðila í skólanum, bæði skólastjórnenda (skólastjóra og deildarstjóra) og kennara, og litið svo á að hún geti orðið til sem afl í samræðum og samstarfi fólks þegar samhugur er um að takast á við mikilvæg verkefni til umbóta fyrir skólastarf (Spillane, 2006). Um er að ræða forystu til náms (e. leadership for learning) þar sem nám er gert að meginviðfangsefni skólastarfsins (MacBeath, Swaffield og Frost, 2009). Stjórnendateymi (skólastjóri og deildarstjórar), er ábyrgt fyrir þróunarstarfi, kennslu og námi í skólanum og að hvetja, styðja og efla forystu kennara (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2016).

Hér verður greint frá fræðilegum bakgrunni eftirfylgnirannsóknarinnar, rannsóknarsniði, niðurstöðum og umræðum. Í lokin eru helstu áskoranir dregnar fram.

Þegar fjallað er um stjórnendur í þessari grein er átt við stjórnendateymið nema annað sé tekið fram.

## Fræðilegur bakgrunnur

Hugmyndafræði lærdómssamfélags er nátengd hugmyndum um fagmennsku og starfsþróun (Fullan og Hargreaves, 2016) en í ljós hefur komið að kennarar og stjórnendur sem eru skuldbundnir hugmyndafræðinni stuðla að varanlegum breytingum og námi (Hall og Hord, 2011). Fagráð um símenntun og starfsþróun kennara (2016) skilgreinir starfsþróun sem samfelld meðvitað og mótað ferli sem leiðir til umbóta í faglegu lærdómssamfélagi. Áhersla er lögð á að starfsþróunin sé samofin daglegu starfi kennara og hafi skýran tilgang og markmið sem miði að því að efla færni og þekkingu starfsfólks skóla og auka gæði í starfi.

Í starfsumhverfi lærdómssamfélags ríkir traust þar sem fólk vinnur að sameiginlegum markmiðum, hefur tækifæri til ígrundunar, leiðsagnar og endurgjafar og er ábyrgt fyrir árangri (Hargreaves, 2007; Prytula, 2012; Seashore Louis o.fl., 2010). Sameiginlegt nám og samvinna meðal kennara, sem og milli kennara og stjórnenda, getur stutt við fagmennsku og kennslufræðilega færni (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas og Wallace, 2005; Roy og Hord, 2006; Seashore Louis o.fl., 2010).

Hugtakið samstarf getur haft mismunandi merkingu. Ef litið er á það sem þýðingu á enska hugtakinu *cooperation* felur það í sér að skipta með sér verkum og ábyrgð til að létta á vinnuálagi og væri réttara að nota hugtakið samráð sem þýðingu á því. Ef það er hins vegar þýðing á hugtakinu *collaboration* snýst það um sameiginlega ábyrgð, ígrundun og lausnaleit og stuðlar að starfsþróun og umbreytingu í starfi í anda hugmyndafræði lærdómssamfélags (Jackson og Burch, 2016). Til að efla lærdómssamfélag í skólum er mikilvægt að tryggja tækifæri til samvinnu og náms á starfsvettvangi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010; Darling-Hammond og Richardson, 2009).

Áherslumunur getur verið um skilgreiningu á lærdómssamfélagi en hér er miðað við að eftirfarandi þættir einkenni lærdómssamfélag:

- áhersla á nám nemenda,
- sameiginleg sýn, gildi og væntingar,
- markmiðs- og árangursmiðað starf,
- sameiginleg greining á stöðu og árangri,
- forysta og skuldbinding til að leggja sitt af mörkum til stöðugar þróunar,
- starfsþróun.

(DuFour og Fullan, 2013; Hargreaves og Fullan, 2012; Huffman og Hipp, 2003; Olivier og Hipp, 2010; Roy og Hord, 2006).

Í nýlegum gögnum um starfsaðstæður íslenskra kennara kemur fram að þeir upplifa mikið vinnuálag í starfi, sem að einhverju leyti tengist kjaramálaumræðu og menntastefnu um menntun fyrir alla, og skort á stuðningi til starfsþróunar (Birna Sigurjónsdóttir, 2017; Nýliðun og bætt starfsumhverfi grunnskólakennara, 2017; Svandís Ingimundardóttir og Valgerður Ágústsdóttir, 2018). Þrátt fyrir að rannsóknir sýni mikilvægi starfshátta lærdómssamfélags virðast kennarar almennt styðja hver annan lítið í starfi og veita hver öðrum litla endurgjöf (e. feedback) (Doppenberg, Brok og Bakx, 2012). Niðurstöður Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2013) gefa til kynna að íslenskir kennarar styðji síður hver annan og telji sig fá minni endurgjöf frá samkennurum en kennarar í öðrum TALIS-löndum (Ragnar Ólafsson, Allyson Macdonald og Auður Pálsdóttir, 2012). Hið sama á við þegar kemur að leiðsögn við nýliða en sýnt hefur verið fram á að formleg og faglega útfærð leiðsögn til nýliða stuðlar að aukinni starfsánægju og starfsþróun sem getur viðhaldið jafnvægi í stéttinni og komið í veg fyrir brotthvarf (Ingersoll, 2012). Leiðsögnin felur í sér gagnvirkar samræður um starfið og mismunandi útfærslur þess út frá rýni í það, ígrundun og skilvirkri endurgjöf. Leiðsögn getur átt sér stað í samstarfshópi aðila með mismunandi starfsreynslu sem leitar í sameiningu leiða til að bæta og þróa fagmennsku sína og skólustarf (Heikkinen, Jokinen og Tynjälä, 2012). Aðrir kennarar þurfa einnig leiðsögn við þróun náms og kennslu með markvissum og kerfisbundnum hætti, til dæmis í framhaldi af heimsóknum í kennslustundir, og er það hlutverk skólustjóra og annarra sem taka forystu í skólanum að sinna henni (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014; María Steingrimsdóttir, Eygló Björnsdóttir og Gretar L. Marinósson, 2017; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Í rannsókn um mat og gagnsemi leiðsagnar hjá 239 nýliðum í íslenskum grunnskólum og framhaldsskólum kemur fram að skortur er á formlegri leiðsögn til nýliða í starfi í íslenskum skólum og að óformleg leiðsögn veitir ekki nægilegan stuðning. Að mati kennara er gagnlegast að sá sem veitir leiðsögnina hafi þekkingu á leiðsagnarhlutverkinu, eins að hann hafi svipaðan bakgrunn og þeir og fundi með þeim reglulega og markvisst (María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Svipaðar niðurstöður er að finna í rannsókn á nýliðum í framhaldsskóla en í þeirri rannsókn voru kennarar þó enn afdráttarlausari um mikilvægi þess að leiðsagaraðili hefði svipaðan bakgrunn og þeir (Hildur Hauksdóttir, María Steingrimsdóttir og Birna Svanbjörnsdóttir, 2018). Leiðtogum við innleiðingu og þróun Byrjendalæsis er ætlað að fara í vettvangsheimsóknir til kennara í kennslu mánaðarlega og eiga í kjölfarið samræður um kennsluna. Niðurstöður rannsóknar á innleiðingu Byrjendalæsis sýndu að rúmur helmingur leiðtoga framfylgdi þessum viðmiðum en tæpur þriðjungur fór sjaldnar en mánaðarlega í slíkar heimsóknir (María Steingrimsdóttir o.fl., 2017).

Vaxandi áhugi er á teymiskennslu meðal kennara og stjórnenda í íslenskum skólum með áherslu á sameiginlega ábyrgð og aukna samvinnu í opnum rýmum. Kennarar í skólum sem skipulagðir eru sem teymiskennsluskólar eru ánægðari í starfi, eiga opnari og gagnrýnni umræðu um skólamál og eru jákvæðari gagnvart þróunarstarfi en kennarar í öðrum skólum (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014).

Markmiðsstýrð teymisvinna og teymiskennsla getur nýst sem tæki til að byggja upp vettvang til að deila hugmyndum og leiðum í kennslu, og til skapandi og gagnrýnnar hugsunar og ígrundunar (Kröll-Schwartz, 2004). Teymi eru grunneining í lærdómssamfélagi og gegna því hlutverki að rækta samvinnu, faglega samstöðu, traust og skuldbindingu. Þau geta ýtt undir nám á starfsvettvangi og stuðlað að dýpri skilningi starfsfólks á eigin námi og leiðum í námi. Þannig geta teymi stutt við starfsþróun teymisaðila ef það er haft að markmiði (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010; Prytula, 2012). Útfæra má teymiskennslu á mismunandi hátt hvort heldur sem er í aldurskiptum eða aldursblönduðum námshópum. Aldursblöndun er talin hafi ýmsa kosti í för með sér. Hún getur bæði verið félagslega örvandi og námslega árangursrík fyrir nemendur hvort heldur sem er í fámennum eða fjölmennum skólum. Með samkennslu gefst nemendum

tækifæri til að tengjast og læra hver af öðrum en einnig getur sú áskorun sem henni fylgir stuðlað að fjölbreyttum kennsluháttum kennara (Áheim, 2009).

Skilgreina má teymisvinnu í mismunandi stigum þar sem stig eitt er einfaldast og stig fjögur er flóknast og skilvirkast. Stig eitt er skilgreint sem samráð eða samræming (e. cooperation) kennara en þar er áherslan á afmarkaða verkþætti og nám nemenda en ekki nám eða starfsþróun kennara. Á fjórða stigi er um að ræða samstarf (e. collaboration) og áhersla er á nám allra, það er nemenda, kennara og teymisins (sjá töflu 1).

