

Rannsóknarskýrsla

Fjölbreyttar birtingarmyndir faglegs lærdómssamfélags

Frá einangrandi starfsháttum til samstarfs og samvirkni

Svandís Egilsdóttir

Rannsóknarskýrsla um rannsókn með styrk úr Rannsóknarsjóð KÍ
febrúar 2022. Skýrslan byggir á lokaverkefni rannsakanda til M.Ed prófs.

Formáli

Rannsókn þessi og skýrsla leit dagsins ljós við lok náms míns á námsleiðinni Stjórnun menntastofnana við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og er í grunninn lokaverkefni mitt til M.Ed. prófs á þeirri námsleið. Verkefnið varð til undir ytri kringumstæðum sem bæði löttu og hvöttu til framgangs verkefnisins. Mitt í heimsfaraldri Covid – 19, skriðuföllum á Seyðisfirði, flutningi mínum og fjölskyldu minnar á höfuðborgarsvæðið í kjölfarið miðaði verkinu áfram með margvíslegri aðstoð fólks. Allt voru þetta nokkuð dramatískar kringumstæður sem hafa ítrekað spurt á kræklóttri leið: „Hvað er það sem skiptir raunverulega máli?“

Fjárstyrkur frá Háskóla Íslands og Rannsóknarsjóði Kennarasambandsins til að geta helgað mig verkefninu sem og skilningur fyrrum vinnuveitenda minna á Seyðisfirði kom í afar góðar þarfir og gerði það að verkum að ég gat einbeitt mér að námi, rannsókn og skrifum skólaárið 2020-2021 og út árið 2021. Sú innsýn sem viðmælendur mínir og gestgjafar í skólunum sem heimsóttir voru, deildu með mér, er í þessu tilliti ómetanlegt og rausnarlegt framlag.

Dr. Börkur Hansen tók góðfúslega að sér hlutverk og leiðbeiningarskyldu sérfræðings í verkefninu. Ég þakka honum og leiðbeinanda mínum í náminu Dr. Önnu Kristínu Sigurðardóttur fyrir gagnlegar ábendingar og stuðning verkefninu til framdráttar.

Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Rannsóknin er unnin í samræmi við *vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, febrúar 2022.

Svandís Egilsdóttir

Ágrip

Grunnskólum er ætlað að vera í stöðugri þróun í takt við samfélagsbreytingar, uppbyggileg fræði og viðmið um farsæla skólaþróun. Á þeim grunni er hvatt til ígrundandi samvinnu og samvirkra kennslu- og stjórnunarháttanna með árangur allra nemenda að leiðarljósi samhliða skólaþróun. Ramma utan um slíkt umbótastarf er að finna í skilgreindum einkennum faglegs lærdómssamfélags.

Markmið rannsóknar var að greina vinnulag og birtingarmyndir lærdómssamfélags og skólamenningar í tveimur grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu, með hliðsjón af samstarfsmenningu skólanna. Skólarnir höfðu áður tekið þátt í nýlegri mælingu á stöðu sinni sem lærdómssamfélag. Með viðtölum við kennara og stjórnendur í rýnihópum sem og vettvangsathugunum á forsendum eigindlegrar aðferðafræði var skoðað hvernig einkenni lærdómssamfélags og skólamenningar í öflugum lærdómssamfélagi, samkvæmt ákveðnu mælitæki, birtust. Horft var sérstaklega til vinnulags og samstarfs kennara og stjórnenda, skipulags, hefða og viðhorfa sem greina mátti í verklagi, samskiptum og bakgrunni skólamenningar.

Niðurstöður benda til fjölbreyttra birtingarmynda samstarfs og vinnulags stjórnenda og kennara um ýmsa þætti skólastarfsins, allt frá einangrandi starfsvenjum og skipulagi til djúprar samvinnu. Vinátta, gleði og traust í teyllum voru nokkrar af forsendum upplifunar starfsfólks af jákvæðri skólamenningu sem einnig hvatti til hollustu þeirra við skólann og tilfinningu í teyllum fyrir því að tilheyra. Áberandi var að upplifun kennara af frelsi við útfærslu kennslu er mikið og jafnframt um leið ein af birtingarmyndum trausts sem viðmælendur upplifðu ríkjandi sín á milli. Frelsi kennaranna getur þó sett skólaþróun og íhlutun stjórnenda ákveðnar skorður fyrir utan að hafa áhrif á upplifun kennara af fagmennsku þeirra. Vináttumenning, gamlar hefðir og skólamenning höfðu að sama skapi einnig áhrif á það sem gert var. Birtingarmyndir verklags, samstarfs og skólamenningar skólanna tveggja eru fjölbreyttar, allt frá því að lýsa sér sem styðjandi við skólana sem faglegt lærdómssamfélag, til þess að vera þversagnarkenndar, jafnvel letjandi í þá átt.

Abstract

Schools are intended to be in constant development as societal changes, constructive theories and standards for successful school development evolve. Joint forces, transformative and responsible collaboration in teaching and management are encouraged, with the success of all students as a guiding principle for all. The defined characteristics of a Professional Learning Community (PLC) are helpful in that manner.

The goal of this research was to analyze working methods and manifestations of collaborative practices and school culture in two primary schools in the capital area. The schools have participated before in a recent survey as a PLC. Interviews with teachers and administrators in focus groups as well as field observations on the basis of qualitative methodology examined how the characteristics of the schools and school culture are reflected in the working methods, environment and cooperation of the staff.

The results indicate a variety of manifestations of cooperation and practices. Still, examples of isolating practices and organizational habits and structures that prevent cooperations were found as well as a deep meaningful collaboration, joint forces and practices that promote cooperation. Friendship, work satisfaction, joy and trust in teams were some of the prerequisites for staff's experience of a positive school culture, which also encouraged their loyalty to the school and a sense of belonging in teams. It was noticeable that teachers' experience of freedom in the classroom is extensive. At the same time freedom is one of the manifestations of trust that the interviewees felt prevailed among themselves and in the groups. The freedom of teachers can, however, place certain restrictions on school development, when not in flux with the school visions and also possibly inhibits the intervention of administrators. Freedom is also linked to teachers' experience of their professionalism. Culture of friendship, traditions and school culture influenced practices. The manifestations of the procedures, co-operation and school culture of the two schools are varied, from describing themselves as supportive of the schools as a professional learning community to being paradoxical, even discouraging in that direction.

Efnisyfirlit

Formáli	2
Ágrip	3
Abstract.....	4
Efnisyfirlit	5
Töfluskra	8
1 Inngangur	9
1.1 Rannsóknarspurningar og uppbygging skýrslu.....	10
2 Skilgreiningar og lykilhugtök.....	11
2.1 Faglegt lærdómssamfélag	11
2.1.1 Einkenni faglegs lærdómssamfélags	11
2.1.2 Mælitæki á stöðu lærdómssamfélags í bakgrunni rannsóknar.....	14
2.2 Skólamenning	16
2.2.1 Fjölbreytileiki í skilgreiningum á einkennum og afli menningar	18
2.2.2 Innskot úr öðrum fræðaheimi	20
2.2.3 Hefðir nýtast til að rýna í skólamenningu	20
2.2.4 Íslensk skólamenning.....	22
2.3 Fagauður.....	24
2.4 Samantekt.....	26
3 Aðferðafræði og aðferð	28
3.1 Gagnabrunnar – vettvangur rannsóknar.....	28
3.1.1 Lautarskóli	29
3.1.2 Rjóðurskóli.....	30
3.2 Gagnaöflun	31
3.2.1 Nánar um gögn af vettvangi	33
3.2.2 Nánar um rýnihópa, viðtöl og þátttakendur	34
3.3 Úrvinnsla gagna	36
3.4 Styrkleikar, mögulegir annmarkar og áhrifavaldar á rannsókn.....	37
4 Niðurstöður Lautarskóla.....	40
4.1 Frá einum upp í ríflega þrjúhundruð	40
4.2 Skólahúsnaði hannað til að styðja við teymiskennslu og samstarf.....	41
4.2.1 Húsgögn og myndrænt efni á veggjum	41

4.3	Samstarf og vinnulag kennara í árgangateymi	42
4.3.1	Yfirbragð kennslustunda	43
4.3.2	Dæmi um vinnulag og samskipti í teymi	43
4.4	Upplifun kennara af samstarfi og teymisvinnu	44
4.4.1	„Það er rosa gott að vera í teymi“	44
4.4.2	Samstarf í teyjum, um hvað?	46
4.4.3	Margvíslegt annað faglegt samstarf	47
4.4.4	„Við náttúrulega kennum eftir því sem okkur hentar best“	47
4.4.5	Frá samlokum til verkaskiptingar og einangrandi starfshátta.....	49
4.5	Samstarf stjórnenda	51
4.5.1	Viðvera á samstarfsfundi stjórnenda	52
4.5.2	Birtingarmyndir forystu stjórnenda.....	53
4.5.3	Að innleiða og festa hefðir í sessi	55
4.6	„Er of seint að fá sér kaffi núna?“	57
5	Niðurstöður Rjóðurskóla	59
5.1	Óhentugt húsnæði.....	59
5.1.1	Myndrænt efni á veggjum	60
5.2	Samstarf kennara.....	60
5.2.1	Samstarfsfundir kennara	61
5.2.2	Samstarf í kennslustundum og yfirbragð kennslustunda.....	62
5.3	Upplifun kennara af samstarfi og teymisvinnu	63
5.3.1	„Við náttúrulega skiptumst á að ljósrita“	63
5.3.2	Rammgerðir óheillavænlegir múrar	64
5.3.3	Kapp og keppni	66
5.4	Fjölskyldu- eða vináttumenning	66
5.4.1	„Þá er ég bara að hitta vinkonur“	68
5.4.2	Faglegur ágreiningur í teyjum	68
5.5	Samstarf stjórnenda	69
5.5.1	Viðvera á samstarfsfundi stjórnenda	70
5.6	Forysta og stuðningur stjórnenda	71
5.6.1	Upplifun stjórnenda af kennslufræðilegu forystuhlutverki sínu	71
5.7	Hefðir; ekki íþyngjandi í hugum margra, en sumra	74
5.8	Tíu dropar	75

5.8.1	Eitthvað var öðruvísi á kaffistofunni en í kennslustundum.....	75
6	Umræða.....	77
6.1	Einkenni samstarfsmenningar	77
6.1.1	Upplifun af samstarfi, ávinningur þess og áskoranir.....	78
6.2	Viðhorf í bakgrunni skólamenningar	81
6.2.1	Athafnafrelsi kennara	81
6.3	Forysta stjórnenda.....	83
6.3.1	Kennslufræðileg áhrif stjórnenda.....	85
6.4	Hefðamenning	86
6.5	Orð um orð – og fagmennsku kennara.....	88
6.6	Tengsl og starfsánægja	90
6.7	Lokaorð.....	91
6.7.1	Horft í baksýnispegilinn	92
	Heimildir	94
	Viðauki A: Bréf til stjórnenda	100
	Viðauki B: Rammi um vettvangsheimsókn.....	102
	Viðauki C: Rammi um rýnihópaviðtöl	104

Töfluskra

Tafla 1. Yfirlit yfir tegundir gagna og tími við gagnaöflun í Lautarskóla.....	Error!
Bookmark not defined.	32
Tafla 2. Yfirlit yfir tegundir gagna og tími við gagnaöflun í Rjóðurskóla.....	32
Tafla 3. Lautarskóli, yfirlit yfir viðmælendur í rýnihópum.....	35
Tafla 4. Rjóðurskóli, yfirlit yfir viðmælendur í rýnihópum.....	Error!
Bookmark not defined.	

1 Inngangur

Það ferðalag sem nú er í þann mund að hefjast á sér aðdraganda í vangaveltum um birtingarmyndir árangursríks lærdómssamfélags. Hér verður því tekið til skoðunar hvernig skólastarf lítur út í tveimur skólum sem mælst hafa sem öflugt faglegt lærdómssamfélag. Spurt er hvaða vinnuvenjur séu viðhafðar þar, hvernig þær birtast og hver upplifun starfsfólks sé af samstarfi og skólamenningu í slíku samfélagi. Höfð er til hliðsjónar meginleg rannsókn sem gerð var í nokkrum íslenskum grunnskólum um stöðu þeirra sem faglegt lærdómssamfélag sem og hugmyndir fræðafólks í menntavísindum er lúta að einkennum og vinnuvenjum í árangursríku lærdómssamfélagi. Ætlunin er að skoða hvert inntak og skipulag samvinnu kennara er, birtingarmyndir og einkenni kennslufræðilegrar forystu stjórnenda og síðast en ekki síst verður greint og rætt hvernig viðhorf starfsfólks og skólamenning mögulega styður við eða hindrar kennara og stjórnendur með hliðsjón af faglegu lærdómssamfélagi skólanna. Er það gert í þeim tilgangi að koma fram með skýra sýn á hvernig starf í lærdómssamfélagi lítur út og vekja til umræðu og umhugsunar um áhrifavalda á umbótastarf.

Rannsóknin á sér forsögu í rannsóknarstarfi um þróun mælitækis fyrir stöðu grunnskóla hérlendis sem lærdómssamfélag (Berglind Gísladóttir, Auður Pálsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir og Birna Svanbjörnsdóttir, 2019). Mælitækið er í vinnslu og aðlögun að íslenskum aðstæðum og er rannsókninni sem hér um ræðir ætlað að styðja við þróun þess. Nánar verður fjallað um mælitækið og mælingar á lærdómssamfélagi almennt en líkt og rannsóknir hafa sýnt er oft bil á milli þess hvernig hugur, hendur og hjörtu vinna þrátt fyrir góðan ásetning. Spurningarnar í mælitækinu og svör starfsfólks skólanna voru höfð til hliðsjónar við mótun rannsóknarinnar sem nánar verður lýst síðar.

Á vormánuðum ársins 2021 heimsótti ég tvo skóla á höfuðborgarsvæðinu í þeim tilgangi að bera saman hljóð og mynd í fyrrnefndum tilgangi. Ég varð vitni að vinnulagi og samskiptum starfsfólks í skólum sem þegar höfðu verið skilgreindir sem öflugt faglegt lærdómssamfélag út frá mælitækinu sem um ræðir í bakgrunni þessarar rannsóknar. Fyrst og fremst snýr umfjöllun mín að því að greina skólamenningu, vinnulag og samskiptahætti starfsfólksins í formlegu og óformlegu samstarfi þeirra. Einnig er rýnt í umræður starfsfólks um hefðir, framkvæmdir þeirra og tilgang. Gildi og viðhorf sem birtast í daglegu skólastarfi skólanna verða jafnframt rædd í þeim tilgangi að gera grein fyrir ákveðnum þáttum í skólamenningunni sem styðja við eða letja umrædda skóla sem lærdómssamfélag.

Tilgangur rannsóknarinnar er að auka skilning á birtingarmyndum lærdómssamfélags í tveimur skólum og hvetja til umræðu, meðal annars um áhrif vinnulags, hefða og skólamenningar á umbótastarf. Ritgerðin var skrifuð með kennara og stjórnendur í huga sem

lesendur en jafnframt til fræðasamfélagsins og er skýrsla þessi nánast að öllu leyti sambærilig ritgerðinni. Að því sögðu má taka fram að ekki væri farsælt að styrkja þá hugmynd að það sem gengur vel á einum stað muni sjálfkrafa ganga vel, óbreytt, á öðrum vettvangi. Það þarf ávallt að koma til aðlögun á hugmyndum og verkefnum að raunverulegum aðstæðum á hverjum stað, hverju sinni. Umræða og hugmyndir annarra geta þó beint sjónum að því sem gagnlegt getur verið að ígrunda. Umfjöllunin sem hér um ræðir gæti jafnframt hvatt til meðvitundar skólafólks á kröftum sem gætu verið lævís öfl í daglegu amstri þeirra.

1.1 Rannsóknarspurningar og uppbygging skýrslu

Rannsóknarspurningar sem liggja til grundvallar rýnis eru í hnotskurn: Hver eru helstu einkenni skólamenningar í tveimur heildstæðum grunnskólum um þætti eins og samstarf, vinnulag, skipulag og hefðir? Meðal hverra er einkum að finna styðjandi og letjandi viðhorf og hindranir um skólana sem öflugt lærdómssamfélag?

Uppbygging skýrslu er með þeim hætti að í næsta kafla er gerð grein fyrir þeirri fræðilegu umræðu sem liggur til grundvallar rannsókninni. Fyrst og fremst eru það hugmyndir fræðafólks um faglegt lærdómssamfélag sem og skólamenningarhugtakið sem gerð verður skil, en einnig verður hugtakið fagauður (e. professional capital) skilgreint. Að lokinni umfjöllun um lykilhugtök tekur við kafli um þá aðferðafræði sem nýtt var við rannsóknina en hún lýtur rannsóknarhefð eigindlegra rannsókna. Jafnframt verður í þeim kafla gögnum, gagnaöflun og úrvinnslu þeirra, vettvangi og þátttakendum lýst. Í fjórða kafla eru niðurstöður kynntar. Að lokum kemur umræðukafli þar sem niðurstöður eru dregnar saman, þær ræddar í fræðilegu samhengi og ályktað út frá þeim.

2 Skilgreiningar og lykilhugtök

Fræðilegu yfirliti er ætlað að gera grein fyrir þeim fræðilegu fyrirbrigðum, lykilhugtökum og rannsóknum sem tengjast bakgrunni rannsóknarinnar. Hér er því fjallað um einkenni faglegs lærdómssamsfélags í fyrstu en því næst verður skólamenningarhugtakið skilgreint og þá sérstaklega út frá hugtakinu hefðir. Loks verður fagauðshugtakinu gerð skil en segja má að það tengist þeirri skólamenningu sem faglegu lærdómssfélagi er ætlað að skapa.

2.1 Faglegt lærdómssamfélag

Með hugtakinu faglegu lærdómssamfélagi (e. professional learning community) er vísað til vinnuvenja og viðhorfa fagfólks í skólum sem hafa það að markmiði að styrkja forsendur stöðugra umbótamiðaðrar skólaþróunar og auka á árangur nemenda með víðtæku samstarfi allra sem koma að starfi skólans (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010, 2013; Hord, 1997). Í lærdómssamfélagi hefur fagfólk þannig einbeittan ásetning um að læra hvert af öðru. Það styður hvert annað til náms í daglegum samvinnu- og ígrundunarferlum sem tengjast kennslufræðilegum úrlausnarefnum. Hugmyndafræði lærdómssamfélagsins verður samofin menningu skólans og birtist samviskusamlega í ákvörðunum, vinnuvenjum, siðum og viðhorfum þegar best lætur. Faglegt lærdómssamfélag er sjálfnærandi hringlaga breytingaferli sem miðar stöðugt að auknum árangri nemenda, samhliða aukinni starfsþróun kennara og eflingu fagmennsku þeirra (Dogan og Adams, 2018; Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010, 2013). Slík nálgun á starfsþróun og starfshætti kennara er einn stærsti áhrifavaldurinn þegar kemur að jákvæðum áhrifum kennara á árangur nemenda (Dogan og Adams, 2018).

2.1.1 Einkenni faglegs lærdómssamfélags

Samkvæmt skilgreiningu Hord (1997) og Önnu Kristínar Sigurðardóttur (2010, 2013) má greina einkenni faglegs lærdómssamfélags niður í fimm þætti. Vert er að horfa sérstaklega til þeirra og skilgreina, þar sem að fyrrnefnt mælitæki mælir stöðu í slíku samfélagi og jafnframt er horft til einkennanna við mótun rannsókna og í umræðukafla.

Fyrsta einkennið sem fjallað er um er *dreifð og styðjandi forysta* sem gefur meðal annars til kynna að skólastjóri og aðrir stjórnendur skipti miklu máli sem hvetjandi leiðtogar, fyrirmyndir og samverkamenn þegar kemur að stöðu, þróun og velgengni lærdómssamfélagsins alls (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010, 2013). Breytingar á innra starfi í stofnunum kallar iðulega á breytingar í forystuvenjum og stjórnunarháttum (Harris, 2003c; Schein, 2010). Tími stjórnandans sem einráðrar hetju má segja að þurfi að líða undir lok við breytingar í átt að lærdómssamfélagi í skólum (Harris, 2003b, Sinclair, 2014). Fjölmargir rannsakendur hafa einmitt sýnt fram á að dreifð og styðjandi forysta er mikilvæg þegar

kemur að því að vinna árangursríkt nemendamiðað skólastarf (Dogan og Adams, 2018; Fullan, 2016, 2019; Robinson, 2018; Spillane 2006). Til að stýra vinnu og stuðla að sameiginlegri sýn allra þátta skólastarfsins nýta stjórnendur meðal annars stefnumótun sem tæki til valdeflingar og dreifingu valds og ákvarðana (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013). Þannig hafa þeir áhrif á í hvaða átt þeir leiða hópinn sem þeir fara fyrir, en leiðin er jafnframt ákvörðuð af hópnum sjálfum. Sé ætlunin að veita forystu um skóla sem faglegt lærdómssamfélag má gera ráð fyrir að mikilvægt sé að stjórnendur kynni vel og rækti í stofnuninni einkenni jákvæðrar samstarfsmiðaðrar skólamenningar og þátttöku allra í stefnumótun. Einnig ættu þeir að hvetja til breyttra vinnuvenja þar sem slíkt getur haft áhrif á hvernig til tekst (Dufour og Fullan, 2013; Robinson, 2018; Spillane, 2006). Að þessu leyti eru stjórnendur jafnframt fyrirmyndir og mikilvægir til að tengja og skýra tilgang og markmið starfanna og halda stefnum lifandi líkt og meðal annars Fullan (2016) hefur bent á.

Dreifða forystu í lærdómssamfélagi ætti að skilja sem svo að formlegir stjórnendur leitist við að valdefla fagfólkið sem tilheyrir skólastarfinu í hvítetna og þannig gera þeir forystu að breiðu afli. Það er gert með því að virkja allt starfsfólk en dreifa til áhugasamra ábyrgð og áhrifum í átt að sömu sýn (Harris, 2003c; Sinclair, 2014; Spillane, 2006). Meðal annars er það gerlegt með því að kennarar leiðbeini og eða þjálfar hvern annan í þeirra daglegu aðstæðum (Harris, 2003b). Mikilvægt er að halda til haga að dreifð og styðjandi forysta er meira en að skipta með sér formlegu valdi, verkum og ábyrgð í stjórnendahópi, líkt og Spillane (2006) og Harris (2003a) hafa bent á. Að þeirra mati getur forysta og valdefling allra myndast þegar fólk, stjórnendur og annað starfsfólk á í samstarfi um merkingarbæra námsferla í daglegum störfum og aðstæðum. Dreifð forysta miðar að því að valdefla sem flesta starfsmenn og gera þá að áhrifavöldum og ábyrgðarmönnum skólastarfsins. Starfsfólk fæst við verkefni í augnhæð með þeim sem koma að skólastarfinu. Hlutverk stjórnenda í umbótamiðuðu skólastarfi sem miðar að dreifðri forystu er einnig að vera þátttakendur í lærdómsferlum með kennurum að mati Spillane (2006, 2014). Að hans mati liggur galdur dreifðar forystu í samskiptum (e. interaction) á milli fólks í stofnuninni og þegar samstarf hverfist um verkefni sem snerta raunverulegar daglegar áskoranir og viðfangsefni í aðstæðubundnu samhengi. Að hans mati þarf oft að ráðast í kerfislægar breytingar til að dreifð forysta geti fest í sessi og einnig þarf að koma til heiðarleg rýni í þá menningu og venjur starfsfólks sem til staðar er, til að vita hvað styður við og hvað letur í umbótastarfi. Er sú áskorun Spillane (2006, 2014) nokkuð samhljóða ábendingu Schein (2010) um gagnsemi rýni í menningu stofnunar. Hlutverk stjórnenda er þannig að ná fram samhæfingu og samvirkni milli fólks og innri og ytri kerfa sem standa að skólum eða stofnunum (Fullan, 2015; Hoy og Miskel, 2013; Spillane 2014; Schein, 2010) með því að eiga í virku samstarfi um skólahaldið við fólk innan og utan skólanna sjálfra. Byggja þarf upp heilnæmt samfélag, meðal annars með því að styrkja og

styðja við víðtæk tengsl, samvinnu og uppbyggjandi samskipti milli fólks (Hoy og Miskel, 2013; Sergiovanni, 2009).

Annað mikilvægt einkenni lærdómssamfélags er að þeir sem tilheyra slíku samfélagi starfa eftir *sameiginlegum gildum* og *fram tíðarsýn* skólasamfélagsins. Þegar kennarar hafa sameiginleg gildi að leiðarljósi telja þeir sig geta haft áhrif á ákvarðanir og umboð til vinnu að breyttum kennsluháttum (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, 2019). Það eykur vilja þeirra til að takast á við nýjungar sem getur reynst mikil áskorun í síbreytilegu umhverfi skólustarfs (Fullan, 2016; Kaplan og Owings, 2015; Robinson, 2018; Sergiovanni, 2009). Sameiginleg gildi og sýn hjálpa til við að dreifa forystu og ábyrgð í sömu áttina og er því afar mikilvægt einkenni í öllu umbótastarfi samkvæmt Önnu Kristínu Sigurðardóttur (2019). Skýr sýn styður við þriðja einkenni lærdómssamfélags sem er faglegt samstarf kennara og starfsfólks, sem stefnir þá í sömu áttina.

Þriðja einkenni lærdómssamfélags er skilgreint sem *faglegt samstarf, starfsþróun og gagnvirkt nám fagfólks*. Með gagnvirku námi er átt við að kennarar vinni saman að eigin starfsþróun í þeim daglegu aðstæðum sem þeir finna sig í, í skólanum sjálfum. Kennarar eiga þá í raun og veru í merkingarbæru lærdómsferli dags daglega, lærdómsferli sem miðar að því að efla hæfni, leikni og þekkingu þeirra í samvinnu innbyrðis og í samstarfi við aðra. Slík samvinna byggir upp mikilvæga jákvæða innri hvata sem næra vilja til og þátttöku í umbótaferlum. Sameiginleg markmið um endurbætur, samvinna, áhugi og innri hvatning stuðla að umbótum og jákvæðri samstarfsmenningu og skilar nemendum árangri (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Boylan og Demack, 2018; Fullan, 2016; Robinson, 2018). Hér skiptir máli að taka fram að notkun góðra gagna og mati á árangri nemenda skipar einnig þýðingamikinn sess í faglegu, árangursmiðuðu skólustarfi. Jafnframt skiptir máli hvernig slíkt mat er aðlagð að raunaðstæðum og nýtt með nemendum (Boylan og Demack, 2018; Sigurlína Davíðsdóttir, 2008). Rannsóknir Hargreaves og Fullan (2012) meðal annarra hafa einnig sýnt að teymiskennsla og sameiginleg ígrundun kennara um nám nemenda og aðrir samvirkir starfshætti kennara eru öflug verkfæri sem geta eftt kennara og skólustarf.

Fjórða einkenni lærdómssamfélags er skilgreint sem *menning sem styður við samstarf* (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Hord, 1997). Ef samstarf á að skila árangri þarf menning skólans að styðja við það, meðal annars með samskiptum sem einkennast af trausti, virðingu og stuðningi. Slíkur grunnur samskipta þarf að vera til staðar varðandi samskipti innan skólans sjálfs sem og þegar kemur að fólki sem staðsett er í kerfislegu og menningarlegu umhverfi skólanna sjálfra. Skólasamfélagið og kerfin, - allt þarf að virka saman í aðstæðubundnu samhengi, sem samstíga heild, ef vel á að ganga (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, 2019; Dogan og Adams, 2018; Fullan; 2016; Hargreaves og Fink, 2006;

Hargreaves og Fullan, 2012; Harris og Jones, 2020; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll og Mackay, 2014; Hoy og Miskel, 2013; Kaplan og Owings, 2015).

Fimmta einkenni faglegra lærdómssamfélaga er *skipulag og vinnuvenjur sem styðja við hugmyndafræðina um að allir geti lært og allir læri hver af öðrum í samvinnu*. Þannig er mikilvægt að vinnuvenjur og skipulag skólans styðji við þróun lærdómssamfélagsins með því að gefa kennurum tækifæri á að læra hver af öðrum í daglegu samstarfi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010, 2013).

Þeir þættir sem skilgreina hugtakið faglegt lærdómssamfélag og hér að framan hafa verið nefndir snerta mikilvægi þess að stuðla að hæfni og skilningi skólafólks til breiðrar samvinnu og jákvæðra, valdeflandi samskipta. Samvinna þessi snýst um umbætur í þágu aukins árangurs nemenda. Þar sem árangur er viðvarandi eru þeir þættir samofnir menningu skólanna (Fullan 2015; Hargreaves, 2019). Slík menning, ef svo má kalla, er einkennandi fyrir bæði kerfi og aðstæður utan sem innan skólans þar sem ákjósanlegustu aðstæðurnar er að finna (Hargreaves og Shirley, 2019).

Þá er einnig vert að hafa í huga að til þess að viðvarandi árangur af skólastarfinu komi til, þarf jafnframt að koma til stöðugleiki, úthald og seigla í skólastarfinu líkt og Hargreaves og Fink (2006) hafa bent á, en þeir félagar hvetja stjórnendur til að taka á óreiðunni sem skapast af tvístrandi kröfum og samkeppnismenningu og rétta kúrsinn í átt að auknu samstarfi og valdeflingu fagfólks, samstarfsmenningu. Samkeppnismenning hamlar að þeirra mati meðal annars jákvæðri uppbyggilegri skólaþróun þar sem einangrun fagfólks sé oft og tíðum fylgisfiskur samkeppnisviðhorfa. Forgangsröðun verkefna sem og heiltæk nálgun á umbætur og breytingar eru í þessu ljósi veigamiklir þættir sem vert er að hafa í huga við styrkingu faglegs lærdómssamfélags (Helga Sigríður Þórsdóttir og Anna Kristín Sigurðardóttir, 2020).

Sé innleiðing eða efling á faglegu lærdómssamfélagi forgangsverkefni í skóla, þarf eflaust að huga vel að jarðvegi slíks samfélags. Vilji, jákvæð samskipti og menning sem einkennist af trausti eru þar mikilvæg næringarefni ásamt því að tryggja að gildi og viðhorf starfsfólks séu styðjandi við samstarfsmenningu og hlutdeild allra í umbótaferlunum. Menning sem þá verður til skilar stöðugleika og aukinni sjálfbærni inn í skólana þegar rétt er að farið (Fullan, 2015; Hargreaves og Fink, 2006; Hargreaves og Fullan, 2012; Hargreaves og O'Connor, 2018; Ingvar Sigurgeirsson, 2021).

2.1.2 Mælitæki á stöðu lærdómssamfélags í bakgrunni rannsóknar

Eins og fyrr segir á rannsóknin sem hér um ræðir sér forsögu í rannsóknarstarfi sem liggur að baki þróun mælitækis sem er ætlað að meta stöðu lærdómssamfélags í íslenskum grunnskólum. Mælitækið er í formi spurningalista en hann varð til með hliðsjón af öðrum mælitækjum sem þegar hafa verið nýtt í íslensku rannsóknar- og skólastarfi. Jafnframt voru

meðal annarra rannsóknir Dogan og Adams (2018) sem og umræða Slegers, Brok, Verbiest, Moolenaar og Dalay (2013) höfð til hliðsjónar við gerð þess. 273 manna úrtak úr röðum kennara, stjórnenda og öðru fagfólki úr fjórtán íslenskum skólum komu að gerð mælitækisins með þátttöku sinni. Umræddir þátttakendur svöruðu ítarlegum spurningarlista í rannsókn þeirra Berglindar Gísladóttur og fleiri (2019) og svör þeirra voru túlkuð með meginlegri aðferðafræði. Niðurstöður þáttgreiningar leiddi í ljós að 34 spurningar hlóðust á sex eftirtalda þætti:

- Hvort unnið sé eftir sameiginlegum gildum og sýn
- Hvort að gagnrýnin í grundun á eigin kennslu eigi sér stað í samvinnu við annað fagfólk/kennara í skólanum
- Hvort starfsfólk njóti faglegs stuðnings samstarfsfélaga og eigi í samstarfi um þróun kennsluhátta
- Hvort dreifð og styðjandi stjórnun sé viðhöfð
- Hvort að félagslegt andrúmsloft sem styður við samstarf fagfólks í skólanum sé til staðar
- Hvort fólk upplifi starfsánægju

Hver þáttur innihélt síðan spurningar sem snéru markvisst að því að lýsa þessum þáttum nánar.

Það er vert að skoða þessa umræddu þætti og bera saman við fimm helstu einkenni lærdómssamfélags út frá skilgreiningu Önnu Kristínar Sigurðardóttur (2013) og áherslu Dogan og Adams (2018). Mælitækið nær vel yfir þá flokka sem snúa að samstarfsmenningu í faglegu lærdómssamfélagi og einkennum hennar. Um leið mælir það stjórnunar- og samstarfshætti upp að því marki sem það er hægt með spurningum er lúta að viðhorfum og upplifun fólks af störfum sínum. Og loks tekur það til félagslegs andrúmslofts og starfsánægju sem velta má fyrir sér hvort að sé afleiðing einhvers sem er til staðar, stjórnunar, menningar eða annars.

Boylan og Demack (2018) benda á að gátlistar og mælitæki geta skapað þrönga sýn á hvað það er sem veldur áhrifum lærdómssamfélags á árangur nemenda í skólum. Þeir ásamt öðrum benda einnig á að flókið sé að rannsaka þróun skólastarfs í gegnum starfsþróun kennara og tengsl starfsþróunar við árangur nemenda. Gagnlegt sé að kafa enn dýpra til að skilja enn betur það sem á sér stað. Athugun á vettvangi og í grundun þess sem fyrir augu ber gæti mögulega dýpkað svör gátlista og mælitækja, jafnvel leitt annað í ljós en mælingarnar lýsa. Aðlögun að þeim aðstæðum sem uppi eru í skólasamfélaginu, samstarf fagfólks um árangursríkar leiðir í kennslu og góð samskipti eru þó grunneinkenni árangursríks skólastarfs (Boylan og Demack, 2018; Dogan og Adams, 2018) sem og grundvallarforsenda lærdómssamfélags eins og vikið hefur verið að.

2.2 Skólamenning

Skólamenning verður til fyrir tilstilli margra þátta í daglegu skólastarfi. Skólamenning er háð stund og stað, aðstæðum og tíðaranda hverju sinni og hleypur því undan skilgreiningu ef reynt er að lýsa henni sem ákveðinni eða frosinni mynd. Hoy og Miskel (2013) ganga út frá því að skólamenning sé félagslegt fyrirbæri sem háð er því fólki sem sameinast um og tekur þátt í tilurð menningarinnar á hverjum stað og hverjum tíma.

Stofnanamenning markast jafnframt upp að vissu marki af kerfunum sem tengjast tilgangi og væntingum til stofnunarinnar sem um ræðir. Auk þess hafa ýmsar umlykjandi aðstæður áhrif (Hoy og Miskel, 2013; Schein 2010). Skilgreining Hoy og Miskel (2013) hljóðar á þá leið að stofnanamenning sé kerfi sameiginlegra væntinga og viðmiða sem heldur einingunni saman og gefur henni ákveðið yfirbragð. Það þýðir að samskiptahættir, ákvarðanatoka, vinnulag, hefðir og siðir, viðmið, hvatar og markmið fólks sem deilir sama stað skiptir máli þegar kemur að því að skilgreina einkenni menningar skólasamfélags á hverjum tíma. Að mati Hoy og Miskel má gera ráð fyrir að skóla- og stofnanamenning séu áhrifamiklir kraftar sem búa til mynd af því starfi sem fer fram, um leið og menningin límir starfið saman og stofnunin birtist því sem heild eða eining. Menningin verður í raun afl í hverri stofnun fyrir sig og hefur áhrif á hvernig nemendum sem og starfsfólki í skólum, gengur að ná árangri (Hoy og Miskel, 2013).

Gera má ráð fyrir að menningin sé það afl sem hefur mikil áhrif á hvernig hver og einn upplifir og skilur stofnun, eða einkenni hennar líkt og Ólafur H. Jóhannsson (2013) gerir grein fyrir. Sá skilningur hefur auk þess áhrif á hvernig viðkomandi skilur sjálfan sig sem hluta af stofnuninni (Schein, 2010). Skólamenningin mótast auk þess, eins og Börkur Hansen (2003) hefur bent á, af skráðum og óskráðum reglum sem fólkið í stofnunni fer eftir, andrúmsloftinu sem þar ríkir og gildum og viðhorfum sem finna má bakgrunni þess sem sagt er og gert, og auk þess gildunum í bakgrunni sýnarinnar sem stefnt er að. Á þann hátt má segja að skólamenning geti til dæmis mótað sýn kennara á fagmennskuhugtakið og hvernig hann sér hlutverk sitt. Að mati Schein (1999, 2010) er menning hverrar stofnunar afurð þess félagsnáms sem á sér stað í stofnuninni.

Umræða Dufour og Fullan (2013) er á svipuðum slóðum þegar þeir lýsa skólamenningu sem afli. Þeir félagar halda því þó fram að menning (e. culture) sé einfaldlega það hvernig hlutir eru gerðir á hverjum stað sem er ágætlega látlaust og skýrt viðmið að hafa í huga þegar ætlunin er að skilja og ræða um skólamenningarhugtakið. Jafnframt lýsa þeir í umræðu sinni, að vegna þess hve sú skilgreining er í raun einföld en áhrifamikil afl á sama tíma sé mikilvægt að skólafólk sé meðvitað um hvað það gerir í sínum daglegum störfum. Menningarlegu áhrifin verða til og birtast í daglegum athöfnum fólks, en birtingarmynd menningarinnar er þá um leið afl sem viðheldur og býr til menningu hvers skóla. Dufour og

Fullan undirstrika í þessari einföldu skilgreiningu hér að framan, að vinnulag og kennsluhættir hafi áhrif á þá menningu sem skapast í skólum og að menningin sé einnig sjálf nærandi afl sem hefur áhrif á hvað gert er og hvernig. Þetta segir sig kannski sjálft og er augljóst. Vinnulag hefur jú bein áhrif á niðurstöðu þess sem gert er. Með þetta í huga má álykta að menning nemenda og menning kennara sé væntanlega ekki endilega sú sama þar sem þessir hópar gera í raun ekki endilega sömu hlutina. Og þar sem mismunandi bekkir eða árgangar gera mismunandi hluti og eru uppbyggðir af mismunandi fólki verður til mismunandi menning í hverjum hópi fyrir sig.

Formlegt og óformlegt taumhald sem formlegir og óformlegir leiðtogar innan hvers skóla, hafa eða hafa ekki, móta skólamenninguna að mati Dufour og Fullan (2013). Þeir telja að skólamenning, sem hægt er að skilja sem heildarmenningu þeirra sem tilheyra sama skólasamfélaginu, sem einkennist af samstarfi um árangur nemenda, þátttöku allra í faglegu lærdómssamfélagi í jákvæðu styðjandi andrúmslofti, gagnist nemendum best. Dufour og Fullan tiltaka jafnframt að skólaumbætur eigi sér stað með því að gera menningarbreytingar og að lykilinn að menningarbreytingu sé breyting á því sem gert er. Í þessu ljósi má segja að breytingar, svo ekki sé talað um umbyltingu á viðhorfum, á námskrám eða skólustefnum kalli á ný vinnubrögð margra og einnig samþykki eða tileinkun þeirra, á nýjum viðhorfum. Þá er varlega áætlað að birtingamyndir starfsins breytist um leið. Breytingaferli geta að mati Schein (2010) snert grunnildi og sjálfsvitund hvers og eins og er því hægara um að tala en í að komast. Schein (1999) og Kotter (1998) hafa einnig bent á að helgun fólks við umbætur skipti máli og nefna að örlög umbóta og breytingaferla ráðist mjög af menningu hvers vinnustaðar en jafnframt að umbætur verði varanlegar þegar þær verða hluti af menningu vinnustaðarins. Það er að segja – þær verði almennar venjur sem margir aðhyllast og framkvæma og þannig birta. Oft sé sá hængur á þegar kemur að því að gera umfangsmiklar breytingar að fyrirmyndir um verklag skortir (Schein, 2010).

Eigi styðjandi viðhorf og samstarf um umbætur að vera eitt aðaleinkenni á skólamenningu er vert að minnast á í þessari samantekt að traust er talið grundvöllur fyrir því að það geti orðið að veruleika, að mati Robinson (2018) og Hoy og Miskel (2013). Menningu sé í raun ekki hægt að skapa að mati Schein (1999) nema upp að því marki að styðja við hana og móta með aðgerðum sem hvetur fólk til nýrra athafna og gilda í bakgrunni starfa þeirra.

Fjölmarginir fræðimenn eru sammála um að skólamenning markist mjög af sameiginlegri hugmyndafræði sem stefnt er að láta raungerast, og þá um leið birtast. Þar í bakgrunni eru gildi sem meirihluti þeirra sem starfa í skólanum hafa gert að sínum ef menning á að verða að mótandi afli. Í gildunum felst taumhald en jafnframt viðmið og væntingar til þess sem á að fara fram og til þess hvernig árangurinn er skilgreindur. Skólastarfið og menningin sem

verður til fyrir tilstilli þess sem gert er hefur áhrif innan hvers skóla og út á við (Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristinsson og Börkur Hansen, 2011; Fullan, 2016; Hoy og Miskel, 2013; Kaplan og Owings, 2015; Ólafur H. Jóhannsson, 2013; Sergiovanni, 1992, 1994). Vænta má að breytt verklag og breyting á skólamenningu leiði í mörgum tilvikum af sér nýjar birtingarmyndir starfsins.

Ef horft er til þess sem kom fram í upphafi kaflans má segja að það sem fólkið í skólanum segir, gerir, finnst og hugsar býr til skólamenningu hvers skóla. Það er einnig varlega áætlað hér að skilgreiningar fræðimanna á hugtakinu skólamenning nái einnig um leið til þess sem ekki er sagt, ekki er gert og fólki finnst ekki eða það hugsar ekki og jafnvel til tungumálsins sem notað er eins og bent hefur verið á (Evans, 2001; Schein, 2010; Spillane, 2014). Allt þetta mótar menningu hvers samfélags, að því ógleymdu að áhrifavaldar og einkenni á skólamenningu finnast víða umlykjandi skólann sjálfan, ekki eingöngu innan hans.

Hoy og Miskel (2013) gera greinarmun á skólamenningu (e. school culture) og skólabrag (e. school climate). Skólabrag mætti skilja sem andrúmsloft í skólum sem, samkvæmt þeim, snýr að því hvernig fólkið framkvæmir það sem gert er eða viðmóti þess, jafnvel skynjun af starfinu líkt og Van Houtte (2005) og Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir (2010) nefna. Fjölmargir íslenskir rannsakendur (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2008; Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir, 2010; Ingileif Ástvaldsdóttir, 2009; Oddný Sturludóttir, 2017) nálgast umræðu um skólamenningu og rannsóknir henni tengdri á þann hátt að skólamenning og skólabragur séu í raun samofin fyrirbæri sem stuðla meðal annars að árangursríku skólastarfi, eða ekki, eftir atvikum eins og þegar hefur komið fram. Það er rétt að líta svo á að skólabragur og skólamenning séu ekki alveg nákvæmlega sömu fyrirbærin, en þó óaðskiljanleg og bæði ávallt til staðar í hverjum skóla.

Menning er í raun ekki stöðugt fyrirbæri, hún verður til á hverjum degi, endurnýjar sig, brotnar niður og/eða viðheldur sér með fólkinu sem er til staðar og viðhorfum þeirra. Það er þó ekki víst að fólk geri sér grein fyrir áhrifum sínum og um leið framlagi sínu til stofnanamenningarinnar né áhrifamætti hennar á þeirra eigin gjörðir (Evans, 2001). Það er að finna blæbrigðamun skólamenningar samkvæmt fræðunum og rétt er að fara örstutt yfir þær hugmyndir áður en við ræðum um hugtakið *hefð* sem getur gefið vísbendingar um einkenni skólamenningar á hverjum stað.

2.2.1 Fjölbreytileiki í skilgreiningum á einkennum og afli menningar

Skólamenning er samspil margra þátta eins og hefur komið fram hér að framan, en þá er ekki öll sagan sögð. Hoy og Miskel (2013) nefna að stofnanamenning geti verið áhrifamikið afl, það er sterkt afl, en hún getur líka verið veik, í skilningnum áhrifalítill. Skólamenning getur að

sama skapi verið til góðs eða ills, gagnleg eða ógagnleg fyrir árangur, líðan og upplifun fólks af skólastarfinu.

Sterk menning sem áhrifamikið mótandi afl verður til þegar samhljómur og samkvæmni á sér stað í því sem gert er (Hoy og Miskel, 2013). Það er að segja, þegar starfsfólk og aðrir ganga í takt í sömu átt, eru samkvæmir sér og markmiðum og gildunum sem liggja skólastarfinu til grundvallar. Þegar sterk menning myndast eða með öðrum orðum, er til staðar, samsamar skólafólkið sig því sem gert er og upplifir að það tilheyri hópnum sem tilheyrir skólanum. Þá tegund krafta sem skólamenning og andrúmsloft skóla býr til kalla þeir Hoy og Miskel (2013) ákveðið vald sem er falið í hugmyndafræðilegu kerfi (e. system of ideology).

Skólamenningu er einnig hægt að lýsa sem íhaldsamri, staðnaðri, útilokandi eða aðgangsveitandi, framsækinni, námshvetjandi eða bjartsýnni, allt eftir því hvað einkennir hana helst. Þá er hægt að greina hana sem jákvæða eða neikvæða. Allt eftir ætlun eða ómeðvituðum ásetningi, ríkjandi viðhorfum, gildum í bakgrunni menningarinnar og atbeini þess fólks sem kemur saman. Hefðir og mynstur skapast í samskiptum og vinnulagi sem fólk tileinkar sér og hefur áhrif á árangurinn sem menningin á þátt í að skila (Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen, 2011; Hoy og Miskel, 2013; Ólafur H Jóhannsson, 2013).

Af fyrrnefndu má ráða að sterk menning getur verið neikvætt afl, til dæmis ef gildi, væntingar, háttsemi og vinnulag þeirra sem starfa í skóla er niðurbjótandi eða ekki til góðs fyrir nemendur og/eða starfsfólk. Í niðurbjótandi menningu gæti samt skólabragurinn verið góður, fræðilega séð. Einnig getur skólamenningin verið jákvætt afl, einkennist hún þá af bjartsýni, hvatningu, áhugasemi, trausti og vilja til að fást við nám og verkefni í samstarfi, líkt og Hoy og Miskel (2013) kalla einkenni skólamenningar sem kölluð hefur verið bjartsýni til náms. Slík jákvæð menning styður við farsælt og árangursríkt skólastarf (Hoy og Miskel, 2013; Oddný Sturludóttir, 2017). Veik menning getur verið jákvæð í grunninn en sé menning veik er hún ekki áhrifamikið ráðandi afl í stofnuninni. Til að mynda getur hún verið brothætt eða veik vegna þess hve fáir aðhyllast hugmyndafræðina sem liggur henni til grundvallar eða þeir sem það gera eru áhrifalítill, jafnvel jaðarsettur hópur. Í slíku tilfalli samsamar fjöldinn eða heildin sig ekki þeim hugmyndum eða verklagi sem stefnt er að (Hoy og Miskel, 2013) og innleiðing umbóta myndi þá ekki skila tilætluðum árangri. Umbæturnar myndu ekki verða að sterku einkenni í menningunni. Til að svo mætti vera þyrfti flest ef ekki nánast allt fólk að vinna í átt að sömu sýn, gera sýnina að sinni sýn og láta verkin tala, gera nýtt verklag að jákvæðri og sterkri hefð, hefðbundnu verklagi sem birtist víða.

2.2.2 Innskot úr öðrum fræðaheimi

Hér er gagnlegt að skoða skilgreiningu á hugtakinu *hefð* úr þjóðfræði en í því skyni verður samantekt Ceilíu Maríu Úlfsdóttur (2012) á hugtakinu nýtt. Ceilía vísar til klassískra skilgreininga viðurkenndra fræðimanna í umfjöllun um fyrirbærið. Í þeirri ágætu fræðigreini, þjóðfræðinni, sem meðal annars fæst við að rannsaka hópa, hefðir og menningu hópa og samverkan þessara fyrirbæra, eru hefðir einmitt skilgreindar sem það sem einn, tveir eða fleiri *gera*. Hefðir eiga þátt í að skilgreina hópa inn á við og út á við og einnig eru hefðir notaðar til að skilgreina þá sem tilheyra mismunandi hópum. Hefðir eru í þeim tilgangi notaðar af hópnum sjálfum og þeim sem eru utan hans. Þær eru ávallt háðar einstaklingum sem fara með þær, þær berast milli staða með fólki og viðhaldast á hverjum stað með fólkinu sem vill halda í þær, hvort sem um er að ræða að staðurinn sé bæjarfélag, vinnustaður, skóli, stofa undir hitting vina eða annar staður. Hefðir endurspeglar oft jafnframt sjálfsmynd einstaklinganna, vilja og væntingar þeirra til þess sem á að fara fram, að þeirra eigin mati og stundum einnig mati fólks á væntingum umhverfisins til þeirra, lögum og reglum. Hefðir eru einnig að einhverju leyti oft háðar hugmyndum fólks um endurtekningu og vana en samkvæmt rannsóknum í þjóðfræðinni eru hefðir þó aldrei endurteknar algjörlega óbreyttar í hvert sinn. Aðstæður hafa mikil áhrif á útfærslu hefða hverju sinni, en fyrst og fremst er það sjálft fólkið sem framkvæmir sem hefur áhrif. Síðast en ekki síst eru hefðir ákveðin valdataeki fyrir fólk eða hópa til að koma eigin skoðunum og gildum á framfæri og til að ákveða hverjir tilheyra tilteknum hópi og hverjir ekki (Ceilía María Úlfsdóttir, 2012).

2.2.3 Hefðir nýtast til að rýna í skólamenningu

Til enn frekari glöggvunar er skynsamlegt að staldra hér örstutt við og spyrja hvort að það sem telst vera hefð í skólastarfi eða hefðbundið starf sé þá einkenni skólamenningar hvers skóla? Stutta svarið við þeirri spurningu er að samkvæmt Hoy og Miskel (2013) getur því einmitt verið þannig farið. Hefðir (e. traditions) stofnunar eru eitt af einkennum á menningu hennar samkvæmt þeim félögum. Schein (2010) hefur þó varað við því að hefðir (e. tradition) og helgisiðir (e. rituals/rites of passage) geti ekki gefið nægilega djúpa sýn á menningu stofnunar. Nauðsynlegt sé að skoða annað samhengi og sögu stofnunarinnar samhliða til að skilja menninguna vel.

Með orðinu hefð er hér átt við endurtekna eða rótgróna starfshætti og/eða verkefni. Með orðinu er einnig verið að lýsa einhverju sem *gert er* sem einnig getur þá verið lýsandi fyrir það skólastarf sem á sér stað, það er að segja einkennum skólamenningarinnar í skilningi Hoy og Miskel (2013) og Dufour og Fullan (2013). Hugmynd um það sem telst vera hefðbundið starf í stofnun felur að nokkrum hluta í sér lykilinn að því að geta greint einkenni menningar stofnunarinnar til að gera sér mynd af henni (Schein, 2010). Einnig ber meðal

annars að líta til, að mati Schein (2010), tilurðar stofnunarinnar, stjórnunarháttum, aldurs stofnunar og viðbrögðum starfsfólks við ódæmigerðum upþákomum.

Í íslensku skólasterfi virðist stundum sem að hefðir felist í orðunum: „Við erum vön að gera þetta svona hér,“ en hefðir eiga einnig við viðburði yfir skólaárið sem eiga sér reglulega stað frá ári til árs. Hefð getur til að mynda verið fyrir vikulegum söngstundum á sal í einum skóla eða náð yfir athafnir í upphafi og lok skólaárs, jólaleikrit, gönguferðir, skreytidaga og ýmsa aðra endurtekna viðburði í hverjum skóla fyrir sig. Það virðist einnig almennt samþykki vera til staðar á merkingu orðalags í þá átt að nokkur hefð geti verið eða hafi verið, fyrir bókstýrðri kennslu þar sem kennari er í aðalhlutverki kennslunnar og nemendur þá jafnvel viðtakendur náms og að ef til vill séu þeir hefðbundnu kennsluhættir í íslensku skólasterfi sem nógildandi aðalnámskrá miðar að því að breyta (Birna Sigurjónsdóttir, 2014). Mögulega miðar nógildandi námskrá að því að gera menntunarlega og siðferðilega umbreytingu á skólakerfinu líkt og Ingimar Ólafsson Waage, Kristján Kristjánsson og Amalía Björnsdóttir (2013) nefna og ef til vill má einnig segja að með innleiðingu nýrrar námskrár eigi að gera menningarbreytingu á skólasterfi í takti við samfélagsbreytingar. Af þessum dæmum má gera sér í hugarlund að það sem þykir hefðbundið er einmitt talið til þess sem einkennir skólasterf, til þess sem er algengt verklag og til birtingarmyndar skólamenningar.

Til að fjalla stuttlega um almenna notkun orðsins *hefð* í tengslum við skólasterf, grípum við loks niður í grein frá Vísi frá árinu 2018. Þar er rætt við nokkra skólasterjóra um hefðir í skólasterfi í skólunum þar sem þeir starfa. Af orðum þeirra má sjá að viðhorf þeirra til hefða og skilningur þeirra á orðinu *hefð* á sér samhljóm með hugmyndum fræðimanna í menntavísindum til hugtaksins skólamenning. Rótgrónar hefðir eru samkvæmt skólasterjörunum í greininni, viðburðir í skólasterfinu, tjáning eða einkenni sem eiga þátt í að gefa til kynna ákveðinn heildarsvip skólasterfsins og einhverjum viðhorfum eða vinnulagi sem skólarnir vilja merkja sér. Hefðunum í þessum skólum er lýst sem siðum sem eru endurteknir eða það sem fólkið gerir reglulega og vanalega í þessum tilteknu skólum. Hefðirnar eru augljóslega bundnar tíma, ákvörðunum, verklagi og aðstæðum, þær tengjast viðburðum og eru um leið tækifæri til náms fyrir nemendur, að sögn skólasterjóranna. Þar sem þær eru til staðar upplifa nemendur að þeir og aðrir í skólanum tilheyri tilteknum hópi fyrir utan að upplifa að þeir tilheyri sama skólanum samkvæmt þeim stjórnendum sem rætt var við í greininni (Erla Björg Gunnarsdóttir, 2018). Það er ástæða til að draga þessa tilteknu orðræðu fram til að tryggja að lýst sé að hefðir nái hvoru tveggja yfir það sem gert er á tyllidögum og til hversdagsins og að hefðir séu hluti af því sem felst í skólamenningu og almennt því að gera hlutina á grundvelli þess sem gert hefur verið.

2.2.3.1 „Svona gerum við þetta hér“

Börkur Hansen (1994) hefur bent á að einn af lyklunum til að opna hugtakið skólamenningu sé að gefa gaum að hvað liggja að baki orðunum: „Svona gerum við hlutina hér.“ Vísar hann þá til þess að mikilvægt sé að skoða hefðir en einnig þetta venjulega verk- og vinnulag fagfólks skóla, þegar skólamenning er skoðuð. Af rannsókn og umfjöllun Önnu Kristínar Sigurðardóttur (2008) má einnig ráða að frasin sé nýttur í sumum tilfellum til að réttlæta vinnulag sem kennarar óska eftir að viðhalda. Frasin er því gjaldgengur sem rök fyrir einhverju ákveðnu verklagi eða verkefni í umræðu kennara. Vísað er til þess sem bundið er hefð og þá um leið til þess sem einhverjum þykir hið eðlilega að gera, jafnvel það mikilvæga og rétta. Í þessum orðum virðist þannig í einhverjum tilfellum vera fólgið vald þeirra sem þekkja sögu skólastarfsins og hafa þeir þá mögulega vald í gegnum hefðavaldið með notkun frasans.

Að leyfa orðalaginu að ráða ákvörðun er upp að einhverju marki að viðurkenna gildi þess að hafa hluti óbreytta og gildi þess sem bundið er hefð. Slíkt getur mögulega vísað til ákveðinnar íhaldssemi sem hvoru tveggja getur verið jákvæð eða neikvæð. Vald hefðar getur verið dæmi um of íhaldsama menningu og stöðun í skólastarfi ef fáu má breyta og ef kennsluhættir og markmið uppfærast ekki eftir því sem sýn á skólastarf þróast. Rétt eins og Anna Kristín Sigurðardóttir (2008) nefnir er það varasamt að trú á blindni á að „svona gerum við þetta hér“ viðhorfið sé algjörlega gott og gilt því viðhorfið geti einnig falið í sér stöðnun. Frasanum er beitt þannig að hann segir til um hvað „rétt“ og „eðlilegt“ sé að gera eins og hann er notaður. Það eitt og sér getur verið á sama tíma vísbending um einkenni á skólamenningu.

Mikil íhaldsemi getur gert skólafólki erfitt fyrir þegar kemur að þróun og breytingum skólastarfs. Það getur verið neikvætt ef viðhorf til fagmennsku kennara og sjálfsmýndar hans er til að mynda bundið hefð sem lýsir sér sem að kennsla sé aðallega framkvæmd einstaklingslega fyrir framan bekk án tengsla við nemendur og ef undirbúningur kennara og ígrundun árangurs nemenda fer helst fram einstaklingslega og jafnvel ekki með hliðsjón af fjölbreyttum kennsluaðferðum sem miða fyrst og fremst að auknum árangri nemenda. Slíkir starfshættir væru hvorki í anda lærdómssamfélags né öflugrar samstarfsmenningar.

2.2.4 Íslensk skólamenning

Hvatningu til samvinnu fagfólks og annarra þeirra sem tilheyra og tengjast hverju skólasamfélagi er að finna víða í ytra og innra umhverfi íslenskra skóla. Sem dæmi er samvinna meðal kennara, samráð og samstarf kennara, stjórnenda, nemenda og foreldra í heild nefnt mikilvægur þáttur í skólastarfi í aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Samvinna er jafnframt víða, leiðarljós í stefnumörkun um

skólahald sé litið til nýlegra stefnumarkandi gagna (Menntastefna Reykjavíkurborgar; UNESCO, 2017; Þingskjal nr. 310/2020-2021) og er hvatning til samvinnu þegar þetta er skrifað, hluti af almennum siðareglum kennara (Kennarasamband Íslands, e.d.). Í íslensku samhengi sýna rannsóknir hins vegar að auka mætti umræðu um samstarf og dreifða ábyrgð og forystuhætti í íslenskum skólum og jafnframt sé mikilvægt að kennarar og stjórnendur láti í ríkari mæli af einangrandi starfsháttum sínum (Berglind Gísladóttir o.fl., 2019; Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014, 2019; Gerður G. Óskarsdóttir, 2014; Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2017).

Samkvæmt fyrrnefndum rannsóknum á margt íslenskt skólafólk oft ekki í djúpu eða miklu samstarfi um kennslu og það virðist jafnframt vera að einangrun kennara við kennslu, undirbúning og námsmat sé eitt af einkennum í núverandi og eldri skólamenningar margra skóla hérlendis. Í nýlegri grein Ingvars Sigurgeirssonar (2021) kemur fram að bekkjarkennsla með einum kennara sé algengara skipulag en teymiskennsla almennt í íslenskum grunnskólum. Rekja má þær niðurstöður meðal annars til Starfsháttarannsóknarinnar svokölluðu (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014). Sú viðamikla rannsókn fór fram á árunum 2009–2013 og náði til tuttugu íslenskra grunnskóla víða um land. Þar kom jafnframt fram að stjórnendur í íslenskum grunnskólum sinna kennslufræðilegu hlutverki sínu að jafnaði óbeint (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014). Samkvæmt Helgu Sigríði Þórsdóttur og Önnu Kristínu Sigurðardóttur (2020) líta heldur ekki allir kennarar svo á að þeir sinni skólaþróunarhlutverki með störfum sínum. Umræða og breytt viðhorf í átt að auknu samstarfi og meðvitund um mikilvægi starfsþróunar kennara í þeirra daglegu aðstæðum, getur í ljósi umræðu og rannsókna um árangursríkar leiðir í skólastarfi skipt sköpum ef auka á árangur skólastarfs hérlendis. Aukin samvinna sem byggir á sameiginlegri ígrundun, trausti og ríkulegri samstarfsmenningu leiðir samkvæmt erlendum rannsóknum til slíks árangurs, eins og þegar hefur komið fram.

Vísbendingar eru til staðar sem gefa til kynna að skólastarf hérlendis þokast í átt til samstarfs, samvinnu og aukinnar teymiskennslu (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2017; Ingvar Sigurgeirsson, 2021). Upplýsingar um ávinning aukinnar samvinnumenningar skólafólks finnast einnig í nýlegum íslenskum rannsóknum, til dæmis í formi starfsánægju, trausti til stjórnenda og helgunar starfsfólks við umbótamiðað starf (Helga Sigríður Þórsdóttir og Anna Kristín Sigurðardóttir, 2020; Ingvar Sigurgeirsson, 2021; Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2017).

Stjórnendur og kennarar þurfa samhliða að horfast í augu við að ofhleðsla verkefna geti verið víða við lýði í skólum hérlendis sem erlendis (Jón Torfi Jónasson, 2016; Hargreaves og Fink, 2006). Fjölmargar tvístrandi og þversagnarkenndar kröfur eru gerðar úr mörgum áttum og stöðugar kröfur um breytingar geta skapað óreiðu sem hamlar framgangi og skýrri sýn á

það sem stefnt er að. Auk þess er vandkvæðum bundið að hætta einhverju sem þykir ef til vill mjög þægilegt að gera eða það sem sparar tíma þar sem tímaskortur virðist vera fylgifyiskur erilsams starfs kennara og stjórnenda. Að aðlaga skipulag og starf í skólum að samstarfsmenningu, móta verklag í þá átt og þjálfa nýja hæfni er ekki eingöngu tímafrekt verkefni. Það getur þýtt að grundvallartilfærsla og trú hvers og eins sem tilheyrir skólasamfélagi á það sem hann telur vera „rétt“ að gera þarf að eiga sér stað. Gera má ráð fyrir að slíkt sé ekki auðvelt ef það hefur til dæmis „virkað“ lengi, jafnvel í áratugi og er samofið hugmynd hvers og eins kennara eða stjórnanda um fagmennsku hans og sjálfsmýnd.

2.3 Fagauður

Hargreaves og Fullan (2012) komast að því eftir margra ára rannsóknarstarf að fagfólk hvernar skólastofnunar, ekki síst kennarar, er það afl sem knýr fram umbætur og þróun skólastarfsins. Stjórnendur eru að þeirra mati einnig mikilvægir í því tilliti. Þeir Hargreaves og Fullan telja að tímabært sé að breyta viðhorfum kennara til fagmennskuhugtaksins og móta hugtakið frá grunni í átt að auknu samstarfi og íslenskir fræðimenn hafa jafnframt nefnt það í íslensku samhengi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2019; Trausti Þorsteinsson, 2003; Sigurður Kristinsson, 2013). Áskorun þeirra Hargreaves og Fullan (2012) til skólasamfélagsins snýr að menningarbreytingu innan skólasamfélaga, að hverfa frá einangrandi vinnuvenjum bekkjar- og sérgreinakennarans því slíkt hefur loðað við störf og vinnulag kennara almennt, til aðferða þar sem kennarar í sameiningu gera nám nemenda, samvinnu um undirbúning og umræður um kennsluáferðir í daglegu samhengi að grunni starfsþróunar þeirra sem og fagmennskunnar. Hugtakið *fagauður* (e. professional capital) eins og þeir félagar skilgreina í þessu tilliti, er fall af persónum, leikendum og ákvörðunum þeirra, það er segja uppbyggjandi kraftar þar sem koma saman mannauður, félagsauður og ákvarðanaauður, allt hvað byggir nýja sýn á fagmennsku kennara.

Mannauðurinn (e. human capital) eru þeir eiginleikar, reynsla og hæfni sem býr í hverjum og einum fagmanni (Hargreaves og Fullan, 2012). Mannauðurinn nær einnig yfir viðhorf og gildi sem liggja til grundvallar störfum og athöfnum hvers starfsmanns. Til viðbótar nefna þeir ábyrgðartilfinningu, hæfni til samkenndar og samskiptafærni, helgun í starfi, áhuga og vilja, í raun allt það sem telst vera persónubundin hæfni og leggur til menningar hvers skóla. Eins og áður hefur komið fram er mannauðurinn ekki síður mótaður af menningunni í hverjum skóla og þeirri umlykjandi hann. Hæfni hvers og eins er mikilvægt að þroska eftir ýmsum leiðum, einstaklingslega, en einkum og sér í lagi í samstarfi við aðra í daglegum merkingarbærum aðstæðum skólastarfsins.

Félagsauður (e. social capital) verður til með samvinnu og virkum tengslum kennara um nám nemenda. Félagssauðurinn er afl sem byggir upp, samvirkniáhrif sem felast í gagnvirkum

samskiptum kennara um fagleg málefni, undirbúning, kennsluhætti, reynslu og þekkingu. Forsenda er að það ríki traust á milli þeirra sem vinna saman, samskipti séu góð og að gagnrýnin samræða ræða fari fram, sem rímar við það sem komið hefur fram um menningu sem einkennist af bjartsýni til náms í útlekkingu Hoy og Miskel (2013). Mikilvægt er að stefna að árangri nemenda, eiga í heiðarlegum samskiptum, læra hvert af öðru, prófa nýja hluti og læra af mistökum sínum. Fullan og Hargreaves (2016) árétta í framhaldi af skilgreiningu sinni á fagauði (Hargreaves og Fullan, 2012) að faglegt nám kennara og faglegur þroski þeirra verði að þróun fagmennskunnar þegar þetta tvennt, faglegt nám og faglegur þroski fer saman, m.a. í samvinnuferli kennara á milli, til dæmis í þeim daglegu aðstæðum sem þeir vinna í.

Ákvarðanaauður (e. decisional capital) er sá auður sem skilgreindur er sem getan til að taka góðar ákvarðanir sem byggja á þekkingu, innsæi og reynslu fagmannanna (Hargreaves og Fullan, 2012). Skilningur og reynsla þeirra sem eiga í samstarfi vex í samræmi við markmiðin sem sett eru og vinnulagið sem nýtt er og byggir upp dómgreind fagfólks og ákvarðanir þeirra. Aukinn skilningur, sem vex með tíma, prófun, ígrundun, reynslu og samstarfi eflir getu til þess að taka réttar ákvarðanir í sameiningu. Ákvarðanaauðurinn er upp að vissu marki einstaklingsbundin geta en hann er ekki síður menningarbundin geta hópsins sjálfs til að taka góðar ákvarðanir og framfylgja þeim. Menningin, gildi og viðhorf í bakgrunni hafa áhrif á hvata til verka og skilning okkar á því sem er rétt að gera (Hargreaves og Fullan, 2012; Hoy og Miskel, 2013; Börkur Hansen, 2003).

Fagauð má kalla afl, um leið jafnvel krafta fagmennskunnar, sem fagfólk eflir í samvinnu sín á milli. Efling fagauðs kemur til með viðleitni og aðgerðum þeirra sem í hlut eiga, til að bæta við sig nýrri þekkingu sem snýr í ríkum mæli að þróun kennsluhátta og ígrundun kennslufræðinnar sem iðkuð er í átt að auknum árangri nemenda. Óáþreifanleg og áþreifanleg skilyrði samstarfs og aðstæðna þurfa einnig að styðja við að fagauður hvernar stofnunar geti eflst. Ætlun Hargreaves og Fullan (2012) með skilgreiningu sinni á fagauðshugtakinu er að hvetja skólafólk til þroska og um leið gera menningarbreytingu er snýr að námi og kennslu, nemendum til handa. Þá nefna þeir mikilvægi þess að kennarar og stjórnendur helgi sig starfi í þessa átt. Að beita dómgreind sinni á kennslufræði og aðferðir í samstarfi við aðra er mikilvægur hluti af fagmennsku hvers og eins sem og teyma og skólasamfélaga samkvæmt þessu. Afar mikilvægt er einnig að leggja mat á árangur og leiðirnar sem valdar eru í aðstæðum hverju sinni. Áherslur þeirra félaga á gildi fagauðshugtaksins á sér mikinn samhljóm með einkennum lærdómssamfélags og jákvæðrar árangursríkrar skólamenningar. Að efla fagauð skólasamfélags er að vinna að jákvæðri sjálfbærri námsmenningu skólasamfélags í samvinnu, í gegnum nýja sýn á fagmennskuhugtakið.

2.4 Samantekt

Ramma um umbótamiðað skólastarf er að finna í skilgreindum einkennum og umræðu um faglegt lærdómssamfélag. Hvatt er til ígrundandi samvinnu og samvirkra kennslu- og stjórnunarháttanna sem byggja á stuðningsríkri samstarfsmenningu skóla í átt að sameiginlegum gildum og sýn á skólastarfið. Með helgun starfsfólks við samvinnu um þróun kennsluhátta í daglegum aðstæðum þeirra og með árangur allra nemenda að leiðarljósi, koma fram umbótamiðuð, jákvæð og stöðug áhrif á starfsþróun fagfólks sem og á þróun skólastarfs.

Skólamenning mótast af því fólki sem tilheyrir skólasamfélaginu, sögu skólans, lögum og reglum sem lúta að starfsemi, áþreifanlegum og óáþreifanlegum aðstæðum sem uppi eru hverju sinni og þeirrar framtíðarsýnar sem skólasamfélagið stefnir á að láta raungerast. Hefðir skóla í víðum skilningi þess hugtaks, verklag sem viðhaft er og viðhorf þeirra sem í skólanum starfa, eru meðal annarra ákveðnir lykilar að því að ígrunda og skilja áhrif skólamenningarinnar. Menning skóla á það hins vegar til að hlaupa undan skilgreiningum og birtast með þversagnarkenndum hætti. Orðin: „Við erum vön að gera svona hér,“ geta veitt mikilvæga innsýn í verklag og gildi sem ráða för í ákveðnum aðstæðum og ef til vill gefa þau einnig innsýn í ríkjandi menningu þess staðar þar sem orðin hafa vægi.

Þegar þróun kennslu sem og saga skólastjórnunar er skoðuð má sjá að framámenn og -konur menntavísinda kveða á um að mikilvægt sé að hverfa frá einangrandi starfs- og stjórnunarháttum í skólum. Einangrun við störf hefur verið sterkt einkenni á aðferðum kennara og stjórnenda um langt skeið hérlendis sem og erlendis. Hvatt er til aukins samstarfs og samvirkni innan skólasamfélaga og vinnu þar sem stefnt er að menningarbreytingu innan skólasamfélaga. Samvinna og samvirkni í átt að sameiginlegum markmiðum í kennslu og stjórnun eru, þegar best lætur, árangursríkasta leiðin til að nemendur nái árangri.

Hargreaves og Fullan (2012) skilgreina hugtakið fagauð í þeim tilgangi að hreyfa við viðtekinni sýn á störf og hlutverk skólafólks. Um leið skilgreina þeir fagmennskugtakið upp á nýtt með umræðu sinni. Þeir gera grein fyrir að fagauður hveðrar stofnunarsé háður einstaklingsauð, það er hæfni hvers og eins, samvinnu og tengslum á milli fagfólks um kennslu, nám og starfsþróun sem þeir kalla félagsauð og loks ákvarðanaauð sem jafnan er bundinn ákvörðunum þeirra sem koma að samstarfinu og dómgreind þeirra. Með hliðsjón af fagauðshugtakinu hverfist fagmennska skólafólks í ríkum mæli um samstarf um skólalald, starfsþróun og þroska starfsfólks sem vex í og með samstarfi og við að allir læri hver af öðrum. Fagmennska kennara lýtur auk þess að samvinnu um kennslufræði og þróun kennsluhátta í ríkari mæli en helst því tilgreinda fagi sem kennt er. Árangursrík skólamenning skilgreinir sig rétt eins og faglegt lærdómssamfélag sem og fagauðshugtakið frá einangrandi starfsháttum og einkennandi birtingarmyndum skólastarfs liðinna tíma.

Næst verður gert grein fyrir rannsóknaraðferðum sem beinast að því að greina helstu einkenni skólamenningar í tveimur heildstæðum grunnskólum héraðs. Einkum er sjónum beint að styðjandi og letjandi þáttum í samvinnu, verklagi og viðhorfum, með hliðsjón af því að vera eða þróast áfram í átt að því að vera öflugt lærdómssamfélag.

3 Aðferðafræði og aðferð

Rannsóknin er unnin út frá hugmyndafræði og verklagi eigindlegra rannsóknaraðferða. Sú rannsóknarhefð miðar að því að gögnum sé safnað til að rannsakandi geti áttað sig á og lýst upplifun og/eða reynslu þátttakenda af því sem rannsakað er (Creswell, 2013; Kvale og Brinkmann, 2009; Sigurlína Davíðsdóttir, 2008). Að mati Schein (2010) er mikilvægt að rannsóknir á skólastarfi og sérstaklega skólamenningu taki hvort tveggja til óáþreifanlegra og áþreifanlegra þátta skólastarfs. Enda, líkt og Hoy og Miskel (2013) nefna, eru skólar skipulagsheildir sem verða fyrir áhrifum af formlegri umgjörð skólastarfs, hvata starfsfólks auk félagslegra afla innan og utan skólanna.

Eigindleg aðferðafræði hentar vel til að fylga eftir meginlegum niðurstöðum og til að skoða niðurstöður þeirra á dýptina í framhaldi meginlegra rannsókna. Eigindleg aðferðafræði nýtist þegar fara á í opinn könnunarleiðangur og þegar til staðar er ásetningur rannsakanda um að skilja eitthvað djúpum skilningi út frá upplifun fólks af fyrirbærum og veruleika sem fólk upplifir og finnur sig í (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013).

Rannsóknin ber merki etnógrafíu (e. ethnography) sem Sigrún Halldórsdóttir (2013) kallar menningarlýsingu og er aðferðin að hennar áliti tæki undir regnhlíf eigindlegra rannsóknaraðferða. Etnógrafían miðar að því að rannsakandi greini og lýsi mynstrum sem verða til í samskiptum og samvirkni fólks sem deilir menningarlegu rými, það er, vettvangi (Creswell, 2013). Í nálguninni felast vettvangsheimsóknir, viðtöl við fólk á vettvangi og önnur gagnaöflun merkingarbærra gagna. Sjónarhorn viðmælenda minna eru hér fengin með greiningu á umræðum fólks í rýnihópum sem og lýsingu á því sem fyrir augu rannsakanda bar í heimsóknum á vettvang í grunnskólana tvo. Þar fyrir utan er hún studd með skriflegum opinberum gögnum skólanna sjálfra.