**Tafla 1.** Mismunandi stig teymisvinnu

Stig	Áherslur
<p><b>Stig 1. Samráð/samræmi kennara</b></p> <p>Unnið með afmarkaða verkþætti, svo sem hvaða verkefni og námsefni á að vinna.</p>	<p>Samhæfing á skilum stærri skriflegra verkefna. Unnið saman að verkefnum sem ná yfir styttri afmarkaðan tíma.</p> <p>Áhersla er á nemendur en ekki á samvinnu og tengsl kennara.</p>
<p><b>Stig 2. Aukið samráð kennara</b></p> <p>Unnið með afmarkaða verkþætti og markmið um framvindu nemenda í námi.</p>	<p><b>Auk fyrri þátta:</b></p> <p>Unnið saman að stærri faglegum verkefnum fyrir bekkinn.</p> <p>Menning bekkjarins rædd.</p> <p>Unnið með ríkjandi kennsluáðferðir og vinnulag.</p> <p>Sameiginleg viðmið sett um námsmat og unnið saman að námsmati.</p> <p>Rætt um hæfileika og nám nemenda.</p> <p>Nemendasamtöl haldin í sameiningu.</p>
<p><b>Stig 3. Kennarateymi – samvinnuteymi</b></p> <p>Unnið með afmarkaða verkþætti, markmið um framvindu nemenda og markmið um kennarahlutverkið.</p>	<p><b>Auk fyrri þátta:</b></p> <p>Rætt um nám kennarans (hvernig og hvað hann lærir).</p> <p>Unnið meðvitað með þróun/framvindu kennarahlutverksins.</p> <p>Unnið með samvinnuþátt teymisins. Unnið með menningu teymisins. Áherslan er bæði á vinnu með faglega og persónulega námsframvindu nemenda, samvinnuhefð og innbyrðis tengsl kennara.</p>
<p><b>Stig 4. Náms-teymi</b></p> <p>Unnið með afmarkaða verkþætti, markmið um framvindu nemenda í námi, markmið um framvindu kennara og markmið um framvindu teymisins.</p>	<p><b>Auk fyrri þátta:</b></p> <p>Langvarandi og skuldbindandi samvinna.</p> <p>Markvisst reynt að styrkja teymið, t.d. með sjálfsígrundun.</p> <p>Reynt að nýta styrkleika hvers og eins til hins ítrasta.</p> <p>Unnið að sameiginlegum skilningi innan teymisins.</p> <p>Áhersla er bæði á að vinna með faglegt og persónulegt námsferli og samvinnu menningu.</p>

(Krøll-Schwartz, 2004)

Forysta hefur áhrif á þróun skólastarfs og nám nemenda og gegnir lykilhlutverki í lærdómssamfélagi, einkum með því móta stefnu, rýna í og styðja við faglega menningu og kennslu auk þess að skapa aðstæður til samstarfs og samstöðu (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll og Mackay, 2014; Leithwood, Anderson, Mascall og Strauss, 2010). Dreifð forysta (e. distributed leadership) getur dregið úr valdaójafnvægi og stuðlað að heildrænni nálgun og sameiginlegri ábyrgð í skólastarfinu en það fer eftir því hvernig hún er útfærð hver áhrifin verða (Harris, 2010). Ef forystan dreifist bæði á formlega stjórnendur og þá sem ekki sinna formlegum stjórnendastöðum og felst í

gagnvirku námi þar sem mismunandi aðilar læra saman og hver af öðrum er hún líkleg til að stuðla að framþróun í skólastarfi, mynda sterka heild og samstöðu. Þannig geta kennarar tekið forystu um þætti í skólastarfinu sem þeir finna hjá sér skuldbindingu og vilja til að þróa (Lambert, 2003; Spillane, 2006).

Kennarar bera þannig, ekki síður en stjórnendur, ábyrgð á því að taka forystu í þeim tilgangi að breyta og þróa eigin fagmennsku og skólastarf. Í Ontario í Kanada hefur verið þróuð sérstök námsleið, *Teacher Learning and Leadership Program* (TLLP), þar sem reyndum kennurum gefst kostur á stuðningi til starfsþróunar sem samofin er starfi á vettvangi. Stuðningurinn tengist vinnu kennara, þörfum þeirra og reynslu við kennsluna og einnig þörfum nemenda og hefur skilað góðum árangri (Lieberman, Campbell og Yashkina, 2017).

Niðurstöður starfsháttarannsóknar í íslenskum skólum sýna að forysta um framþróun byggist fremur á samstarfi innan skólans en frumkvæði stjórnenda. Skólastjórar fara lítið inn í kennslustundir til að rannsaka kennslu og nám eða leiðbeina um kennslufræðilega þætti. Þeir líta þó á það sem hlutverk sitt að leiðbeina um nám og kennslu og segjast gera það með ýmsum hætti. Það virðist þó einkum vera óformlega og með því að skapa aðstæður en ekki markvisst og formlega (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014). Svipaðar niðurstöður má sjá í rannsókn um Byrjendalæsi í íslenskum skólum (Sigríður Margrét Sigurðardóttir, María Steingrímsdóttir og Eygló Björnsdóttir, 2017) en þar kemur fram að skólastjórar tóku alvarlega það hlutverk sitt að marka stefnu og fá samstöðu um sameiginlega sýn um að innleiða og þróa Byrjendalæsi í skólum sínum en sýndu takmarkaða forystu um að efla kennslu og nám almennt. Kennarar sem tóku að sér að vera leiðtogar í Byrjendalæsi og fengu formlega menntun í samræmi við það hlutverk, tóku gjarnan forystu og fagmennska þeirra jókst. Samvinna þeirra jókst einnig og í krafti hennar og aukinnar fagmennsku tóku þeir í meira mæli ákvarðanir um að breyta og þróa kennsluhætti, leiðbeina öðrum kennurum og fundu fyrir aukinni hlutdeild í skólastarfinu í heild. Í sumum skólum reyndist erfitt að fá kennara til að taka þetta hlutverk að sér. Í nokkrum skólum höfðu kennarar sem þó litu ekki á sig sem forystuaðila frumkvæði að því að innleiða Byrjendalæsi (Sigríður Margrét Sigurðardóttir o.fl., 2017).

Í þróunarverkefningu *Carpe Vitam* sem hafði það að markmiði að skilja samhengi milli hugtakanna forysta og nám með þátttöku skólastjóra og kennara sjö þjóða árin 2002–2005 gáfu niðurstöður til kynna fimm meginþætti sem einkenndu forystu til náms. Þeir voru: Áhersla á nám, aðstæður til náms, samræður, sameiginleg (e. shared) forysta og sameiginlegur skilningur á ábyrgð (MacBeath o.fl., 2009).

Á árunum 2006–2010 var unnin rannsókn og safnað gögnum um breytingastarf í norskum skólum með það að markmiði að skilja og lýsa hæfileikum þeirra til breytingar, hvernig hún er skipulögð, framkvæmd og þróuð í skólum, og hvað það er sem leiðir hana áfram og styður hana. Lítið var til tveggja breyta, þ.e. hæfileika til umbreytinga og ytri stuðnings. Niðurstöður sýndu sex mismunandi þætti sem leiddu breytingastarf í skólunum, þ.e. ákveðna hugmyndafræði, skipulag, líkan að fyrirmyndastarfi, lausnaleit og teymisvinnu/teymiskennslu. Í ljós kom að teymi í skólum tóku gjarnan forystu en að hætta var á að teymi yrðu of sjálfstæð og einangruðust hvert frá öðru. Í slíkum tilvikum skilaði teymisvinnan ekki tilætluðum árangri (Blossing, Nyen, Söderström og Hagen Tønder, 2015).

Hér á eftir verður greint frá aðferð við eftirfylgnirannsóknina, frá teymunum í skólanum, viðtölum og matstæki, og frá siðferðilegum þáttum og takmörkunum.

## Aðferð

Meginmarkmið eftirfylgnirannsóknarinnar sem unnin var í skólanum frá vori 2017 til vors 2018 var að fá innsýn í hvað einkennir lærdómssamfélag, teymisvinnu og forystu í skólanum fimm árum eftir að innleiðingarferli lauk árið 2012 og hverjar væru helstu áskoranirnar, að skilja

hvernig starfið hafði þróast, af hverju og hvaða leiðir mætti fara til að styðja við frekari þróun og umbætur.

Til að leita svara við rannsóknarspurningunni og fá sem heildstæðasta mynd af stöðunni var talið mikilvægt að heyra raddir og túlkun stjórnenda og kennara um samstarf þeirra, samskipti og áherslur í starfi á vettvangi. Því varð eigindleg rannsóknaraðferð fyrir valinu (Coe, Waring, Hedges og Arthur, 2017). Gagna var einkum aflað með tvennum hætti. Annars vegar var stuðst við matstæki fyrir lærdómssamfélag (Olivier og Hipp, 2010) og hins vegar við rýnihópaviðtöl til að fá samræður milli aðila í teyllum og fá innsýn í hvernig þeir upplifa og túlka aðstæður (Coe o.fl., 2017). Sjá má yfirlit yfir gagnaöflun í töflu 2.

**Tafla 2.** Yfirlit yfir gagnaöflun

8 teymi	Matskvarði um lærdómssamfélag (september 2017)
7	Rýnihópaviðtöl (frá maí 2017–mars 2018)
1	Umræðufundur

Tilgangurinn með notkun matskvarðans var einkum að varpa ljósi á hugmyndafræði lærdómssamfélags og kalla fram umræður um hana.