Hugmyndafræðin í bakgrunni etnógrafískra rannsóknaraðferða gerir ráð fyrir að menning myndist stöðugt í kvikri samverkan milli fólks, kerfa og aðstæðna. Menningin verður þannig til fyrir áhrif hins félagslega og kerfislæga samhengis sem fólkið skapar á vettvangi og um leið tilheyrir það og myndar þar að auki skilning sinn á aðstæðum og veruleika (Creswell, 2013). Vettvangsheimsókn í skólana var skipulögð í vikutíma í hvorum skóla um sig í þeim tilgangi að fylgjast með skólastarfinu, skynja andrúmsloft skólanna, menninguna og til að afla fjölbreyttra upplýsinga um birtingarmyndir verklags, samskipta, samvinnu og stjórnunar til að geta spyrnt saman við viðhorf og umræðu í rýnihópum.

3.1 Gagnabrunnar – vettvangur rannsóknar

Tveir heildstæðir grunnskólar voru valdir til þátttöku í rannsókninni. Skólarnir höfðu áður tekið þátt í rannsókn Berglindar Gísladóttur og fleiri (2019) um mat á stöðu

lærdómssamfélags. Ákveðið var að velja skólana tvo til þátttöku til að greina birtingarmyndir öflugs lærdómssamfélags þar sem viðhorf kennara og stjórnenda í báðum skólum höfðu komið vel út með hliðsjón af niðurstöðum í þeirri rannsókn. Í þessum kafla fá lesendur innsýn í skólana sem brunna sem gögnin koma úr, sem og aðstæðurnar sem umlykja skólana. Saga skólanna, aðstæður og umhverfið í kringum þá á þátt í að skapa menninguna sem þar ríkir (Hoy og Miskel, 2013, Schein, 2010) og því er mikilvægt að gera sér grein fyrir samhenginu sem að hluta til mótar lífið í skólanum sem og sýnina á hann. Í framhaldinu verður gagnaöflun og meðferð gagna lýst ásamt því að tekin verða fyrir möguleg álitamál.

Skólarnir tveir eru eins og fyrr segir staðsettir á höfuðborgarsvæðinu í sama sveitarfélaginu. Þar sem ekki er ætlast til að hægt sé að rekja niðurstöður til skólanna sjálfra hafa skólarnir fengið gervinöfn. Í umfjölluninni verða skólarnir tveir kallaðir Rjóðurskóli annars vegar og Lautarskóli hins vegar.

3.1.1 Lautarskóli

Lautarskóli er nýlega stofnaður heildstæður grunnskóli í nýlegu húsnæði, í hverfi sem er í uppbyggingu. Í skólanum voru, þegar rannsóknin var gerð, á þriðja hundrað nemendur í fyrsta til níunda bekk. Nemendafjöldi í skólanum hefur aukist ár frá ári.

Kennarar við Lautarskóla hafa, eðli málsins samkvæmt, ekki langan starfsaldur við skólann sjálfan, en sumir viðmælenda minna áttu þó langan kennsluferil að baki. Meðallífdalur kennara við skólann var 42,5 ár þegar rannsóknin fór fram. Starfsfólk skólans var í heildina á sjöunda tuginn og voru nokkrar mannabreytingar ár hvert frá stofnun skólans, að sögn stjórnenda. Vert er að nefna að allir kennarar grunnskólans voru konur. Eingöngu var að finna karla í störfum skólaliða, í húsvörslu og í frístundastarfi nemenda.

Félagsmiðstöð og frístund fyrir yngri nemendur var rekin í samvinnu við grunnskólann og var aðstaða fyrir nemendur og starfsfólk í tómstundastarfi innanhúss í skólanum.

Lautarskóli er yfirlýstur teymiskennsluskóli. Umsjónarkennarar árganga starfa saman í teymum þar sem fjöldi nemenda í árgangi nær svokölluðu viðmiði um fjölda til þess að réttlæta megi tvo kennara um hópinn. Þar sem að fáir nemendur eru í árgangi starfar umsjónarkennari ekki í skilgreindu teymi með öðrum kennara.

Í einhverjum tilfellum starfar sérkennari með umsjónarkennara/-um í teymi, en sérkennarar skólans og deildarstjóri sérkennslu starfa saman í teymi. Deildarstjórar, aðstoðarskólalastjóri og skólalastjóri starfa einnig saman í stjórnendateymi.

Skólafélag Lautarskóla er skýr og tengist meðal annars yfirlýstum gildum sem og gildandi aðalnámskrá grunnskóla. Gildi skólans eru víða sýnileg í umhverfi nemenda og einnig má finna þau á vef skólans sem veitir greinargóðar upplýsingar um stefnur og viðmið sem höfð eru að leiðarljósi í starfinu. Í skólanum er jafnframt starfað eftir atferlismótandi

uppeldisstefnu sem kennir sig við SMT- skólafærni en skammstöfunin stendur fyrir „school management training“ upp á enska tungu og byggir á hugmyndum um PMT- foreldrafærni (e. parent management training). Starfrækt er teymi um faglega innleiðingu SMT sem og ýmsar aðrar faglegar áherslur skólstarfsins.

Á lítt afmarkaðri skólalóð Lautarskóla er að finna fjölbreytta velli og ný leiktæki fyrir nemendur á ýmsum aldri. Eftirlitsmyndavélar eru staðsettar á völdum stöðum utan á byggingunni.

3.1.2 Rjóðurskóli

Rjóðurskóli er heildstæður grunnskóli sem starfað hefur í áratugi. Skólinn er staðsettur í rótgrónu þéttbýlu hverfi. Nemendur eru um sexhundruð talsins í fyrsta til tíunda bekk, en nokkrir bekkir eru í hverjum árgangi. Nemendur tilheyra ákveðnum bekkjum og eiga sér einn umsjónarkennara. Í skólanum hefur teymiskennsla verið eflað á undanförunum árum að sögn skólástjóra. Umsjónarkennarar starfa í svokölluðum árgangateymum og starfa jafnframt sumir kennarar í teymi um sumar greinar eftir atvikum. Auk þess vinna stjórnendur saman í stjórnendateymi. Þar fyrir utan vinna kennarar saman að ýmsum öðrum þáttum skólstarfsins í samvinnu sín á milli. Stoðþjónusta skólans byggist á teymisvinnu.

Í Rjóðurskóla er starfrækt sérstök sérdeild sem staðsett er innan húsnæðis skólans. Kennarar þar vinna í teymi um kennslu, nám og stuðning við nemendur með umfangsmikla námsörðugleika eða eiga við áskoranir að stríða tengdar líðan sinni. Við nokkra árganga skólans og í sumum bekkjum störfuðu sérkennarar með umsjónarkennurum í teymi um árgangana. Sérkennarar kenna inni í bekk eða utan hans eftir atvikum, þá í sérstökum sérkennslustofum þegar það þykir henta betur.

Starfsfólk Rjóðurskóla var þegar rannsóknin var gerð rúmlega eitt hundrað talsins. Margir kennarar við skólann höfðu langa starfsreynslu að baki. Undanfarin ár hafa fleiri nýliðar í kennslu bæst við starfsmannahópinn er eldri kennarar hafa látið af störfum sökum aldurs. Til marks um það hafði meðalaldur kennara lækkað umtalsvert undanfarin ár að sögn skólástjóra. Meðallífdur kennara við skólann var 42,1 ár árið sem rannsóknin fór fram. Hlutfall kynja við störf var níu konur á móti hverjum karli við kennslu og stjórnun.

Rjóðurskóli starfar eftir aðalnámskrá grunnskóla og hafa ákveðin gildi verið höfð að leiðarljósi skólstarfsins um alllangt skeið. Gildin eru sýnileg í umhverfi skólans meðal annars á göngum og í skólastofum en einnig á forsíðu skólavefs skólans. Heimasíðan veitir auk þess ríkulegar upplýsingar um skólstarfið, lýsir gildandi stefnum og viðmiðum og segir fréttir af skólstarfinu. Þar er einnig að finna upplýsingar um innra og ytra mat og fleira.

Skólinn starfar eftir hugmyndafræði SMT um agamótun og eru upplýsingar um þá hugmyndafræði að finna á vef skólans. SMT- reglur eru víða sýnilegar á göngum og í

skólastofum. Bæjarfélagið sem skólinn er staðsettur í skipuleggur námskeið í SMT hugmyndafræðinni árlega að hausti samkvæmt skólastjóra. Það námskeið sækja nýliðar við kennslu og þeir kennarar sem vilja rifja upp hugmyndafræðina og aðferðir.

Skólabyggingin reis í áföngum á tuttugu og fimm ára tímabili, á seinnihluta tuttugustu aldar, eftir því sem þörf fyrir stærra húsnæði ágerðist vegna vaxandi nemendafjölda í hverfinu og breytingar á skólahaldi kölluðu á framkvæmdir. Skólasel, frístundarstarf með nemendum yngstu árganga, er rekið sem sjálfstæð eining við hliðina á skólanum. Umhverfis skólann er skólalóð þar sem finna má mismunandi íþróttavelli og leiktæki sem sum hver eru komin nokkuð til ára sinna. Skólalóðin er afmörkuð af húsum í kring, gróðri, görðum og grindverkum milli hennar og annarra lóða. Eftirlitsmyndavélum er m.a. beint að skólalóð og öllum inngöngum.

3.2 Gagnaöflun

Til að koma á fyrstu tengslum og afla leyfis fyrir rannsókninni hafði leiðbeinandi minn samband við fræðslustjóra bæjarfélagsins sem um ræðir og það um liðsinni hans og leyfi. Var það leyfi góðfúslega veitt. Því næst hafði ég samband við skólastjórana með tölvupósti til að kynna verkefnið og velja heppilegan tíma fyrir dvöl mína á staðnum við gagnaöflun. Í bréfi til stjórnenda, sem finna má í viðauka, lýsti ég rannsóknarspurningum, tilgangi og skipulagi heimsóknar í skólana sem um ræðir eins og ég sá það fyrir mér og það um aðstoð skólastjóranna við að raða kennurum saman í rýnihópa eftir stigum.

Skólastjórar hvors skóla um sig kölluðu þátttakendur saman í rýnihópa í samræmi við óskir mínar og skipulag um að mynda í báðum skólum, þrjá rýnihópa með kennurum sem kenndu á sama stigi og einn hóp með stjórnendum. Í Rjóðurskóla blandaði skólastjóri reynslumiklum og reynsluminni kennurum saman í rýnihópa kennara, að eigin frumkvæði. Skólastjórar ræddu við starfsfólk um heimsókn mína og fengu leyfi kennara fyrir því að ég myndi fylgjast með í kennslustundum sem og á samstarfsfundum þeirra. Í báðum skólum sendu skólastjórar tölvupóst til kennara og óskuðu eftir þátttöku þeirra og eins báðu þeir kennara um að láta vita ef einhverjir vildu ekki taka þátt í rannsókninni. Í báðum skólum fór þátttaka kennara því eftir áhuga og hentugleika þeirra til þátttökunnar.

Gagnaöflunin náði til fjölbreyttra gagna en segja má að gagnaöflunarleiðir flokkist í gögn úr vettvangsheimsóknum í skólana og svo gögn sem koma frá formlegum viðtölum við starfsfólk í rýnihópum með kennurum og stjórnendum, auk nokkurra einstaklings samtala. Skólarnir tveir voru hvor um sig heimsóttir í vikutíma. Fyrir utan vettvangsathugun í kennslustundum og viðveru á samvinnufundum, gekk ég um ganga, skoðaði hvers konar verk þrýddu rými, leit auk þess óskipulega og stuttlega inn í ýmsar kennslustundir og vinnurými og spjallaði við starfsfólk. Áætla má að ég hafi varið um það bil 380 mínútum á kaffistofum

hvors skóla fyrir sig, bæði í frímínútum og ekki. Annars vegar er því um sjónskoðun að ræða á vettvangi, þar sem einnig fóru fram óformlegar samræður og hins vegar hlustun á upplifun og lýsingar fólks af störfum sínum, samstarfi, starfsumhverfi, stjórnun og menningu skólanna.

Áður en gagnasafni og meðferð gagna verður lýst nánar má í töflum eitt og tvö glöggva sig betur á umfangi gagnaöflunar í hvorum skóla fyrir sig.

Tafla 1. Yfirlit yfir gögn sem safnað var í Lautarskóla

Vettvangsathuganir í kennslustund	Viðvera á kaffistofu	Viðvera á fundum	Rýnihópaviðtöl	Einstaklingssamtöl og önnur samtöl
Yngsta stig (80 mín.)	(~ 380 mín.)	Teymisfundur stjórnenda (60 mín.)	Þrír kennarar á yngsta stigi (40 mín.)	Skólastjóri (100 mín.)
Yngsta stig (20 mín.)		Árgangateymi á unglingsstigi (40 mín.)	Fjórir kennarar á miðstigi (45 mín.)	Aðstoðarskólastjóri (25 mín.)
Yngsta stig (80 mín.)		Kennarafundur (60 mín.)	Tveir kennarar á unglingsstigi (60 mín.)	Stjórnendur (20 mín.)
Miðstig (80 mín.)		Fundur annars starfsfólks (60 mín.)	Fimm stjórnendur (55 mín.)	
Miðstig (110 mín.)				
Miðstig list- og verkgrein (15 mín.)				
Unglingsstig (80 mín.)				
Unglingsstig (30 mín.)				

Tafla 2. Yfirlit yfir gögn sem safnað var Rjóðurskóla

Vettvangsathuganir í kennslustund	Viðvera á kaffistofu	Viðvera á fundum	Rýnihópaviðtöl	Einstaklingssamtöl og önnur samtöl
Yngsta stig (60 mín.)	(~ 380 mín.)	Árgangateymi yngsta stigi (60 mín.)	Sex kennarar á yngsta stigi (55 mín.)	Skólastjóri (2x 60 mín.)

Miðstig (40 mín.)	Árgangateymi á miðstigi (60 mín.)	Sex kennarar á miðstigi (107 mín.)	Kennari á miðstigi (40 mín.)
Miðstig (50 mín.)	Fagteymi unglíngast. (40 mín.)	Fimm kennarar á unglíngastigi (60 mín.)	Samtal við deildarstjóra (30 mín.)
Miðstig /listgrein (20 mín.)	Fagteymi unglíngast. (40 mín.)	Fimm stjórnendur (58 mín.)	Samtal við list- og verkgreinakennara (30 mín.)
Unglíngastig (60 mín.)	Teymísfundur stjórnenda (150 mín.)		Samtal við ritara á kaffistofu (20 mín.)
Unglíngastig (40 mín.)			
Unglíngastig/ verkgrein (20 mín.)			
Sérkennsludeild (30 mín.)			

3.2.1 Nánar um gögn af vettvangi

Heimsóttar voru fimm kennslustundir í Lautarskóla en sex í Rjóðurskóla. Formlegar heimsóknir náðu til námshópa á öllum stigum og vörðu hið minnsta í þrjátíu mínútur hver. Einnig var um styttri innlit í aðrar kennslustundir að ræða í báðum skólum. Fylgst var með á starfsmannafundum eftir atvikum en það var eingöngu í Lautarskóla að tveir almennir starfsmannafundir voru haldnir þegar ég var þar á vettvangi. Var þar um að ræða fund skóla- og frístundaliða sem aðstoðarskólalastjóri stýrði og hins vegar kennarafundur sem hann hafði einnig umsjón með.

Samvinnufundir kennara í Lautarskóla voru almennt skipulagðir af kennurunum sjálfum, í götum í stundatöflu kennaranna hingað og þangað og fóru einnig fram eftir hentugleika í flæði daganna. Ég átti kost á að sitja einn slíkan fund í Lautarskóla. Í Rjóðurskóla fylgdist ég með vinnulagi og samskiptum á fjórum samvinnufundum kennara. Þar er skipulag samvinnunnar í teyllum fest í viðveruramma kennara af stjórnendum, oft eftir að kennslu lýkur. Í báðum skólum hélt stjórnendateymi formlega vikulega stjórnendateymisfundir og sat ég þá á hvorum staðnum fyrir sig.

Sem rannsakandi á vettvangi kennslu og á samstarfsfundum lét ég lítið á mér bera. Sat utarlega í rýminu, en þó nægilega nálægt til að heyra hvað um var rætt. Ég skráði samstundis niður það sem fram fór og umræðuefnin. Það gerði ég í rannsóknardagbók sem ég hafði

meðferðis öllum stundum. Í kaffihléum tók ég hins vegar oft þátt í umræðum, drakk mitt kaffi en fylgdist einnig sem best ég gat með umræðuefnum og andrúmsloftinu. Hripaði niður umræðuefni, setningar og innihald samtala eins og kostur gafst, yfirleitt eftir að veru minni á kaffistofunni lauk. Í rannsóknardagbókina eru einnig skráðar hugleiðingar eftir að rýnihópaviðtölunum lauk. Í lok heimsókna hljóðritaði ég frásögn af upplifun minni í heild og nefndi þá það sem mér þótti mikilvægast að muna varðandi það sem ég sá, heyrði og upplifði sem rannsakandi á vettvangi.

Nokkuð af myndum voru teknar á vettvangi í þeim tilgangi að festa í minni það sem mér þótti merkilegt, uppröðun í stofum, hvað prýddi veggj, hvernig húsbúnaður og rýmin voru, námsgögn og verkefni í kennslustofum. Ég nýtti ekki myndir í ritgerðinninni né þessari skýrslu því að með myndunum er auðvelt að komast að því hvaða skóla um ræðir, jafnvel setja í samhengi við ákveðið starfsfólk eða nemendur. Ramma um vettvangsheimsókn má finna í viðauka.

3.2.2 Nánar um rýnihópa, viðtöl og þátttakendur

Í rýnihópum er fólk leitt saman til að fjalla í sameiningu um ákveðið málefni. Kvale og Brinkmann (2009) mæla með því að sá sem stýrir hópnum stuðli að frjálsglegu, en þó einbeittu, flæði samtalsins. Málefnið sem rýnihóparnir einbeittu sér að snérist í okkar tilfelli um skóla- og samstarfsmenningu skólanna. Spurningar voru valdar með hliðsjón af spurningum og svörum úr mælitækinu sem ætlað er að þróa í framhaldi þessarar rannsóknar. Snúa þær fyrst og fremst að samstarfi starfsfólks, félagslegu andrúmslofti og skólamenningu. Einnig var hvatt til umræðu um birtingarmyndir kennslufræðilegrar forystu stjórnenda. Nýttir voru hálfstaðlaðir viðtalsrammar sem voru aðlagðir örlítið að hlutverkum stjórnenda annars vegar og kennara hins vegar en viku þeir þó ekki í meginatriðum frá því að laða fram viðhorf og upplifun af fyrrnefndum þáttum. Til glöggvunar fyrir áhugasama er viðtalsramma að finna í viðauka.

Samtals tóku þrjátíu og sex starfsmenn beggja skóla þátt í rýnihópunum. Nöfnum viðmælenda minna í umfjölluninni er breytt og þeir merktir gervinafni skólans sem þeir starfa í og svo auðkenndir með tákni fyrir starfsheiti.

Eins og sjá má í töflum þrjú og fjögur yfir þátttakendur í rýnihópum var rætt við sautján kennara (K) og fimm stjórnendur (S) í fjórum rýnihópum í Rjóðurskóla (R) en viðmælendur mínir í fjórum rýnihópum Lautarskóla (L) voru samtals átta kennarar (K) og fimm stjórnendur (S). Rýnihóparnir voru allt frá því að vera samsettir af tveimur einstaklingum í að vera sex manns í stærstu hópunum. Starfsfólk sem kom saman í rýnihópum áttu það sammerkt í hugum stjórnenda að kenna á sama stigi; yngsta -, mið- eða elsta stigi, eða að vera stjórnendur skólans og hafa áhuga á að taka þátt í rýnihópi. Það kann að vekja athygli að

hvorki list- og verkgreinakennarar né íþróttakennarar tóku þátt í rýnihópum en nánar verður þó fjallað um samstarf list- og verkgreinakennara við aðra kennara í niðurstöðukafla. Í töflunum koma einnig fram starfsheiti og starfsreynsla viðmælenda minna í árum talið, þar sem það gæti reynst áhugaverður vinkill í umræðu síðar. Vert er að taka fram að dálkurinn starfsreynsla á við heildarárafjölda þátttakenda við kennslu og/eða stjórnun þar sem það á við.

Tafla 3. Lautarskóli, yfirlit yfir viðmælendur í rýnihópum

Nafn	Starfsheiti	Starfsreynsla í árum	Starfsreynsla við skólann	Rýnihópur nr.
LK A	Umsjónarkennari á yngsta stigi	15	3	5
LK B	Umsjónarkennari á yngsta stigi	3	2	
LK C	Umsjónarkennari á yngsta stigi	13	4	
LK D	Umsjónarkennari á miðstigi	4	2	6
LK E	Umsjónarkennari á miðstigi	8	4	
LK F	Umsjónarkennari á miðstigi	7	2	
LK G	Umsjónarkennari á miðstigi	12	2	
LK H	Umsjónarkennari á unglíngast.	2	2	7 ¹
LK I	Umsjónarkennari á unglíngast.	11	3	
LS A	Aðstoðarskólalastjóri	27	5	8
LS B	Skólalastjóri	25	5	
LS C	Deildarstjóri tómstunda	12	4	
LS D	Deildarstjóri sérkennslu	34	4	
LS E	Deildarstjóri miðstigs	15	1	

Tafla 4. Rjóðurskóli, yfirlit yfir viðmælendur í rýnihópum

Nafn	Starfsheiti	Starfsreynsla í árum	Starfsreynsla við skólann	Rýnihópur nr.
RK A	Umsjónarkennari á yngsta stigi	10	10	1
RK B	Umsjónarkennari á yngsta stigi	15	7	
RK C	Sérkennari á yngsta stigi	35	9	
RK D	Umsjónarkennari á yngsta stigi	22	4	
RK E	Umsjónarkennari á yngsta stigi	11	4	
RK F	Umsjónarkennari á yngsta stigi	16	3	
RK G	Umsjónarkennari á miðstigi	5	3	

¹ Hljóðgæðin í þessu viðtali voru að hluta til léleg í byrjun. Viðtalið er rannsakanda eftirminnilegt og glósur voru skráðar fljótt eftir viðtalið. Þær glósur eru nýttar sem viðtalsgögn ásamt nótum úr seinni hluta viðtalsins.

RK H	Umsjónarkennari á miðstigi	3	1	
RK I	Umsjónarkennari á miðstigi	16	16	
RK J	Umsjónarkennari á miðstigi	13	1	2
RK K	Umsjónarkennari á miðstigi	1	1	
RK L	Sérkennari á miðstigi	>16	16	
RK M	Umsjónarkennari á unglíngastigi	5	5	
RK N	Umsjónarkennari á unglíngastigi	21	21	
RK O	Grunnskólakennari á unglíngast.	7	7	3
RK P	Umsjónarkennari á unglíngastigi	3	3	
RK R	Grunnskólakennari á unglíngast.	15	5	
RS A	Deildarstjóri yngsta stigs	14	14	
RS B	Deildarstjóri stoðþjónustu	21	4	
RS C	Deildarstjóri á unglíngastigi	23	23	4
RS D	Skólastjóri	17	13	
RS E	Deildarstjóri miðstigs	12	6	

Mikilvægt er að rýnihópaviðtöl fari fram í öruggu rými þar sem hvatt er til skoðanaskipta og þátttöku allra þeirra sem saman eru komnir samkvæmt þeim Kvale og Brinkmann (2009) og Sigurlínu Davíðsdóttur (2008). Í rýnihópunum var stuðlað að góðu flæði í samtölunum meðal annars með því að spyrja spurninga sem voru kveikjur að umræðuefni en leyfa síðan samtalinu að flæða. Samtölin fóru fram í dagvinnutíma starfsfólks, ýmist í kennslustofum eða í fundaraðstöðu í skólunum eftir því sem það passaði starfseminni í skólanum. Viðmælendur mínir sátu í hring við borð og ræddu saman auglitis til auglitis í rýnihópaviðtölunum. Í Rjóðurskóla var kennurum í rýnihópunum boðið upp á köku, sælgæti og brauð, kaffi og vatn á meðan rýnihópurinn ræddi saman.

3.3 Úrvinnsla gagna

Rýnihópaviðtöl voru hljóðrituð í aðstæðum og rauntíma hvers viðtals en eftir hvert hópviðtal skráði ég hjá mér upplifun mína af viðtalinu og fyrstu hughrif samtals og samskipta í rannsóknardagbók. Orðrétt umritun hvers rýnihópaviðtals fór fram að lokinni heimsókn í hvorn skóla fyrir sig. Frumgreining viðtalanna með hliðsjón af orðræðu og áberandi þemum fór fram í fyrstu við umritun hvers viðtals fljótlega eftir að heimsókn lauk, en því næst voru viðtölin greind eftir áberandi þemum, hvert fyrir sig. Fór sú greining fram tveimur til þremur mánuðum eftir öflun rannsóknargagnanna. Í niðurstöðukafla er miðað að því að gefa viðmælendum orðið eins oft og ástæða þykir til og því er vísað ítrekað bæði beint og óbeint til viðmælenda í rýnihópum í niðurstöðukafla. Þemun sem oft og áberandi komu fram í

rýnihópunum, viðhorf, samskipti, birtingarmyndir verklags í heimsóknum hvors skóla fyrir sig stýra niðurstöðum og umfjöllunarefnum ritsmíðarinnar.

Önnur viðtöl og óformleg samtöl sem áttu sér stað í heimsókn minni byggja að hluta til á gagnasafni rannsóknardagbókarinnar. Slík samtöl voru í óformlegri stíl en hin formlegu rýnihópaviðtöl. Fór það eftir þörf minni til að spyrja út í eitthvað nánar sem ég leitaðist eftir. Í einhverjum tilfellum urðu slík samtöl til fyrir tilviljun þar sem ég sat á kaffistofu skólanna eða var á gangi um skólana. Þau samtöl eiga það sammerkt að dýpka ákveðin þemu og veita um leið innsýn og auka á fjölbreytni niðurstaðnanna. Fyrir utan að geyma minnisverð atriði úr óformlegum samtölum mínum við starfsfólk skólanna má í rannsóknardagbókinni finna skráningu á því sem fyrir augu bar í heimsóknum og upplifun mína af starfi skólanna. Gagnasafnið í dagbókunum af vettvangi veitir dýrmæta innsýn í verklag kennara og stjórnenda, samvinnu og samstarfshætti í skólunum og er fyrst og fremst nýtt til að ígrunda og lýsa birtingarmyndum skólamenningar skólanna, verklags og samskipta. Með því að halda slíka dagbók gafst mér kostur á að koma með dæmi og lýsingar af verklagi og samstarfi, aðstæðum og samskiptum, sem ég geri einnig í niðurstöðukafla. Rannsóknardagbækur líkt og viðtalsgögn koma því til með að vera hluti af niðurstöðukaflanum og samþættast meginmáli hans eftir því sem við á. Við ígrundun á því sem skráð var í dagbækur og speglun þess við það sem kom fram í rýnihópum í hvorum skóla fyrir sig gafst mér kostur á að styrkja niðurstöðurnar og jafnvel sannreyna það sem kom fram í viðtölum.

Tilgangur úrvinnslu gagna og rannsókna er ekki að bera skólana saman og meðal annars þess vegna var unnið úr öllum gögnum hvors skóla fyrir sig með aðskildum hætti. Framsetning niðurstaðna er því einnig sett fram eftir skólunum sjálfum. Með fyrirnefndri gagnaöflun tel ég að mér hafi gefist kostur á að öðlast nokkuð skýrt sjónarhorn á ákveðin einkenni skólamenningar í skólunum sem um ræðir.

Kvale og Brinkmann (2009) nefna að í eigindlegum rannsóknum sé rannsakandinn í raun mælitækið því hugur hans er eins konar sía sem gögnin fara í gegnum. Því er mikilvægt að gera grein fyrir sjálfum sér sem rannsakanda, aðkomu, viðhorfum og mögulegum skorðum og möguleikum sem rannsókninni er sett með aðkomu hans. Það verður gert hér í framhaldinu ásamt því að hugleiða styrkleika og annað það sem hafði áhrif á rannsóknina sjálfa og úrvinnslu gagnanna.

3.4 Styrkleikar, mögulegir annmarkar og áhrifavaldar á rannsókn

Ég sjálf hef fyrst og fremst starfað við kennslu og skólastjórnun síðastliðin tuttugu ár eða svo, fyrir utan að sinna listsköpun í frítíma mínum. Auk þess að vera myndlistarkennari er ég þjóðfræðingur að mennt. Í ljósi orða Hargreaves og O'Connor (2018) um að samstarf skólafólks og mannfræðinga gæti verið gagnlegt þegar kemur að því að rannsaka samstarfs-

og skólamenningu í skólum, má ef til vill skoða fyrra meistaranám mitt í þjóðfræði sem mögulegan styrkleika rannsóknarinnar. Þeir félagar vilja meina að mann- og þjóðfræðingar hafi margir hverjir þróað með sér næmi fyrir áhrifum menningar á hópa. Þegar ég rýni inn á við og tek mið af reynslu minni og menntun tel ég að allt fyrra nám mitt og reynsla af fjölbreyttu skólastarfi í nokkrum skólum og nokkrum sveitarfélögum á Íslandi hafi þroskað með mér slíka meðvitund, ef ekki næmi. Það er að minnsta kosti svo að ólík fræðasvið geta lært hvert af öðru, rétt eins og ólíkir aðilar sem eiga í gagnkvæmu uppbyggilegu lærdómssamstarfi. Samþætting (e. triangulation) viðtala og athugunar á vettvangi og annarra gagna í gagnaöflun og meðferð gagna líkt og hér um ræðir, getur auk þess aukið á trúverðugleika niðurstaðna (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013). Ég kem hér til með að rýna heiðarlega til gagns og velta fyrir mér áleitnum spurningum með opnum skapandi huga og meðvitund um að það er mikilvægt að skoða hluti frá mörgum sjónarhornum.

Setji ég gagnrýnisglæraugun á nefið má segja að vikulöng vettvangsathugun á hvorum stað sé ekki langur tími til að afla nægilega mikilla gagna um vettvang til að koma fram með djúpa altæka sýn á samstarf, menningu né aðra þætti skólahalds. Því er rannsóknin sem etnógráfía ekki fullkomin hvað lengd viðveru á vettvangi varðar né hvað þátttöku mína í starfi skólanna snertir. Þess ber einnig að geta að djúpri sýn á skólamenningu í tveimur skólum verður varla gerð skil í fremur stuttri ritsmíð. Rannsóknin hefur ekki alhæfingargildi yfir skólastarf í skólum og henni er heldur ekki ætlað að vera stimpill eða dómur á starfið í þeim skólum þar sem hún fór fram. Ekki frekar en ætlast er til með eiginlegum rannsóknum almennt (Creswell, 2009).

Þar sem rannsókn þessi snýr sérstaklega að því að rannsaka birtingarmyndir samskipta, menningar og andrúmslofts í skólunum sem heimsóttir voru má velta fyrir sér hvort þessir þættir í hverju rýnihópaviðtali gefi til kynna smækkaða mynd af menningu hvors skóla fyrir sig. Í því samhengi má spyrja hvort réttlætjanlegt sé að líta svo á að hvert rýnihópaviðtal sé í raun eins konar athugun á samskiptum eða vettvangur í sjálfu sér. Það er, athugun er snýr að samskiptum á milli þátttakenda á meðan á viðtalinu stendur. Hvert viðtal hafði ákveðið yfirbragð og það yfirbragð eða andrúmsloft gat átt margt sameiginlegt með andblæ annarra viðtala og svo eins því sem lýsti sér sem einkenni á samstarfsmenningu skólanna. Í því samhengi er ekki hægt að horfa framhjá því að þátttakendur voru settir í ákveðnar „óeðlilegar“ aðstæður með því að vera kallaðir saman í hóp með rannsakanda í herberginu og kallar á að afar varlega sé farið í slíkri yfirfærslu. Þar fyrir utan, líkt og Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir (2013) nefna, semja þátttakendur í samtali oft og tíðum um sameiginlegan skilning þeirra á því sem um er rætt og í sumum tilfellum uppgötva þeir eitthvað nýtt í samtalinu.

Hafa verður í huga að áhrifa minna sem rannsakanda á bekkjarstarfið í skólastofunum og kaffistofu á meðan á heimsóknum stóð getur hafa gætt upp að einhverju marki. Þó svo að gests augað geti verið glöggt, hefur heimsókn gesta oft áhrif á vettvanginn sem gesturinn heimsækir og á fólkið sem þar er í hlutverki gestgjafa (Svandís Egilsdóttir, 2014). Jafnframt er rétt að nefna að ekki er ólíklegt að heimsfaraldur Covid-19 hafi haft víðtæk áhrif á skólastarf héraðs á þeim tíma sem rannsóknin fór fram og þessi rannsókn fór ekki varhluta af þeim áhrifum.

Með fræði og gögn í bakpokanum og þjóðfræðihatt á höfði, komum við nú til með að nálgast viðfangsefnið; birtingarmyndir verklags, viðhorfa og venja í lærdómssamfélögunum tveimur sem voru til skoðunar á vormánuðum ársins 2021.

4 Niðurstöður Lautarskóla

Niðurstöðukaflir hefst á þeim niðurstöðum er tengjast Lautarskóla en að því loknu er gerð grein fyrir niðurstöðum úr Rjóðurskóla. Uppbygging undirkaflanna tveggja er sambærileg, en þó er um blæbrigðamun að ræða þar sem niðurstöður eru nokkuð frábrugðnar og skólarnir um margt ólíkir.

4.1 Frá einum upp í ríflega þrjúhundruð

Hraði, erill, umbreyting, vöxtur og uppbygging er það sem mér var efst í huga eftir lýsingu skólastjórans á stuttri skólasögu Lautarskóla. Þegar hann tók til starfa var hann eini starfsmaðurinn sem ráðinn var við og starfaði í skólanum. Nú voru þau samtals orðin ríflega þrjúhundruð, nemendur og kennarar. Að mati skólastjórans hafði mikill tími farið í yfirumsjón og ákvarðanir varðandi byggingarframkvæmdir, innkaup á húsgögnum og ýmsum búnaði undanfarin ár. Hann hafði á orði í okkar samtali kosti þess að hafa getað valið húsgögnin og komið að hönnun skólans. Þá gat hann látið hönnun og húsbúnað styðja við það starfs- og kennslufyrirkomulag sem ætlast er til af kennurum skólans og stefna hans og gildi segja til um. Hans störf undanfarin ár höfðu jafnframt mikið farið í að móta áherslur skólastarfsins með helstu hagaðilum skólasamfélagsins. Ráðning starfsfólks og aðlögun þeirra að stefnu skólans og starfinu almennt hafði einnig verið snar þáttur í störfum hans.

Að velja gildi fyrir skólastarfið voru einar mikilvægustu ákvarðanirnar varðandi skólastarfið að mati skólastjóra. Valið var ákveðið í víðtæku samstarfi við foreldra og nemendur, kennara og aðra stjórnendur. Um innkaup og ráðfæringar varðandi hönnun á skólahúsnæði virtist hann hins vegar, að stórum hluta, einsamall bera meginþungann innan skólans. Það útheimti mikinn tíma sem hann sagði í rýnihópaviðtali stjórnenda að hann hefði getað hugsað sér að nýta í ríkari mæli í fagleg samtöl og samstarf við kennara og nemendur eins og kemur fram í orðum hans hér:

LS B: Það sem mig langar til að eyða miklu meiri tíma í er að vera inni í bekkjum með nemendum og kennurum ... að hafa tíma í að fara inn og fylgjast með og geta bæði leiðbeint kennurum, og átt þessa faglegu ... samræðu við fólk ... í staðinn fyrir að maður er alltaf ... að fara inn í eitthvað *may day* [...]

Af ummælum skólastjóra sést að hann hefði kosið að verja meiri tíma til faglegrar samræðu og beins samstarfs við kennara í stað þess að standa í byggingarframkvæmdum og innkaupum en jafnframt að samstarf hans við kennarana um fagleg málefni byggir að einhverju leyti á viðbragði hans við því að kennarar leita eftir stuðningi þegar í óefni er komið. Stuðningur stjórnenda við kennara einkenndist nokkuð af þessháttar viðbragði eins

og nánar verður komið að. Kennarar í rýnihópum mátu hann jafnframt afar ríkulegan og sér mikilvægan, eins og mun koma betur í ljós. Hins vegar var hönnun húsnæðis, innkaup á húsgögnum og búnaði hluti af því að styðja við kennslufræðilega sýn sem stefnt var að með skólastarfinu.

4.2 Skólahúsnæði hannað til að styðja við teymiskennslu og samstarf

Svokallaðar umsjónarstofur eða heimastofur nemenda í árgangi voru í flestum tilvikum tvö stór rými þar sem opnanlegt þil var til staðar. Þilið mátti draga frá eða fyrir rýmin eftir hentugleika í kennslu. Gangarnir á milli stofa voru sameiginleg svæði þess stigs sem árgangurinn tilheyrir og mynduðu stigin því eins konar klasa. Stofurnar sem annars hétu ekki neitt sérstakt voru oftast en ekki kallaðar eftir nöfnum umsjónarkennaranna. Til að mynda ef kennarinn hét Alma þá var sagt „í Ölmustofu“ eða „Ölmu megin“ þegar nemendum var leiðbeint af umsjónarkennara sínum.