Eftir að hafa fengið samþykki fræðslustjóra og skólastjóra fyrir rannsókninni var leitað til fulltrúa allra teyma í skólanum um þátttöku. Tilgangur og markmið rannsóknarinnar voru kynnt á starfsmannafundi í skólanum í september 2017 og þar voru einnig kynntar eða rifjaðar upp og ræddar helstu áherslur og niðurstöður rannsóknarinnar 2009–2012. Veruleg endurnýjum hefur orðið á starfsliði skólans frá því þá. Á fyrsta starfsári skólans voru kennarar 11 og nemendur 150 en í lok rannsóknartímabilsins 2012 voru kennarar 26 og nemendur 295. Skólaárið 2017–2018 voru kennarar 29 og nemendur 380 (*sjá töflu 3*).

Hugtakið lærdómssamfélag var mikið notað meðal kennara í skólanum á upphafsárunum og unnið var markvisst að því að leita sameiginlegs skilnings á merkingu þess. Lögð var áhersla á að þróa vinnubrögð eins og ígrundun, leshringi og vettvangsathuganir auk þess að efla faglega forystu sem flestra (Birna Svanbjörnsdóttir, 2015).

Hér verður greint frá umgjörð innra starfs skólans, þátttakendum, matstækjum, úrvinnslu og greiningu gagna ásamt takmörkunum og siðferðilegum þáttum.

## Umgjörð innra starfs

Skólinn er skipulagður sem teymisskóli og átta teymi mynda umgjörð um innra starf hans. Það eru stjórnendateymi, fimm bekkjarteymi, list- og verkgreinateymi og teymi íþróttakennara. Stjórnendateymið er mannað þremur fulltrúum; skólastjóra og tveimur deildarstjórum, en önnur teymi eru stærri, með 5–9 fulltrúa hvert (með stuðningsfulltrúum). Í *töflu 3* má sjá fjölda kennara í hverju teymi. Í 2.–7. bekk er eitt teymi fyrir tvo árganga. Eitt teymi er fyrir 8., 9. og 10. bekk og eitt teymi fyrir fyrsta bekk. Teymi list- og verkgreina og teymi íþróttakennslu nær yfir alla árganga. Þau teymi vinna náið saman og líta gjarnan á sig sem eitt teymi. Þessi tvö teymi voru saman í rýnihópaviðtalinu en mátu sig hvort í sínu lagi út frá matskvarðanum (*tafla 3*). Fjöldi barna í hverju bekkjarteymi er frá 40–100. Aldursblöndun hefur verið hluti af stefnu skólans frá upphafi.

**Tafla 3.** Teymin í skólanum 2012 og 2017–2018

2012	2017–2018
26 kennarar og 295 nemendur	29 kennarar (þar af þrír frá upphafsárinu) og 380 nemendur
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stjórnendateymi, skólastjóri og aðstoðarskólastjóri (2)</li> <li>• 1. bekkjar-teymi</li> <li>• 2. og 3. bekkjar-teymi</li> <li>• 4. og 5. bekkjar-teymi</li> <li>• 6. og 7. bekkjar-teymi</li> <li>• 8. og 9. bekkjar-teymi</li> <li>• 10. bekkjar-teymi</li> <li>• List- og verkgreinateymi og íþróttakennarateymi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stjórnendateymi; skólastjóri og tveir deildarstjórar (3)</li> <li>• 1. bekkjar-teymi (3)</li> <li>• 2. og 3. bekkjar-teymi (4)</li> <li>• 4. og 5. bekkjar-teymi (5)</li> <li>• 6. og 7. bekkjar-teymi (5)</li> <li>• 8., 9. og 10. bekkjar-teymi (5)</li> <li>• List- og verkgreinateymi (4)</li> <li>• Íþróttakennarateymi (3)</li> </ul>

Stjórnendur og allir kennarar í teymunum nema einn (forfallaður vegna veikinda), auk tveggja þroskaþjálfara, tveggja stuðningsfulltrúa og tveggja kennaranema, tóku þátt í rannsókninni, samanlagt 37 aðilar. Til að undirbúa jarðveginn og skoða aðstæður fyrir rannsóknina var tekið rýnihópaviðtal við stjórnendateymið (3 þátttakendur) vorið 2017. Þá var einnig farin skoðunarferð um skólann. Á starfsmannafundinum í september mátu öll teymin sig út frá matstæki um lærdómssamfélag. Í kjölfarið voru tekin sex rýnihópaviðtöl við bekkjar-teymi og list-, verk- og íþróttateymið.

### Matstæki, úrvinnsla og greining gagna

Matstækið er samsett af sex áhersluþáttum (alls 52 staðhæfingum) sem metnir eru á fjögurra stiga kvarða, þ.e. mjög ósammála, ósammála, sammála og mjög sammála. Einnig gefst kostur á að skrá eigin athugasemdir (Olivier og Hipp, 2010). Í töflu 4 er yfirlit um áhersluþættina og gefin dæmi um staðhæfingar.

**Tafla 4.** Áhersluþættir og staðhæfingar

Áhersluþættir og fjöldi undirlíða/ staðhæfinga	Dæmi um staðhæfingar
Dreifð og styðjandi forysta (11)	Starfsfólk tekur virkan þátt í umræðum og ákvörðunartöku um flest þau málefni er varða skólann. Skólastjóri deilir ábyrgð og vekur athygli á nýbreytni í starfi skólans.
Sameiginleg gildi og sýn (9)	Samstarf starfsfólks einkennist af ígrundun, samræðu og samvinnu og styður við sameiginleg gildi starfsfólks. Lögð er áhersla á heildstæða sýn á nám nemenda í stað þess að horfa einungis á niðurstöður kannana eða prófa.
Sameiginlegt nám og starfsþróun (10)	Starfsfólk skipuleggur og vinnur saman að því að leita leiða til að mæta mismunandi þörfum nemenda. Starfsfólk skólans finnur sig skuldbundið til að beita kennsluháttum sem stuðla að námi nemenda.
Miðlun eigin reynslu til samstarfsfólks (7)	Starfsfólk deilir óformlega með sér hugmyndum og tillögum sem stuðlað geta að framförum í námi nemenda. Starfsfólk vinnur saman að endurskoðun á verkefnum og vinnu nemenda með það að leiðarljósi að efla eigið starf/kennslu.



Styðjandi aðstæður – samskipti (5)	Starfsfólk ber umhyggju fyrir nemendum og samskipti í skólanum einkennast af trausti og virðingu. Í skólanum ríkir traust og virðing sem auðveldar starfsfólki að taka áhættu og prófa nýjungar.
Styðjandi aðstæður – innra skipulag (10)	Dagskipulag í skólanum styður við tækifæri starfsfólks til að læra hvert af öðru og saman. Skólaþjónusta og aðrir sérfræðingar styðja við starfsþróun og nám starfsfólks.

Í viðtölunum var stuðst við viðtalsramma og var lengd þeirra frá 43–58 mínútur. Viðtölin voru hálfstöðluð og spurt var spurninga eins og:

- Hvernig er hugtakið lærdómssamfélag þekkt og notað í skólanum, hvað merkir það og hver er birtingarmynd þess?
- Hvað einkennir teymisvinnuna?
- Hvaða merkingu hefur hugtakið forysta og hverjir sinna henni í skólanum?

Fyrst var unnið úr matstækinu. Reiknaður var fjöldi svara við hverri staðhæfingu og reiknað hlutfall. Þá voru athugasemdir listaðar upp og flokkaðar eftir áherslum. Litið var til þeirra áherslna í viðtölunum og sérstaklega spurt um atriði sem teymin mátu mjög ólíkt. Sú var raunin um staðhæfingar eins og *miðlun eigin reynslu til samstarfsfólks* og um *styðjandi aðstæður, skuldbindingu við þróunarstarf, handleiðslu og leiðsögn í starfi*. Viðtölin voru hljóðrituð og afrituð orðrétt með samþykki viðmælenda. Síðan voru þau lesin yfir, flokkuð og skoðuð út frá lykilhugtökum rannsóknarinnar (Cohen, Manion og Morrison, 2000). Í gögnunum mátti greina skýra tengingu við lykilhugtökin lærdómssamfélag, teymisvinnu/samstarf og forystu en auk þess mátti greina endurtekin stef um kosti og galla aldursblöndunar, vinnuálag og faglega einangrun teyma sem túlka má sem áskoranir.

Vísað verður til ummæla í rýnihópaviðtölum í bekkjarteymum og kennarateymi. Til að forðast rekjanleika voru teymin af handahófi tengd við bókstafina T, E, Y, M, I og N sem saman mynda orðið TEYMIN. Skólastjórnendateymið fékk ekki bókstafsheiti.

## Siðferðileg mál og takmarkanir

Þó hér sé um eftirfylgnirannsókn að ræða er hún umfangsminni en upphaflega rannsóknin, með tilliti til bæði tíma og aðferða. Hún var unnin á einu skólaári og er ekki starfendarannsókn. Hún nær einkum til stjórnenda og kennara í teyminum og gefur því ekki eins heildstæða mynd af stöðu lærdómssamfélags í skólanum og sú fyrri. Hún gefur hins vegar vísbendingar um einkenni og áherslur teymisvinnunnar á tilteknum tíma og um helstu áskoranir sem skólinn stendur frammi fyrir í sambandi við forystu og teymisvinnu.

Vegna mikilla mannbreytinga var tiltölulega stór hluti kennara nýráðinn til skólans, margir reynslulitlir og tæplega nægilega vel inni í málum skólans þegar rannsóknin var unnin.

## Niðurstöður

Skólahúsnæðið hefur stækkað frá því árið 2012 en skólinn er nú fullbyggður. Skólinn er þó enn teymisskóli og eru teymin í skólanum samsett á svipaðan hátt og árið 2012. Orðið hafa skólastjóraskipti og einn deildarstjóri hefur bæst við stjórnendateymið. Frá 2015 hefur árlega orðið breyting á samsetningu stjórnendateymisins. Miklar mannbreytingar hafa verið í skólanum og samsetning teyma og nemendahópa breytist ört. Það veldur miklu álagi á allt starfsfólk. Nemendafjöldinn er 380 og kennarar 29. Þrír kennarar af þeim 11 sem upphaflega hófu störf við skólann eru enn starfandi.

Stjórnendur telja kennsluna í skólanum einkennast af samkennslu með einhverjum undantekningum þó. Ágreiningur er um greinakenndu í aldurskiptum hópum og samkennslu í aldursblönduðum hópum. Stjórnendur telja nauðsynlegt að finna lausn á þeim ágreiningi með aðstoð utanaðkomandi aðila. Þeir segja samkennslu árganga reynast mörgum kennurum erfiða auk þess sem greinilegt sé að sum teymin séu sjálfbærari en önnur og að tilhneiging sé til faglegrar einangrunar milli teyma. Þeir sögðu: „Kennarar eru samviskusamir og vilja skila nemendum færum út í samfélagið. Þeir eru hræddir um að samkennslan verðfelli nám þeirra“. Hugtakið lærdómssamfélag er að mati stjórnenda flestum kunnugt í skólanum en lítið notað. Að þeirra mati eru hugtökin teymisvinna og teymiskennsla hins vegar öllum töm þó ekki sé fyllilegur samhljómur um túlkun og útfærslur. Stjórnendur segja kennara meðvitaða um að þeir hafi umboð til að taka forystu en að þeir telji sig ekki hafa tíma og svigrúm til að sinna henni innan vinnutímarammans. Stjórnendur lýsa áhyggjum af miklum mannabreytingum og uppstokkun teyma og einn þeirra sagði:

Hér er teymisvinnumenning en við erum að kljást við mikla starfsmannaveiltu og ráða inn nýtt fólk. Það kemur fyrir að teymismenning hrynur þegar nýir bætast í teymin. Áskorunin er að halda dampinum inni í teymunum með öllu þessu nýja fólkum sem er að detta inn. Þar sem teymisvinnan hefur gengið vel höfum við farið virkilega á flug.

Annar sagði:

Á hverju ári eru fagleg og persónuleg átök í einhverjum teymum. Með formlegri aðkomu stjórnenda að trúnaðarfundum hefur það breyst mikið og persónulegum átökum hefur fækkað. Reynt er að hafa allt meira á yfirborðinu, á faglegum nótum, og leita leiða til að leysa mál í sameiningu.

Hér á eftir verður gerð grein fyrir niðurstöðunum út frá lykilhugtökunum lærdómssamfélag, teymisvinna og forysta og þeim áskorunum sem endurspegluðust skýrt í öllum gögnunum, það er aldursblöndun, vinnuálag, mannabreytingar og fagleg einangrun teyma.

## Lærdómssamfélag

Ljóst var á viðmælendum að hugtakið lærdómssamfélag er sjaldan notað í skólanum og því ekki mikið haldið á lofti nema hjá einstaka aðilum og þá helst „í sparifötunum, á málstofum og í formlegu þróunarstarfi með utanaðkomandi aðilum“ (teymi I). Svo virtist sem það væri helst skólástjóri sem tæki sér hugtakið í munn í daglegu skólastarfi. Eins kom fram að það væri notað í atvinnuviðtölum. Nokkrir höfðu ekki heyrt hugtakið notað og einn sagðist ekki vera viss um að hann skildi alveg hugmyndafræðina að baki því. Annar sagði:

Það poppar upp svona annað slagið. Þetta var miklu meira notað hérna fyrst þegar við vorum að byrja. Þá var unnið í því að samræma skilning á því og rýnt í merkingu þess. Birtingarmynd þess er meira notuð núna, þ.e. teymisvinna og teymiskennsla (teymi Y).

Svípaðar áherslur mátti heyra víðar og þá einnig að nám kennaranna ykist með samkennslu (teymi E). Í teymi N var ríkjandi sú túlkun að skýr verkaskipting í teymum væri mikilvægasta birtingarmyndin.

Niðurstöður matstækis um lærdómssamfélag gefa til kynna að sameiginleg gildi og sýn séu helsti styrkleiki skólans en 91% svarenda var sammála eða mjög sammála þeim áhersluþætti og 6% ósammála. Eina staðhæfingin sem öll teymin voru mjög sammála um var sú að lögð væri áhersla á heildstæða sýn á nám nemenda. Mesta breiddin í svörunum var í þáttum er lúta að styðjandi aðstæðum og innra skipulagi, sem var veikasti hlekkurinn í skólanum að mati teymanna. 35% svarenda voru ósammála eða mjög ósammála þeim áhersluþætti og 64% sammála eða mjög sammála (sjá töflu 5). Fimm teymi voru ósammála eða mjög ósammála þeim undirlitð í staðhæfingunni

að dagskipulag í skólanum styddi við tækifæri starfsfólks til að læra hvert af öðru og einnig voru fimm teymi ósammála eða mjög ósammála því að skólaþjónusta og aðrir sérfræðingar styddu við starfsþróun og nám starfsfólks í skólanum.

Tafla 5. Niðurstöður úr matstæki (8 teymi)

Áhersluþættir – fjöldi undirliða	Mjög	Ósam-	Sam-	Mjög	Svöruðu
	ósammála	mála	mála	sammála	ekki
	%	%	%	%	%
Dreifð og styðjandi forysta (11)	3	15	55	26	1
Sameiginleg gildi og sýn (9)		6	38	53	3
Sameiginlegt nám og starfsþróun (10)		14	32	54	
Miðlun eigin starfsreynslu til samstarfsfólks (7)	5	16	36	43	
Styðjandi aðstæður – samskipti (5)	5	10	40	43	2
Styðjandi aðstæður – innra skipulag (10)	11	24	41	23	1

Eins og sjá má í töflu 5 eru 79% svarenda sammála eða mjög sammála áhersluþættinum um miðlun eigin starfsreynslu til samstarfsfólks en 21% er ósammála. Undir þeim áhersluþætti eru fjögur teymi (helmingur) ósammála eða mjög ósammála þeim undirlið að starfsfólk hafi tækifæri til að fylgjast hvert með öðru að störfum og þiggja endurgjöf frá jafningjum, og fjögur teymi eru ósammála því að starfsfólk fái handleiðslu og leiðsögn í starfi.

## Teymisvinna og teymiskennsla

Teymi eru einkennandi og lítið er á þau sem burðarstólpa í skólasterfinu. Viðmælendur gerðu skýran greinarmun á teymisvinnu og teymiskennslu. Þeir sögðu teymisvinnu vera samstarf við undirbúning og mat utan kennslu og teymiskennslu snúast um samstarf í kennslunni. Mismunandi var þó hvernig samstarf var skilgreint í teymunum og hvað fólst í samstarfinu. Einn viðmælendi sagði: „Það eru búnir að vera um 300 fundir um akkúrat það“ (teymi T). Sum teymin lögðu áherslu á samvinnu og samkennslu í nemendahópnum meðan önnur töldu samvinnuna felast í verkaskiptingu eftir námsgreinum og þeimum. Teymin eru ólík og hafa þróast á mismunandi hátt. Nokkur teymi eru mjög sterk og geta fallið undir skilgreininguna námsteymi meðan önnur eru styttra á veg komin.

Viðmælendum í teymum var tíðrætt um að þeir vissu lítið um hvað gert væri í öðrum teymum. Teymin voru upptekin í sínu og fundu sér ekki tíma til að kynna sér starfið í öðrum teymum. Eitt teymið sagði breytingu hafa orðið á skólanum á undanförunum árum og að teymin hefðu einangrast. Þar kom fram:

Við vitum lítið hvað önnur teymi eru að gera. Þegar húsnaðið stækkaði varð samstarf milli teyma torveldara. Teymi hafa líka mismunandi kaffitíma þannig að sum hittast lítið... þegar húsnaðið stækkaði slitnaði skólinn í sundur og við misstum nándina (teymi I).

Talið var brýnt að bæta úr þessu og bent á að fyrir nokkrum árum hefði verið haldið innanhússþing þar sem teymin kynntu helstu áherslur hjá sér og í kjölfarið var lögð áhersla á að fólk færi markvisst í heimsókn í önnur teymi. Það hafði svo fjarað undan því og ekkert slíkt þing hafði verið haldið síðustu árin. Samhljómur var um að vinna þyrfti markvisst í því að brúa bilið milli teyma og einn aðili sagði: „Þetta er kannski helsti veikleiki skólans, þetta gap á milli teyma. Fyrsta árið mitt fór ég markvisst rúntinn á milli teyma og lærði heilmikið. Svo varð ég svo upptekin í mínu“ (teymi E).

## Stigskipting teymisvinnu

Minnihluti aðila í teyimum þekkti til stigskiptingar teymisvinnu (*tafla 1*) sem lögð var til grundvallar í þróun teymisvinnu 2012. Margir töldu sig hafa þurft kynningu og fræðslu um mismunandi stig teymisvinnu og stuðning við að uppfylla skilyrðin (teymi E og M). Í sumum teyimum könnuðust einhverjir við stigskiptinguna en sögðu ekki stutt við hana markvisst í skólanum (teymi Y og N). Teymi I taldi sig hafa þróast sem teymi í gegnum árin:

Það kannski sjálfkrafa reyndi meira á okkur sem kennara eftir að starfsteimin stækkuðu. Það er erfiðara að ræða ágreiningsmál og annað í svona stórum hópi og skilja það eftir þegar maður kemur út af fundi en við höfum mismunandi styrkleika, bætum hvert annað upp og höfum ótrúlegan styrk hvert af öðru og virkum meira sem lærdómssamfélag.