Rétt er að nefna að list- og verkgreinastofur voru staðsettar um það bil fyrir miðju húsnæðisins sem annars var á tveimur hæðum og því tilheyrðu þær í raun ekki neinu stigi, né virkuðu sem klasi. Íþróttahúsið sem var innangengt úr skólanum var einnig staðsett nokkuð sér í öðrum enda byggingarinnar.

4.2.1 Húsgögn og myndrænt efni á veggjum

Bjartir litir einkenna ganga og rými sem valdir voru af hönnuðum skólans með það í huga að hvetja til gleði og léttleika sem átti að höfða til nemenda. Á göngum skólans og í stofum var fjöldi samvinnuverkefna sem prýddu veggj, sérstaklega á miðstigi og yngsta stigi. Í umsjónarstofunum á unglingastigi var að finna afurðir fjölbreyttra einstaklings- og samvinnuverkefna sem augljóslega voru flest, ef ekki öll, frá yfirstandandi skólaári. Þar voru á ferðinni mörg samþætt og skapandi námsverkefni sem nokkrir nemendur skrifuðu undir í einhverjum tilvikum. Þægilegir sófar og borð voru til staðar fyrir framan stofur á unglingastigi.

Í öllum kennslustofum og á göngum skólans voru gildi skólans áberandi, sem og SMT reglur. Samkvæmt samtölum við kennara voru umræður um gildi skólans og reglur snar þáttur í daglegu námi nemenda. Kennarar ræddu gildi og reglur á vikulegum bekkjarfundum og minntust einnig oft á gildin í öðrum kennslustundum og í samhengi við bekkjarsáttmála og skólareglur.

Í flestum kennslustofum var borðum nemenda, raðað saman þannig að tveggja til sex manna hópar sátu saman. Í nokkrum stofum var borðum raðað í U. Afar fá einstaklingsborð nemenda voru til staðar í skólastofum og af samtali við kennara má ráða að einstaklingsborð séu helst nýtt af nemendum sem geta alls ekki hugsað sér að sitja með öðrum. Stólar í

kennslustofum voru af mismunandi gerð, að sögn skólustjóra, til að mæta mismunandi hreyfi- og skynþörf nemenda. Flestir stólar og og annar búnaður var á hjólum. Eins voru til staðar kollar og sessur með mismunandi áferð sem buðu upp á fjölbreytta snertiskynjun sem og jafnvæggiskynjun. Í flestum kennslustofum var einnig sófi til staðar sem og eitt kennaraborð, oft staðsett framarlega í kennslurými en stundum aftast í rýminu eða til hliðar. Á vegg fyrir aftan kennaraborð eða til hliðar við þau var oftast að finna stóra tússtöflu á hjólum.

Í kennslustofum voru mottur á dúklögðum gólfum, hillur og skúffueiningar til afnota fyrir nemendur. Töflur og húsgögn voru á hjólum og því auðvelt var að breyta uppröðun í stofum eftir þeim aðerðum sem nýttar voru til kennslu hverju sinni. Borð og stólar hæfðu vel aldri og stærð nemenda og tóku mið af því að stuðla að ákjósanlegum vinnustellingum nemenda og kennara.

Í flestum innlitum mínum í kennslustofur þessa viku vakti það athygli mína að nemendur sátu yfirleitt saman við borð og nýttu örfáir nemendur mottur, gólf eða sófa til vinnu. Nema ef til vill í kennslustund þar sem unnið var að skapandi samþættu þemaverkefni um risaeðlur í öðrum bekk. Þar var borðum og stólum ýtt til veggja. Nemendur nýttu gólfplássið í þeirri stund til að mála stórar risaeðlur, sem svo við lok vikunnar voru komnar upp á vegg fyrir framan stofu þeirra. Inni í stofunni voru mörg og fjölbreytt verkefni sýnileg þar sem risaeðlur komu við sögu í máli og myndum.

4.3 Samstarf og vinnulag kennara í árgangateymi

Í Lautarskóla er að merkja fjölbreytileika varðandi útfærslu á teymisvinnu og samstarfi umsjónarkennara. Það sem fyrst vekur athygli þegar horft er til samstarfs þeirra í kennslustundum er að kennarar í teymum voru flestir einsamlir með nemendum öðrum megin í árgangastofu, við kennsluna sjálfa. Hinum megin við þilið var hinn kennari teymisins með hinn hluta árgangsins. Í nokkrum tilfellum var stuðningsfulltrúi einnig til staðar. Í einu teymi var vinnu- og skipulag kennaranna með þeim hætti að þeir kenndu ekki sama námsefnið á sama tíma. Aðrir teymiskennarar kenndu sama námsefnið á sama tíma, yfirleitt einir í sitt hvorri stofunni, hvor með sinn hópinn sem þeir höfðu þarfaskipt. Rétt er að nefna að á þessu var þó undantekning.

Kennarar virtust almennt ekki nýta sér möguleikann á að hafa hreyfanlega þilið opið á milli stofa. Í um helmingi heimsóknna var um vinnubókarvinnu að ræða hjá nemendum þar sem nemendur unnu hver að sínu verkefni í vinnubók eða á blaði. Nemendur máttu hins vegar ræða saman, að sögn kennaranna, ef vinnufriður héldist, eins og einn kennarinn orðaði það.

Í þremur árgöngum var umsjónarkennari Lautarskóla ekki í teymi vegna fárra nemenda í árgangi. Listgreinakennarar Lautaskóla tilheyra heldur ekki skipulögðu teymi né störfuðu almennt í teymisvinnu með umsjónarkennurum, eða hver með öðrum dags daglega. Á því var helst undantekning þegar farið var í sérstök verkefni, svokallað uppbrót eða við framkvæmd þemaverkefna, líkt og var uppi á teningnum í heimsókn minni í annan bekk. Þar starfaði umsjónarkennari árgangsins með myndlistarkennaranum.

Í einni kennslustund af átta sem heimsóttar voru unnu teymiskennarar saman að kennslustundinni í sama rými með öllum nemendum árgangsins.

4.3.1 Yfirbragð kennslustunda

Þar sem virk samvinna kennara var til staðar í kennslustund fór fram kennsla sem augljóslega átti að stuðla að merkingarbæru námi nemenda. Átti það við í tveimur heimsóknum í kennslu, á unglingsstigi og á yngsta stigi. Þar birtist umfangsmikil samvinna meðal nemenda og vel skipulagður ásetningur kennaranna um að nemendur myndu læra hver af öðrum og eiga í samskiptum um námsefnið. Það var í höndum nemenda að útfæra verkefnið innan ákveðins ramma. Kennslustundin var augljóslega hönnuð og framkvæmd með virkri þátttöku og áhuga nemenda að leiðarljósi. Kennararnir birtust sem styðjandi leiðtogar sem hvöttu nemendur til gagnrýnnar og skapandi nálgunar. Þeir svöruðu spurningum nemenda með hvatningu um að þeir ígrundi sjálfir viðfangsefnið, til dæmis með því að segja „hvað heldur þú?“ eða „hvað finnst þér?“ Samskipti milli nemenda og kennara voru í augnhæð nemenda. Kennararnir áttu jafnframt í vinalegum og að því að virtist uppbyggjandi samskiptum á rólegum nótunum sín á milli á meðan á tímanum stóð. Samskiptin einkenndust af því að búa til skipulag um næstu skref í kennslunni framundan.

Þegar á heildina er litið ber að nefna að andrúmsloft í bekkjum var fjölbreytt. Segja má að upplifun af því hafi verið allt frá því að vera óþægileg og virðast stjórnlaus í einu tilfelli til þess að vera eins og heimsókn í bekk í draumaskólann sem ég myndi óska öllum börnum að fá að upplifa. Þess á milli mátti greina það sem margir þekkja sem hefðbundið; þar voru iðnir og hljóðir nemendur sem sátu saman við borð og leystu sín verkefni, með aðstoð kennara, ef á þurfti að halda. Í þeim kennslustundum þar sem kennararnir voru einir í stofu virtist kennarinn oftast en ekki vera sá sem vissi svörin, flest ef ekki öll, þar var hann verkstjóri og tímavörður, áhugasamur yfirmaður nemenda um aga, drift og einbeitingu nemenda.

4.3.2 Dæmi um vinnulag og samskipti í teymi

Á samstarfsfundi teymis sem hafði skipulagt kennslustund sem einkenndist af skapandi og merkingarbæru námsferli nemenda og mikilli samvinnu þeirra og minnst var á hér að framan, fóru kennarar yfir námsmat út frá hæfnivíðmiðum sem þeir höfðu þegar ákveðið að nemendur ættu að fást við í kennslustundinni. Kennararnir sátu hlið við hlið nálægt hvor

öðrum, skiptust á að hafa orðið og samtalið virtist flæðandi milli jafningja sem báru virðingu fyrir skoðunum hvors annars. Vikuna sem ég dvaldi í Lautarskóla sá ég umrætt teymi iðulega saman í kaffi, þau hlógu oft saman, létu sig dreyma, skiptust á skoðunum og tóku ákvarðanir. Það var eina teymið sem ég sá vinna í vinnuherbergi kennara, sem iðulega var tóm þegar ég leit þar inn á mismunandi tímum. Þar áttu meðlimir teymsins í djúpum faglegum samræðum og ígrundun með gögn fyrir framan sig. Þeir ræddu hvað þeir ætluðu að gera út frá ákveðnum markmiðum og hvernig þeir ætluðu að framkvæma það sem fyrirhugað var á næstunni sem og hvernig fyrri reynsla hafði verið. Þeir skiptust á hugmyndum, voru jákvæðir og styðjandi og augljóst að mismunandi styrkleikar þeirra nutu sín. Þeir virtust njóta sannmælis hjá hvor öðrum án þess þó að vera fastir í ákveðnum skorðum í huga hvor annara. Það voru ekki átök í gangi en þó skoðanaskipti.

Í rýnihópavíðtali við umrædda kennara kom fram að einbeittur vilji þeirra væri að ná til allra nemenda með skapandi nálgun, samþættingu, fjölbreyttum aðferðum og úrlausnarmöguleikum í kennslunni, með samstarfi þeirra. Um samstarfið við hvor aðra sögðu þeir að að þeir gerðu allt saman og væru eiginlega alltaf saman. „Ég er eiginlega meira með henni en manningum mínum,” hafði annar kennarinn í teyminu á orði og í því samhengi sagði hann einnig: „Við erum oft að senda á milli og fá hugmyndir eftir að við komum heim [...]“ Að þeirra mati var kostur að vera ekki einn, kennararnir lærðu meira um hvað virkaði og hvað ekki og kennslan varð fjölbreyttari. Þeim þótti gott að ræða saman um allt það sem viðkom nemendum. Þeir upplifðu stuðning af hvor öðrum, faglegan, námslegan sem og persónulegan, jafnvel tilfinningalegan þegar á reyndi. Þessir kennarar nýttu meðal annars ramma um kennslu út frá hugmyndafræði altækrar hönnunar náms (e. universal design for learning) til að skipuleggja og undirbúa kennslustundir.

Í öllum rýnihópasamtölum kom fram um hvað samstarfið í teymunum snérist í hugum kennaranna sem þar komu saman en einnig hverjir væru kostir teymiskennslunar og upplifun þeirra af teymiskennslunni líkt og vikið verður að í næsta kafla.

4.4 Upplifun kennara af samstarfi og teymisvinnu

4.4.1 „Það er rosa gott að vera í teymi“

Í Lautarskóla er teymiskennsla yfirlýst verklag samkvæmt skólastefnu en formið var nefnt í öllum rýnihópunum sem einn af kostum þess að starfa við skólann ef ekki einn stærsti kostur þess og er jafnframt oft nefnd sem ein af ástæðum þess að sumir kennarar höfðu upphaflega sótt um starf við skólann. Ávinningur skipulagðar teymiskennslu um hvern árgang var margvíslegur í hugum viðmælenda minna eins og kom fram hjá kennara á yngsta stigi þar sem hann sagði: „Það er rosa gott að vera í teymi og já, vinna með einhverjum sem bætir mig upp.“

Eftirfarandi samtal umsjónarkennara á miðstigi fangar að stórum hluta hvernig þeir sem og aðrir kennarar í rýnihópunum upplifðu helstu kosti teymiskennslunnar. Hér ræddu kennarar á miðstigi um það í hvaða tilfellum þeir leita helst eftir stuðningi til síns teymis.

LK D: Bara allt ... manni vantar hugmyndir, ef maður vill, þú veist, samþætta námsgreinar eða vill vera með einhver skapandi verkefni. Stundum getur maður bara leitað og fengið hugmyndir [dregur u-ið]...// [LK E: já] af því að stundum er maður bara *blank*.

LK E: Við erum líka duglegar að segja hver annari frá hvað við erum að gera // [Tvær: Já] og þar líka ... fær maður svona hugmyndabanka og svo getur maður svona aðlagð það bara að sínum hóp.

SE: Gerið þið það í kaffinu?

LK E: Bæði // [Tvær: Já] og svo líka bara eftir kennslu þá röltir maður yfir og svona ... við erum rosa duglegar, þú veist, að sækja hvor aðra ef að, þú veist ... eða fara til hvor annarar ef það er, þú veist ... eitthvað svona sem við erum að velta upp [ehem].

LK F: Mér finnst líka bara ... ef að maður á erfiðan dag // [Hinar: já] þá þú veist... fær maður stuðning frá sínum vinnufélögum í miðdeildinni ...

LK E: Maður getur pústað.

LK F: Já, maður getur pústað og fær klapp á bakið og mér finnst það gott.

LK E: Já, maður er ekki einn // [Hinar: nei]

[Þögn]

Í rýnihópunum mátti almennt greina að margir kennarar líta í raun á aðra umsjónarkennara á sínu stigi sem hluta af þeirra teymi eins og kemur fram í samtali miðstigskenningaranna hér að framan. Upplifun af því að tilheyra hópi var mikilvægt þeim umsjónarkennurum sem ekki voru í umsjónarkennarateymum sem og öðrum.

LK G er stakur umsjónarkennari en upplifði engu að síður að hann tilheyrði í raun teymi umsjónarkennara á miðstigi, þangað sem hann gat sótt sér samvinnu, stuðning og tengsl ef þörf var á. Hann sagði:

LK G: Það eru náttúrulega tvær í fimmta og tvær í sjöunda en svo er ég ein hér ... en ég rölti þá bara yfir og sest og viðra ef mig vantar eitthvað, ég þarf að fá eitthvað *feedback* eða þarf að fá einhverjar hugmyndir, þú veist, ef manni vantar eitthvað bara svona ... *input* ... Ég upplifi okkur sem ógeðslega mikið teymi.

LK E var að vissu leyti í svipaðri stöðu og tók undir þetta sjónarhorn LK G. Þeir sóttu stuðning til annarra kennara á stiginu sem þeir kenndu.

Síðar í samtali rýnihópsins lýsir LK G þessu nánar, jákvæðri samstarfsmenningu, stuðningi og jafnframt almennri hjálpsemi í starfsmannahópnum.

LK G: Mér finnst það líka bara almennt [já] þú veist, í hópnum ... mér finnst bara allir tilbúnir að bjóða manni hugmyndir og bjóða manni að aðstoð og viðra eitthvað svona eins og sérstaklega ... í miðdeildinni mér finnst við bara ógeðslega duglegar að tala saman og það getur teygt anga sínu upp eða niður og það eru allir bara alltaf tilbúnir að ræða og hjálpa manni og bara líka að koma manni áfram ... þú veist, af því að nú er ég tiltölulega ný í kennslu [ehem]. Þannig að mig vantar oft þetta, þessa næringu, þú veist, að geta velt upp hlutum, hvernig maður getur unnið hlutina.

SE: Á stiginu þínu?

LK G: Já, og bara alls staðar í öllum skólanum ... bara ef að ég, ef að maður hefur heyrt af einhverjum sem að er kannski öflugur, á einhverju sviði af því að við erum náttúrulega allar sterkar í einhverju. Þá finnst mér allar ... maður fær aldrei eitthvað bara svona *argh...*

Athyglisvert var að sjá í vettvangsheimsóknum og heyra í samtölunum að fjölbreytileikinn sem ríkti í útfærslu samstarfs og teymiskennslu meðal umsjónarkennara var mikill. Á sama tíma upplifðu umsjónarkennarar í Lautarskóla samstarfið mikið og styðjandi. Auk þessa samstarfs áttu umsjónarkennarar í samstarfi við sérkennara sem og stuðningsfulltrúa um kennslu.

4.4.2 Samstarf í teyrum, um hvað?

Almennt í rýnihópnum í Lautarskóla kom fram að kennarar hafa fyrst og fremst haft samstarf um skipulag; áætlanagerð og undirbúning kennslunnar, samstarf um hvaða námsefni ætti að taka fyrir og í hugmyndavinnu og svo stuðning við úrvinnslu, ígrundun á hvernig til tókst með kennsluna eða ef upp komu vandræði við kennsluna, hegðun nemenda eða í samstarfi þeirra við foreldra. Samstarfið virkaði jafnvel sem stuðningur sem kallaði fram betri líðan eftir erfiða daga við kennslu. Þeir kennarar sem ekki höfðu langan starfsferil að baki eða voru nýlega komnir til starfa við skólann nefndu auk þess að öryggi við ákvarðanatöku jókst við að hafa reynslumeiri kennara með sér í teymi.

Kennari á yngsta stigi, LK C, nefndi að það væri líklegra að hugmyndir þróist áfram í teyrum. Undir það tóku félagar hans í rýnihópnum sem og þeir kennarar sem voru í öðrum rýnihópnum; hugmyndavinna varð betri að allra mati þegar þeir voru í öflugum teymi.

Sveigjanleiki er einnig mikilvægur og að geta gefið fastmótuð viðhorf sín eða skoðanir eftir eins og eftirfarandi samtal gefur til kynna:

LK C: Við bætum hver aðra upp kannski og þá kemur hugmynd sem þróast, frekar en að ég fæ hugmynd og maður heldur henni bara til streitu // [LK A: einmitt]
[hlær]

LK B: Mér finnst einmitt sko, í fyrra var ég í öðru teymi og hún var frekar svona ný eins og ég eða þú veist, ekki með mörg ár í reynslu og það voru bara ákveðnir kostir, þú veist, og bara gaman að prófa og prófa sig áfram og svona, og svo núna er ég að vinna með annarri sem er með, með alveg margra ára reynslu og maður lærir bara svo margt af öllu einhvernvegin [LK A: einmitt]. Mér finnst það einmitt, að vera ekki alltaf fastur með sama. Ég held að maður læri rosa mikið af því að ... vera í nýjum teyimum, læra að vinna með öllum [...].

„Það verður ekki hennar eða mitt ... það sem við gerum er einhvern veginn okkar,“ sagði LK I sem kennir í teymi á unglíngastigi um þær ákvarðanir sem teknar voru í samstarfinu. Vissulega viðurkenndu teymiskennarar á unglíngastigi að þeir væru ólíkir og hefðu stundum ólíka sýn á hvernig ætti að framkvæma það sem til stóð en þeir bættu hvern annan upp og lögðu báðir kennarar í því teymi til samstarfsins að þeirra mati. Eignarhald þeirra á því sem gert var upplifðu þeir auk þess sem sameiginlegt.

4.4.3 Margvíslegt annað faglegt samstarf

Fyrir utan að tilheyra teymi um kennslu hvers árgangs var hver kennari í fullu starfi í teymi um ákveðin kennslufræðileg verkefni. Til dæmis var svo kallað UDL-teymi starfandi sem miðaði að innleiðingu kennsluhátta út frá hugmyndum um altæka hönnun náms (e. universal design for learning) og SMT-teymi hélt utan um SMT innleiðingu og stuðning við kennara í þeirri hugmyndafræði. Samstarf umsjónarkennara náði einnig til stuðningsfulltrúa sem þó höfðu síður tækifæri til að koma að undirbúningi og mati á kennslu. Ástæður þess voru meðal annars skipulag, önnur verkefni eða hlutverk sem segja má að séu bundin kjarasamningum og skilgreiningu á störfum þeirra. Þetta töldu þeir kennarar mikinn galla sem áttu í samstarfi við þá starfsmenn. Sérstaklega varðandi stuðningsfulltrúana sem komu mikið að starfi með nemendum í kennslustundum en höfðu ekki svigrúm til samstarfs eða funda utan kennslu.

4.4.4 „Við náttúrulega kennum eftir því sem okkur hentar best“

Sumir kennarar nefndu í rýnihópunum að þeir væru svolítið fastir í að skipuleggja út frá bókum, verkefnum, áætlunum sem miðuðu við blaðsíður og þekkingafræðileg atriði sem og faggreinarnar sem þeim hafði verið úthlutað eða er þeim eiginlegt að kenna. Þeir tóku einnig

dæmi um að aðrir kennarar skólans „væru dálítið þar“ eins og það var orðað af einum kennara. Jafnframt nefndu stjórnendur að þetta væri nokkuð sem þeir ynnu að því að breyta. „Við erum ekki alveg komnar þangað sem við viljum vera,“ hafði skólastjóri á orði varðandi að festa teymiskennsluna í sessi og að framkvæma hana rétt. Átti hann þá við að stefnt væri að því að gera kennsluna almennt nemendamiðaðri og fjölbreyttari. Jafnframt væri stefnt að því að auka samvinnu og samvirkni teymanna.

Vísbendingar eru nokkrar um að ávinningur teymiskennslunnar í Lautarskóla sé mikill í formi sálræns stuðnings fremur en kennslufræðilegrar starfsþróunar. Gefum yngsta stigs kennurunum orðið:

LK B: Mér finnst bara svona allur gangur á hvað maður er að gera [í samstarfinu/á samstarfsfundum], maður er að ígrunda, maður er að fara yfir, þú veist, við erum með hringekju, þú veist, hérna og bara ... já við //

LK C: Já, við ætluðum að reyna að hafa hringekju á milli stofa, það virkaði ekki [...]

LK B: Já ... Við erum með það til dæmis og æ, ég veit það ekki ... svo tökum við ef það er eitthvað þungt í stærðfræði og manni finnst að við þurfum eitthvað aðeins að fara yfir og aðeins að fara dýpra í það, og þú veist ... við erum alveg að reyna það.... og reynum svo að vinna aðeins með það í hringekjunni [...] þú veist, eins og núna þá er það lesskilningurinn, leggja meiri áherslu á Orðarún og þetta ... þá fannst okkur aðeins þurfa að fara betur í það og við erum að vinna þannig í stærðfræði líka og við erum með svona þjálfunarblöð, þú veist, að setja upp dæmi [...]. Fyrir áramót vorum við bara með stærðfræðihringekju [ehem] okkur fannst það alveg fannst það alveg fínt, sko ... en okkur finnst þetta einhvern veginn henta betur sko, þá er maður ekki að taka svona mikið, æ þú veist, maður er náttúrulega að fara út fyrir efnið og þú veist, sem er náttúrulega ekki hugsunin sem á að vera en þið vitið ... en æ við erum samt svo fastar í því, æ við erum ekki að halda áætlun í Sprotta! Þú veist ... og við náttúrulega fórum mjög mikið aftur úr þar... ég veit að þetta er náttúrulega alls ekki rétt hugsun, miðað við hvernig maður á að hugsa þetta en við samt svolítið fastar þar//

[...]

LK C: Já og svo þarf maður líka bara að ræða//

LK B: Já, maður þarf líka bara að ræða nemendur og mál sem koma upp, það er svolítið mikið, það fer svolítið mikið þúður í það þú veist, teymisfundirnir [ehem]

LK A: Já, og hvað hefði mátt fara betur þann daginn.

LK B: Já, akkúrat.

LK C: Akkúrat ... það sem kemur upp //

Hér kemur í ljós að verkaskipting er stór hluti verklags í teyllum sem um er rætt. Samspil við nemendur getur einnig verið mikill áhrifavaldur á ákvarðanir kennara og vinnutími kennara er takmörkuð auðlind. Orð LK C gefa hér í framhaldinu einnig innsýn inn í hluta af því hvað veldur breiddinni í samstarfi kennara í teymi þegar hann er inntur eftir því hverju samstarfið í teyminu hans snýr aðallega að og hvort þeir læri kennsluáðferðir af hver öðrum.

LK C : Sko, eins og núna eins og hef ég verið, séð alveg um að gera verkefni og skipuleggja í sambandi við samfélagsfræðina. Við ætlum að skoða sögu mannskyns, þá bara svona ræðum við um, eh! Við erum bara svo ólíkar í teyminu, við erum bara svo rosalega ólíkar að mér er alveg sama þó svo að það sé smá svona fjör og eitthvað eins og þú kannski sást áðan, svo fremi sem að það sé einhver lærdómur í gangi. En hún þarf svona meira að hafa þetta svona klippt og skorið sko, svolítið, þannig að ég svona miklu meira með svona spjall í samfélagsfræði á meðan að hún er kannski ekkert alveg með það. Þannig að við náttúrulega kennum eftir því sem okkur hentar best [ehem]. Þú veist við erum bara ólíkar og miðlum á ólíkan hátt sko [ehem]. En hérna ...

SE: Prófiði, þú veist, aðferðir hvor annarar?

LK C: Eee.... það hefur ekkert gengið rosalega vel [hlær]. Nei hún vill bara helst bara vera mikið vera með töflu [Jájájá] Það er ekki alveg ég sko, þannig að ég sko bara já! Hún gerir bara eins og hún gerir, ég geri bara eins og ég geri þannig að við náttúrulega ákveðum svolítið hvað á að vera í tímunum og svona hvernig við ætlum að nálgast efnið, eða þú veist, út frá hvaða punktum [ehem] og svona eitthvað [...].

Af orðum hennar má greina að athafnafrelsi hvers kennara er sterkt afl í samstarfi sumra teyma. Mikilvægi frelsis þeirra kom á fleiri stöðum fram í máli kennara í rýnihópunum.

4.4.5 Frá samlokum til verkaskiptingar og einangrandi starfshátta

Upplifun sumra umsjónarkennara á mið- og unglingastigi af teymiskennslunni er lýst af þeim sjálfum sem að þeir geri allt saman. Á það við lýsingu teymis á unglingastigi hér að framan en kennari á yngsta stigi og kennarar á miðstigi lýstu þessu með sambærilegum hætti. Það var þó þannig að kennarar á yngsta og miðstigi kenndu til að mynda ekki saman.

Kennarar notuðu lýsinguna „eins og samlokur“ um öflugustu teymin. Það var ekki að finna háð, kaldhæðni eða öfund falda í því orðalagi, heldur gætti aðdáunar og meðvitundar um að það væri í raun eftirsóknarvert. Orðalagið benti til nánna tengsla kennaranna í teymi, vinasambands. Tengsl og samstarf í öðrum teyllum gat hins vegar einnig einkennst af

aðgreiningu í hugum kennaranna og ef til vill fyrst og fremst samkomulagi um verkaskiptingu án afskipta teymisfélaganna af kennsluháttum, námsmati eða undirbúningi kennslu.

Þegar kennarar voru eins og samlokur bundust þeir bæði faglegum og nánum persónulegum böndum í teyminu. „Þetta er svolítið eins og hjónaband,” hafði kennari á unglíngastigi á orði til að lýsa virkninni í teymunum. Mikilvægi traustsins sem ríkti í vel virkandi samstarfi, mikilvægi þess að deila sömu sýn og hafa svipuð gildi í grunninum er innifalið í þessu orði; hjónaband.

Þó svo að sumir kennarar nefndu að gott væri þegar einhver bætti hinn aðilann upp, var það í sumum tilfellum þannig að ólík fagleg sýn og ólíkir styrkleikar kennaranna í mismunandi fögum hafði þau áhrif að kennararnir í teyfum töldu þann kost vænstan að skipta með sér verkum við undirbúning kennslunnar, í kennslunni og við úrvinnslu hennar. Vinna í nokkurri einangrun, eins og einn kennarinn lýsir hér:

LK F: Já, við sem sagt skiptum þessu með okkur, þú veist, ég sé alveg um stærðfræðina og samfélagsfræðina og hún sér um að skipuleggja íslenskuna og náttúrufræðina og svo kennum við allt saman, þú veist [ehem]

SE: Saman?

LK F: Já, en svo kennum við saman ...

SE: Á sama tíma?

LK F: Já, á sama tíma.

SE: Og er þá opið á milli?

LK F: Ee... yfirleitt já, stundum halla ég, höllum við ... ef við viljum þú veist, meira næði í hópnem okkar, en við lítum á þau sem einn bekk, þú veist ... þó svo að við séum þarna sitt hvoru megin, með herbergið þarna á milli.

SE: [ehem] og fljótið þið þá á milli eða eruð þið meira í stofunum?

LK F: Sko hehe, ég vil vera að fljóta á milli og þess vegna fer ég mikið yfir til hennar en henni finnst það bara óþægilegt, sko við erum bara ólíkar týpur. Henni finnst óþægilegt að fara út úr sínu svæði, hún kemur miklu minna yfir til mín, [ehem] ég vildi hafa það þannig að ég vildi vera hennar megin og við myndum skipta, en henni fannst það til dæmis mjög erfitt að færa dótið sitt og svona og ég þú veist, ég hef bara tekið tillit til þess [ehem], að henni þykir það óþægilegt [ehem] og ég er þá bara meira, já á ferðinni.

LK E: Við erum bara á okkar vinnusvæðum sko.

LK F: Já.

LK E: Þú veist LK D er bara á sínu ... LK D er bara þarna megin og ég bara mín megin.

LK F: Já en krakkarnir fljóta líka á milli. Stundum eru þau hérna megin og stundum eru þau hinum megin.

Enn meiri einangrun og aðgreiningur við undirbúning, úrvinnslu og kennslu var uppi á teningnum í teymi á yngsta stigi þar sem LK C starfar. Kennararnir, með aðstoð stjórnenda, í hennar teymi leystu teymissamstarfið upp í þeirri mynd sem lagt var upp með í byrjun skólaárs og skiptu kennarar verkefnunum alveg á milli sín. Uppstokkunin var ákveðin eftir að, að því er virtist, óleysanlegur faglegur ágreiningur kom upp í teyminu sem rekja mátti til ólíkrar sýnar kennaranna á markmið, leiðir í kennslunni og svo á hegðun nemenda og trú á rétt fagleg viðbrögð. Annar kennarinn í teyminu nýtti tækifærið sem þarna skapaðist og hvarf frá verkefnavinnu samkvæmt áætlun í vinnubók til að auka hjá sér fjölbreytni kennslunnar. Að eigin sögn þróaði hann því kennsluhætti sína svo um munaði og var afar sáttur við hafa lært af þessu öllu. Þrátt fyrir erfiðleikana og að vera einn um sín fög vildi hann meina að gagn og styrkur væri af því að vera í teyminu sínu áfram.

4.4.5.1 Faglegur ágreiningur í teyimum

Hér ber að geta að stjórnandi Lautarskóla nefndi í tengslum við úrlausn faglegrs ágreinings í teyimum að dæmi hefðu komið upp þar sem stjórnendur þurftu að grípa til þess ráðs að auka á einangrun og verkaskiptingu kennaranna í millum og minnka í raun samvinnu þeirra. Jafnvel þurfti að „sækja um skilnað úr teymi,“ eins og einn kennari hafði á orði. Meðal annars brugðust stjórnendur við með þeim hætti til að missa ekki fólk úr kennslu á miðjum vetri og til að leysa vanda sem hófst sem faglegur ágreiningur. Ágreiningur úr dæminu hér að framan byggði á ólíkum viðhorfum til þess sem fólk taldi vera rétta eða ranga kennsluaðferð og rétt eða röng viðhorf til nemenda og hlutverka kennara. Slíkur faglegur ágreiningur varð að mati stjórnenda stundum að glóð sem gat orðið að eyðileggjandi báli því hann gat þróað út í að verða persónulegur. Slíka þróun, að faglegt ósamkomulag eða átök leiddu til persónulegrs ágreinings töldu stjórnendur Lautarskóla nokkuð tíða almennt með hliðsjón af áratugalangri starfsreynslu þeirra við íslenska grunnskóla.

4.5 Samstarf stjórnenda

Samstarfsfundur stjórnenda skólans, frístundar og félagsmiðstöðvar var haldinn vikulega í Lautarskóla og eftir þörfum ef starfsemin kallaði á aukafundi en auk þess áttu stjórnendur grunnskólans augljóslega í nánú daglegu samstarfi sem teymi um skólahaldið. Á meðan á vikudvöl minni stóð sá ég skólastjórnendur grunnskólans saman komna á fundum í fundarherbergi eða á lokaðri skrifstofu skólastjóra til að ræða um viðkvæm mál. Stjórnendur funduðu þannig formlega og óformlega eftir þörfum í dagsins önn en auk þess áttu stjórnendur það til að funda reglulega utan skólahúsnæðisins samkvæmt

aðstoðarskólastjóra. Þeir tóku sér einnig á leigu bústað úti á landi yfir helgi á hverju vori til að funda eftir árleg starfsmannasamtöl og ræða þau. Í þeirri ferð ræddu þeir einnig skólalald, stefnur, stundaskrár og mönnun ársins á eftir, með hliðsjón af því sem kom fram í viðtölunum. Þar fyrir utan reyndu þeir að hittast á „tjúttkvöldi“ eins og aðstoðarskólastjóri orðaði það einu sinni eða tvisvar yfir skólaárið. Þannig höfðu þeir í gegnum þau ár sem skólinn hafði starfað, ræktað með sér vináttusamband um leið og fagleg tengsl í og utan vinnutímans. Vert er að nefna að áður en stjórnendur réðu sig til starfa þekktust þeir flestir að minnsta kosti nokkuð. Sama má segja um flesta aðra kennara sem rætt var við; oft þekktu kennarar annað hvort skólastjóra eða aðstoðarskólastjóra áður en þeir hófu störf við skólann, höfðu heyrt jákvæða hluti um stjórnendur eða þekktu störf þeirra og skólasýn af eldra samstarfi við þá.

4.5.1 Viðvera á samstarfsfundi stjórnenda

Samstarf stjórnenda á stjórnendafundi hófst á jákvæðu nótunum um starfið í skólanum og einkenndist síðan af umræðum og sameiginlegri ákvarðanatöku sem tengdist skipulagi, upplýsingagjöf um nokkrar ákvarðanir en jafnframt viðhorfsmótun og öðru samráði um nokkurn fjölda málefna. Eftir þær samræður ræddu stjórnendur um að tími væri kominn til að gleðja starfsfólkið og efla starfsmannaandann með óvæntum kaffistofuhittingi, hvort gefa ætti starfsfólki páskaegg fyrir páska eða ekki. En það var álitamál þar sem ef til vill var ekki æskilegt að mynda slíka hefð að mati sumra stjórnenda. Bærinn hafði gefið páskaegg árið áður en að gera eitthvað tvisvar í röð var vísir að hefð í huga skólastjóra, fordæmi sem skuldbatt stjórnendur ef til vill þegar til lengri tíma var litið.

Á samstarfsfundi stjórnenda var einn stjórnandi í hlutverki fundarstjóra og annar var ritari. Allir fundarmennirnir fimm tóku til máls. Þeir virtust hlusta vel á hver annan og tala af einlægni um málefnið og skoðanir sínar, þeir hlógu og voru frjálslægir þegar það átti við, einlægir og hispurslausir almennt en einnig tillitssamir og röklegir þegar það átti við. Ekki var mikið um framígrip en gott flæði var í samtölum þeirra. Fundurinn einkenndist af vinalegheitum, nánd og trausti þeirra á milli ásamt vilja til að takast á við það sem framundan var.

Á meðan á fundinum stóð var einn stjórnandi kallaður af fundi til að sinna verkefni sem þoldi ekki bið. Eftir nokkra stund kom hann inn aftur og mætti uppörvandi og hlýju augnarráði samstjórnenda sinna, nokkur skilningsrík orð og hvatning þeirra hljómaði áður en haldið var áfram með dagskrá fundarins. Það virtist sem að aðrir stjórnendur vissu við hvað hann hafði verið að fást án þess að nokkuð hafði verið sagt um það á fundinum. Eftir að fundi var slitið ræddu stjórnendur málið sem upp hafði komið og truflað fund þeirra. Auðheyrt var að verkefnið var umfangsmikið, snúið viðureignar og orkukrefjandi fyrir allt

stjórnendateymið. Allir voru upplýstir um gang mála og ræddu þeir saman um mögulegar lausnir og næstu skref sem þyrfti að taka vegna þessa.

4.5.2 Birtingarmyndir forystu stjórnenda

Í samtölum við stjórnendur kom skýrt fram að öllum stjórnendum þótti mikilvægt að hafa áhrif á það skólastarf og þau kennslufræði sem iðkuð væru í skólanum. Upphaflega sóttu þeir allir um stjórnendastöðu við skólann einmitt til að hafa áhrif á nám og líðan barna. Þeir ætluðu með ráðningu sinni að sjá draumaskólann sinn verða að veruleika eins og felst í orðum LS A þegar hann segir:

LS A: Já, ég hérna, mér fannst þetta ótrúlega spennandi skóli þegar að það var verið að auglýsa, ég hérna, þú veist, þegar það var verið að setja hann á laggirnar, þú veist, við höfum oft *djókad* með, að þú veist, í gegnum árin með vinkonum og samstarfskonum: Já, svo tókum við skóla og gerum bara draumaskólann ...