Eitt teymið (N) er mannað mörgum reynslulitlum og/eða nýjum kennurum. Aðilar í teyminu töldu sig upplifa samkeppni í skólastarfinu, að fólk vildi ekki deila með sér heldur halda í sitt og vera „*besti kennarinn*“. Þeir töldu að þegar skólinn stækkaði hefði orðið sprenging og að sú menning sem hafði þróast áður hefði þurrkast út. Þeir töldu skorta á stuðning og leiðsögn stjórnenda og utanaðkomandi aðila um hvernig teymin ættu að vinna. Það kom þó fram hjá þeim að skólastjórnendur hefðu leitað til utanaðkomandi aðila um aðstoð við uppbyggingu teymisvinnunnar en hún hefði ekki dugað til. Þeir sögðu: „Við erum eiginlega ekki teymi. Við gætum næstum verið sóló á bekk. Við erum að kynast. Við erum mjög mikið að sligast undan fjölda teymisaðila og nemendahópnum. Við höfum varla haft tíma né orku í að tala um kennslufræðilegu hlutina“.

Það kom skýrt fram hjá viðmælendum að brýn þörf væri á auknum hagnýtum stuðningi við að þróa teymisvinnu í skólanum frá einhverjum sem kynni og hefði reynslu af slíkri vinnu. Það væri hægt að lesa fjöldann allan af fræðigreinum án þess að fá upplýsingar um hvernig ætti að gera hlutina. Einn sagði:

Skólinn ætlar að standa fyrir þetta en við fórum af stað með ekkert í höndunum. Það er erfitt að byrja með eitthvað sem enginn kann, enginn hefur reynt og enginn skilur. Við höfum oft byrjað upp á nýtt. Það var ofsalega gaman í upphafi en svo bara keyrir maður á vegg þegar verkefnin eru endalaus (teymi Y)

## Áherslur teymisfunda

Þegar spurt var um þrískipta fundi teyma sem höfðu þróast 2012, um kennsluáætlanir, nemendamál og um trúnaðarmál kennara, kom fram að sú áhersla er enn til staðar, en útfærslan er aðeins önnur. Nú halda fulltrúar stjórnendateymisins utan um fundi um nemendamál og trúnaðarmál með teyimum. Stjórnendur funda um þessi mál með hverju teymi vikulega. Hins vegar er teymunum sjálfum ætlað að stýra fundi og vinnu um kennsluáætlanir og gert er ráð fyrir tíma í það í vinnuskipulagi. Þetta fyrirkomulag hefur að mati flestra teyma gefið góða raun. Meirihluti teyma telur sig vel ráða við trúnaðarhlutann með þessum hætti og kennarar segjast geta gagnrýnt hver annan og verið ósammála á kurteisan hátt. Aðilar eins teymis telja sig hafa orðið „smurðari“ í teymisvinnu með þessum hætti. Einn viðmælandinn sem hefur starfað lengi við skólann sagði: „Ég hef ekki lent í krísu í teymi síðan í upphafi. Þetta er orðið okkur tamara. Vinnurammi með skólastjórnendum er orðinn skýrari og heldur okkur við efnið“ (Teymi I).

Teymi N taldi þó fundina með stjórnanda ekki nægilega skilvirka og of tímafreka. Það væri óþarfi að hafa þá vikulega. Eitt teymi sagðist ekki hafa haft svigrúm í langan tíma til að hafa fundi um kennsluáætlun og skipulag því það væri svo mikið um veikindi og forföll sem þyrfti að bregðast við. Þar var talað um nauðsyn þess að setja viðmið um hvenær ætti að kalla inn í forföll. Það væri komið út í algjörar öfgar (T).

## Samsetning teyma

Í öllum viðtölunum komu upp vangaveltur og áhyggjur af síbreytilegri samsetningu teyma sem á sér einkum stað vegna aldursblöndunar og mannbreytinga. Stefnan frá upphafi hefur verið sú í skólanum að þegar nemendur færast upp um árgang og í nýjan samkensluhóp fylgir einn kennari með til að viðhalda stöðugleika og skapa öryggi fyrir nemendur. Þegar mannbreytingar og nýráðningar bætast við veldur þetta að margra mati óstöðugleika og álagi í teymum. Það fer mikill tími í að tala sig saman í nýju teymi og þegar sú staða kemur upp á hverju hausti verður ekki mikil þróun í teyminu. Teymi Y taldi það vera einn mesta álagspunktinn í skólastarfinu þegar nýr aðili kæmi í teymi. Það krefðist þess að tekin væri forysta um að leiðbeina honum og styðja hann í störfum þar. Í teymi E, sem er mannað mörgum nýjum aðilum, virtist þetta þó ekki vera vandamál en þar kom eftirfarandi fram:

Það er með ólíkindum hvað maður er fljótur að, – mér finnst teymisvinnan alveg frábær, alveg frábær – hvað maður er fljótur að treysta. Við erum byrjuð á traustvinnunni, hvaða væntingar við höfum til teymisins. Ég held við séum dálítið góð í þessu.

Þess var þó getið að vissulega væru dæmi um að fólk næði ekki saman en að þetta snerist mikið um viðhorf. Þeir sögðust vera jákvæðir og vilja láta þetta ganga vel.

## Aldursblöndun

Stjórnendur eru hlynntir stefnunni um aldursblöndun í skólanum, telja hana geta stuðlað að fjölbreyttari starfsháttum en ella og aukinni lausnaleit. Viðhorf teyma til aldursblöndunar er hins vegar misjafnt og nokkur teymi telja að það vanti sterkari fagleg rök fyrir henni. Þau sjónarmið komu fram að stefnan hefði betur átt við á upphafsárum skólans þegar nemendur voru færri og að þetta væri heppilegra í litlum skólum með fáum nemendum í árgangi þar sem erfitt gæti reynst að finna félag. Nú eru nemendahópar stórir í skólanum svo sá vandi er ekki fyrir hendi að mati viðmælenda. Bent var á að getubil nemenda í tveggja til þriggja árganga hópi væri afar breitt. Einnig væru stöðugar breytingar á hverju ári því nemendur færðust milli stiga. Þetta kallar á nýja kennara og félag og getur valdið streitu hjá nemendum og jafnvel kennurum. Með þessu verða mörg uppbrot sem draga úr samfellu í námi. Það eru alltaf nýir umsjónarhópar, bekkjardeildin breytist og stöðug valdabaráttá á sér stað. Reynt er að tengja saman nemendur á mismunandi aldri en svo eru þeir aðskildir að ári. Ætla má að um það bil þriðjungur kennara finnist snúið að hafa aldursblandaða hópa í þetta stórum skóla og telji að verið sé að flækja skólastarfið með því móti.

Tvö teymi (N og T) sögðust lítið aldursblanda nemendum í kennslu þó þeim væri ætlað að gera það og töldu aldursblöndunina ekki eiga við í skólanum núna vegna stærðar hans. Eitt teymið (I) taldi sig merkja vanlíðan og óöryggi hjá nemendum vegna aldursblöndunar í stórum nemendahópum. Aldursblöndunin var talin skapa óstöðugleika í starfinu því margt í skipulagi skólakerfisins væri ákveðinn fasti fyrir hvern árgang, svo sem lykilhæfni í aðalnámskrá og samræmd próf. Auk þess væru ýmsar hefðir í bæjarfélaginu tengdar árgöngum, svo sem í tengslum við skólabúðir og íþróttaviðburði. Þessir þættir röskuðu starfi í samþættri kennslu.

## Forysta

Stjórnendur sögðu kennara taka forystu, og þá helst í sínum teymum, en að það vantaði forystu milli teyma, að gera starfið sýnilegt og eiga umræðu um það í skólanum í heild og út á við. Þeir sögðu teymin ekki taka forystu á sama hátt og áður og að flæði á milli teyma væri lítið. Þeir sögðust einnig greina vilja hjá kennurum skólans um að skólinn væri í forystu á sínu sviði en að þeir vildu frekar að forystan væri hjá stjórnendum en þeim sjálfum. Þá töldu þeir kjarasamninga kennara hafa aukið neikvæða umræðu um forystu.

Stjórnendur sögðust merkja þreytu hjá fólki við að draga vagninn í síbreytilegum teyimum. Þetta kom einnig fram hjá fulltrúa Y-teymisins en hann sagði:

Það er ekki nógu mikið metið innan skólans ef maður er í löskuðu teymi og það er einn, tveir eða þrír sem sjá um að láta allt rúlla og taka forystu. Það er ekki metið.

Umræðan í teyminum gaf til kynna að skólastjórnendur minntu kennara reglulega á að þeir væru sérfræðingar og að þeir hvettu þá til að taka forystu um mál í skólanum (N og Y). Einn kennari sagði: „Já, maður er spurður hvort maður vilji eitthvað en kjaramálin draga úr áhuganum. Maður fær ekkert auka fyrir neitt og það er ekkert svigrúm“ (E). Annar í sama teymi sagði: „Maður veit um færa aðila hér innanhúss sem hafa brennandi áhuga á einhverju en þeir gefast upp ef ekki er gefinn neinn afsláttur á móti“.

Í M-teyminu snerist umræðan um forystu um skort á eftirfylgni og aðhaldi frá stjórnendum. Þeim fannst tilhneiging til að umræðan um forystu milli stjórnenda og kennara gufaði upp og yrði ekki að neinu. Þeir töldu fólk hafa áhuga og vilja til að taka forystu en svo væri ekki nægilega vel stutt við bakið á því og það hvatt áfram til þess. Að þeirra mati voru stjórnendur ekki nægilega sýnilegir í kennslustundum og höfðu þar af leiðandi ekki þá innsýn í kennsluna sem nauðsynleg væri til að geta veitt endurgjöf um hana.