Í hans huga þjónaði draumaskólinn nemendum eftir leiðum sem byggði upp og efldi öll börn en einnig starfsfólk. Það myndi gerast að mati stjórnenda með lýðræðislegu og fjölbreyttu starfi sem unnið væri í samstarfi þeirra sem komu að starfinu. Sýn stjórnenda á draumaskólann var orðuð í stefnu Lautarskóla. Stjórnendur voru meðvitaðir um að finna leiðir til að hafa áhrif án þess þau áhrif væru bein eða „kæmu að ofan“ eins og aðstoðarskólastjóri orðaði það. Breytingar og áhrif urðu í þeirra huga helst að koma innan úr hópnum sjálfum.

Þegar kom að umræðu um stjórnun og birtingarmynd kennslufræðilegrar forystu stjórnenda í rýnihópum kennara er vert að halda því til haga að flestir kennarar þurftu að hugsa sig svolítið um áður en þeir svöruðu spurningu um hvernig þeim þótti kennslufræðileg forysta stjórnenda birtast. Skemmtilegasta svarið við því að mati undirritaðrar var fyrsta viðbragðið „Vó!“ og eins og annar kennari sagði: „Eru þær með það?“ Í hugum kennara voru stjórnendur fyrst og fremst fyrirmyndir sem studdu kennara ef þeir leituðu eftir því og hvöttu þá áfram í átt að stefnu skólans en þeir treystu kennurum einnig fyrir því að vinna gott starf. Kennarar nefndu flestir að kennslufræðileg forysta stjórnenda birtist í gegnum stefnumótun skólans en einnig með verklagi og verkefnum sem stjórnendur héldu á lofti. Stjórnendur máttu í huga kennara ef til vill vera kennurum „svolítið nær,“ eins og kennari á unglingastigi orðaði það, það er, vita meira um það sem færi fram í kennslustofum.

Í viðtölunum við alla viðmælendur, bæði kennara og stjórnendur, kom fram að þeim þætti kennslufræðileg forysta stjórnenda vera helst framkvæmd óbeint, það er að segja í gegnum stefnumótun og með dreifingu á forystunni til kennaranna sjálfra. Slíkt var til að mynda greinilegt þegar stjórnendur gerðu ákveðna kennara að nokkurs konar þjálfurum fyrir

aðra kennara í þeirra daglegu aðstæðum. Birtingarmynd kennslufræðilegrar forystu var þó í hugum flestra kennara stuðningur við þá þegar á þurfti að halda. „Maður getur alltaf labbað inn til þeirra,“ hafði einn kennarinn á orði um leið og hann nefndi að hann væri ánægður með það og stjórnendur almennt. Hann, líkt og flestir kennarar í rýnihópunum, mat það sem afar jákvæðan stuðning að geta leitað til stjórnenda um fagleg og persónuleg málefni. Góðir stjórnendur, sem hlustuðu, studdu og veittu frelsi var hluti af ástæðum þess að kennarar voru ánægðir í starfi og með skólann og stjórnendur í heild sinni. Athafnafrelsið sem þeir höfðu var í hugum kennara til merkis um traust stjórnenda á þeim sem kennurum.

Í einhverjum tilfellum gerðist það að mati kennara að stjórnendur sáu hvað kennarar voru að vinna með í óformlegum innlitum. Almennt þótti kennurum jákvætt að það væri ekki verið að „troða neinu upp á þá,“ eins og það er orðað í þessu samtali:

LK B: Sko, mér finnst rosa gott að leita til þeirra [// Já]

LK C: Þær eru ekkert að koma og troða einhverju upp á mann ...

LK B: Nei, í rauninni ekki, já, eins og ég til dæmis, ég man ekki hvort ég hélt á einhverju tengt himingeiminum og [LS A] bara: „Oh! eruð þið að fara að vinna með himingeiminum, oh! Mér finnst það svo skemmtilegt...“ ég bara ... og kom með allskonar hugmyndir og þú veist einmitt, [LS E] þú veist, deildarstjórinn ... bara „ég á þessa bók hérna ef þú vilt fá hana lánaða“, það var allskonar //

LK C: Já, það er frekar ef þær vita hvað maður er að gera að þá koma þær alveg með, hugmyndir, [já]. [LS E] kom einmitt með hugmynd fyrir okkur að sögu mannkyns líka þannig að, já [já]. Þær eru ekkert endilega að koma með [...]

Mikilvægi athafnafrelsis kennara voru gegnumgangandi upplifun viðmælenda minna í Lautarskóla. Aðspurðir um kennslufræðilega aðkomu og forystu stjórnenda segja tveir kennarar á unglíngastigi að þeir hafi mikið frelsi við að útfæra sýn sem haldið er að þeim af stjórnendum. Umræddir kennarar hafa líkt og aðrir kennarar skólans umboð til þróunar kennsluhátta, en meðal annars kemur upp togstreita því tími er af skorum skammti:

LK H: Þær [stjórnendur] náttúrulega innleiða UDL-ið.

LK I: Altæk hönnun náms, [já].

LK H: Þær náttúrulega komu með Míluna, eða þú veist, þær náttúrulega gerðu það ...

LK I: Já, sko þeirra vinkill ... að skólinn sé, að stuðla að nemendalýðræði og svoleiðis og þá er það líka svolítið þeirra vinkill að við eigum svolítið að fá að ráða því sem við erum að gera. Skilurðu, við erum kannski með einhverja svona línu sem við eigum að fylga, en það er okkar að útfæra. Eins og altæk hönnun náms ...

þær eru ekki að búa það til, það erum við sem eigum að skapa það og við sem þurfum að vinna eftir því, þannig að þær hvetja okkur til að við séum með nemendalýðræði ... Þegar okkur finnst að bærinn sé að miðstýra okkur of mikið þá, segir maður það, manstu við ætluðum að halda í þetta lýðræði og [...] eins og með UTL-ið það er alveg risavaxið verkefni [já] það mun kosta mikinn tíma og mikinn, mikinn undirbúning af hendi kennaranna og svona. Þú veist, tímanum er kannski stjórnað í allskonar hluti sem við myndum frekar vilja verja í það.

LK H: Já, eins og fundir um hitt og þetta//...

LK I: Já [...]

SE: Getur þú nefnt dæmi um einhvern svona fund?

LK H: Já, eins og það voru svo margir kennarar sem byrjuðu nú í vor og við vorum svolítið á sömu námskeiðunum og árið á undan, eða já, ég veit samt að þau þurfa að taka námskeið eða þú veist... ég veit alveg að það er nauðsynlegt að sitja fundi og allt það en við vorum svolítið svona, já æ, er tíma okkar ekki betur varið í að annað? Og ég sagði það alveg við [stjórnanda] sko, en mér finnst aftur á móti að við fáum mjög mikið frelsi til að gera það sem okkur dettur í hug. Þú veist, það er ekkert hérna ... neeee, ekki gera þetta, þú veist, þá höfum við alveg svigrúm til að prófa eitthvað nýtt samt líka...

LK I: En frelsinu þarf þá líka að fylgja tími sko, það er hann sem að stundum er af svolítið skornum skammti [...] það er sko svolítið miðlæg hugsun í bænum að það séu allskonar teymi í gangi í skólunum [ehem] en mig langar miklu meira í raun og veru að þessi teymi séu sko, frelsi kennarans.

Tímanum átti ekki endilega að verja til aukins samstarfs og aukinnar teymisvinnu ef marka má niðurlag umræðu þeirra. Honum var að þeirra mati jafnvel best varið í frelsi kennarans til að sinna því sem hann mat mikilvægast.

4.5.3 Að innleiða og festa hefðir í sessi

Uppbygging á nýjum skóla var í huga stjórnenda afar spennandi tækifæri, rétt eins og í huga flestallra kennara í rýnihópunum. Meðal annars var það mögulegt þar sem engar rótgrónar hefðir í skólastarfi skólans stóðu í vegi þeirra sem gaf flestum viðmælendum mínum frelsi og umboð til að hafa áhrif. Í viðtölum við stjórnendur kom hins vegar einnig fram viðhorf í þá átt að hefðir og að gera eitthvað að hefð gæti sparað þeim tíma en einnig í einhverjum tilfellum verið stuðningur við kennslufræðilegt forystuhlutverk stjórnenda og stjórnun almennt. Stjórnendur lýstu hlutverki hefða og fastmótaðs verklags í þeim efnum eins og LS A orðaði það meðal annars hér:

LS A: [...] þú ert með miklu skýrari forsendur hvað þú vilt og hvað þú vilt ekki.
Þannig að fólk veit að hverju það gengur [...]

Hér átti LS A við að teymiskennsla og samþætting námsgreina átti að verða að hefðbundnu vinnulagi kennara. Í huga LS B hafði starfsfólk í raun ekki mikið val þegar ákveðinni hefð um daglega útivist nemenda og kennara var komið á og gildi það einnig um annað hefðbundið verklag og verkefni sem stjórnendur vildu festa í sessi, með því að gera þau að hefð. Hins vegar var það skoðun margra viðmælenda minna, kennara og stjórnenda, að við að eiga samstarf um hefðir var forystu og ábyrgð á ákvörðunum dreift og eignarhald þeirra sem að verkinu komu varð til hjá þeim sem tóku þátt í ákvörðunum og í ferlinu.

Hefðirnar í Lautarskóla voru að mati flestra fáar sökum þess hve nýr skólinn var. Hefð var þó fyrir því að nemendur söfnuðust saman og kynntu foreldrum og öðrum nemendum ákveðin verkefni og eins nefndu stjórnendur og kennarar að hefð væri orðin fyrir því að nemendur færu daglega út með kennurum sínum í „hressingargöngutúr“. Sumir kennarar minntust á að mögulega væri komin ákveðin jólahefð varðandi hvernig árgangarnir skreyttu hurðarnar inn í árgangastofur. Á fundum hjá stjórnendum og stuðningsfulltrúum, skóla- og frístundaliðum, virtist jákvæðnishringur hluti af vinnulagi í upphafi funda og á kaffistofu voru nokkrar hefðir að mati kennara. Til að mynda var kveikt á kertum á kaffistofu starfsfólks að minnsta kosti á föstudögum til að skapa notalega stemningu og farið var í spurningaleik á kaffistofunni á fimmtudögum til að gera sér glaðan dag saman. Svona mætti lengi telja, vísar að hefðum og vinnulagi stofnunarinnar voru í óða önn að myndast og festast í sessi. Það var í verklagi teymiskennslu og teymissamvinnu sem kennurum reyndist erfitt að ganga alveg í takt og því vörðu stjórnendur töluverðum tíma til að miðla og styðja við samstarf kennara í teymum.

Viðmælendur í öllum rýnihópum höfðu margir á orði að þeir væru ánægðir með að rótgrónar hefðir í skólastarfi skólans væru ekki til staðar. Reynsla stjórnenda og sumra kennara sem rætt var við, var að í rótgrónum skólum væri oft ekki hægt að komast jafn langt með breytingaferli og þróunarstarf því hefðir hefðu oft mikið vald, þær byggju til væntingar, stýrðu of miklu í starfinu og hafði sett þeim skorður á öðrum stöðum. Að mati aðstoðarskólastjóra var stjórnun í skólum í einhverjum tilfellum hálfpartinn á sjálfstýringu vegna fastmótaðra hefða í starfi þeirra.

Hefðaleyfi og að vera sífellt að hugsa hlutina frá grunni gat verið tímafrekt, bæði hjá kennurum og stjórnendum og að sama skapi valdið álagi að mati stjórnenda. Hefðir létu undir í ákveðnum tilvikum því þær spöruðu oft bæði tíma og orku starfsfólks eins og aðstoðarskólastjóri kom á framfæri. Hins vegar, þá gat verið að hans mati, að þau í Lautarskóla fengju fram betri hluti við að hugsa starfið frá grunni. Í ákveðnum tilvikum í því

sambandi tóku þeir þó hefðir frá öðrum stöðum, mótuðu þær í tengslum við aðstæður og gerðu að sínum.

4.6 „Er of seint að fá sér kaffi núna?“

Með vísun í dægurlagatexta Prins Póló ætla ég að segja örstutt frá viðveru minni á kaffistofu skólans. Ef til vill tengist það upplifun minni af því að ég sá skólastjórann sjaldan á kaffistofunni. Og í hreinskilni sagt velti ég því fyrir mér þegar ég var á staðnum hvenær og með hvaða hætti hann tæki sér hlé frá vinnu.

Á kaffistofunni ríkti hlýleg stemning þá viku sem ég var á staðnum. Rýmið sjálft var notalegur íverustaður þrátt fyrir umfangsmikla stærð rýmisins. Húsgögn voru þægileg og fjölbreytt allt frá matarstólum við hringlaga borð til sófahorna og hægindastóla með nuddi á afviknum stað. Notaleg samskipti milli kennara í hléum voru allsráðandi. Enginn nýtti sér nuddstól né fótanuddtæki kaffistofunnar þegar ég var til staðar.

Augljóst var að starfsfólk átti sér ekki sinn einkabolla þar sem allir kaffibollarnir voru ómerktir og eins að lit og lögun. Starfsmaður aðkeyprtar mótuneytisþjónustu sá um að hafa mat til reiðu á matartíma. Niðurskornir ávaxtabitar voru á boðstólum allan daginn. Á föstudeginum var kveikt á kertum þegar ég kom að morgni og í fimmtudagsmorgunkaffinu hjá kennurum var farið í spurningakeppni sem hressti og gladdi kennarana. Almenn sýndist mér fólk ekki eiga sér sín sæti í hléum, og kennarar virtust flakka svolítið á milli borða á milli daga. Ég settist handahófskennt við borð og kennarar voru áhugasamir um viðveru mína og tilgang heimsóknar. Eftirtektarvert var þó að sum kennarateymin sátu iðulega saman. Í einu tilviki veitti ég því athygli að eitt teymið sat alltaf á sama stað og aðeins til hliðar við hópinn.

Aðstoðarskólastjóri og deildarstjóri sérkennslu voru flesta daga sýnilegir eða til staðar í kaffistoppi á sama tíma og kennarar. Deildarstjóri sérkennslu var alltaf í hléi á matartímanum en skólastjóri og deildarstjóri miðstigs voru ekki mjög sýnilegir þar í matarhléum. Mér sýndist aðstoðarskólastjóri oft eiga erindi við kennara þegar hann kom á kaffistofuna. Kaffistofa kennara nýttist sumum árganga- og samstarfsteymum til undirbúnings, samráðs og hugarflugsstunda utan hléa.

Umræðuefnin sem ég heyrði kennara ræða saman um í neysluhléum voru almennt á jákvæðum persónulegum nótum. Þau snérist auk þess oft um afþreyingu og afþreyingarefni. Ekki var rætt um kjaramál og lítið um fréttir úr fjölmiðlum eða pólitík. Ég heyrði einhverja segja frá byggingarframkvæmdum sem þeir stóðu í, kennarar sögðu frá því sem að makar þeirra fengust við í vinnu og frístundir fjölskyldna þeirra komu til tals. Kennarahópurinn virtist allur vera að kynnast og mynda tengsl, skráði ég í vettvangsdagbókina. Einhverjir

kennarar léttu þó á vangaveltum sínum er vörðuðu nemendur, minntu á fund eða hvað þeir ætluðu að gera í næsta tíma.

Þar sem stuðningsfulltrúar og skóla- og frístundaliðar sinna gæslu nemenda þegar kennarar eru í kaffipásu, voru þeirra hlé á öðrum tímum en kennaranna. Hjá þeim ríkti nokkuð öðruvísi stemning en hjá kennurunum. Karlkyns starfsmenn sátu makindalega í sófahorninu og ræddu þegar ég í tvígang heyrði til, annars vegar um fótbolta og hins vegar bílaviðgerðir. Í kaffitímanum skiptust kvenkyns skólaliðar auk þess í tvo hópa sem mynduðu sitt hvorn hringinn við borð. Íslensku konurnar sátu saman við annað borðið og áttu í nokkuð tilfinningaþrungnum samræðum um, hegðun nemenda, eigin launakjör og aðstæður í vinnunni, þessa tvo daga sem ég sá og heyrði til og á hinu borðinu sátu kvenkyns starfsmenn sem höfðu íslensku ekki að móðurmáli, en umræðuefni þeirra var mataruppskriftir í það skiptið sem ég heyrði til.

5 Niðurstöður Rjóðurskóla

Rjóðurskóli var að mati viðmælenda skóli í þróun, meðal annars í aðlögun að þeirri nálgun á námsmati sem kveðið er á um í aðalnámskrá. Einnig átti sér stað markviss innleiðing aukins samstarfs með innleiðingu á samvinnu í anda lærdómssamfélags að sögn stjórnenda.

Stöðugleiki ríkti í starfsmannahópnum og mannahaldi. Starfsaldur kennara við skólann er í mörgum tilfellum nokkuð hár og auk þess hafa ekki verið miklar sveiflur í nemendafjölda eða nemendasamsetningu undanfarin ár. Sjálfur hafði skólastjóri starfað við skólann á annan tug ára. Stjórnendur nefndu að ekki hefði verið mikið um stórar breytingar í skólahlöndu frá ári til árs en þó nokkur þróun var á því tímabili sem þeir elstu höfðu starfað, sérstaklega á undanförunum árum. Þróun skólans var af þessum sökum ekki að mati viðmælenda ör eða umskiptingasöm en þó nokkur. Margar rótgrónar hefðir í starfi skólans höfðu áhrif á skipulag starfsins.

5.1 Óhentugt húsnæði

Húsnæði Rjóðurskóla er komið til ára sinna en skólinn byggðist upp í áföngum á nokkurra áratuga tímabili. Einkennandi fyrir húsnæðið eru meðal annars gangar þaðan sem innangengt er í kennslustofur. Algengasta uppstilling í kennslustofum á miðstigi og yngsta stigi var þannig að einstaklingsborðum nemenda var raðað saman í nokkrar fjögurra eða sex manna grúppur. Á unglingsstigi virtist algengt að borð væru í nokkrum samfelldum röðum fyrir framan kennaraborð. Kennaraborð var iðulega staðsett framan við stóra töflu sem komið hafði verið fyrir á vegg þar fyrir aftan. Húsgögn voru yfirleitt snyrtileg þó svo þau væru mörg komin til ára sinna. Í sumum stofum var sófi.

Áberandi var að þrengsli voru víða í kennslustofum, sérstaklega á miðstigi og yngsta stigi. Á göngum þar fyrir framan voru víða nemendaborð saman í hnapp. Á stöku stað á göngum var einnig eitt og eitt einstaklingsborð. Hljóðdempandi skilrúm skermdu af minni svæði við borðin á göngum.

Kaffistofa, starfsmannagangur og stjórnendasvæði Rjóðurskóla er staðsett í sérstakri álmu sem aðskilin er almennu nemendarymi með glervegg og hurð. Vinnuherbergi kennara sem staðsett var inn af kaffistofu kennara, þjónaði að hluta hlutverki geymslu þegar ég var á staðnum. Þar var stólum raðað í stafla innan um nokkra bása sem kennarar og ef til vill aðrir gátu nýtt sér við einstaklingsvinnu. Undirbúningur kennara fór að mestu fram í skólastofum eftir kennslu, að sögn kennara, og fáir þeirra nýttu sér vinnuherbergi að mati stjórnenda.

Kennurum í rýnihópunum þótti að húsnæðið setti þeim skorður varðandi teymiskennslu og samvinnu. Stofur voru til að mynda ekki nægilega stórar til að heill árgangur gæti komið þar saman með góðu móti og enginn salur annar en matsalur gat rúmað mikinn fjölda

nemenda. Kennarar höfðu gert tilraunir til að skipuleggja kennslu sem hringekju á milli stofa. Slíkt fyrirkomulag gafst misvel, að mati sumra kennaranna sem það höfðu reynt. Fram kom hjá viðmælendum að stjórnendur og kennarar voru sammála um að skipuleggja ætti starf í árganga- og bekkjarstofum þannig að ekki væri of langt á milli bekkja og árganga til að auðvelda samgang nemenda og kennara og efla samvinnu um kennslu í hverjum árgangi. Það var hins vegar nokkur kúnt, jafnvel ógerlegt að mæta öllum bekkjum og árgöngum þannig samtímis.

5.1.1 Myndrænt efni á veggjum

Á göngum skólans og í almennum rýmum var nokkuð um innrömmuð nemendaverk sem gerð höfðu verið fyrir allnokkrum árum. Gildi skólastarfsins voru víða uppi á göngum og í almennum nemendarýmum og voru gildi skólans vel sýnileg í öllum kennslustofum. Síst voru gildin sjáanleg á almennum starfsmannasvæðum.

Nokkuð mörg tvívíð verk eftir nemendur voru uppi, á gangi þar sem stofur yngsta stigs og miðstigs voru staðsettar og jafnframt prýddu nemendaverkefni yfirleitt þær stofur. Ýmist var um að ræða hvort tveggja; samvinnuverkefni sem og einstaklingsverkefni. Áberandi var að eftir því sem nemendur urðu eldri, fór nemendaverkum fækkandi í stofum þeirra. Það sama átti við á göngum fyrir framan stofurnar. Engin nemendaverk voru á gangi fyrir framan fag- og bekkjarstofur í unglingadeild.

5.2 Samstarf kennara

Að sögn skólustjóra var það fyrir nokkrum árum að markvisst átak var gert í skólanum til að innleiða hugmyndafræði faglegs lærdómssamfélags í Rjóðurskóla. Umsjónarkennarar og sérkennarar vinna saman í teymi um árganga og auk þess eru við skólann teymi um sumar faggreinar, svokölluð fagteymi. Fundir árgangateyma eru festir í vinnuramma umsjónarkennara tvisvar í viku, en þar er kennurum ætlað að eiga í samstarfi um skipulag náms og kennslu hvers árgangs fyrir sig. Fagteymi í íslensku, tungumálum og stærðfræði funda einnig reglulega um þá þætti. Viðmælendur mínir líta svo á að list- og verkgreinakennarar séu saman í teymi, en þeirra fundir eru ekki jafn tíðir og fundir árganga- eða faggreinateyma, samkvæmt óformlegu samtali við verkgreinakennara. List- og verkgreinakennarar sitja almennt ekki fundi í árgangateymum.

Auk yfirlýsts samstarfs í teymum eru starfrækt svokölluð teymi um fagleg málefni eins og Olweusarteymi, læsisteymi, umhverfisteymi og funda þau reglulega. Slík teymi halda utan um stefnumótun, fræðslu fyrir aðra kennara og verkefni hvers faglegs málefni fyrir sig. Í skólanum er þess utan starfrækt svokallað lausnarteymi sem kemur að úrlausnum í málefnum nemenda sem kennarar óska eftir aðstoð með.

Faggreinakennsla er ráðandi í skólanum og algengast að kennarar vinni einir að kennslunni í stofum, líkt og kom í ljós í vettvangsheimsóknum. Þó kom fram að að kennararnir áttu það til að vinna samþætt þvert á greinar í árgöngunum, í náttúrufræði og samfélagsfræði og þegar farið var í þemavinnu með nemendum. Hefð var fyrir árlegum þemaverkefnum í hverjum árgangi í skólanum. Kennarar birtust sem fræðandi einmenningskennarar í hverri stofu sem þó eiga nokkurt samstarf um námsefni og skipulag kennslunnar, sérstaklega á það við í bóklegum greinum.

5.2.1 Samstarfsfundir kennara

Á samstarfsfundum árganga og fagteyma unnu kennarar að skipulagningu næstu kennslustunda. Rætt var m.a. um hvað ætti að taka fyrir samkvæmt áætlun vetrarins í ákveðnum fögum. Ekki var rætt um mismunandi leiðir til að kenna námsefnið, það er segja hvernig kennarar ætluðu að kenna það eða yfirleitt lagt djúpt mat á árangur fyrri kennslustunda eða árangur nemenda. Mestmegnis var þannig um að ræða tímaskipulag, verkaskiptingu og ákvarðanatöku um næsta námsþátt eða hæfni út frá áætlun. Það var helst eftir námsmat að kennarar báru saman námsmatsbækur sínar, að sögn tveggja faggreinakennara á mismunandi stigum. Á árganga- og faggreinafundum kom fram nokkur óþreypja eftir skólaslitum og einnig var rætt um að umhverfisdagur á unglíngastigi sem var á næsta leyti truflaði þá áætlun sem lá fyrir. Umhverfisdagur var skertur skóladagur, uppbrot frá hefðbundnu starfi og samkvæmt orðum þeirra kennara sem um hann ræddu, ekki hentugt, jákvætt né gagnlegt uppbrot.

Á einum fundi fór um þriðjungur fundartímans í samtal og stuðning eftir kennslu dagsins. Þar var rætt um hvernig til tókst og hvernig næsta kennslustund myndi mótast af þeirri sem kennarar komu úr fyrir um daginn. Á tveimur árgangafundum fór nokkuð stór hluti fundartímans í persónulegar samræður. Á báðum þeim fundum ríkti gleði og eins konar vináttustemning en á öðrum fundinum ríkti ekki sama einbeiting að faglegum málefnum og á öðrum fundum almennt, þar sem umræður snérust um persónuleg málefni sem komu starfinu í skólanum ekki við. Einbeiting, drift og skipulagning var að öðru leyti einkennandi yfirbragð funda.

Fundarmenn virtust að jafnaði eiga í vinalegum samskiptum um skipulagningu og ákvarðanatöku. Einn kennarinn í hverjum hópi virtist meiri leiðtogi en aðrir, sá talaði meira, hafði mótaðri skoðanir en aðrir og hafði oft síðasta orðið. Í sumum tilvikum var þar um að ræða kennara með lengri starfsreynslu við skólann en aðrir höfðu.

Fram kom í rýnihópum að reynslumeiri kennarar við skólann voru taldir mikilvægir leiðbeinendur kennara með minni starfsreynslu. Þeir sem höfðu starfað lengur sögðu til um hefðbundið verklag í skólanum og framkvæmd kennslu. Orð kennara á unglíngastigi: „Gerum

við þetta ekki eins og við erum vön?“ eru meðal annars til marks um að kennarar þekkja verklag sem þeir ætla að nota frá samstarfi þeirra á milli og frá fyrri tíð. Nýir kennarar voru að sögn kennara með lengri starfsreynslu við skólann, einnig mikils metnir þar sem þeir koma með nýjar hugmyndir í samstarfið eða annað jákvætt, eins og persónulega færni sem gladdi eða styrkti faglega að mati viðmælenda.

Kennarar í árgangateymum nýttu allir, að eigin sögn, skipulagðan fundartíma til samstarfs. Nokkrir viðmælendur nefndu að þeir hittust oft í eyðum og eftir kennslu, jafnvel daglega, til að ræða mál og létta af sér eftir kennslu dagsins, það var þó ekki algilt. Hópaskipting nemenda, svokölluð þarfaskipting, tók að mati flestra kennara drjúgan tíma af samstarfsfundum þeirra.

5.2.2 Samstarf í kennslustundum og yfirbragð kennslustunda

Í þeim átta kennslustundum sem heimsóttar voru eða litið var inn í voru kennarar Rjóðurskóla einir að störfum með bekk eða hóp sem hafði verið þarfaskipt. Ekki voru aðrir starfsmenn til staðar í stofunum. Á þessu var undantekning þegar deildarstjóri unglíngastígs og kennari sem skipulagði með honum valgreinar á unglíngastigi heimsóttu lífsleiknistund í sjöunda bekk í þeim tilgangi að kynna valgreinar og fyrirkomulag þeirra á unglíngastigi fyrir nemendum.

Í heimsókn í kennslustund í stærðfræði á unglíngastigi vann hver nemandi fyrir sig, einstaklingslega að einstaklingsverkefni eftir áætlun í stærðfræði í þremur kennslustofum. Í tungumálakennslu á miðstigi var í gangi hringekja þar sem árgangi nemenda hafði verið þarfaskipt. Nemendur unnu í um það bil korter á hverri stöð en fóru á milli stofa og milli kennara til að vinna að mismunandi verkefnum sem kennarar stýrðu. Í þeim stofum var sitthvert námsefnið í gangi á hverjum stað og raunar þrjú fög; enska, danska og samfélagsfræði, kennd af þremur kennurum, á einni af þremur stöðvum unnu nemendur saman, annars var um einstaklingsverkefni að ræða. Í heimsókn í kennslu á yngsta stig æfðu nemendur lestur með hjálp hvers annars hluta kennslustundarinnar, en snéru sér því næst að því að leysa einstaklingsverkefni í vinnubók, sýna kennara heimalestrarblöð og loks hlustuðu þeir á tvær sögur sem kennari þeirra annars vegar las og hins vegar spann á staðnum.

Kennarar birtust sem fræðarar, sem svöruðu spurningum nemenda oftast greiðlega. Þeir virtust áhugasamir um virkni nemenda og öguð vinnubrögð þeirra en einnig umhugað um tímastjórn og að ná áætlun dagsins í faginu sem unnið var að. Nemendur virkuðu almennt agaðir, hlýðnir og iðnir sem sást á handauppréttingum ef þeir lentu í vandræðum, kyrrsetu og hljóðlátri vinnusemi þeirra almennt, en einnig á því að skiptingar á milli stöðva og kennslustunda gengu snuðrulaust fyrir sig þar sem ég sá til.

5.3 Upplifun kennara af samstarfi og teymisvinnu

Nánast allir kennarar í Rjóðurskóla nefndu að samheldni og góður starfsandi væri eitt það besta við að starfa í Rjóðurskóla. Flestir kennarar og stjórnendur nefndu að þeir mættu meðal annars í vinnuna til að hitta samstarfsfólk sitt og fram kom að ánægja ríkti um stjórnendur meðal kennara. Margir nefndu einnig að þeir mættu til að hafa gaman og fjölmargir nefndu sterk tengsl þeirra á milli einkennandi á vinnustaðnum. Í þeirra huga var samstarfið mikilvægt og jákvætt, eins og nánar verður nú vikið að.

5.3.1 „Við náttúrulega skiptumst á að ljósrita“

Á samstarfsfundum skiptu kennarar að eigin sögn með sér verkum við undirbúning, utanumhald og framkvæmd kennslunnar. „Við náttúrulega skiptumst á að ljósrita,“ hafði einn kennari á orði í þessu samhengi en annar nefndi að þær skiptust á að skrifa föstudagspósta til foreldra. Slík verkaskipting var til marks um jákvæð áhrif samvinnunnar. Annar kennari nefndi að hinn kennarinn í teymi hans sæi mikið um, samkvæmt hans orðalagi, „föndurhornið“ í kennslunni, það er að segja myndræna útfærslu og skapandi úrvinnslu nemenda. Á meðan sá hann um annað, til dæmis verkefnavinnu og læsiskennslu. Þannig bættu þeir hvor annan upp að hans mati með verkaskiptingu. Það er vert að halda því til haga hér í framhjálaupi að hjá tveimur öðrum viðmælendum í Rjóðurskóla var orðið föndur notað yfir verk- og listgreinar og skapandi útfærslu verkefna og orðið handmennt var notað yfir textímennt.

Kennari á unglíngastigi nefndi að hinn kennarinn í fagteymi hans tæki stundum fyrir þætti með nemendum sem hann kynni ekki jafn vel og hann í stærðfræðinni, eftir að þeir höfðu farið saman yfir vafaatriði. Þá var hann að eigin sögn með þeim nemendum sem voru samkvæmt orðalagi hans „meira sjálfreiknandi“. Við verkaskiptingu sparaðist tími og álagið minnkaði frá því sem kennarar höfðu þekkt áður. Töldu kennarar þannig upp nokkur fjölbreytt dæmi um það sem þeir upplifðu sem samvinnu og að þeir bættu hvern annan upp, lærðu hver af öðrum, spöruðu tíma við undirbúning og léttu sér álag og vinnu.

Í öllum rýnihópum kom fram að kennarar upplifðu stuðning samstarfsfélaganna af því að vera í teymi. Stuðningur var faglegur í huga kennara og fór fram í faglegu samtali um málefni kennslunnar í ákveðnu fagi, miðluðu hugmyndum eða lausnum er snéru að kennsluháttum og skiptu með sér verkum. Stuðningur gat einnig verið eins og einn kennari nefndi í formi þess að deila ábyrgð bæði gagnvart nemendum og foreldrum. Þá var algengt að að stuðningurinn væri í formi hvatningar eins og hér kemur fram:

RK I: Og já bara, það er bara svo gott að hafa einhvern sem er hérna bara [klappar á öxlina á sér] þú veist, þú ert að standa þig vel og þetta kemur og við bara hjálpumst að [...]

Stuðningurinn í teymunum gat tengst persónulegum málefnum eða verið í formi eins konar sáluhjálpar eftir erfiðan dag eða erfðar uppákomur í kennslu að mati flestra kennara í rýnihópum. Við persónulegan stuðning og umræður myndaðist „þetta faglega traust“ að mati kennaranna í rýnihópi á miðstigi. Traust og tengsl sem í huga eins kennarans þar var forsenda þess að geta tekist á um fagleg málefni en byggði líka á því að vinátta og tengsl ríkti milli kennaranna og þeir hjálpuðust að við að leggja til lausnir eins og kemur fram hjá RK I:

RK I: [...] og þegar þú ert komin með svona góða ...tengingu milli starfsfólks þá ... við tölum um allt. Við höfum setið í einn og hálfan tíma uppi í stofu hjá mér og bara ...talað um ekkert sem viðkom kennslu og bara í vinnutíma og við skráum okkur ekki út á meðan ... [allar hlæja] en þá líka þegar að það kemur eitthvað svona þá er þetta alltaf bara þægilegt. [ehem] Við getum alveg tekist á um það sem við erum ekki sammála um en þá er það framúrskarandi þegar það kemur og við ræðum þetta og þá kemur þetta faglega traust í leiðinni. Og mér finnst það skipta gríðarlega miklu máli [...] það er svo gott á milli að það þegar þú ert svona mikið saman og gerir svona mikið saman og ef ég á erfiðan dag, þessi nemandi hann bara ... *uuugh* sem þau geta stundum verið [ehem] þessar elskur, þó að ég elski þau öll [ehem] að þá getur maður bara [...] ... hvað var málið ... það var bara sama hvað ég gerði .. og þá veit [nafn kennara] hvað ég var að tala um [ehem] hún er búin að kenna [nemandanum] og hún veit hvernig hún getur verið og hún getur komið og ég prófaði þetta þegar hún var í dönsku síðast þá prófaði ég að hérna ... og mér finnst það skipta rosalegu máli.

Fyrir utan ávinning sem snéri að kennurum nefndu nokkrir kennarar að kostir teymiskennslunnar gætu einnig snúið að nemendum, til dæmis misstu nemendur síður úr kennslu ef einn kennari forfallaðist. Aðrir kennarar í fagteyminu vissu hvar nemendur áttu að vera staddir í námsefninu samkvæmt áætlun og gátu því auðveldlega leyst forföll ef á þurfti að halda, án þess að áætlun nemenda raskaðist. Annar kostur í huga RK J á miðstigi var að við að gera það sem þau kunnu vel fengju nemendur það besta frá þeim öllum.

5.3.2 Rammgerðir óheillavænlegir múrar

Að mati stjórnenda voru að vissu leyti til staðar óæskilegir múrar í samstarfsmenningu skólans. Stjórnendur ráku það til eldri menningar sem áður var ríkjandi en að mati stjórnenda voru kennarar áður ekki mjög viljugir til að deila „sínu“ með öðrum eins og eftirfarandi ummæli bera með sér:

RS E: Þegar ég byrja hér þá þurfti ég að hafa rosalega mikið fyrir því að [ehem] að bara komast í gögn hjá reyndum kennurum og svona ... [ókei] og þau áttu þetta

[áhersla] og bara svoleiðis ... og við erum ennþá svolítið að brjóta þessa múra niður [ehem] og þarna ... að ... fólk sé svolítið styðjandi hvert við annað.

Starfsmenn sem nýlega höfðu tekið til starfa við skólann vildu flestir meina að þeir liðu nokkuð fyrir tilhneigingu sumra samkennara þeirra til að deila ekki verkefnum, hugmyndum og vinnulagi með þeim og enn væri erfitt að komast inn í hópinn eins og kom fram í tilvitnuninni hér að framan. Fremur lítið samstarf var einnig að mati flestra kennara sem rætt var við á milli árganga og faga, sem virtist almennt þó ekki koma mikið að sök að þeirra mati.

Afmarkað samstarf, einangrun og það sem hægt er að kalla fagmúra var þó að mati margra orsök þess að þeir töldu sig ekki almennilega vita mikið um hvað og hvernig kennarar á öðrum stigum eða í öðrum greinum unnu. Gefum miðstigskennum orðið í þessu samhengi. Hér er það sérkennari (RK L) stigsins sem kvartar undan að því að vera ekki með á mikilvægum fundum en í samræðu kennaranna má einnig greina einangrandi orðræðu og viðhorf til list- og verkgreina:

RK J: Já, þetta er eins og við gerum á litludeildarfundunum, þú ert ekki á þeim,

RK L: Nei, það er nú ...

RK I: Á litludeildarfundunum þá skiptumst við á að að vera með faglegt innlegg.

RK L: Það er frábært.

RK I: Já, við skiptumst á, kennarar í fimmta bekk voru með einu sinni //

RK L: Já, við gerum þetta á öllum stigum hérna.

RK I: Já, með faglegt innlegg [...] þá erum við að deila einhverju, einhverri skemmtilegri aðferð eða þú veist, eitthvað skemmtilegt //já// Já við vorum með læsis ...

RK L: Og þá kemur svo oft þessi faglega umræða í kjölfarið // já // ég ætla bara að vera á þeim fundum næsta vetur [hlátur]

SE: En eru ekki allir á þeim fundum, eru myndlistakennarar ekki á þeim fundum til dæmis?

RK I: Nei, þeir eru á sér fundi hjá sér.

RK L: Þeir eru á fundi hjá sér þegar þessir fundir eru.

RK I: En mér finnst það reyndar fínt af því að þá geta þeir rætt sko sitt //já// eins og við erum að lýsa, þegar við tókum lesskilningshópana hjá okkur [ehem] og vorum að ræða það að þá hafa kannski ekki smiðjukennararnir ekki mikið, mikla tengingu við það [ehem] þeir eru ekki að kenna lestur og læsi sem slíkt, [...] þú veist það kemur ekki sama flæði í umræðum eins og þegar þú ert með heilan bekk og ert að vinna út frá...//

RK L: En mér finnst það mikilvægt fyrir okkur sem erum nálægt //

RK I: Ég er ekki að tala um það //

RK L: Nei ég veit það//

RK I: Ég er að tala um smiðjukennarana.

RK L: Já, ég veit það, en maður tengir miklu meira við deildina og það sem er að gerast í deildinni [ehem] ef maður væri á þeim fundi [...]

5.3.3 Kapp og keppni

Stjórnendur vildu meina að starfsfólk þeirra væri flest vinnusamt, kappsamt og metnaðarfullt og að nokkur keppnismenning væri til staðar í skólanum. Til marks um þetta sagði kennari á unglingastigi að stundum kæmu upp vandamál þegar að einhver í samstarfi „væri sleði“.

Meðal annars nýta kennarar samskiptaforrit til að miðla góðum hugmyndum sín á milli og stjórnendur sögðu að þeir vektu athygli á því meðal kennara ef eitthvað gengi sérstaklega vel í ákveðnum teyrum. Stjórnendur hvetja kennara til að koma með pistla um skemmtileg og velheppnuð verkefni í vikubréfi sem stjórnendur senda frá sér innanhúss og kennarar eru hvattir til að deila slíkum verkefnum með umheiminum á vefsíðu skólans. Samkeppni um að vera öflugt og hraðvirkt teymi var ekki til staðar á milli stiga að mati skólastjóra. Frekar hafði hann séð samkeppni milli teyma innan hvers stigs. Í rýnihópi kennara og í heimsókn minni komu víða fram vísbendingar um að samkeppnisviðhorf hefðu áhrif á hvað gert var og væru samofin viðhorfum í bakgrunni starfa fólks í nokkrum mæli og menningu skólans.

Áhersla á kapp og gildi mikils árangurs; að vera bestur, fyrstur, hæstur, kom meðal annars fram í samtölum kennara við nemendur í kennslustundum og í samræðum kennara á kaffistofu sem göfugt markmið sem stefna ætti að, hvort sem það var um að ræða teymi kennara eða í námi nemenda. Ef til vill má lesa slíkt kapp úr beinni tilvitnun í einn kennara skólans: „Við erum ekki í þessari „aumingjavæðingu“,“ sagðist hann hafa sagt á teymisfundi í sínum árgangi er hann vildi lýsa því að hann vildi gera ákveðnar metnaðarfullar kröfur til nemenda og að nemendur legðu sig fram við námið og vönduðu sig við úrlausn verkefnis.

5.4 Fjölskyldu- eða vináttumening

Ríkjandi gleðilegt og jákvætt andrúmsloft var mikils metið og áberandi einkenni á samstarfsmeningunni í huga flestra viðmælenda. Þetta kemur skýrt fram í viðhorfum kennara á unglingastigi þegar þeir ræða um mikilvægi þess að hlæja á hverjum degi með félögum sem þeir tengjast sterkum böndum:

RK N: Lykilatriði er ... að hlæja á hverjum einasta degi, bara ekkert með öllum.

Bara með fólki sem maður tengist//

RK O: Maður labbar ekki hér inn yngri ganginn og bara „neeeiii hvað segið þið?“//

RK N: Nei, maður labbar ekki eitthvað hlæjandi um gangana... ha ha ha langt síðan að ég hef séð þig [hlátur]

[hlátur]

RK R: En sko vinnan er svo stór hluti af lífi manns að maður verður eiginlega að hafa gaman í henni //já// og að hafa gaman af lífinu eins og í hádeginu eða í kaffinu ég held að það komi aldrei öðruvísi fyrir en að það sé hlegið við unglingsborðið, þú veist bara af einhverju bulli [...]. Þannig að mér finnst alveg verulega skemmtilegt að vera hérna [...] þetta verður svona eins og nánasta fjölskylda manns ... maður er bara alltaf með þessu fólki, þá held ég að það skiptir rosalega miklu máli að geta haft gaman með því [...]

RK N: Þú ert jafnvel meira með því heldur en fjölskyldunni [hlær] //

RK R: Já ... það er jafnvel þannig að maður ber undir það hvaða bíl maður á að kaupa [hlær]

RK M: Það er auðvitað líka skellt hurðum og allt það ... en maður hlær í kaffitímanum //

Fyrir utan að kennarar bindast margir hverjir böndum sem líkjast helst eins konar fjölskylduböndum í þeirra huga, eftir margra ára samstarf, er eftirtektarvert að margir kennarar þekktu vel til skólans áður en þeir ákváðu að hefja þar störf. Sumir þekktu skólastarfið af afspurn, eða í gegnum það að börn þeirra höfðu verið nemendur skólans. Nokkrir aðrir höfðu gengið í skólann sjálfir. Og jafnframt voru dæmi um að saga skólans og fjölskyldusaga einstakra starfsmanna fléttaðist saman. Grípum niður í frásögn kennara á miðstigi sem starfað hafði við skólann í sextán ár og hafði frá því sem lýsir sér sem djúp tengsl og fjölskyldusögu að segja samhliða frásögn af því af hverju hann hóf störf við skólann á sínum tíma:

RK L: [...] ég hafði búið mörg ár úti í Noregi. [...] Og ... foreldrar mínir höfðu kennt hérna [...] lengi. Og það vantaði fólk. [...] ég er bara mjög ánægð hérna, bara frábært, bý hérna... en hérna var í þessum skóla líka sjálf [hlátur] og hef miklar tengingar, þannig að ég bara verð að vera hérna [hlátur]. Er hérna líka rétt hjá er hérna uppi á fjalli. Það er bara eitthvað svo eðlilegt eitthvað.

Án þess að rekja það í mörgum dæmum var nokkuð um sambærileg djúp tengsl og fjölskyldusögu að ræða hjá hluta kennara og hjá stjórnendum. Þá voru einnig til staðar bein fjölskyldutengsl á milli kennara og kennara og stjórnenda í ákveðnum tilvikum og allmargir kennarar og stjórnendur bjuggu þess utan í nágrenni skólans eða í bæjarfélaginu sem um ræðir.

Nokkrir aðrir kennarar sem rætt var við hófu störf við skólann að upplagi eða ósk, ættingja, vina eða vinkvenna sem unnu þegar í skólanum. Hér ræða stjórnendur saman um ástæðu þess að þeir hófu störf við skólann og ber það að sama brunni:

RS A: [...] það er engin tilviljun að ég er hér [...] ég er sem sagt alin upp í þessu hverfi og gekk í þennan skóla og fólkið mitt það var í þessum skóla, mamma og //
SE: Kennarar?

RS A: Nei nemendur ... og systkini mömmu ... og hérna og ég var hér í æfingakennslu og mér bara datt aldrei í hug að fara neitt annað. Ég var í leikskólanum svolítið lengi á meðan að krakkarnir mínir voru litlir og hérna og þegar að ég ákvað að fara að kenna í grunnskóla þá bara kom ég hingað ... það er bara þannig ... [hlær við] ... af því að mínir vinir ... flestir hafa verið í þessum skóla og ... já.

RS C: [...] mér hefði ekki dottið í hug en að fara neitt annað en hingað... maðurinn [minn] var hér og ég á fjóra krakka og þrjú þeirra hafa verið hér í einhvers konar kennslu [...]

RS A: Amma mín skúraði hérna og átti heima í blokkinni hér. Þegar ég var smákrakki þá var ég með henni hér ...

5.4.1 „Þá er ég bara að hitta vinkonur“

Í rýnihópum kom fram að kaffistofa kennara var mörgum kennurunum afar mikilvægur vettvangur til að eiga í samskiptum við félagana og kynnast þeim persónulega. Sumir kennarar hittust þar að morgni áður en vinnutíminn hófst til að eiga saman stund og spjalla eins og kemur fram hjá RK I, kennara á miðstigi. Hann sagðist aðspurður mæta til vinnu í tvennum tilgangi - annars vegar til að hitta vinkonur sínar úr starfsmannahópnum og svo til að sinna starfinu. Hann mætti klukkan hálf átta en „til klukkan fimm mínútur í átta, þá er ég bara að hitta vinkonur [...] og svo fer ég í starfið.“ Á morgunstundum þessum átti hann og nokkrir aðrir kennarar og einn stjórnandi saman stund. Þeir aðilar unnu ekki alla jafna saman á sama stigi en í viðveru minni í kennslustundum og í rýnihópum var að sjá og finna að þarna voru sjálfsöuggir starfsmenn við störf, sem höfðu sterka sýn og sem höfðu einnig áhrif í samstarfi við aðra, voru jafnvel ákveðnir hliðverðir og fulltrúar ríkjandi menningar þegar kom að ýmsum faglegum málefnum á samstarfsfundum og í kennslustundum sem heimsóttar voru.

5.4.2 Faglegur ágreiningur í teymum

Stjórnendur nefndu að það erfiðasta og flóknasta við þeirra störf væri að ráða fram úr mannauðs- og starfsmannamálum þegar upp kom illleysanlegur ágreiningur á milli

samstarfsfólks. Einmitt meðal annars því þau voru í ákveðnum tilvikum nán kennurunum. Erfiðleikarnir voru hvað mest aðsteðjandi í hugum stjórnenda þegar upp kom faglegur ágreiningur í teyrum eða á milli starfsfólks og hann varð persónulegur. Stjórnendur upplifðu sem að slíkt væri ekki óalgengt ferli í þeim ágreiningsmálum sem þeir komu að. Það er að segja, ef ekki náðist að miðla sátt með aðkomu stjórnenda. Í nánnum tengslum fagfólks þuftu kennarar stundum að pústa en ef til vill vegna ákveðinnar meðvirkni á milli þeirra sem unnu saman, vildu kennarar ekki að stjórnendur myndu rugga bátnum með íhlutun þeirra. Þetta var hins vegar nokkuð sem stjórnendur unnu að því að breyta að eigin sögn, þar sem þeir töldu þetta skaðlegt starfinu í skólanum.

Hjá nokkrum kennurum og stjórnendum kom fram að „það væri tekist á“ um fagleg málefni og var það talið heilbrigðismerki á faglegum samskiptum milli samstarfsfólks. Við að hlusta á stjórnendur á stjórnendafundi lýsa faglegum ágreiningi sem upp var risinn milli kennara í ákveðnu teymi var auðsýnt að kennarar tókust þar á í gegnum eins konar kappræður, eða útsláttarkeppni. Í átökunum, það er að segja samskiptum þessara kennara, komu upp særindi og efasemdir hjá þeim kennara sem hallaði á um hvort hann ætti heima í skólanum og ætti samleið með fólkinu í teyminu sem hann var í.

5.5 Samstarf stjórnenda

Samkvæmt vefsíðu Rjóðurskóla eru sex stjórnendur starfandi í Rjóðurskóla, utan deildarstjóra upplýsingatækni. Fjórir deildarstjórar, aðstoðarskólastjóri og skólastjóri vinna saman í stjórnendateymi. Fram kom í rýnihópi stjórnenda að þeir mátu hvern annan og teymissamstarfið mikils, meðal annars vegna stuðnings sem þeir upplifðu með samstarfinu. Reglulegir samstarfsfundir stjórnendateymis eru í hverri viku en auk þess eiga stjórnendur í miklum samskiptum um þau verkefni sem við er að etja hverju sinni bæði jafnt yfir daginn eftir þörfum og með setu í nokkrum teyrum með öðru starfsfólki skólans. Þess utan hafa þeir komið sér upp venju sem RS A lýsir hér:

RS A:[...] mér finnst líka bara sko, af því að við erum rosa gott teymi, það eru þessir óformlegu fundir sem við eigum hérna á morgnana... af því að við sjáum um forföllin þannig að svona korter yfir átta þá setjumst við niður og erum að spjalla í svona korter kannski [ehem] þar fer oft alveg rosalega mikið fram þú veist faglegt, [...]ráðgjöf, þú veist þetta eru handleiðslufundir í rauninni og svo er fólk að koma niður og sér okkur sitja í kaffi eins og við séum ekki að gera neitt [hlátur] já þetta getur alveg *lúkkað* þannig sko ... en þetta, mér finnst þetta alveg bara ómissandi partur af deginum [ehem] að keyra sig inn í daginn með sínu fólki aðeins [...]

Í tilvitnuninni hér að framan má merkja að þegar stjórnendahópurinn ræði málin hvern morgun geti litið út fyrir að þeir séu að gera eitthvað annað en að vinna. Vangaveltur deildarstjórans um það, getur bent til þess sem við er að etja í menningu skólans; nýtt birtingarform samvinnu teyma í skóla er að skjóta rötum í jarðvegi menningar sem lítur öðruvísi út en fólk er vant. Ef til vill sérstaklega ef höfð er í huga að myndir af stjórnendum áður fyrr birtust jafnvel sem hetjur sem vinna helst einsamlar og í fjarlægð frá öðrum starfsmönnum.

5.5.1 Viðvera á samstarfsfundi stjórnenda

Á vikulegum stjórnendafundi sem skipulagður var í tvær klukkustundir voru til staðar fimm stjórnendur. Skólastjóri setti fund sem hófst á því að allir stjórnendur tóku til máls og nefndu jákvæð atriði sem þeir höfðu tekið eftir í skólastarfinu á undanförunum dögum.

Mörg mál voru á dagskrá fundarins, allt frá nýjum sóttvarnareglum og viðbrögðum við þeim til ákvörðunar um að halda vöflukaffi fyrir starfsfólk sem þakklætisvott fyrir seiglu á undangengnum mánuðum og umræðum um skipulag, starfsþróun og verkefni framundan og mál er varða mannauð og nemendavanda. Þar fyrir utan var rætt um aðkomu kennaranema að skólastarfinu, laun þeirra og kjör og áhrif fjarveru þeirra á skólastarfið en áhrifin náðu meðal annars til stundaskrárgerðar og ráðningu forfallakennara.

Drjúgur tími fundarins fór í að útbúa bréf til kennara um undirbúning þeirra fyrir síðustu daga skólaársins, frágang og vordaga nemenda og kennara. Þar var á ferðinni gátlisti frá árinu áður sem var uppfærður. Innihélt hann atriði sem rædd voru; allt frá útidegi og vettvangsferðum nemenda, sem mjög eru bundin hefðum, til dæmis um frágang í stofum og tilhögun og framsetningu námsmats. Námsmatsumræðan leiddi að umræðu um ágreining sem var við það að þróast út í persónulegan ágreining í einu teyminu. Stjórnendateymið ígrundaði málið og lausnir á vandanum í dágóðan tíma.

Fundarmenn sátu umhverfis borð og snéru að hver öðrum. Flestir fundarmenn tóku til máls undir hverjum lið, hlustun var virk. Oft komu upp glettnar athugasemdir og hlátur en einnig einlægur vangaveltur um málefni sem stjórnendur voru að fást við. Leituðu þeir þá til hvers annars með næstu skref og eftir stuðningi. Í samskiptum þeirra mátti merkja að fundurinn hvatti stjórnendur meðal annars til töluverðs taumhalds á kennarahópnum. Komið var vor og nokkrir kennarar höfðu nefnt eins og oft gerðist, að þeir vildu fá að vinna af sér sameiginlega starfsdaga sem voru á næsta leyti og hætta fyrir. Stjórnendur sannmæltust um að það yrði ekki í boði enda væri þessi venja ekki jákvæð fyrir samstarf og vinnuna framundan. Skólastjóri hafði undir mörgum liðum lokaorðin og virkaði sem leiðtogi hópsins. Fundurinn var á tímamarki truflaður vegna nemendamáls sem upp kom óvænt. Deildarstjóri skrappt af fundi til að sinna því.

5.6 Forysta og stuðningur stjórnenda

Stjórnendur leggja, að eigin sögn, mikið upp úr því að vera til taks fyrir starfsfólk og styðja í starfi. Einnig var í þeirra huga mikilvægt að starfsfólkið sjálf hjálpaðist að og væri styðjandi hvert við annað. Stjórnendur miðuðu að því að efla kennarana til að takast sjálfir á við mál áður en leitað var úrlausna hjá stjórnendum með því meðal annars að búa til flæðirit og hanna nýtt verklag. Vinnulag hafði breyst í þessa átt á undanförunum árum samkvæmt skólastjóra. Nefndi hann í því tilliti að áður fyrr höfðu nemendur sem hegðuðu sér illa eða voru ekki virkir í kennslustundum iðulega verið sendir til skólastjóra, sem þá átti við nemandann samtál. Nú tóku deildarstjórar slík samtöl að sér ef á þurfti að halda og málin voru leyst með þeirra aðkomu í mörgum tilfellum strax eftir að þau komu upp: „Jafnvel fyrir utan stofuna, fyrir næsta tíma,“ eins og einn deildarstjórinn hafði á orði.

Skólastjóri nefndi að hann hefði haft það fyrir sið í nokkurn tíma að fara reglulega í heimsókn í kennslustofur, í formleg innlit þar sem hann og kennari ræddu saman eftir heimsókn um það sem þeim þótti athyglisvert. Einnig hafði hann vanið sig á að fara reglulega í styttri óformlegri innlit. Deildarstjórar litu einnig inn til kennara með sambærilegum hætti sérstaklega þegar kennarar kölluðu eftir aðstoð. Það vannst líka margvísleg með óformlegri samtölum að sögn eins deildarstjórans.

5.6.1 Upplifun stjórnenda af kennslufræðilegu forystuhlutverki sínu

Stjórnendur töldu að kennslufræðileg forysta þeirra kæmi einna helst fram á fundum þar sem farið var yfir skólanámskrá að hausti og aðrar áætlanir eða ákveðin fagleg verkefni. Einnig sinntu þeir slíku forystuhlutverki í óformlegum samtölum við kennara og með því að gefa út vikubríf með ýmsum upplýsingum. Auk þess hvöttu þeir kennara til að miðla faglegum málefnum úr eigin kennslu. Í þeirra huga var loks mikilvægt í þessu sambandi að vera til staðar dags daglega fyrir kennara og starfsfólk, bregðast við jafnóðum í dagsins önn.

Stjórnendur upplifðu að þeir hefðu ekki mikinn tíma til í erli dagsins til að sinna kennslufræðilegu hlutverki sínu og varð slíkt í þeirra huga þess vegna að eins konar afgangsstærð í þeirra starfi. Deildarstjóri á yngsta stigi fangar þann veruleika sem stjórnendur voru flestir vel sammála um og lýsir þegar hann segir:

RS A: Já, það er ekkert svo einfalt [...] það er hérna svona í amstri dagsins þá er það ekkert svo einfalt sko [...] og það er alveg þannig að við sinnum henni ekkert þannig mikið ... ef maður ætlar að vera alveg hreinskilinn með það, það er kannski mest á haustin og vorin þegar maður er að hefja veturinn og svo þegar maður er að taka saman veturinn [ehem] og þú veist ... því annars er maður bara hérna í nemendamálum eða foreldramálum eða þurrka upp gubb eða leysa

afleysingu í matsalnum... maður þarf að hafa sig allan við til að gleyma ekki kennslufræðilegri forystu ... finnst mér bara svo að ég tali fyrir mig.

Þegar kom að umræðu í rýnihópum kennara um birtingarmyndir kennslufræðilegrar forystu stjórnenda í skólanum má segja að almennt hafi kennarar þurft að hugsa sig nokkuð um áður en þeir svöruðu. Almennt voru það kennarar og stjórnendur sem voru í eða höfðu nýlega lokið námi á menntavísindasviði Háskóla Íslands sem fyrst brugðust við spurningunni. Oftar en ekki komu fram glettin viðbrögð á borð við þau þegar kennari á unglingastigi hálfpartinn hváði; „Eru þeir með einhverja forystu hérna?“ Sumir kennarar urðu óöryggir um hvað nákvæmlega var átt við með þessu hugtaki. Bæði kennarar og stjórnendur voru sammála um að stjórnendur hefðu ekki beina eða mikla íhlutun í störf kennara. Einkenni á kennslufræðilegri forystu þeirra var hins vegar í hugum flestra að þeir veittu kennurum frelsi sem var í hugum kennaranna birtingarmynd traustsins sem stjórnendur báru til þeirra eins og nú verður lýst nánar.

5.6.1.1 *Frelsi sem birtingarmynd á trausti*

Sterkt einkenni á forystu stjórnenda í hugum kennara var frelsi kennaranna til að athafna sig eins og þeim hugnaðist í kennslunni. Birtist það frelsi kennurum sem traustið sem stjórnendur báru til þeirra eins og fram kemur í samtali kennara á yngsta stigi en skýrir einnig ástæðu þess að forysta stjórnenda var ekki kennurum mjög sýnileg:

RK B: Mér finnst það í rauninni ekkert endilega birtast af því að við fáum þínu svona dálítið svona að ráða ... //já //já

RK C: Það er ekkert rosalega sýnileg forysta.

Síðar í sama hópi kemur fram að þeir töldu forystu stjórnenda einnig birtast í innleiðingu teymisvinnu og að þeir halda ákveðnum verkefnum og hefðum skólans að kennurum. Kennarar á unglingastigi upplifðu kennslufræðilega forystu stjórnenda aðallega sem stuðning stjórnenda við þá. Einnig má sterktlega greina mikilvægi athafnafrelsis í þeirra máli og að þeir upplifðu að borið væri traust til þeirra. Frelsi og vald sem þeir höfðu að eigin mati meðal annars í krafti þekkingar og færni í faginu sem þeir kenndu:

RK M: Já, mér finnst það aðallega koma í ljós sem stuðningur, við sem fagfólk fáum að njóta okkar og við fáum stuðning frá stjórnendum um að prófa okkur áfram.

RK P: Já, við fáum að gera það sem við viljum // þannig sko/

RK M: Þannig, já já, þannig sko.

RK P: Þeir styðja við bakið á okkur.

RK O: Þau eru endilega ekki að leggja okkur einhverjar línur // línurnar ekki þannig sko þeir ekkert að segja „jæja allir eiga að vera með skapandi skil í þessari viku.“

RK M: Nei nei, það er ekkert svoleiðis //nei// það er bara traust og þau eru upplýst og þau myndu örugglega pikka í okkur ef það væri eitthvað skilurðu ... eða ég sko... ég met það sem stuðning sko //já já.

RK N: Já ég tek undir það ég upplifi þetta *sirkabát* akkúrat svona, já.

[...]

RK R: [...] Ég er alveg rosaleg frekja sko og ég hef bara fengið mitt í gegn hérna //

RK M: Já það er eiginlega alveg rétt//

RK R: Og ég segi bara „já ég vil hafa þetta svona“ og þau bara jánka.

RK N: En það er samt alltaf eitthvað samtal sko.

RK R: Já já ég er ekki að segja [...] þegar ég kom hérna inn var [skólastjóri] með svona vissa hérna ... bara út frá [greininni] [...] við áttum samtal og ég sagði hvað mig langaði til að gera og [...] síðan nokkrum sinnum kallað inn til sín [...]mér finnst þau hafa alltaf verið styðjandi við okkur og að við séum að stjórna hvernig hlutirnir eru gerðir [...]

RK M: Það er bara aðallega líka er við sýnum fram á að maður sé að sinna sínu og sé að leggja fyrir allt sem á að leggja fyrir og allt þetta ... en hvernig við gerum það er bara ... og það er dásamlegt að fá bara þetta traust, við erum kennarar, við gengum í þennan skóla, við höfum fullt af hugmyndum og við fáum einmitt bara stuðninginn og einmitt þetta frelsi til að bara til að gera það... en það kannski bara auðvitað svona einhverjar dagsetninga og svona sem maður þarf að halda.

RK R: Sko, líka af því að í unglिंगadeildinni erum við náttúrulega með faggreinar ... manni er bara treyst sem fagmanni [ehem] þú veist, það er náttúrulega ég hef meiri [fag]þekkingu heldur en deildarstjóri og skólastjóri af því að ég er búinn að kenna þetta í fimmtán ár þá kannski veit ég betur allt um námsefnið [...]

Jafnvel þó svo að kennarar kunnu vel að meta frelsi og traust töldu kennarar á miðstigi og yngsta stigi þó jafnframt að þörf væri fyrir aukinn stuðning við þróun kennsluhátta. Í huga viðmælenda var það spurning hvort frelsið væri gott eða slæmt. RK I hefði viljað sjá ákveðna færni nemenda birtast á ákveðnum stigum og vildi einnig aukið eftirlit með starfsháttum kennara. Anga af þeirri umræðu má finna í orðum RK I er hún segir:

RK I: [...] og við höfum frjálsar hendur en ég vil samt meira eftirlit með því að við séum að gera það sem að við eigum að vera að gera //eeemmm// eins og til dæmis hvernig er lestarkennslu háttáð og lestrarþjálfun háttáð í yngri deild? [...]

5.7 Hefðir; ekki íþyngjandi í hugum margra, en sumra

Kennarar Rjóðurskóla nefndu margir hverjir að rekja mætti eina ákveðna hefð í skólastarfinu til upphafsára skólans og birtist hún sem eitt af því sem þeir mátu mikils í skólastarfinu. Það viðhorf lýsir einnig vel orðræðunni um þá hefð á vef skólans. Þá kom einnig fram að vegna þeirrar hefðar höfðu tveir kennarar ákveðið að hefja störf við skólann. Hefð þessi hafði, að mati kennara, einnig áhrif á annað skólastarf og fékk sitt pláss í skólalagatali sem og í húsnæði skólans, líkt og gildi um fleiri hefðir í kennslu og viðburðahaldi skólans.

Margoft nefndu kennarar ákveðin fyrirfram skilgreind þemaverkefni í hverjum árgangi sem áratugagamlar hefðir, sem áttu sinn sess og tekið var mið af í skipulagningu náms og kennslu. Þessum þemaverkefnum fylgdi rammi eða kennsluáætlanir um hvað gera skyldi með nemendum og þar með fylgdi vinnulag og útkoma verkefna oft einnig. Sumir töldu að þemaverkefni þessi hefðu tekið nokkrum breytingum í árunna rás og að þeir hefðu áhrif á framkvæmd þeirra. Þó var það ekki þannig að mati allra kennara að verkefnin næðu að miða vel að núverandi hæfnimarkmiðum samkvæmt aðalnámskrá og tilgreindum uppfærðum hæfniviðmiðum. Sérstaka athygli vekur að nokkrum kennurum þótti of mikið unnið með samskiptahæfni og samstarfshæfni nemenda í hefðbundnum þemaverkefnum og að það, í því magni sem um var að ræða, væri of rýrt námslegt markmið. Fram kom hjá kennurum á miðstigi og yngsta stigi að sumir kennarar þar höfðu reynt að hefja máls á því að breyta hefðunum í tengslum við þessi hefðbundnu þemaverkefni og aðlaga inntak þeirra að námskrá. Að mati sumra var mjög erfitt að ræða slíkar breytingar innan kennarahópsins og hafði þá skapast togstreita á milli kennara en í öðrum teymum kom fram að aðlögun hefða að námskrám gekk vel. Fram kom hjá kennurum á yngsta stigi að sumar hefðir höfðu breyst með áratugalangri baráttu kennara. Kennararnir sögðust geta hlegið að því öllu núna en þeir „gátu það þó ekki þá“, eins og einn kennarinn orðaði það. Í þeirri baráttu sem háð var við viðhorf kennara á unglingsstigi höfðu þeir haft betur um leið og þeir afsönnuðu það sem í þeirra huga voru ákveðnar kreddur.

Líkt og fram hefur komið eru hefðir mikilvægar í skólastarfi Rjóðurskóla. Ef til vill mætti einnig ganga svo langt að halda því fram að skólastarfið sé þar um margt hefðbundið. Nokkurt dálæti starfsmanna er almennt að finna í gögnunum á mörgum hefðum og ríkjandi vinnulagi sem viðhaft er í skólanum og á vinnustaðnum sem slíkum. Til að mynda voru dæmi um að kennarar höfðu sótt um starf við skólann því þeir vildu fara úr því sem þeir kölluðu óhefðbundið eða opið skólakerfi í hefðbundið bekkjarkerfi og hefðbundna kennslu. Kennari á

unglingastigi nefndi að hefðirnar væru „kannski ekki þannig íþyngjandi“ þó svo að hefðirnar væru margar til staðar og er það lýsandi fyrir viðhorf margra viðmælenda. Sérstaklega voru það kennarar með stuttan starfsaldur við skólann sem töldu að orðin „við höfum gert þetta svona hér“ væru viðurkennd sem gild rök fyrir því að breyta ekki þáttum sem þeir sjálfir vildu hafa áhrif á og að hefðamenning skólans væri að einhverju leyti íþyngjandi. Einn kennari með umtalsverða starfsreynslu við skólann taldi sig oft hafa reynt að ræða breytingar á ákveðnum hefðum en ekki hlotið hljómgrunn, það væri mjög erfitt að hnika sumum hefðum og var það til ama í hans huga.

5.8 Tíu dropar

Kennarar í Rjóðurskóla áttu sér ákveðin borð á kaffistofu kennara þó svo að borðin væru ekki beinlínis merkt hverjum og einum, eða tilteknum hópum. Þeir kennarar sem kenndu á sama stigi sátu helst saman við borð. Starfsfólk átti sér einnig sinn kaffibolla sem það hafði komið með að heiman. Kennarar á miðstigi sátu iðulega í kaffi á öðrum tímum en aðrir kennarar þar sem nemendur á miðstigi fylgdu ekki sömu tímasetningu stundaskrár og unglingsstig og yngsta stig. Stjórnendur voru ekki mjög sýnilegir á kaffistofunni þegar aðrir voru í kaffi eða mat, nema þá helst deildarstjórar sem stundum virtust frekar vera komnir til að grennslast fyrir um mál en hvíla sig.

Þeir kennarar sem helst gáfu sig á tal við mig að fyrra bragði á kaffistofu kennara voru nýir kennarar, kennaramenntaður einstaklingur sem vann að sérverkefni fyrir skólann og annar ritari skólans. Aðrir kennarar gáfu sig ekki að fyrra bragði á tal við mig en þegar ég hafði frumkvæði að samtali var mér svarað kurteislega, án þess þó að mikið flæði kæmist í samræður. Ég tók mér tilviljanakennt sæti við borð í kaffitímum og settist þá oft í hóp, sem gaf mér ekki endilega neinn sérstakan gaum yfirleitt.

5.8.1 Eitthvað var öðruvísi á kaffistofunni en í kennslustundum

Við að verja drjúgum tíma á kaffistofunni í Rjóðurskóla komu fram vísbendingar um að þar væri eitthvað annað í gangi en almennt í kennslustundum. Kennarar voru fjarlægari nemendum heldur en félögum sínum við borðin á kaffistofunni. Á kaffistofunni voru kennarar afslappaðir og einlægir, hlógu með félögum sínum, sögðu sögur sem oft voru hetju- og klaufabárðasögur af sjálfum sér eða öðrum. Á kaffistofunni heyrði ég stundum einnig rætt um nemendur, oft í gamansömum tón en stundum með stimplun, vinsamlegri að mestu, þó ekki að öllu leyti. Einnig var rætt um fréttatengd mál, stjórnámamenn og örlítið um kjaramál. Samtöl um skipulag eða undirbúning kennslu virtust almennt ekki fara fram á kaffistofunni.

Mismunur á andrúmsloftinu á kennarastofunni og almennt í kennslustundum átti þó ekki við í heimsókn í kennslu í sérkennsluálmuna þar sem að samtal nemenda og kennara snemma að morgni var á afar manneskjulegum, afslöppuðum og einlægum að því virtist, jafningjanótum. Þar var hvorki leikgerð (e. performance) né yfirvald kennaranna áberandi, þvert á móti var virkni nemenda og áhugi þeirra eftirtektarvert einkenni.

Að mati RK N er kaffistofan rými þar sem hann gat hvílt sig á nemendum sínum og talað annað tungumál inni á milli annarra starfa og kennslu. Látum eftirfarandi orð kennara í rýnihópi á unglíngastigi vera lokaorð niðurstöðukafla Rjóðurskóla þar sem þau draga kaflann nokkuð saman og eru lýsandi fyrir ákveðna menningu sem birtist. Samtal kennaranna segir auk þess margt um birtingarmyndir samstarfs þeirra. Meðal annars er fjölbreytileiki nefndur, vinátta, stuðningur og tengsl félaganna. Kennarar eru hins vegar einnig nokkuð út af fyrir sig í hópum sem aðgreina sig frá ýmsum öðrum hópum, meðal annars vegna ríkjandi faggreinakennslu og deildaskiptingar í skipulagi skólustarfsins og ýmissa viðhorfa sinna:

RK N: [...] en svona heilt yfir er bara mjög gaman á kaffistofunni til dæmis og svona ... og fólk getur látið gamminn geisa og svona og fólk finnur yfirleitt svona flöt þar sko [ehem] sem að er mjög mikilvægt finnst mér sko ... í svona starfi þá þarftu að fara út úr stofunni og hvíla þig á unglíngum og ... og bara tala öðruvísi tungumál svona inn á milli ... , bara að fá svona hleðslu sko til að fara aftur í hitt sko [ehem] ... Já og svona heilt yfir góður mórall sko ... auðvitað er það samt misjafnt eftir árum og, og stemmningu og það hefur náttúrulega gengið á ýmsu héra og það hafa komið áföll í lífi fólks og svona og við höfum líka misst fólk héra frá okkur... og við höfum gengið í gegnum eitt og annað.

RK P: Já, mér finnst bara mikil jákvæðni héra ... gleði ... fínn mórall... fólk alltaf til í að lyfta sér upp og gera eitthvað skemmtilegt...

RK R: Já, ég er bara sammála ... ég tek undir þetta sem RK N sagði sko mér finnst náttúrulega ... þessi stemning sem skapast á kaffistofunni og mér finnst ... þar sér maður líka bara annan flöt á félögunum og já ... maður eiginlega getur talað við hvern sem er sko og auðvitað er þetta deildarskipt oft ... við erum saman kannski unglíngadeildin meira og þú veist, í kaffi og svona og þá auðvitað kynnist maður því fólki betur en fólki á öðrum deildum... en það er fínn mórall sko.

Ánægja meðal kennara kom vel fram á kaffistofu kennara í Rjóðurskóla, þar sem kennarar héldu sig í, að því er virtist, í ákveðnum hópum og undu hag sínum vel. Að vísu vekur upp spurningar að þar virtust þeir vera öðruvísi á kaffistofunni en í kennslustundum. Það er að segja - samskipti þeirra við nemendur og við aðra kennara laut ekki sama lögmáli.

6 Umræða

Markmið rannsóknar var að greina einkenni skólamenningar í tveimur heildstæðum grunnskólum, einkum í ljósi birtingarmynda samstarfs, vinnulags, skipulags og hefða og ígrunda meðal hverra sé að finna styðjandi eða letjandi viðhorf og hindranir um skólana sem öflugt lærdómssamfélag. Í þessum kafla verða dregnar saman helstu niðurstöður og ályktað í samhengi við fræðilega umræðu.

Hafa ber fyrirvara á niðurstöðum þar sem að um afmarkaðan tíma rannsóknar var að ræða og áhrif Covid-19 heimsfaraldurs hafði að einhverju leyti áhrif á birtingarmyndir verklags og samvinnu kennara í báðum skólum á framkvæmdatíma rannsóknar. Einkum og sér í lagi getur verið um frávík að ræða í viðhorfum þeirra sem hófu störf við skólana undir kringumstæðum heimsfaraldurs þar sem erfiðara var um vik fyrir stjórnendur að fylgja þeim eftir sem nýjum starfsmönnum í skólunum.

Rjóðurskóli og Lautarskóli eru skólar sem má segja að séu misgrónir hvað starfsemina varðar. Þeir eru ekki jafn stórir hvað nemenda- og starfsmannafjölda snertir, skipulag í skólunum er einnig upp að ákveðnu marki ólíkt. Ekki er ætlunin með umræðunni að bera skólana saman en þó er uppbygging kaflans sem hér fer á eftir, með þeim hætti að oft er rætt um skólana saman út frá þeim þáttum sem liggja til grundvallar rannsóknar og þeim þemum sem komu fram í niðurstöðum. Niðurstöður rannsóknar gefa til kynna að húsnaði, aðstæður skólanna, aldur þeirra og saga, skipulag kennslu, vinnulag og viðhorf kennara sem og stjórnenda hafi áhrif á samstarf og möguleika á þróun vinnulags og menningar.