Ein birtingarmynd forystuhugsunar í skólanum er að fólk er virkjað í nefndir og sinnir þar ákveðinni forystu (I). Það kom einnig fram í teymi I að starfsumhverfi kennara hefði breyst mikið á skömmum tíma, að starfið væri umfangsmeira en áður og að kennarar þyrftu að hafa marga bolta á lofti samtímis. Teymisaðilar töldu sig margir hverjir vera mikla fagaðila og vita hvað þyrfti að gera en að ekki ynnist tími til þess þrátt fyrir stífa forgangsroðun. Þeir sögðu kennara þreytta og að kjarabaráttan hefði farið illa með fólk. Einu teyminu (T) var tíðrætt um neikvæða forystu hjá kennurum og að hún kæmi í veg fyrir uppbyggjandi og lausnamidaða hugsun, starfsemi og þróun. Þeir sögðu skólann hafa misst marga góða kennara í fyrra út af þessu og út af kjaramálaumræðu.

Í viðtölum kom fram að skólastjórnendur hældu starfsfólki gjarnan og sýndu ábyrgð með jákvæðri þátttöku á teymisfundum.

## Umræða

Í þessari rannsókn var leitað svara við því hvað einkennir teymisvinnu og forystu í skólanum fimm árum eftir að innleiðingarferli lærdómssamfélags lauk 2012 og hverjar væru helstu áskoranirnar.

Í árslok 2012 var teymisvinna allsráðandi í skólanum og lögð var áhersla á að innri umgjörð teymisvinnunnar studdi við faglegt starf teymanna. Teymin héldu þrjá fundi á viku; einn um kennsluáætlanir, einn um nemendamál og einn um trúnaðarmál kennara, og þeir tóku forystu um mál innan skólans með stjórnendateymi. Teymin voru þó vissulega misjöfn og sum voru faglegri en önnur. Tvö teymi í skólanum fóru nærri því að falla undir skilgreiningu Krøll-Schwarz (2004) um námsteymi sem sýndi sig meðal annars í langvarandi og skuldbindandi samvinnu og markmiðum varðandi framvindu nemenda í námi og starfsþróun kennara í teymi. Nokkur teymi voru á 3. stigi en þar var skuldbinding um samvinnu og stuðning ekki eins afgerandi. Skólastjórnendur heimsóttu kennslustundir reglulega og spurðu kennara gagnrýninnar spurninga um kennsluna, gáfu endurgjöf og leituðu lausna með kennurum. Það hefur sýnt sig skipta miklu máli í forystu um að þróa skólastarf og efla fagmennsku kennara (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014; Heikkinen o.fl., 2012). Stjórnendateymið hafði verið óbreytt frá upphafi.

Skólinn er enn teymisskóli og á teymisfundum er lögð áhersla á að ræða og vinna með trúnaðarmál auk þess að byggja upp traust, ræða kennsluáætlanir og nemendamál. Viðmælendur eru almennt

ánægðir með að lögð sé áhersla á teymisvinnu og finnst hugmyndafræði lærdómssamfélags svífa yfir vötnum þó hugtakið sjálft sé ekki mikið notað. Lítið er á teymiskennsluna sem birtingarmynd lærdómssamfélags. Teymin eru hins vegar mjög mislangt á veg komin í teymisvinnunni miðað við viðmið Krøll-Schwarz (2004). Sum eru vel faglega starfhæf meðan önnur þyrftu formlega leiðsögn og flæði milli teyma er afar lítið. Viðleitni er til faglegrar og dreifðrar forystu í skólanum en kjaramál, tímaskortur, óskilvirkt skipulag og eftirfylgni stjórnenda hamla því að kennarar taki forystu nema að takmörkuðu leyti. Miklar mannabreytingar og óstöðugleiki í teyimum, samkennsla aldursblandaðra nemendahópa, kjarasamningar, veikindi og forföll valda miklu vinnuálagi hjá kennurum.

Hér verður nánar varpað ljósi á þá meginþræði sem greina mátti í niðurstöðum rannsóknarinnar, gefa mynd af stöðunni í skólanum og helstu áskorunum. Það er annars vegar teymisvinna, fagleg einangrun teyma og skortur á forystu og hins vegar vinnuálag, nýliðun og skortur á formlegri leiðsögn. Ýmsir angar í innra starfi skólans bera þess merki að vilji sé til faglegra vinnubragða og starfsþróunar (áhersla á nám nemenda, sameiginleg gildi og sýn) en aðrir þættir hamla því að hægt sé að fullyrða að skólinn uppfylli skilyrði lærdómssamfélags eins og það er skilgreint hér.

## Teymisvinna, fagleg einangrun og skortur á forystu í námi

Skólinn er enn teymisskóli og teymisvinnan er talin vera birtingarmynd lærdómssamfélags í skólanum. Teymi eru grunneining í lærdómssamfélagi (Prytula, 2012) og þurfa að uppfylla ákveðin skilyrði um gagnvirkt samstarf og starfsþróun til að svo sé. Í mörgum teyimum er að finna gróskumikið og faglegt starf og jákvæðni ríkti í garð teymisstarfsins þar sem talin var eiga sér stað gagnrýnin og lausnamiðuð umræða. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður starfsháttarannsóknar um að kennarar í teyimum eigi opnar og gagnrýnar umræður um skólamál (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014). Heyra mátti dæmi um endurgjöf kennara í milli í þessari rannsókn en hún virtist þó ekki alltaf markviss og ekki allsráðandi. Kennarar hér virðast því ekki frábrugðnir öðrum íslenskum kennurum hvað þetta varðar en lítil hefð virðist vera fyrir því hjá þeim að gefa hver öðrum uppbyggjandi endurgjöf eða leiðsögn um kennslu (Doppenberg o.fl., 2012; Ragnar Ólafsson o.fl., 2012).

Þó að viðmið Krøll-Schwarz (2004) séu nú ekki almennt þekkt og höfð til hliðsjónar við skilgreiningu á stöðu teyma í skólanum virðist sú hugsun sem þar birtist engu að síður hafa skilað sér til meirihluta kennara og teyma og vera hluti af stofnanaskilningi á teymiskennslu. Allflestir viðmælendur sáu stigsmun á milli teymisvinnu og teymiskennslu þar sem síðarnefnda hugtakið var talið flóknara og eftirsóknarverðara og snúa bæði að nemendum og starfsfólki, kennslu og starfsþróun. Túlka má niðurstöður þannig að kennarar í um helmingi teymanna leitist við að efla fagmennsku sína og stuðla að starfsþróun með til að auka námsárangur nemenda og skapa heildræna sýn á nám nemenda. Að þessu leyti uppfylla þeir skilyrði lærdómssamfélags að hluta til eins og þau eru listuð upp í matstæki um lærdómssamfélag hjá Olivier og Hipp (2010).

Greina mátti mismunandi túlkun á hugtakinu samvinna í teymunum í samræmi við umfjöllun Jackson og Burch um samráð og samstarf (2016). Í einu teyminu var samvinnan talin felast í því að skipta með sér verkum (e. cooperation) meðan skynja mátti annars konar samstarf sem einkenndist af trausti, ígrundun og samvinnu (e. collaboration) hjá öðrum teyimum og fellur þá undir viðmið um námsteymi á fjórða stigi hjá Krøll-Schwarz (2004). Hjá þeim teyimum mátti sjá að kennarar unnu saman á markvissan hátt við að þróa starf sitt með nemendum eins og Fagrað um símenntun og starfsþróun kennara og skólastjórnenda (2016) leggur áherslu á í skilgreiningu sinni og talinn er nauðsynlegur þáttur til starfsþróunar (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010; Darling-Hammond og Richardson, 2009). Starfshættir og viðhorf í tveimur teyimum gáfu ekki tækifæri til samvinnu og náms kennara á starfsvettvangi með sama hætti og í hinum teymunum.

Ekki er sama skuldbinding hjá kennurum teyma nú og 2012 um að fylgja skipulagi skólans um innihald teymisfunda og dæmi voru um að teymi ynnu á skjön við það. Ramminn um

teymisvinnuna og dagsskipulag sem gegndi því mikilvæga hlutverki að skapa aðstæður sem styðja við samstarf og starfsþróun gera það ekki með sama hætti nú. Þetta gefur til kynna að skortur sé á sameiginlegri sýn og skuldbindingu um vinnubrögð og áherslur og að innri aðstæður styðji ekki nægilega vel við kennara eins og menning lærdómssamfélags gerir (Birna Svanbjörnsdóttir, 2015; Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2016; Hargreaves og Fullan, 2012; Roy og Hord, 2006). Ætla má að þessi breyting hafi áhrif á þá staðreynd að teymin taka nú ekki á sama hátt forystu um mál innan skólans, mynda því ekki þá heildarumgjörð um starfið og styðja ekki við starfsþróun og breytingastarf eins og þörf er á og væntingar voru um að þróa. Hugmyndafræðin á bak við teymisvinnuskóla er að samstarfið, samstaðan og krafturinn í starfi í teymunum leiði framvindu og þróun í skólanum eins og raunin varð í fyrri rannsókninni (Birna Svanbjörnsdóttir, 2015) og einnig mátti sjá í rannsókn Blossing o.fl. (2015) í norskum teymisskólum. Þá var flæði milli teyma og þau voru ekki einangruð hvert frá öðru. Tiltölulega fáir kennarar tóku forystu og báru fyrir sig vinnuálag og litla umbun. Spurning er hvort aukin þekking og fræðsla um forystu myndi breyta þessari afstöðu eins og sjá mátti hjá leiðtogum Byrjendalæsis en þeir tóku gjarnan forystu og fagmennska þeirra jókst í kjölfar formlegar menntunar í því sambandi. Sú hefur einnig orðið raunin með námsleiðina um kennaraforystu í Ontario (Lieberman o.fl., 2017; Sigríður Margrét Sigurðardóttir o.fl., 2017).