6.1 Einkenni samstarfsmenningar

Rjóðurskóli er faggreinamiðaður bekkjarkennsluskóli þar sem nemendur hafa einn umsjónarkennara í hverjum bekk. Nokkrar bekkjarheildir eru til staðar í hverjum árgangi. Sumir kennarar hvers árgangs, aðallega umsjónarkennarar, vinna sameiginlega að undirbúningi og úrvinnslu kennslu í svokölluðum árgangateymum og eða fagteymum árganganna. Í Lautarskóla starfa umsjónarkennarar í teymum að sameiginlegri umsjón allra nemenda í hverjum árgangi. Árgangateymi koma þar að sameiginlegum undirbúningi og úrvinnslu kennslu árgangsins í þeim fögum sem umsjónarkennararnir kenna. Svokölluð fagteymi eru þar ekki til staðar. Stjórnendateymi eru virk og styðjandi við kennara í báðum skólum og til staðar eru á hvorum stað teymi um faglegt samstarf og innleiðingu umbótaverkefna. Segja má í því samhengi að skipulag samstarfs í hvorum skóla fyrir sig styðji við samstarfsmenningu í anda og átt að einkennum faglegs lærdómssamfélags. Fyrirkomulag bekkjarkennslu og faggreinamiðun í bland við skorður sem eldra húsnaði setur Rjóðurskóla hindrar að einhverju marki samstarf og þar með eflingu samstarfsmenningar skólans.

Umtalsverða fjölbreytni var að finna í formi samvinnu og verklagi starfsfólks beggja skóla. Þær birtingarmyndir voru allt frá einangrandi starfsháttum, aðgreinandi viðhorfum og verklagi til samvinnu og samvirkni sem byggði á ígrundun og stefnuvissri þróun kennsluhátta, bæði hjá kennurum og stjórnendum. Merki fundust um samvinnu sem stefndi markvisst og með aðstoð fræðilegra líkana í einu teymi kennara í Lautarskóla. Þar um leið var að sjá merkingarbæra námsferla hjá nemendum og kennurum. Leiða má að því líkur að markviss starfsþróun kennara í því teymi hafi átt sér stað. Starfsþróun kennara í sameiginlegum daglegum merkingarbærum aðstæðum er eitt af einkennum lærdómssamfélags samkvæmt Önnu Kristínu Sigurðardóttur (2010, 2013, 2019).

Stuðningsrík og hvetjandi samskipti, traust, samheldni og samhjálpi birtust víða meðal kennara og stjórnenda í báðum skólum og gefur til kynna styðjandi samstarfsmenningu í skólunum í anda lærdómssamfélags (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010, 2013, 2019; Dogan og Adams, 2018). Tengls samstarfsfólks og samvinna birtust samhliða þessu, allt frá því að vera lítil milli þeirra kennara sem almennt störfuðu ekki saman, yfir í að vera afar nán í teyllum. Ríkrar ánægju gætti meðal starfsmanna í báðum skólum með stjórnendum sem og samstarf í teyllum og almennt með samstarfsmenningu skólanna. Starfsánægja og traust á milli fólks sem starfaði saman var sterkt einkenni í kennara- og stjórnendahópum beggja skóla. Styðjandi samstarfmenning er því sterkt einkenni á samstarfsmenningu skólanna þó svo að segja megi að sú menning hafi einnig að sumu leyti í víðara ljósi birst sem þversagnarkennd eða ófullkomin.

Kennarar í báðum skólum störfuðu yfirleitt ekki með öðrum kennurum að kennslunni sjálfri í kennslurýmum þann tíma er rannsóknin fór fram. Þó voru dæmi um áhrifaríka teymiskennslu og samstarf kennara í sömu kennslustundinni í Lautarskóla. Fáar vísbendingar var auk þess að finna um samstarf bekkjar- eða árgangakennara við list- og verkgreinakennara og virtust þeir síðarnefndu jaðarsettir í samstarfsmenningu skólanna, skipulagi sem og húsnæði beggja skóla.

6.1.1 Upplifun af samstarfi, ávinningur þess og áskoranir

Fyrirkomulag er snéri að samstarfi teyma um umsjón nemenda, undirbúning og úrvinnslu kennslu var almennt mikils metið skipulag af kennurum í báðum skólum þó svo að kennarar störfuðu yfirleitt einir að kennslunni sjálfri. Verkaskipting og stuðningur, persónulegur og faglegur, voru nefnd sem dæmi um kosti samstarfsins og birtust sem helstu einkenni þess. Þær niðurstöður eru í takt við aðrar nýlegar niðurstöður um upplifun kennara af mikilvægum ávinningi teymiskennslu og samvinnu í teyllum héraðs (Ingvar Sigurgeirsson, 2021). Einnig eru niðurstöður um fjölbreyttar birtingarmyndir verklags nokkuð dæmigerðar fyrir þær sakir

að fjölbreytt verklag er ein af birtingarmyndum verklags og starfstilhögun kennara í íslenskum grunnskólum (Gerður Óskarsdóttir o.fl., 2014).

Samstarf í teyllum beggja skóla snérist í nokkuð ríkum mæli um sálrænan stuðning eftir erfiða daga við kennslu og um skipulag er snérist um hvað og hvenær ætti að kenna ákveðnar greinar eða að framkvæma ákveðin verk eða verkefni, tengd einstaka fögum eða hæfniviðmiðum. Síður var að finna birtingarmyndir og heyra samtöl eða af upplifun um hvernig ætti að þróa eða nálgast viðfangsefni kennslu út frá fjölbreyttum hópi nemenda, eða fjölbreyttum kennsluaðferðum og þróun kennsluhátta hjá kennurum. Samstarf, þar sem gagnrýnin samræða um kennsluhætti, verklag og ígrundun starfa er ekki mikil, stuðlar ekki nægilega vel að lærdómsmenningu skóla, samkvæmt Dogan og Adams (2018). Kennarar upplifðu þó í báðum skólum að þeir lærðu hver af öðrum með samstarfi í teyllum. Vísbendingar voru þó um að kennarar færu almennt ekki endilega út fyrir sinn þægingindamma í þessu tilliti. Vera má að gögnin vísi í fleiri en eina átt hvað þetta snertir, en mögulega skortir á einbeitta ígrundun, samstarf og umræður um kennsluhætti og þróun þeirra í átt að sameiginlegri skýrri sýn í teymissamstarfi skólanna.

Verkaskipting og viðhorf sem lýsti sér í því að kennarar gerðu helst það sem þeir voru þegar góðir í, var nokkuð algeng lýsing kennara í báðum skólum á kostum og útfærslu teymisvinnu þeirra. Slíkt samstarf styður ekki nógu vel við kennara í því að læra og prófa nýja hluti eða þróun kennsluhátta samkvæmt Hargreaves og Fullan (2012) þó svo að kostur þess fyrirkomulags sé ef til vill að einstaklingar verða sérfræðingar á ákveðnu sviði og flinkari í afmörkuðu verklagi, sem þeir þekkja þá þegar eða tengist því fagi sem þeir eru færir í, kenna eða hafa áhuga á. Hargreaves og Fullan (2012) vara við að starfsþróun kennara einskorðist við að hver og einn fínþússi og efli einhliða einstaklingsauð sinn og einstaklingbundna styrkleika sem tengjast faginu sem þeir kenna, þar sem það sé ekki áhrifarík leið til að efla fagauð hvernar stofnunar. Schein (1999) vill meina að það sé mikilvægt að aflæra það sem hver og einn er vanur að gera og læra nýja hluti sé ætlunin að gera menningarbreytingu í stofnun. Það sé í raun umbreytingaraflið, þrátt fyrir að vera samtímis sársaukafullur hluti breytingaferlisins og um leið einn af þeim þáttum sem sker úr um hvort breytingar heppnist eða ekki. Í þessu ljósi gæti sterk hefð fyrir verkaskiptingu og löngun til eflingar sérþekkingar hjá hverjum og einum kennara mögulega orðið frekari þróun skólanna í átt að auknu samstarfi og eflingu fagauðs nokkur hindrun.

Mikilvægt er að mati Schein (1999, 2010) að andrúmsloft umburðalyndis ríki í hópum sem fara í gegnum breytingaferli. Sálrænt og tilfinningalegt öryggi þess berskjaldaða sem reynir nýja hluti sé nauðsynlegt eigi ný þekking og færni að festa rætur í menningu stofnana (Brown, 2018; Schein, 1999, 2010). Einkenni trausts sem kom fram á milli þeirra sem áttu í samstarfi í teyllum beggja skóla verður að teljast vera sá styrkleiki sem gefur von um að

samstarfsmenning styrkist enn frekar og nýbreytni og þróun geti átt sér stað með öflugum hætti. Þó verður að hafa í huga að sterk einkenni hópameningar líkt og birtist í menningu Rjóðurskóla gæti mögulega haft einangrandi og hamlandi áhrif á samstarf og tengsl þegar til lengri tíma er litið, þrátt fyrir að vera ánægjuaukandi og styðjandi einkenni í menningunni þar í hugum viðmælenda, eins þversagnarkennt og það kann að hljóma í fyrstu. Nokkuð bar á þekkingarleysi um aðrar greinar og stig í Rjóðurskóla sem og kennsluhætti sem fóru fram hjá öðrum og bendir það ekki til djúprar styðjandi samstarfsmenningar á milli hópa. Aftur á móti var traust til staðar og tengslamyndun átti sér stað innan hvers hóps sem starfaði saman, þar sem upplifun fólks var sterk innan hópanna af samstöðu, vináttu, stuðningi og samvinnu þeirra.

Með hliðsjón af því að lærdómssamfélagi er ætlað að eiga í umbótaferlum er gagnlegt að líta meðal annars til aldurs stofnunar og þroska. Schein (2010) nefnir að þegar miða á að breytingum í stofnunum sem hann kallar miðaldra getur ein leið til þess verið að virkja þá hópa sem almennt hafa ekki forystu. Miðaldra, getur í hans skilningi orðsins, bæði verið aldur stofnunar en einnig þegar áhrifa fyrstu stjórnenda eða upphafsmanna dvínar og fleiri stjórnendur koma rödd sinni og verklagi að. Menningarkimar í hverri miðaldra stofnun geta orðið að nauðsynlegu umbreytingarafli fái þeir til þess hvatningu og umboð til forystu og kennslu annara. Er sú hugsun í takti við sýn Spillane (2006) og Harris (2003c) á mikilvægi þess í stjórnun sem miðar að dreifðri forystu, að efla þá sem geta kennt og miðlað breytingum á vinnulagi í rétta átt til annarra. Mögulega getur aukið samstarf við list- og verkgreinakennara sem birtust rannsakenda sem nokkuð jaðarsettur hópur í samstarfsmenningu skólanna einmitt gert gagn í því tilliti.

Fram kemur að þrátt fyrir að Lautarskóli sé yfirlýstur teymiskennsluskóli ræður nemendafjöldi í hverjum árgangi því hvort einn eða fleiri umsjónarkennarar vinni saman um árgang. Af þeim sökum starfa ekki allir umsjónarkennarar í teymi og telur rannsakandi það vera óheillavænlega ráðstöfun og veikleikamerki á skipulagi sem styðja á við samstarfsmenningu. Þversögn er það meðal annars af þeirri augljósu ástæðu að það skýtur skökku við að kalla einn kennara teymi - óheillavænleg ráðstöfun og veikleiki þar sem hætta er á að þeir kennarar sem starfa einir fari á mis við stuðning sem samkvæmt rannsóknum (Ingvar Sigurgeirsson, 2021) og í niðurstöðum þeirrar rannsóknar sem hér um ræðir, getur fylgt því að tilheyra teymi við undirbúning, framkvæmd og úrvinnslu kennslu. Slíkt getur í ljósi umræðu Hargreaves og Fullan (2012) um eflingu fagauðs einnig haft áhrif á starfsánægju og starfsþroska viðkomandi einstaklings. Að vinna fyrst og fremst einstaklingslega að kennslunni sjálfri er auk þess ekki í anda lærdómssamfélags, þar sem kennslan sjálf hlýtur að teljast til þeirra merkingarbæru aðstæðna sem kennurum er ætlað að þróa og læra af í daglegum aðstæðum. Litlir nemendahópar geta einnig verið flóknir að samsetningu og

upplagi þó svo þeir séu fámennir. Styðjandi samstarfsmenning Lautarskóla birtist þó í samhengi við þessar niðurstöður í því að umsjónarkennarar sem unnu þar einir með fámennan árgang upplifðu að þeir tilheyrðu og nutu stuðnings annarra umsjónarkennara á því stigi sem þeirra árgangur tilheyrði. Í þessu samhengi er einnig vert að nefna að skólaliðar er komu að kennslu og stuðningi nemenda í Lautarskóla hafa samkvæmt kjarasamningum og skipulagi starfa þeirra litla möguleika á að koma að djúpri samvinnu þar sem undirbúningstími skólaliða er afar takmarkaður í samningum þeirra. Dæmi var nefnt í Lautarskóla um að raddir stuðningsfulltrúa væru mikilvægar, sérstaklega þar sem þeir þekktu vel þá nemendur sem þeir unnu með, jafnvel einna best af starfsfólki skólans.

6.2 Viðhorf í bakgrunni skólamenningar

Schein (2010) telur að til að skilja stofnanamenningu þurfi að fara á dýptina og skoða hvaða viðhorf geri vart við sig hjá starfsfólki. Viðtekin sannindi í orðum og verkum starfsfólks eru lykill að greiningu á viðhorfum sem stýra og móta menningu stofnunar. Slík viðhorf leynast einnig í bakgrunni og umhverfi hvernar stofnunar. Samhliða umræðu um þau viðhorf sem birtust sterkt í niðurstöðum verða nú rædd viðhorf sem mögulega þykja almennt viðtekin sannindi í menningarlegum bakgrunni skólanna.

Í menningu skólanna tveggja má, þrátt fyrir ákveðna breidd í verklagi og ólíkan samanburð, finna sameiginleg einkenni og viðhorf í bakgrunni birtingarmynda menningar, verklags og samstarfs. Í því samhengi er vert að hafa í huga að Schein (1999) nefnir að í nýjum stofnunum sé um að ræða að hver einstaklingur sem kemur að starfi í slíkri stofnun byggir viðhorf sín og gildi á reynslu sinni og störfum og áhrifum frá menningu þeirrar stofnunar sem hann kemur úr. Hann tekur jafnframt með sér menningu þess staðar þaðan sem hann kemur á nýjan stað og reynir að aðlaga þá menningu að nýjum aðstæðum. Niðurstöður rannsóknar benda til að ríkjandi sé að starfsfólk Lautarskóla og Rjóðurskóla sæki sér fyrirmyndir og verklag til þeirrar skólamenningar sem almennt hefur ríkt héraðs fram að þessu. Mögulega getur slíkur vani reynst hindrun í átt að aukinni samstarfsmenningu og þroska skólanna sem faglegs lærdómssamfélags þar sem að skilgreining þess er í átt frá einangrandi starfsháttum skólastarfs fyrri tíma.

6.2.1 Athafnafrelsi kennara

Einkennandi sameiginlegt ríkjandi viðhorf í niðurstöðum rannsóknar er mikilvægi og réttmæti athafnafrelsis kennara hvað snertir skipulag og útfærslu þeirra á kennslu. Var það viðhorf að finna bæði hjá kennurum og stjórnendum beggja skóla. Raunar má deila um hvort kennarar hafi raunverulegt frelsi því samhliða ríkri frelsisupplifun þeirra kemur einnig fram í niðurstöðum að áhrifa og taumhalds stjórnenda, kerfis og stjórnvaldsákvarðana á störf

kennara gætir verulega. Áhrif hefða og/eða hefðaleysis eftir atvikum á störf kennara verður einnig að teljast umtalsverð.

Kennarar Rjóður- og Lautarskóla upplifðu vald og ráðrúm til að ákveða hvað kennt var og hvernig kennsla fór fram í kennslustundum þeirra og er það í samræmi við það sem lengi hefur tíðkast hérlandis (Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur Jóhannsson, 2006; Gerður Óskarsdóttir o.fl., 2014). Kennarar túlkuðu frelsið sem þeir höfðu og sjálfstæði sitt við kennslu sem birtingarmynd faglegs trausts sem stjórnendur báru til þeirra. Upplifun kennara af því að hafa frelsi til að útfæra kennslu eftir eigin höfði var einnig samofin hugmyndum þeirra um fagmennsku þeirra og sjálfsmýnd. Vel má vera að frelsi kennara og réttmæti þess í hugum viðmælenda skýri að einhverju leyti þær fjölbreyttu birtingarmyndir verklags sem að framan hefur verið nefnt. Frelsið sem kennarar töldu sig hafa gæti einnig skýrt upplifun kennara og stjórnenda af því að stjórnendur höfðu að mati beggja hópa litla aðkomu að kennslufræðilegum áhrifum á störf kennara.

Hafa má í huga að frelsi einstaklingsins er í umræðu félagssálfræðinga ríkjandi gildi í bakgrunni vestrænnar menningar (Kaul, 2013; Patterson, 1992) og þá má gera ráð fyrir að viðhorfið eigi aðkomu að menningu hversar stofnunar og hafi áhrif á samskipti og vinnulag þar, sé umræða Schein (2010) höfð í huga. Án þess að hér verði farið í ferð sem nær langt út í geim félagsfræðilegrar eða heimspekilegrar umræðu um gildi frelsis og frelsi sem gildi í bakgrunni okkar menningar verður þó leitað á náðir Páls Skúlasonar (2015). Hann lýsir því að einstaklingsfrelsið sé að vissu leyti eins konar réttur eða réttindi hvers og eins, en að hugtakið *ábyrgð* verði að vera þá um leið samofið hugmynd fólks um frelsið, ef vel á að vera. Það er að segja; í viðhorfum manna og kvenna til frelsis felst einnig krafa um ábyrgð þeirra. Mikilvægt er að hver og einn kennari og skólastjórnandi ígrundi það sem skiptir raunverulega máli með hliðsjón af árangri og vellíðan nemenda líkt og margir (Hargreaves og Fullan, 2012; Robinson, 2018; Sergiovanni 1994, 2009; Spillane 2006) hafa nefnt í samhengi skólamenningar og skólastarfs. Afstaða og ákvarðanir skólafólks krefjast að þeirra mati ávallt skuldbindingar og eins konar innri ábyrgðaskyldu hvers og eins gagnvart gildum og hugmyndum sem liggja til grundvallar aðgerðum fólks og tilgangi hvers og eins [skóla]samfélags. Harris (2003c) nefnir að viðhorf fólks í árangursríkum skólum þar sem dreifð forysta er ráðandi afl sé að mikilvægast sé að gera það sem er rétt fyrir nemendur og skólastarfið. Einkahagsmunir hvers og eins, eða það sem er helst bundið við „það sem virkar“ eða tengist einhver konar verðlaunum, til að mynda uppskeru í formi launa um mánaðarmót, séu ekki jákvæðir hvatar. Harris (2003b) tilgreinir einnig að í árangursríkum skólum sé tilgreind hugmyndafræði í raun áhrifaríkur valdabrunnur. Hugmyndafræði ætti því að hafa ráðandi afleiðingar á verklag og viðhorf starfsfólks, ekki einstaklingsfrelsi hvers og eins starfsmanns. Anna Kristín Sigurðardóttir (2019) telur sterka sýn sem einkenni

lærdómssamfélags jafnvel eitt hið þýðingamesta einkenni á árangursríkum umbótaferlum. Í samhengi niðurstaðna má spyrja hvort að þær fjölbreyttu myndir í verklagi og útfærslu á samstarfi, jafnvel í sumum tilvikum einangrandi starfshættir, sem birtust, geti stafað af skorti á sameiginlegri sýn, helgun starfsfólks við sýnina eða ábyrgð þeirra á hugmyndafræðinni sem liggur til grundvallar störfum þeirra?

Nokkuð hefur verið rætt um mikilvægi eignarhalds kennara á hugmyndum, þróun og þátttöku þeirra þegar kemur að breytingaferlum (Fullan, 2016; Robinson, 2018) og að stjórnendur nýti sér til dæmis aðferðir tileinkunar starfsfólks í breytingaferlum líkt og Robinson (2018) hefur lýst. Ekki er ætlunin að gera lítið úr þeirri sýn. Sjálfræði (e. autonomy) og gerendamáttur starfsfólks skiptir máli samkvæmt rannsóknum félags- og menntafræða (Hoy og Miskel 2013, Spillane 2010) þegar kemur að breytingaferlum og því að skapa samfélag um nám (Sergiovanni, 2009). Sameiginlegt eignarhald á lausnum og starfsþróun er hins vegar afurð áhrifaríkrar samstarfsmenningar sem miðar að dreifðri forystu (Spillane, 2010). Áhyggjur fyrir hönd skólasamfélaganna tveggja er að hugmynd starfsfólks um einstaklingsfrelsið og einstaklingslegt eignarhald á kennslunni sjálfri sé mögulega villuljós í menningu skólanna. Þá um leið er frelsið tengt hugmyndum kennara um fagmennsku þeirra sem gæti verið vísbending um mögulega hindrun í samstarfsmenningu þeirra. Ef þörf fyrir frelsið er samofið hagsmunum eða markmiðum kennara um að skína fyrst og fremst einstaklingslega sem stakir kennarar væri það í umtalsverðri andstöðu við einkenni og markmið samvinnumenningar faglegs lærdómssamfélags. Vonandi er sá ótti ástæðulaus þó svo að vert geti verið að hver og einn hugleiði það fyrir sig og ræði það í teyrum.

6.3 Forysta stjórnenda

Forystuhættir stjórnenda í Lautarskóla einkenndust af hvetjandi samskiptum og verklagi sem stefndi að því að fá starfsfólk í sama lið og starfa eftir skólastefnu skólans með aðferðum sem báru með sér einkenni dreifðar forystu. Stjórnendur veittu kennurum stuðning að mati kennara og höfðu komið upp skipulagi innan skólans til að ákveðnir kennarar gætu sinnt forystu um verklag við fagleg verkefni og þjálfun annarra kennara í þeirra daglegu aðstæðum. Kennararnir sem um ræðir höfðu yfir að ráða hæfni eða færni í kennslu sem stjórnendur vildu sjá birtast almennt í starfsháttum og menningu skólans. Þar sem skólinn er nýlegur og margt því ómótað í skólastarfinu og menningunni, var til staðar þörf fyrir sameiginlegt átak margra. Aðstæðurnar virtust hafa áhrif á starfsfólk í átt að samábyrgð og samtakamætti og verður að teljast styrkleiki skólans með hliðsjón af einkennum lærdómssamfélags. Hargreaves og Fink (2006) hafa bent á að jarðvegur í nýstofnuðum skólum séu ákjósanleg ræktarskilyrði nýrrar menningar og dreifðrar forystu. Schein (1999) hefur þó bent á að í slíku umhverfi taka þeir sem koma að vinnunni með sér þá menningu

sem ríkir í reynsluheimi þeirra af fyrri vinnustað eða frá fyrri tíð. Að mati Hargreaves og Fink (2006) og Schein (2010) er engu að síður gott tækifæri í nýrri stofnun til að festa sameiginlega ábyrgð starfsfólks á forystu innan skólans og gera hana að ákveðnu afli í menningunni. Í slíku landslagi vinnur starfsfólk saman að verkefnum sem þeim hugnast að vinna (Schein, 1999). Sjá mátti að kennarar virtust almennt valdefldir ánægðir þátttakendur í uppbyggingu og þróun skólastarfs Lautarskóla og vísbendingar voru til staðar um dreifða forystu og samábyrgð á skólastarfinu.

Í Rjóðurskóla nýttu stjórnendur talsvert magn af skriflegum upplýsingum til að koma upplýsingum og viðmiðum á framfæri. Þeir dreifðu verkefnum á milli sín og til kennara og starfrækt voru teymi um ýmis fagleg viðfangsefni. Stjórnendur vildu jafnframt vera til staðar fyrir hvern starfsmann og voru það að mati kennara, þeir sýndu bæði stuðning og ákveðið aðhald og gripu inn í ef þörf var á. Verður þetta að teljast jákvæð vísbending um vilja til samstarfsmenningar og dreifðrar ábyrgðar. Hóþamening var nokkuð einkennandi meðal kennara Rjóðurskóla. Samtal, stuðningur og samvinna um undirbúning og úrvinnslu átti sér stað í ákveðnum hópum en vísbendingar eru um að stuðningur, samtal og samvinna hafi ekki verið almennt einkenni út fyrir hópana sjálfa. Þetta má skoða sem vísbendingu um að þar hafi myndast menningarkimar sem fóru með mismikil formleg og óformleg völd. Stjórnendur Rjóðurskóla unnu að því að brjóta niður fagmúra og einangrandi menningu eins og stjórnendur bentu á og af rannsóknargögnum má gera sér í hugarlund að við nokkuð ramman reip var að draga í þeim efnunum. Meðal annars vegna hóþameningarinnar og því að orðræða meðal sumra kennara einkenndist af nokkurri stimplun, en einnig vegna fyrirkomulags faggreinakennslu, bekkjafyrirkomulags og byggingu húsnæðis, jafnvel samkeppnismenningar sem var að merkja að væri til staðar innan og mögulega á milli skólastiga. Schein (1999) telur menningarbreytingu og menningarrýni (Schein, 2010) meðal annars vera mikilvægt viðfangsefni stjórnenda í stofnunum sem teljast til þess að vera miðaldra. Slíkar breytingar séu hins vegar aldrei sársaukalausar og myndi útheimta með hliðsjón af því að skólinn ætlar sér að starfa sem faglegt lærdómssamfélag að stjórnendur sinni því verkefni í samstarfi við aðra. Lykilinn að umbreytandi ferlum (e. transformative change) samkvæmt Schein (2010) er að gæta þess vel að vekja ekki lífsafkomukvíða (e. survival anxiety) meðal starfsfólks, en jafnframt einnig með því að tryggja öruggt sálrænt og tilfinningalegt rými til samskipta og berskjöldunar starfsmanna (Schein, 2010). Við það dvínar mótþrói við breytingar. Að skilja menningu annarra hópa, breyta rótgróinni menningu í stofnun, til dæmis í átt að aukinni samvirkni með því að fella niður menningarlega múra, er tímfrek iðja að mati Schein (2010). Eigi að breyta þessu krefst það samtals (e. dialog) en einnig andrýmis og umhverfis sem líkist helst því að sitja við varðeldinn og rabba saman í einlægni um það sem raunverulega skiptir máli fyrir stofnunina.

6.3.1 Kennslufræðileg áhrif stjórnenda

Skólastjórar hafa kennslufræðilegu forystuhlutverki að gegna (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014; Fullan, 2016; Kaplan og Owings, 2015). Dæmi um leiðir sem skólastjórar geta nýtt í þessum tilgangi eru gagnvirk samtöl eftir heimsókn, svokölluð greinandi leiðsögn, þjálfun í aðstæðunum og kerfi þar sem kennarar meta hvern annan (Sergiovanni og Green, 2015). Í þessu sambandi er vert að halda til haga að rannsókn Barkar Hansen og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2014) leiðir í ljós að íslenskir skólastjórar leiðbeina kennurum helst með óbeinum hætti og eiga þannig í óbeinu samstarfi við þá um kennslufræðileg málefni, þrátt fyrir að stjórnendur myndu margir kjósa að hafa meiri áhrif hvað þetta varðar. Slíkt hið sama er uppi á teningnum í niðurstöðum sem hér um ræðir, almennt upplifðu kennarar og stjórnendur sem að birtingarmynd kennslufræðilegrar forystu stjórnenda væri ekki mjög greinileg. Sergiovanni og Green (2015) vilja meina að bein þátttaka skólastjórans í náms- og kennsluaðstæðunum geti skipt máli sem stuðningur við kennara og faglega starfsþróun þeirra.

Fyrst og fremst nefndu stjórnendur í Rjóðurskóla að tímaskortur hindraði beint samstarf þeirra við kennara um kennslufræðilega þætti í daglegum kennsluaðstæðum þeirra. Tímaskortur og álag sem einkenni í menningu skólanna er í samræmi við niðurstöður um áhrifavalda í íslensku skólakerfi samkvæmt Gerði G. Óskarsdóttur og félögum (2014). Stjórnendur Rjóðurskóla sem og Lautarskóla nýttu ýmsar óbeinar leiðir til áhrifa á kennslufræði og daglegt störf kennara, meðal annars við að gera ákveðna kennara að áhrifavöldum í kennsluaðstæðum annarra kennara eins og dæmi voru um í Lautarskóla og með því að stofna margvísleg teymi um fagleg málefni. Það samræmist vel sýn fræðimanna um hvernig gott er að dreifa forystu til kennara samkvæmt Spillane, 2006 og valdefla þá um leið. Auk þessa kom fram í báðum skólum að stjórnendur miðluðu margvíslegum kennslufræðilegum upplýsingum og hefðum eftir fjölbreyttum samskiptaleiðum og hvöttu einnig kennara með margvíslegum samskiptaleiðum í æskilegar áttir. Í Rjóðurskóla hafði skólastjóri þann sið að líta reglulega inn í kennslustundir og eiga með kennurum markviss samtöl út frá gátlista um það sem hann varð vitni að.

Skýrt kom fram að stuðningur stjórnenda var oft í formi viðbragðs við vandræðum hjá kennurum eða við erfiðleikum nemenda. Var það stór hluti af starfi stjórnenda og hlutverki í raunaðstæðum skólastarfsins samkvæmt upplifun kennara og stjórnenda og því sem birtist í heimsóknum rannsakanda. Þar má segja að skólastjórar séu í aðstæðum beintengdum við daglegar athafnir kennara. Mögulega er hægt, jafnvel mikilvægt, að nýta þær aðstæður markvisst til merkingarbærs náms og starfsþróunar kennara, en Spillane (2006, 2014) hefur bent á að dreifð forysta og styðjandi menning sé fyrst og fremst eflandi samskipti um

merkingarbær verkefni í aðstæðubundnu samhengi skólastarfs, til dæmis ef upp koma krefjandi áskoranir.

Vísbendingar eru um að hvorki kennurum né stjórnendum þyki sem að stjórnendur hafi áhrif á kennsluhætti kennara í daglegum aðstæðum kennara, meðal annars vegna lítilla beinna afskipta eða aðkomu þeirra að kennslunni. Ef til vill er ástæða til að hafa varann á hvað það varðar að stjórnendur í báðum skólum upplifðu og töldu sig hafa lítill kennslufræðileg áhrif á kennara, meðal annars þar sem að kennarar upplifðu að þeir höfðu mikið frelsi. Það bendir ef til vill til að til staðar séu valdefldir kennarar í skólunum og gæti einnig verið merki um að kennarar séu áhrifamikið forystuafli í skólunum. Ef frelsi kennara er mjög til marks um traust stjórnenda til kennara líkt og sterklega kom fram hjá viðmælendum í báðum skólum, má spyrja að því hvað gerist ef eða þegar stjórnendur vilja eða hafa bein áhrif á kennslu kennara? Mögulega væri það að viðurkenna mikil bein áhrif stjórnenda á kennslufræði og bein áhrif þeirra á kennara, í andstöðu við að veita kennurum frelsi og þá um leið, lýsa því að stjórnendur beri lítið traust til kennara? Í því samhengi er þó rétt að nefna hugvekju Spillane (2014) sem telur mikilvægt að stjórnun og forysta í skólum einkennist af því að stjórnendur taki þátt í lærdómsmenningu skólans með því að læra með kennurum af viðfangsefnum daglegra verkefna.

6.4 Hefðamenning

Samkvæmt niðurstöðum unnu stjórnendur markvisst að tilurð styðjandi vinnumenningar með því gera ákveðið verklag að hefðum í Lautarskóla. Í Rjóðurskóla snérist skólastarfið að vissu leyti og í ríkum mæli um viðhald ákveðinna hefða. Þetta tvennt mætti ef til vill túlka sem framsal á kennslufræðilegu hlutverki stjórnenda til hefðavaldsins. Jafnvel hefur hefðavaldið hér einnig mikil áhrif á starfsþróun kennaranna. Gera má ráð fyrir að slíkt væri ekki mögulegt nema í umhverfi sem í raun hefur dálæti á hefðum og nema að til staðar sé ríkjandi hefðamenning, innan skólanna sjálfra og eða í umhverfi þeirra og umlykjandi menningu.

Hefðavald leiðir ekki sjálfkrafa til árangurs og þróunar og því er brýnt að gefa því sérstakan gaum. Spurning vaknar hvort að binda hefðir inn í skólastarf, minna á hefðir eða að halda þeim að kennurum sé hluti af einkennum á kennslufræðilegri forystu stjórnenda eða styrking á valdi hefðanna sjálfra. Hér gefa niðurstöður til kynna að slíkt geti átt sér stað samtímis og getur hvort tveggja verið letjandi og styrkjandi fyrir skólana sem lærdómssamfélag, eftir eðli hefðanna og áhrifum þeirra á samstarfsmenninguna. Í samhengi við rótgrónar hefðir í starfi Rjóðurskóla og viðhaldi á þeim má nefna að Hargreaves og Fink (2006) hafa gert því skil að mikilvægt sé að bera virðingu fyrir skólasögu í umbóta- og breytingaferlum. Spyrja má í ljósi þeirrar umræðu með hvaða hætti það sé best gert?

Líkt og Kotter (1998) og Schein (1999, 2010) nefna þá er það vandkvæðum bundið að gera menningarbreytingar í rótgrónum stofnunum og eftir því sem stofnanir eru stærri, eldri og flóknari, þeim mun erfiðara verður það. Starfsfólk með langan starfsaldur við stofnun syrgir oft gamlar hefðir, venjur og vinnulag og þegar að læra á nýja hluti gerir bæði námskvíði, námserfiðleikar og ýmis form af ótta vart við sig í þessum ferlum (Schein, 2010). Meðal annars ótti við að eitthvað geti litið rangt eða illa út, það nýja mun ef til vill ekki þykja nógu gott, ótti við að mistakast getur gert vart við sig og upplifun af því að finnast maður ekki kunna sitt fag lengur. Margt starfsfólk í Rjódurskóla taldi almennt ekki að hefðir væru íþyngjandi þó svo að þær væru margar og starfið rótgróið. Mögulega fylgir hefðunum öryggi sem gerir erfitt um vik við breytingar og þróun skólastarfs. Schein (2010) hefur bent á að ríkjandi almenn tilhneiging sé í stofnunum að starfsfólk miði að þægindum og öryggi með verklagi sínu. Þægindamenning sem kallað getur á stöðnun sé þá um leið algengari eftir því sem stofnanir eldast og vert er að hafa það í huga með hliðsjón af niðurstöðum í Rjódurskóla sem og framtíð Lautarskóla.

Fram kom í Rjódurskóla að hefðir væru þýðingamiklar fyrir skólastarfið og tengdust mögulega tjáningu starfsfólks á virðingu þeirra fyrir skólasögu skólans og eldra starfsfólki. Stöðugleiki er ákjósanlegt viðmið í skólastarfi (Hargreaves og Fink, 2006) og hefðir bera með sér ákveðinn stöðugleika. Stöðugleiki ætti þó ekki að leiða til stöðnunar, sé markmiðið þróun. Hægt er að gera sér í hugarlund að hefðir geti verið heppileg verkfæri í lærdómssamfélagi, þær séu efling fagauðs, samstarfs og skólaþróunar innbyggt í verklag þeirra og gildi í bakgrunni þeirra og þá um leið einnig afurð þeirra. Hins vegar eru hefðir ekki æskilegar ef þær festa fólk í viðjum vana þeirrar menningar sem miðað er að breyta.

Sérstaka athygli vekja í þessu tilliti viðbrögð kennara Lautarskóla þar sem stjórnendur, aðstæður í húsnæði og skipulag studdi allt markvisst við fyrirkomulag teymiskennslu og samstarfs, að kennarar nýttu sér ekki þær aðstæður til fullnustu og hurfu jafnvel til einangrandi starfshátta þegar tilteknir erfiðleikar komu upp. Viðbrögðin voru ef til vill skiljanleg en hins vegar ekki til framdráttar sé það algengt eða síendurtekið viðbragð. Vert er einnig að hafa í huga að í þeim tilvikum þar sem í niðurstöðum kom fram í báðum skólum að faglegur ágreiningur var á leið að þróast í að verða persónulegur, eru einnig vísbendingar um að ef til vill sé til staðar skortur á lýsandi verklagi og sameiginlegri sýn sem ræður för og miðlar sátt og jöfnuði milli starfsmanna. Ef til vill eimir þó fyrst og fremst af hefðaveldi einangrandi vinnuvenja fyrri tíðar í þessum tilvikum. Þess ber þó að gæta að einfalda ekki um of sem og kveða ekki of sterkt að. Niðurstöður sem segja auk þessa að tímaskortur sé til staðar, álag á starfsfólk og ef til vill sé þörf fyrir sálræna endurheimt og tilfinningalegan stuðning eftir kennslustundir, gefur einnig til kynna að fjölmörg atriði í kerfi, viðhorfum og

menningu sem þarna hafa áhrif og hindra að breytingar í átt að faglegu lærdómssamfélagi gangi hratt fyrir sig.

6.5 Orð um orð – og fagmennsku kennara

Hægt er að gera sér í hugarlund að aukin fagleg samvinna, ríkuleg starfsþróun og samskipti milli fagfólks kalli á skýrar skilgreiningar til að sameiginlegur skilningur myndist á faglegum fyrirbærum. Vísbendingar voru um í niðurstöðum að notkun faglegra hugtaka í daglegum störfum starfsfólks hafi ekki verið almenn, tíð né viðmælendum töm í daglegum samskiptum þeirra. Æskilegt verður að teljast að starfsfólk skóla eigi sér auðugt fagtungumál og að meðvitund ríki meðal skólafólks um mikilvægi og notkun þess, þó svo að hér sé ekki verið að hvetja til hátimbraðs orðaforða sem myndar rof á milli fólks. Mögulega getur rýrt sameiginlegt faglegt tungumál og mismunandi skilningur á orðum haft áhrif á niðurstöður rannsókna og jafnframt áhrif á menningu skóla. Mögulega setur snautt faglegt tungumál starfsfólki einhverjar skorður þegar kemur að því að skilja hluti svipuðum skilningi.

Niðurstöður gefa til kynna að viðhorf til fagmennskuhugtaks kennara, ásamt ýmsum öðrum faglegum hugtökum svo sem hugtökunum; dreifð forysta, teymiskennsla, teymisvinna og kennslufræðileg forysta sem og hugtakið faglegt lærdómssamfélag, megi ræða í báðum skólum.

Sigurður Kristinsson (2013) nefnir að fagmaður sem byggir fagmennsku sína á sérþekkingu sinni tekur á sig mynd fagmennsku einstaklingshyggjunnar. Þetta lýsir sér meðal annars með því að hann verður nokkurs konar húsbóndi í eigin ríki. Þróun í átt að samvirkri fagmennsku í kennarastéttinni sé hins vegar aðkallandi, líkt og Trausti Þorsteinson (2003) nefnir. Með samvirkri fagmennsku á hann við að kennarar eigi samræður um námsmarkmið, kennsluaðferðir, aðlögun viðfangsefna og önnur fagleg viðfangsefni skólastarfsins. Þróun í þessa átt hefur átt sér stað í þrepum frá því sem Trausti Þorsteinsson (2002) kallar sjálfstæða fagmennsku og ósjálfstæða. Samkvæmt honum voru sterk einkenni síðfagmennsku (e. age of the collegial professional) ekki endilega komin í ljós hérlendis um síðustu aldamót. Einkenni síðfagmennskunnar eru samkvæmt Hargreaves (2000) samvirkni meðal kennara sem vinna saman og jafnframt annars náíð samstarf kennara við nemendur sem og foreldra um nám barnsins. Trausti Þorsteinsson (2003) segir að með því að gera liðsheild og samvinnu að lykilatriði alls skólastarfs láti hin nýja fagmennska af kröfunni um einstaklingsbundið sjálfræði kennara án þess þó að hafna siðferðislegum skuldbindingum fagstéttarinnar og tilgangi. Niðurstaða Starfsháttarannsóknarinnar (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014) gefur til kynna að enn sé nokkuð í land hvað þetta snertir þó svo að íslensk skólakerfi færist í átt að aukinni samvinnu. Mikilvægt er að kennarar iðki sjálfræði sitt með samræðu og samvirkum hætti eigi fagmennska þeirra að þroskast. Þannig, að mati Sigurðar Kristinssonar (2013), myndast

meðal annars verðskuldað traust á kennarastéttina í heild sinni. Mögulega er þar einnig leið fyrir íslenska kennara til að brjótast út úr þeirri hefð sem hefur skapast, að kennarar séu fyrst og fremst ábyrgir fyrir sínum bekk eða sinni grein líkt og Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (2008) hafa bent á að sé mikilvægt að breyta. Anna Kristín Sigurðardóttir (2019) hefur einnig hvatt til endurskoðunar á því hvað felist í fagmennsku kennara og stjórnenda, svo að menntaumbætur hérlandis megi þroskast farsælllega í átt að faglegu lærdómssamfélagi.

Með hliðsjón af fagauðshlugtakinu úr smiðju Hargreaves og Fullan (2012) er líkt og komið hefur verið að, mikilvægt að endurskilgreina fagmennskuhugtakið í ljósi færslu starfshátta kennara og skólamenningar frá einangrun til samvinnu og samvirkni. Hargreaves og Fullan tengja fagmennsku kennara með hliðsjón af eflingu fagauðs, sterkt við samstarf fagfólks sem þeir lýsa mun dýpra en samstarfi sem felst í verkaskiptingu. Verkaskipting var áberandi þráður í vinnulagi teyma í báðum skólum þessarar rannsóknar og ábati hlaust af því verklagi í teymissamstarfi í hugum kennara í Rjóðurskóla sem og Lautarskóla. Hargreaves og Fullan (2012) nefna að sameiginleg ígrundun fjölbreyttra leiða í kennslu og markviss einbeiting að því að mæta hverjum nemanda með samstarfinu, sé hins vegar grundvöllur árangurs og þroskun fagmennskunnar. Starfsþróun með samvinnu í daglegum aðstæðum sé einnig snar þáttur, jafnvel kjarni fagmennsku kennara og eflingu fagauðs. Þeir nefna að tilhneiging hafi verið að binda fagmennskuhugtakið faggrein, færni eða athafnafrelsi hvers og eins kennara í einangrandi menningu skóla áður fyrr og þá síður kennslufræðinni sjálfri. Þannig er að finna í umræðu þeirra um hugtakið fagauð rík tengsl milli þess hugtaks, fagmennskunnar og starfsþróunar kennara í daglegum aðstæðum þeirra. Í þessu ljósi má gera ráð fyrir að samstarf kennara um kennslu undirbúning og úrvinnslu hennar þurfi að innibera; að rætt sé um hvað sé gert, hvenær það er framkvæmt og ef til vill í hvaða röð en ekki síst hvernig útfæra skal sjálfa kennsluna og hvaða aðferðir nýtist best með hliðsjón af nemendum og námsefni til að nemendur nái árangri. Tveir fyrstu þættirnir sem hér eru nefndir; hvað og hvenær, ásamt verkaskiptingu, persónulegum og tilfinningalegum stuðningi birtust helst sem viðfangsefni í samstarfi kennara á samstarfsfundum í báðum skólum þessarar rannsóknar, með ákveðnum undantekningum þó. Að ræða ekki mikið um hvernig hlutir séu gerðir verður í ljósi umræðu fyrrnefndra fræðimanna að teljast möguleg hindrun í starfsþróun kennara skólanna og tilvist þeirra og aukins þroska skólanna sem faglegs lærdómssamfélags.

Með hliðsjón af niðurstöðum má halda því fram að þörf sé á að ræða eflingu fagauðs skólanna í skilningi Hargreaves og Fullan (2012) og þá um leið afbyggja ef til vill eldri og hefðbundin viðhorf til fagmennskuhugtaksins. Fagmennska virðist af niðurstöðum tengjast helst einstaklingsbundinni færni, skipulagi og einnig faggreinum í huga flestra viðmælenda beggja skóla. Telur rannsakandi þetta vera einna mest letjandi viðhorf sem fram komu í

menningu skólanna, í þveröfuga átt við mörg jákvæð og hvetjandi einkenni skólanna sem sterkt lærdómssamfélag.

6.6 Tengsl og starfsánægja

Áberandi gleði ríkti á kaffistofum beggja skóla og ríkjandi var upplifun viðmælenda í báðum skólum að þeir ættu almennt í jákvæðum, styrkjandi og styðjandi tengslum við samstarfsfólk sitt. Átti það við um fagleg samskipti en einnig um persónuleg samskipti milli fólks og verða starfsánægja og jákvæð samskipti að teljast jákvæð einkenni í menningu skólanna.

Í báðum skólum mátti finna útbreidda upplifun viðmælenda af því að tengsl í teyllum líktust vináttuböndum, jafnvel lýstu sér sem nán vináttubönd eða fjölskyldutengsl. Raunveruleg fjölskyldutengsl sumra einstaklinga voru til staðar í Rjóðurskóla og samtvinnun fjölskyldu- og skólasögunnar kom þar einnig fram í ákveðnum tilvikum. Fram kom í Lautarskóla að sumir stjórnendur og kennarar þekktu til annarra starfsmanna svo sem annarra stjórnenda, áður en þeir hófu störf við skólann. Voru þessi tengsl meðal annars upphaflega hvatning margra viðmælenda til að sækja um starf við skólana. Dæmin benda til þess að jákvæð þekkt og persónuleg tengsl voru ef til vill ákveðin forgjöf varðandi tengsl og andrúmsloft skólanna. Hins vegar eru þessar niðurstöður í samræmi við að starfsánægja mælist yfirleitt áberandi einkenni í skólamenningu þar sem teymiskennsla og styðjandi samstarfsmenning er til staðar (Helga Sigríður Þórsdóttir og Anna Kristín Sigurðardóttir, 2020; Ingvar Sigurgeirsson, 2021, Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns 2107).

Styðjandi andrúmsloft, traust og vinaleg menning er talin forsenda uppbyggjandi samskipta, samstarfs og skólaþróunar (Hoy og Miskel, 2013). Styðjandi menning er einnig eitt af einkennum faglegs lærdómssamfélags (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010). Bent hefur verið á mikilvægi einlægra, heiðarlegra og gagnrýnna samskipta í samvinnu fólks sem ætlar sér að eiga í sterkri og heilbrigðri samstarfsmenningu sem miðar að starfsþróun og vellíðan og dreifðri valdeflandi forystu (Brown, 2018; Spillane, 2010) og eru niðurstöður um jákvæð og sterk tengsl því skólunum og skólamenningu í vil. Mögulega geta nán tengsl hins vegar einnig blindað eða jafnvel hindrað rýni í fagleg störf milli samstarfsfólks líkt og Schein (2010) hefur bent á. Deildarstjóri í Rjóðurskóla taldi nán tengsl við samstarfsfólkið á köflum valda vandræðum þegar kom að því að leiðbeina þeim eða vinna að lausnum í faglegum ágreiningi milli starfsfólks. Tengsl og upplifun af tengslum gátu skilgreint hverjir tilheyrðu í hópum og hverjir ekki, sem ef til vill gat leitt til einangrunar nýrra eða ákveðinna starfsmanna eða ákveðinna faga, en efltu einnig starfsánægju og löngun til samstarfs innan hópsins.

Í hugum sumra viðmælenda mátti merkja að persónuleg tengsl smituðust yfir á eða bjuggu til faglegt traust milli samstarfsfélaga. Hvort að það var til góðs eða ills fyrir faglegt

starf og áhrif á innleiðingu á vinnuvenjum lærdómssamfélags skal ósagt látið hér þar sem rannsóknin náði ekki nógu afmarkað og einbeitt til þess þáttar.

6.7 Lokaorð

Menning og andrúmsloft í Lautar- og Rjóðurskóla, verklag, samstarf og samskipti, birtist rannsakanda ekki sem einsleit samhljóða mynd. Þannig var til dæmis stemning á kennarastofu í Rjóðurskóla frábrugðin því sem þar var almennt í gangi í kennslustofum. Ekki var sama andrúmsloft á kaffistofu Lautarskóla eftir því hvaða starfmannahópur kom þar saman og eins var umtalsverður breytileiki á andrúmslofti og bekkjarmenningu á milli bekkja í Lautarskóla. Sama má segja um vinnulag kennara og stjórnenda, birtingarmyndirnar eru fjölbreyttar og að sumu leyti þversagnarkenndar. Þar mátti finna allt frá einangrun og einangrandi vinnulagi til samstarfs og samvirkni í teymum. Skýrir sú niðurstaða að hluta til nafngift þessarar ritsmiðar.

Ritgerðinni sem og skýrslunni var valinn undirtitillinn: „Frá einangrandi starfsháttum til samvinnu og samvirkni,“ þar sem vísbendingar eru um í niðurstöðum að í skólunum sem hér um ræðir eigi sér stað menningarbreyting frá einangrandi starfsháttum til samvinnumenningar. Niðurstöður vekja jafnframt von um að starfshættir og menning skólanna séu í þróun í átt að einkennum öflugsg faglegs lærdómssamfélags í báðum skólum. Breytingin virðist þó ekki gerast eins eða á sama hraða í báðum skólum, enda forsendur í starfi skólanna og margt í umhverfi þeirra ekki sambærilegt. Sameiginlegt og jákvætt er þó að eitt af einkennum í menningu skólanna er að vilji til samstarfs er til staðar sem og traust og stuðningsrík tengsl í grunni starfa þeirra sem koma saman á hvorum stað fyrir sig. Starfsánægja ríkir meðal kennara og stjórnenda í báðum skólum. Ef til vill getur almennt dálæti á hefðum, hefðbindingu, hefðbundnu verklagi og hefðamenningu hins vegar unnið á móti starfsfólki og menningu skólanna um leið og slíkt miðar að því að létta störf og láta skólastarf og kennslu ganga ótruflað fyrir sig. Að ætla sér að breyta sjálfri kennslunni í aðstæðum þar sem kennarar eru einir við störf í kennslu telur rannsakandi ekki áhrifaríka leið til starfsþróunar hjá kennurum, náms og umbreytinga, hvorki ef miðað er að öflugum lærdómssamfélagi né breytingum á viðhorfum til fagmennsku kennara. Þá er upplifun af álagi og tímaskorti ekki til að styðja við ígrundun fólks í störf sín, breytingaferli eða skólamenningu. Það er ekki gefið að leiðin í átt að auknu samstarfi og lærdómsríkri starfsþróun í daglegum aðstæðum sé hindrunarlaus.

Ungverski sálfræðingurinn Eger (2020) hefur bent á að breytingar snúast í kjarna sínum um að trufla hefðir, venjur og (e. habits) mynstur (e. patterns) sem þjóna manneskjunni ekki lengur. Þar er hún á sömu hugmyndafræðilegu slóðum og Spillane (2014) og Schein (2010) um það sem þarf að koma til í umbóta- og breytingaferlum. Það er ekki nóg að yfirgefa

gamlan vana, það þarf að skipta honum út fyrir heilbrigðari sið, sé heilbrigði markmiðið. Fyrst þarf að ákveða og velja í hvaða átt skal stefna og svo halda af einurð og sterkri dómgreind í þá átt. Á ferðalaginu sem þá hefst sé mikilvægt að ígrunda ekki eingöngu undan hverju fólk vill frelsast heldur einnig hugsa um og miða að því sem einstaklingarnir vilja hafa frelsi til að gera eða frelsi til að verða.

Áhrif eldri menningar, hefða og hefðavalds en jafnframt hefðaleysis kemur sterkt fram í niðurstöðum þessarar rannsóknar sem áhrifavald á starfshætti kennara og mikilvægt í því ljósi að nefna að starfsfólk skóla sé meðvitað um hvaða hefðir fáí að lifa áfram eftir að stefnubreyting er tekin hvað varðar vinnulag, menntun barna eða hugmyndir um fagmennsku kennara og skóla sem faglegt lærdómssamfélag. Erfitt getur verið að greina á milli hvað sé rétt og hvað rangt að gera hverju sinni í nýju landslagi sem ekkert kort er til yfir. Eldri menning og hefðir ásamt því sem ef til vill kalla má sýndarupplifun kennara af því að hafa mikið frelsi, mögulega án nægilega mikillar samábyrgðar á nýrri sýn, birtast hér sem lævis og að sumu leyti hindrandi öfl í skólastarfi skólanna. Kostur við að fylgja fyrirfram mótaðri og samþykktri, jafnvel þægilegri leið getur verið að traust myndast, störf léttast og álag minnkar í kerfi þar sem fólk upplifir tímaskort og mikið álag eins og hér kom fram að var einnig áhrifavaldandi þáttur á birtingarmyndirnar. Hins vegar myndast traust einnig við að eiga í jákvæðum samskiptum um endurbætur og framfarir (Robinson, 2018). Að festast í rótgrónum hefðum einangrandi starfshátta er mögulega eitt af þeim kviksyndum sem ber að forðast á leiðinni að því að vera öflugt lærdómssamfélag, þar sem samstarf og samvirkni ríkir.

6.7.1 Horft í baksýnispegilinn

Skólastarf snýst í kjarna sínum um árangur og vellíðan nemenda og að skapa styðjandi menningu og öflugt skólasamfélag þar um (Hargreaves og Fullan, 2012; Robinson, 2018; Sergiovanni, 2009). Það eru nemendur og gæði menntunar þeirra sem í raun öllu máli skiptir. Þegar litið er yfir farinn veg og í því samhengi velti ég fyrir mér hvort það séu ekki í raun nemendur og birtingarmyndir verklags þeirra og samskipti kennara og nemenda sem helst gætu veitt upplýsingar um hvort tiltekinn skóli sé öflugt lærdómssamfélag eða ekki? Það er spurning sem ég spyr sjálfa mig við lok þessa verkefnis, eitthvað sem framkvæmdin sem ég vissulega stýrði að mestu leyti sjálf kallar á hér í lokin. Kannski kallast það að vera vitur eftir á eða ef til vill er það hluti af kennslu eftirsjárinnar? Mig langar því, þrátt fyrir að rannsóknin sem hér um ræðir hafi ekki gert ráð fyrir sjónarhorni nemenda, að minnast á nemendur hér í lokin.

Ég verð að segja í hjartans einlægni að ég átti von á að sjá meira nemendalýðræði, dýpri samvinnu og samskipti milli nemenda um eigið nám og öðruvísi samskipti milli nemenda og kennara en almennt raun bar vitni í rannsókninni. Birtingarmynd vinnulags nemenda og

nemendur almennt í skólunum sem heimsóttir voru líkist hins vegar í ríkum mæli myndinni sem ég hef sjálf, innra með mér af sjálfri mér og skólafélögum mínum í grunnskóla fyrir fjórtíu árum. Mér þykir það þversagnarkennt og skakkt miðað við niðurstöður og gefnar forsendur. Þó ekki þegar maður hugleiðir upphaf kennslu héraendis og áhrifamátt menningar [Ég sé í augnablikinu fyrir mér farandkennarann, frjálstan andans mann á ferðalagi á milli bæja, með skræður og reiknistokk í skjólgóðum poka. Nú, eða prestinn sem horfði strangt og hlýddi nemendum yfir rétt fyrir fermingu]. Um leið lýsi ég því að aukið og áhrifaríkt samvirkt samstarf kennara ætti í mínum huga að leiða af sér breytt vinnulag hjá nemendum miðað við það sem áður var, í átt að auknu jafnræði meðal kennara og nemenda og aukinni samvinnu milli nemendanna sjálfra. Þá um leið væri slíkt í mínum huga, til marks um gríðarlegan árangur umbótastarfs í átt að faglegu lærdómssamfélagi og ríkulegri samstarfs- og skólamenningu slíks samfélags.

Heimildir

- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2008). Faglegt samstarf kennara. *Glæður*, 18, 13-19.
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395–412.
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Skóli sem lærdómssamfélag. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar). *Fagmennska í skólastarfi. Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 19–34). Háskólaútgáfan.
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2019). PISA – Hvað svo? Nokkur leiðarstef um innleiðingu menntaumbóta. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Sér rit Netlu: Alþjóðlegar menntakannanir*. http://netla.hi.is/serrit/2019/altjodlegar_menntakannanir/04.pdf
- Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen. (2011). Skólamenning og námsárangur. *Tímarit um menntarannsóknir*, 8, 19-37. <https://ojs.hi.is/tum/article/view/2070>
- Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur Jóhannsson. (2006). Hver er hlutur kennara? Í *Tímarit um menntarannsóknir*, 3(1), 12-24.
- Berglind Gísladóttir, Auður Pálsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir og Birna Svanbjörnsdóttir. (2019). Mat á stöðu faglegs lærdómssamfélags í grunnskóla: Þróun mælitækis. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://ojs.hi.is/netla/article/view/3061/1800>
- Boylan, M. og Demack, S. (2018). Innovation, evaluation design and typologies of professional learning. *Educational Research*, 60(3), 336-356.
- Birna Sigurjónsdóttir. (2014). Kennsluhættir í grunnskólum Reykjavíkur. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/alm/001.pdf>
- Brown, B. (2018). *Dear to Lead*. Random House.
- Börkur Hansen. (1994). Svona gerum við hlutina hér! Stofnanamenning, stjórnun, gæði. *Uppeldi og menntun*, 3(1), 257–268. <https://timarit.is/page/4845569#page/n53/mode/2up>
- Börkur Hansen. (2003). Stofnanamenning og stjórnun. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar). *Fagmennska og forysta. Þættir í skólastjórnun* (bls. 49-61). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2008). Breytingar á hlutverki skólustjóra í grunnskólum. Kröfur, mótsagnir og togstreita. Í *Uppeldi og menntun*, 17(2), 87-104.
- Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölmennning og þróun skóla. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar). *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 17-38). Háskólaútgáfan.

- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2014). Instructional leadership in compulsory schools in Iceland and the role of principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.965788>
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2019). Forysta sem samstarfsverkefni: Áhersla skólustjóra á valddreifingu og samstarf. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/14.pdf>
- Ceilia María Úlfisdóttir. (2012). *Hvað er hefð?* https://skemman.is/bitstream/1946/13321/1/Ceilia_Marianne_Ulfisdottir_hvad%20er%20hefd.pdf
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design, Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Dogan, S. og Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*. doi:10.1080/09243453.2018.1500921
- Doufour, R. og Fullan, M. (2013). *Culture built to last: Systemic PLC at work*. Solution Tree Press.
- Eger, E. E. (2020). *The Gift*. Scribner.
- Erla Björg Gunnarsdóttir (2018, 04.02). Hefðir í rótgrónum skólum: „Morgunsöngur, uppstoppuð dýr og menningarverðmæti.“ *Vísir*. www.visir.is/g/20181906178d
- Evans, R. (2001). *The Human side of School Change. Reform, Resistance, and real Life Problems of Innovation*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2015). Implementing the Implementation Standard. Í M. Fullan, S. M. Hord, V.V. Frank (ritstjórar). *Implementation, Reach the Highest Standard in Professional Learning* (bls. 1-22). Corwin.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2019). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Corwin.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford US: Learning Forward. The professional learning association. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/bringing-the-profession-back-in.pdf>
- Gerður G. Óskarsdóttir, Amalía Björnsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Ingvar Sigurgeirsson, Kristín Jónsdóttir, Rúnar Þór Sigþórsson og Sólveig Jakobsdóttir. (2014). Starfshættir grunnskólum, meginniðurstöður og umræða. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 323-347). Háskólaútgáfan.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Háskólaútgáfan.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.

- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.
- Hargreaves, A. og Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers Collage Press.
- Hargreaves, A. og O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hargreaves, A. og Shirley, D. (2019). Leading from the middle: Its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92-114.
- Harris, A. (2003a). Introduction. Í Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., Chapman, C. *Effective Leadership for School Improvement* (bls. 1-7). Routledge Falmer.
- Harris, A. (2003b). The changing context of leadership: Research, theory and practice. Í A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, C. Chapman (ritstjórar). *Effective Leadership for School Improvement* (bls. 9-26). Routledge Falmer.
- Harris, A. (2003c). Teacher leadership and school improvement. Í A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, C. Chapman (ritstjórar). *Effective Leadership for School Improvement* (bls. 72-83). Routledge Falmer.
- Harris, A. og Jones, M. (2020). Exploring the leadership knowledge base: Evidence, emplications, and challenges for educational leadership in Wales. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1789856>
- Helga Sigríður Þórsdóttir og Anna Kristín Sigurðardóttir. (2020). Samvirgni og samvinna í þróunar og umbótastarfi. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://ojs.hi.is/netla/article/view/3146>
- 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.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoy, W.K. og Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, research, and Practice*. McGraw-Hill.
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2017). Er samvinna lykilinn að skólaþróun? Samanburður á bekkjarkennsluskólum og teymiskennsluskólum. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/10.pdf>
- Ingvar Sigurgeirsson. (2021). „Það er alltaf þessi faglega samræða“: Innleiðing teymiskennslu í tólf grunnskólum. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/01.pdf>

- Ingileif Ástvaldsdóttir. (2009). *Skólastjórnun og mótun skólamenningar í nýjum grunnskólum*. Skemman. <https://skemman.is/handle/1946/2182>
- Ingimar Ólafsson Waage, Kristján Kristjánsson og Amalía Björnsdóttir. (2013). Hver eru viðhorf grunnskólakennara til lýðræðis í skólastarfi? *Hugur: Tímarit um heimspeki*. 25, 75-92.
- Jón Torfi Jónasson. (2016). Educational change, inertia and potential futures. Why is it difficult to change the content of education? *European Journal of Futures Research*, 4(7). <https://eu-journal-futures-research.springeropen.com/articles/10.1007/s40309-016-0087-z>
- Kaplan, L. S. og Owings, W. A. (2015). *Introduction to the principalship. Theory to practice*. Routledge.
- Kaul, V. (2013). Freedom and identity. *Philosophy & Social Criticism. Sage Journals*. 39(4-5), 487-498. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0191453713481758>
- Kennarasamband Íslands. (e.d.). *Síðareglur kennara*. <https://www.ki.is/um-ki/stefna-ki/sidareglur/>
- Kotter, J. (1998). Cultures and Coalitions, Cultures and Coalitions. Í R. Gibson (ritstjóri). *Rethinking the Future* (bls. 164-179). Nicholas Brealey Publishing.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews, Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications.
- Oddný Sturludóttir. (2017). *Frelsi til að kafa djúpt*. Skemman. https://skemman.is/bitstream/946/29197/4/MA_Oddny%20Sturludottir.pdf
- Ólafur H. Jóhannsson. (2013). Skólamenning og skólaþróun í ljósi nýrrar aðalnámskrár grunnskóla. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar). *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 153-168). Háskólaútgáfan.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011*. Höfundur.
- Menntastefna Reykjavíkurborgar. *Um menntastefnu*. Menntastefna.is. <https://menntastefna.is/um-menntastefnu/>
- Patterson, O. (1992). *Freedom in the Making of Western Culture*. Basic Books.
- Páll Skúlason. (2015). *Merking og tilgangur*. Háskólaútgáfan.
- Robinson, V. (2018). *Reduce Change to Increase Improvements*. Corwin.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The Principalship: A reflective practice perspective*. (6. útgáfa). Pearson Education.

- Sergiovanni, T. J. og Green, R.L. (2015). *The Principalship: A reflective practice perspective*. Pearson.
- Schein, E. H. (1999). *The Corporate Culture Survival Guide*. Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 239-250). Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Réttmæti og áreiðanleiki í meginlegum og eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 211-228). Háskólinn á Akureyri.
- Sigurður Kristinsson. (2013). Að verðskulda traust. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar). *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 237-257). Háskólaútgáfan.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2008). *Mat á skólastarfi*. Hólar.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Eigindlegar eða meginlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 229-239). Háskólinn á Akureyri.
- Sinclair, A. (2014). A feminist case for leadership. Í J. Damousi, K. Rubenstein, M. Tomsic (ritstjórar). *Diversity in Leadership: Australian women, past and present* (bls. 17-36). ANU Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctt13wwvj5.4?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N.M. og Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Spillane, D. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, D. (2014, 26. september). *Understanding learning leadership: distributed leadership* [myndband]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FwS5SSxk84k>
- Svandís Egilsdóttir. (2014). *Vel skal fagna góðum gesti: Gestisni í sófasamfélaginu Couchsurfing*. Skemman. <https://skemman.is/handle/1946/18362>
- Trausti Þorsteinsson. (2002). Fagmennska grunnskólakennara á Norðurlandi eystra. Í *Uppeldi og menntun*, 11, 147-169.
- Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska kennara. *Fagmennska og forysta: Þættir í skólastjórnun*, 187-200. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.

Þingskjal nr. 310/2020-2021. Tillaga til þingsályktunar um menntastefnu fyrir árin 2020-2030.
Frá Mennta- og Menningarmálaráðherra.

Viðauki A: Bréf til stjórnenda

Ósk um leyfi til rannsóknar í tengslum við meistaraverkefni og útskýring á verkefninu

Ágæti skólustjórnandi

Fyrir nokkru síðan svöruðu kennarar og stjórnendur í grunnskólum [sveitarfélags] og [sveitarfélags æjar] spurningalista um stöðu lærdómssamfélagsins í skólunum sem þeir unnu við. Á grunni svaranna var í kjölfarið þróað mælitæki (spurningalisti) sem birtist síðar í grein í Netlu (sjá hlekk). Spurningalistarnir og greinin var unnin í samstarfi Menntavísindasviðs HÍ og Háskólans á Akureyri.

Nú stendur til að staðfesta þetta mælitæki betur og þróa það áfram þannig að skólar geti nýtt sér það en ég hef verið svo lánsöm að gera þetta að meistaraverkefni mínu við deild Kennslu og menntunarfræða á Menntavísindasviði HÍ námsleiðinni Stjórnun menntastofnana, M.Ed. nú á vor og sumarmánðum 2021. Rannsókn mín miðar sértaklega að því að skoða birtingarmyndir öflugss lærdómssamfélags í skólum sem komu vel út í umræddri mælingu. Leiðbeinandi minn í verkefninu er Anna Kristín Sigurðardóttir próffesor á Menntavísindasviði.

Rannsóknarspurningarnar til gundvallar eru eftirfarandi:

Hver eru sýnileg einkenni skólamenningar sem styður við upplifun kennara og stjórnenda af því að vinna í öfluglu lærdómssamfélagi, með tilliti til vinnulags, skipulags, hefða skólasamfélagsins, gilda og samskiptamyndra í tveimur grunnskólum? Hvar og hvernig birtast styðjandi viðhorf og atbeini og hvar og hvernig birtast þversagnir og hindranir?

Rýnt yrði í umhverfi, vinnulag, skipulag stjórnunar, og samskipti í kennslu, undirbúning og samstarf fagfólksins, formleg sem og óformleg samskipti. Viðhorf, vinnulag, hlutir og hefðir í skólastarfinu teknir til skoðunar og greiningar út frá gildum lærdómssamfélagsins sem og þeim yfirlýstu gildum sem skólinn starfar eftir. Leitað verður sérstaklega eftir vinnuaðferðum samstarfsmenningar og lærdómssamfélags, nýsköpun hvað samstarf og skipulag snertir, samfellum og þversögnum.

Erindi þessa bréfs er að óska eftir leyfi til að heimsækja þinn skóla nú á vormánuðum og framkvæma viðtalsrannsókn ásamt því að rýna í framannefnd atriði. Að fengu leyfi myndi ég óska eftir að fá að koma í heimsókn í um viku tíma nú í mars eða apríl.

Rannsóknin er unnin í samræmi við persónuverndarlög nr. 90/2018. Gætt er fyllsta trúnaðar og þess að niðurstöður megi ekki rekja til einstakra persóna eða skóla.

Kær kveðja og von um jákvæðar undirtektir og skjót svör.
Svandís Egilsdóttir

Nánar um mig

Síðast liðin sjö átta hef ég starfað sem skólustjóri í samreknnum leik- grunn- og tónlistarskóla á Austurlandi. Fyrst á Borgarfirði eystra en undanfarin 5 ár á Seyðisfirði. Ég er í leyfi þetta skólaár og stunda nám í stjórnunarfræðunum við Menntavísindasvið.

Ég er fædd í Keflavík 1972, á þrjá syni og hef um 20 ára starfsreynslu í grunn- og leikskólum en lauk kennaraprófi 1999. Er í grunninn myndlistarkennari og auk þess með MA í Þjóðfræði frá 2014.

Nánar um framkvæmd rannsóknarinnar

Samband yrði haft við tvo skóla og einn til vara og heimsókn mín myndi vara í um viku tíma á hvorum stað:

Skipulag liti c.a. svona út í hvorum skóla um sig og myndi ég biðja skólastjóra/kennara um aðstoð með að skipuleggja nánar tímasetningu þessara heimsókna/viðtalstíma eftir hentugleika ykkar.

Heimsókn í bekk á öllum stigum

Sitja fund/fundi stjórnendateymis

Sitja undirbúningfund/árgangafundi/stigsfundur eða aðra samstarfsfundi

Viðvera í vinnuherbergi kennara (ef slíkt er til staðar)

Viðvera á kaffistofu

Rýnihópaviðtal við 2-3 kennara í einu x3 (á öllum stigum) um birtingarmyndir gilda, samskipti, samvinnu, hefðir og dreifstjórnun/stuðning stjórnenda.

Rýnihópaviðtal við stjórnendur um birtingarmyndir gilda, samskipti, samvinnu, hefðir og dreifstjórnun/stuðning stjórnenda.

Nánar um mælitækið og spurningarlistann

<https://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/15.pdf>

Svandís Egilsdóttir

S: 7717217

sve6@hi.is

Viðauki B: Rammi um vettvangsheimsókn

Heimsókn í bekk á öllum stigum

Myndmál í stofum

Uppröðun/aðstæður

Verkefni nemenda/ einkenni vinnulags og birtingarmynd kennara í kennslu

Samskipti Kennara og kennara /nemenda og kennara / nemenda og nemenda

Upplifun af andrúmslofti

Viðvera á samstarfsfundum

Skoða vinnulag

Meta samskipti

Hvaða verkefni/um hvað er verið að vinna saman/ formlegt/óformlegt

Eru teknar ákvarðanir ?

Upplifun af andrúmslofti

Viðvera á fundum stjórnendateymis

Komast allir að

Um hvað er rætt

Er samstarf/samvinna/verkaskipting

Hvernig sitja þau

Upplifun af andrúmslofti

Viðvera í vinnuherbergi kennara

Uppröðun / aðstaða

Andrúmsloft

Umræðuefni

Vinnulag/verkefni/samskipti

Viðvera á kaffistofu

Uppröðun á kaffistofu /aðstaða

Andrúmsloft

Um hvað er rætt

Á hver sinn bolla? Hver þvær upp bollana?

Hvað gerist þegar þegar hringt er

Sýnileiki stjórnenda

Önnur rými

Gangar myndmál, stemning

Matsalur myndmál, stemning

Önnur rými

Viðauki C: Rammi um rýnihópaviðtöl

Rýnihópur kennara (á öllum stigum)

Kynning á verkefninu (SE)

Allir segja stuttlega frá sér, starfsaldur og bakgrunn

Afhverju þau sóttu um /vinna við þennan skóla

Hvernig myndu þau lýsa andrúmsloftinu/menningunni í skólanum

Gildi skólans ? eru þau mikilvæg/leiðbeinandi?

Samræmast þau innri gildum ykkar? Hvernig þá

Birtast þau í kennsluháttum? Hvernig þá?

Samvinna hvert við annað

Finnst ykkur skipulag í skólanum og aðstæður styðjandi við samstarf og sameiginlega ígrundun

Er samstarf? / hvernig mynduð þið lýsa samstarfinu.

Hvernig finnst ykkur best að undirbúa kennsluna?/hvernig undirbúið þið kennsluna/gögn?/námsmat/kennsla

Umræða um teymiskennslu

Gagnlegt eða ógagnlegt /áskoranir

Mynduð þið treysta ykkur til að prófa nýja kennsluhætti sem aðrir nota?

Eru aðrir faggreinakennarar með á teymisfundum og almennt í undirbúningi?

Hversu mikinn tíma notið þið í hverri viku til að vinna saman og læra hvert af öðru?

Treystið þið ykkur til að vinna með öllum?

Verkaskipting eða samfylgd?

Hvernig birtist kennslufræðileg forysta stjórnenda?

Er hún mikil/hversu mikil? um hvað er hún helst, má hún vera meiri/

Hefðir í skólastarfinu

Eru hefðir

Viljið þið hafa hefðir /

Kostir og gallar hefða

Hraðaspurning: Hvað komið þið í vinnuna/skólann til að gera? (botna setningu)

Hraðaspurning: Hvað er best við skólann?

Þakkir

Rýnihópur stjórnenda

Kynning á verkefninu (SE)

Allir segja aðeins frá sér, starfsaldur og bakgrunn.

Afhverju þau vinna við þennan skóla?

Gildi skólans eru þau mikilvæg/leiðbeinandi í ykkar störfum?

Samræmast þau innri gildum ykkar? Hvernig þá//

Eru önnur gildi sem eru þeim mikilvæg í daglegum störfum á staðnum?

Á hverju þurfið þið helst að vara ykkur / hvernig veggi hafið þið verið að rekast á

Einkenni á skólamenningunni/andanum í skólanum

Samkeppni/samvinna?

Hvað er að ykkar mati einkenni starfa ykkar í vetur og svona fram að þessu.

Áskoranir/hvað er erfiðast?

Samstarf við kennarana og kennarahópurinn almennt

Samstarf og stuðningur við kennarana: í hverju felst slíkt helst hjá ykkur, tekur stjórnandinn þátt með virkum hætti í undirbúningi eða aðkomu að kennslu/kennsluháttum?

Hvernig myndu þið lýsa kennslufræðilegri forystu ykkar sem stjórnenda

Er hún mikil/hversu mikil? um hvað er hún helst, má hún vera meiri/

Hvað gera þau helst til að sinna kennslufræðilegu forystu hlutverki sínu

Helstu áskoranir í starfi/ Hvað er erfiðast?

Ræða samskipti og samkiptamenningu í skólanum, hvernig ganga þau?

Hvernig gengur í kennarateymunum?

Hvaða þætti kennslu/ undirbúnings/ námsmats þá helst?

Sjáið þið fyrir ykkur að kennarar geti lært kennsluaðferðir hver af öðrum

Hefði í skólastarfinu

Eru hefðir? eru þær gagnlegar, má breyta?

Hraðaspurning: Hvað komið þið í vinnuna/skólann til að gera?

Hvað er best við skólann, samskipti, menninguna og starfsamandann (hvar vegnar ykkur best)

Þakkið