Stjórnendur eru vel meðvitaðir um stöðu teyma í skólanum og leggja sig fram um að skapa aðstæður fyrir samstarf og þróun faglegra vinnubragða í skólanum. Þeir styðja teymisvinnuna með því að taka þátt í vikulegum fundum með teymum um trúnaðarmál og leita markvisst álitis og stuðnings utanaðkomandi fagaðila á álitamálum. Þeir virðast þó ekki þekkja nægilega vel til starfa kennara í kennslu og eiga ekki markvissa og reglulega umræðu við þá um kennslu, nám og leiðir til umbóta. Þetta eru svipaðar niðurstöður og fram hafa komið í nýlegum íslenskum rannsóknum sem sýna að skólastjórar sinna vel því hlutverki að móta stefnu og mynda samstöðu um að þróa ákveðið starf en sýna minni forystu í þáttum sem tengjast kennslu og námi (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014; Sigríður Margrét Sigurðardóttir o.fl., 2017).

## **Vinnuálag, nýliðun og skortur á leiðsögn í starfi**

Vinnuálag er síendurtekið stef í niðurstöðunum og má að miklu leyti rekja það til skipulags innri þátta í skólastarfinu, eins og samkenndu árganga, forystu og mannabreytinga, auk kjarasamninga og skorts á formlegri leiðsögn við teymiskennsluna. Það er í samræmi við nýlegar niðurstöður úr öðrum gögnum um starfsaðstæður kennara á Íslandi (Birna Sigurjónsdóttir, 2017; Nýliðun og bætt starfsumhverfi grunnskólakennara, 2017; Svandís Ingimundardóttir og Valgerður Ágústsdóttir, 2018). Vinnuálagsumræðan er háværar nú en árið 2012 þegar teymi upplifðu praktíska og faglega vinnu í teymum sem tíma- og orkufreka (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2016). Þegar mannabreytingar, kjarasamningar og brestir í forystu bætast við hið daglega starf teymanna dregur verulega úr starfsánægju og faglegru skuldbindingu kennara.

Aðra ástæðu vinnuálagsins má rekja til þess að hátt hlutfall nýliða sem starfa við skólann fær ekki formlegan stuðning eða leiðsögn um þróun starfshátta og mótun starfskenningar sem talin er nauðsynleg til að efla fagmennsku þeirra og starfsþroska (Ingersoll, 2012). Þeir upplifðu mikla óvissu og óöryggi og fannst ýmis praktísk mál flækjast fyrir sér í kennslunni. Reyndir kennarar upplifðu það sem aukið vinnuálag að setja nýliða inn í starf teymanna og fannst það ekki vera sitt hlutverk. Þeir kölluðu margir sjálfir eftir leiðsögn við þróun teymisvinnu og teymiskennslu. Algengt er að formlegri leiðsögn við nýliða og aðra sé ábótavant í íslenskum skólum. Ef leiðsögn er á annað borð til staðar er hún óformleg og ekki nægilega skilvirk (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014; Hildur Hauksdóttir o.fl., 2018; María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Heikkinen, Jokinen og Tynjälä (2012) hafa reynslu af nokkurs konar jafningjaleiðsögn í samstarfshópi kennara með mislanga starfsreynslu í finnskum skólum sem skilað hefur góðum árangri og styrkt faglegt starf. Í því sambandi er mikilvægt að sá eða þeir sem hafa forystu um leiðsögnina hafi þekkingu og reynslu í leiðsagnarfræðum.



Markmiðið með þeirri stefnu skólans á upphafsárum hans að kenna nemendum í aldursblönduðum hópum var að tryggja að mismunandi þörfum nemenda væri mætt, því óhjákvæmilegt væri að koma auga á ólíkar þarfir þegar breiddin væri svo mikil (Áheim, 2009). Samstaða var um þessa stefnu til að byrja með (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2010) en nú voru komnar upp margar efasemdaraddir um gildi hennar. Kennurum fannst rökstuðningur skólastjórnenda fyrir stefnunni ekki nægilega markviss og settu sjálfir fram rök gegn henni. Andstaða kennara í nokkrum teyllum var svo mikil að þeir virtu stefnuna að vettugi og kenndu aldursskipt meðan aðrir sýndu meiri skuldbindingu og ábyrgð og leituðu leiða til að framfylgja henni. Þarna skortir á sameiginlega sýn og stefnu sem talin er nauðsynleg í lærdómssamfélagi (DuFour og Fullan, 2013). Þetta varð til þess að kallaður var saman samstarfshópur til að rýna betur í kjölinn á viðfangsefninu og taka ákvörðun um að finna sátt í málinu. Fenginn var utanaðkomandi aðili til að stýra þeirri vinnu.

## Lokaorð og helstu áskoranir

Ekki leikur vafi á því að teymisvinna er enn við lýði í skólanum fimm árum eftir innleiðingu og þróun lærdómssamfélags og er teymiskennslan talin vera birtingarmynd lærdómssamfélags. Almenn ánægja er með þá áherslu en starfið í teymunum er misjafnlega útfært og lítið flæði er milli teyma. Skólastjórnendur sýna skýra forystu með því að halda utan um einn teymisfund í hverju teymi vikulega og gefur það til kynna afdráttarlausan vilja þeirra til að styðja teymin í teymisvinnunni. Það má einnig ljóst vera að sú aðgerð styrkir teymin í að byggja upp innri trúnað og traust. Fleiri dæmi eru um að stjórnendur hafi leitað leiða til að styrkja innviði skólans og hafi leitað eftir aðstoð utan frá, svo sem til að bregðast við ágreiningi um aldursblöndun og kalla eftir stuðningi við teymiskennslu. Eins er lögð áhersla á að dagskipulag og stundaskrár gefi tækifæri til samvinnu teyma þó teymi meti aðstæður mismunandi.

Skólastjórnendur þurfa þó að takast á við ýmsar áskoranir. Til staðar er ákveðin togstreita milli kennara og stjórnenda um stefnu og sýn skólans og þörf er á formlegri leiðsögn á vettvangi um teymiskennslu, bæði til nýliða og reyndra kennara.

Viðvarandi nýliðun, kennsla í aldursblönduðum hópum, kjarabaráttu og áskoranir í forystu stjórnenda og annarra veldur vinnuálagi hjá stórum hópi kennara og ljóst er að það dregur úr skuldbindingu þeirra til að taka forystu. Nýir kennarar þekkja ekki til fræða sem liggja til grundvallar teymisvinnunni og eru óvissir um útfærslu og vinnubrögð. Kallað er eftir auknum tækifærum til samstarfs í skólanum, bæði innan teyma og á milli teyma.

Helstu áskoranirnar sem rannsóknin gefur til kynna eru að:

- Efla þurfi forystu almennt og formgera flæði milli teyma,
- skólastjórnendur fari markvisst inn í kennslu og veiti kennurum endurgjöf,
- meðlimir teyma nýti sér tækifærin sem felast í skipulagi skólastarfsins til að læra hver af öðrum og með hver öðrum,
- tryggja að aðili í skólanum hafi sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn og taki forystu um að innleiða og þróa leiðsagnarmenningu í skólanum.

Jafnvel þó að lítið sé á teymi sem grunneiningu lærdómssamfélags og að skilgreina megi skólann sem teymisskóla er ekki þar með sagt að fullmótað lærdómssamfélag hafi þróast í skólanum enda háleitt og flókið markmið að stefna að með öllum þeim þáttum sem þar falla undir. Með því að vinna með ofangreinda þætti verður stórt skref tekið í átt að markmiðinu.

### **Teamwork and leadership: Manifestation five years after the completion of the induction process of a professional learning community**

From August 2009 to December 2012 a professional learning community was inducted and developed in a new urban primary school. Simultaneously, an action research study was carried out in the school, in cooperation with external parties and the school leaders. The aim of the research was to establish the effects of leadership on professional development and factors which support this leadership. The research was based on leaders' reflections, field observations, interviews and evaluation, and examination of data available at the school. At the end of the research period, results showed that teamwork characterized the work at the school and that teams took on leadership in many ways, together with the school leaders. Many teams could be defined as learning teams characterized by a commitment to collaboration, emphasizing the professional as well as the learning process of their members. This work met with some obstacles but leaders took on their role with resilience, feedback and problem solving as their main resources. Five years later, during the school year of 2017–2018, a follow-up study was carried out at the school, based on focus group interviews with all the teams at the school and an assessment tool for learning communities. The following research questions were posed: What characterizes teamwork and leadership at the school five years after the completion of the induction process of a learning community in 2012? What are the main challenges? Since the original study, the number of pupils at the school has increased at the same time as there have been considerable changes in staff, including a large number of new recruits. Furthermore, a new headmaster has taken over and the team of school leaders has grown. There are now 380 pupils and teachers are 29 at the school. Three of the 11 teachers who were hired when the school was first opened still work there. The school is still characterized by teamwork and its internal structure supports mixed-age teaching and collaboration. Team meetings focus on discussions of, and work on, confidential matters, together with issues regarding trust, teaching plans and student-related issues. The results indicate that the flow of information between teams is limited, as is the involvement and formal support of leaders in teaching. The informants in the study are generally happy with the emphasis on teamwork and believe that the ideology of the learning community is tangible in the school even though the term as such is not used much. Teaching in teams is regarded as a manifestation of a learning community. The study reveals two main trends with regard to the current situation in the school and its main challenges. These are, on the one hand, teamwork, the professional isolation of teams and challenges in leadership, and, on the other, workload, recruitment of new staff and lack of formal mentoring. The teams differ from one another and have developed in various ways. Some of them are quite strong and can be defined as learning teams, while others still have some way to go. Efforts are made at the school towards professional and dispersed leadership but salaries, lack of time and unclear messages from leaders only allow teachers to take on leadership to a limited extent. Constant changes in staff, teaching in mixed-age groups, the fight for improved employment conditions, and challenges to the role of leaders and others increases the pressure on many of the teachers and diminishes their commitment to leadership. School leaders meet once a week with each of the teams. They have also sought external support and advice to solve problems regarding the development of teamwork. However, they take little direct part in teaching and provide limited pedagogical feedback. Teachers are unfamiliar with the science and practice behind the teamwork, and need mentoring. There is a call for formal and professional support in the field, and for opportunities for cooperation in the school, both within teams and between them. The main challenges indicated by the study are:

- The general strengthening of leadership and the formalisation of flow between teams
- The direct involvement of school leaders in teaching and their provision of feedback to teachers
- Teams' use of opportunities provided by the structure of the schoolwork to work and learn with one another
- Ensuring that someone at the school is specialized in mentoring and leads the induction and development of mentoring in the school.

Even though teams are base units in a PLC and the school is a team school, the teamwork requires further improvement to fulfil the demands for a PLC, which is a high and complicated goal to achieve. Working on the challenges indicated above is a big step towards that goal.

**Keywords:** professional learning community, teamwork, collaboration, mentoring and leadership

### Um höfundinn

Birna María B. Svanbjörnsdóttir (birnas@unak.is) er lektor við kennaradeild hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands 1988 og starfaði sem grunnskólakennari um árabíl. Birna lauk meistaraprófi frá Háskólanum á Akureyri 2005 og doktorsprófi frá Háskóla Íslands 2015. Helstu áherslur í rannsóknum hennar lúta að starfsþróun kennara og uppbyggingu og þróun faglegs lærdómssamfélags.

### About the author

Birna María B. Svanbjörnsdóttir (birnas@unak.is) is an assistant professor at the Faculty of Education at the University of Akureyri. She graduated as a teacher from Iceland University of Education in 1988 and has a long teaching career in primary schools. Birna completed a Master's degree from the University of Akureyri in 2005 and a Ph.D. from the University of Iceland in 2015. Her main areas of emphasis in research are teacher development and professional learning communities

## Heimildir

- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395–412. doi:10.1080/00313831.2010.508904
- Åheim, A. (2009). Aldersblanding som idé, prinsipp og metode i nærmiljøskulen. Í K. Melheim (ritstjóri), *Nærmiljøpedagogikk* (bls. 41–53). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Birna Sigurjónsdóttir. (2017). Starfsaðstæður kennara. *Niðurstöður úr rýnihópum kennara í grunnskólum Reykjavíkur um bókun 1 í kjarasamningi*. Reykjavík: [Skóla- og frístundasvið].
- Birna Svanbjörnsdóttir. (2015). *Leadership and teamwork in a new school: Developing a professional learning community* (doktorsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/20818>
- Birna Svanbjörnsdóttir, Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímansson. (2010). Að undirbúa nám í nýjum skóla: Áhersluþættir stjórnenda og mannráðningar. *Tímarit um menntarannsóknir*, 7, 43–59.
- Birna Svanbjörnsdóttir, Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímansson. (2016). Teamwork in establishing a professional learning community in a new Icelandic school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 90–109. doi:10.1080/00313831.2014.996595
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. og Hagen Tønder, A. (ritstjórar). (2015). *Local drivers for improvement capacity. Six types of school organisation*. London: Springer.
- Bolan, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. og Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities. Research Report Number 637*. London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2014). Stjórnun og skipulag. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 87–112). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. og Arthur, J. (ritstjórar). (2017). *Research methods & methodologies in education* (2. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5. útgáfa). London: RoutledgeFalmer.
- Darling-Hammond, L. og Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Doppenberg, J. J., Brok, P. J. og Bakx, A. W. (2012). Collaborative teacher learning across foci of collaboration: Perceived activities and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 899–910. doi:10.1016/j.tate.2012.04.007
- DuFour, R. og Fullan, M. (2013). *Cultures built to last. Systemic PLCs at work*. Bloomington: Solution Trees Press.
- Fagráð um símenntun og starfsþróun kennara. (2016). *Skýrsla til mennta- og menningarmálaráðherra*. Sótt af <https://www.ki.is/component/attachments/download/279>
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in. Call to action*. Sótt af <http://learningforward.org/docs/default-source/pdf/BringingProfessionFullanHargreaves2016.pdf>
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hall, G. og Hord, S. (2011). *Patterns, principles and potholes* (3. útgáfa). Boston: Pearson.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. Í L. Stoll og K. Seashore Louis (ritstjórar), *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas* (bls. 181–195). Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teacher College Press.
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: Evidence and implications. Í T. Bush, L. Bell og D. Middlewood (ritstjórar), *The principles of educational leadership and management* (2. útgáfa), (bls. 55–69). London: Sage.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. og Tynjälä, P. (ritstjórar). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. London og New York: Routledge.
- Hildur Hauksdóttir, María Steingrimsdóttir og Birna María Svanbjörnsdóttir. (2018). Mótun starfskenningar nýrra framhaldsskólakennara: Hvaða þættir ráða för? *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), bls. 135–154. <https://doi.org/10.24270/tuom.2018.27.7>
- Hipp, K. og Huffman, J. (2003). Using assessment tools as frames for dialogue to create and sustain professional learning communities. Í L. Stoll og K. Seashore Louis (ritstjórar), *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas* (bls. 119–131). Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. og Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281. doi:10.1080/09243453.2014.885452
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–57. Sótt af:
- Jackson, A. og Burch, J. (2016). School direct, a policy for initial teacher training in England: Plotting a principled pedagogical path through a changing landscape. *Professional Development in Education*, 42(5), 511–526.

- Kroll-Schwartz, S. (2004). *Teamets mappe – inspiration til teamets arbejde og konkrete redskaber i form af kopiark*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership Management*, 23(4), 421–430.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B. og Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. Í T. Bush, L. Bell og D. Middlewood (ritstjórar), *The principles of educational leadership & management* (2. útgáfa), (bls. 13–30). Los Angeles: Sage.
- Lieberman, A., Campbell, C. og Yashkina, A. (2017). *Teacher learning and leadership. Of, by and for teachers*. London og New York: Routledge.
- MacBeath, J., Swaffield, S. og Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(3), 223–237. doi:10.1080/13603120802684548
- María Steingrimsdóttir, Eygló Björnsdóttir og Gretar L. Marinósson. (2017). Leiðsögn kennara í Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalæsi. Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 305–330). Reykjavík: Háskólinn á Akureyri og Háskólaútgáfan.
- María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/03.pdf>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. Sótt af [http://www.menntamalaraduneyti.is/media/frettir/Hvitbik\\_Umbaetur\\_i\\_menntun.pdf](http://www.menntamalaraduneyti.is/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun.pdf)
- Menntun fyrir alla á Íslandi. Tillögur stýrihóps um fyrstu aðgerðir*. (2017, 30. júní). Sótt af <http://www.samband.is/media/skoli-an-adgreiningar/Tillogur-styrihops-um-fyrstu-tillogur.pdf>
- Nýliðun og bætt starfsumhverfi grunnskólakennara. (2017). Sótt af: [https://reykjavik.is/sites/default/files/ymis\\_skjol/skjol\\_utgefid\\_efni/skrsla.pdf.pdf](https://reykjavik.is/sites/default/files/ymis_skjol/skjol_utgefid_efni/skrsla.pdf.pdf)
- Olivier, D. F. og Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. Í K. K. Hipp og J. B. Huffman (ritstjórar), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (bls. 29–42). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Prytula, M. (2012). Teacher metacognition within the professional learning community. *International Education Studies*, 5(4), 112–121. doi:10.5539/ies.v5n4p112
- Ragnar Ólafsson, Allyson Macdonald og Auður Pálsdóttir. (2012). What matters to Icelandic teachers? Country comparisons based on the TALIS 2008 survey. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. Sótt af <http://netla.hi.is/arslok-2012>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn. Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Roy, P. og Hord, S. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490–501.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. og Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Final report of research to the Wallace Foundation*. [Minnesota]: University of Minnesota.
- Sigríður Margrét Sigurðardóttir, María Steingrimsdóttir og Eygló Björnsdóttir. (2017). Forysta í Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar), *Byrjendalæsi. Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 331–359). Reykjavík: Háskólinn á Akureyri og Háskólaútgáfan.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Svandís Ingimundardóttir og Valgerður Ágústsdóttir. (2018). „Á ég að gera það?“ *Skýrsla Skólaþings sveitarfélaga 2017*. Reykjavík: Samband íslenskra sveitarfélaga.
- TALIS. (2013). *TALIS 2013: Starfsaðstæður, viðhorf og kennsluhættir kennara og skólastjóra á Íslandi í alþjóðlegum samanburði. Teaching and Learning International Survey. Alþjóðleg samanburðarrannsókn ummín í samvinnu við OECD fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið*. [Reykjavík]: Námsmatsstofnun. Sótt af [https://mms.is/sites/mms.is/files/talis\\_skyrsla\\_2014.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/talis_skyrsla_2014.pdf)
- Vescio, V., Ross, D. og Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004



Birna María B. Svanbjörnsdóttir. (2019).

Teymisvinna og forysta: Birtingarmynd fimm árum eftir að innleiðingarferli faglegs lærdómssamfélags lauk

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/03>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2019.3>