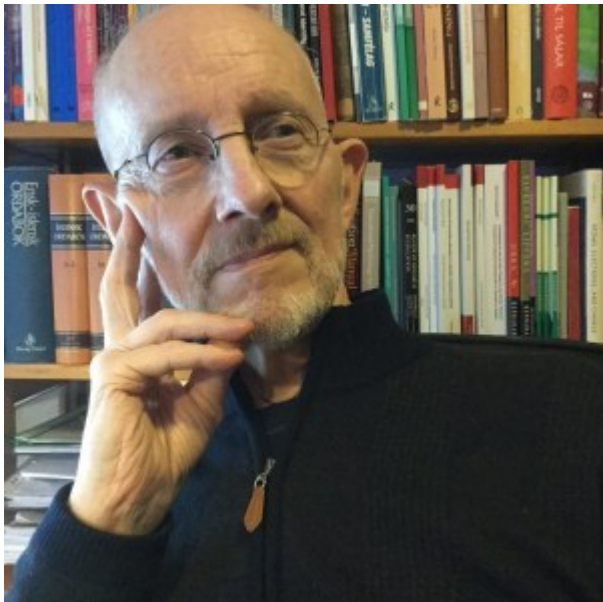


Að rýna í eigin rann. Mikilvægi sjálfsrýni í kennaranámi og starfsþróun kennara



Hafþór Guðjónsson

Starfendarannsóknir hafa fest rætur á Íslandi, bæði í skólum og í kennaranámi, ekki síst á Menntavísindasviði Háskóla Íslands þar sem vel á annað hundrað kennaranemar hafa lokið meistaraþrófsverkefni með sniði starfendarannsóknar. Slíkar rannsóknir beinast ekki bara út á við eins og venja er heldur líka inn á við. Rannsakandinn tekur sjálfan sig til skoðunar í því skyni að átta sig betur á eigin viðhorfum, hvernig hann sjálfur hugsar. Slíka iðju kalla ég *sjálfsrýni* og hef orðið þess var að hún hreyfir oft við þeim sem í hlut eiga. Einar Sigurdór Sigurdsson sem lauk meistaraþrófi með starfendarannsóknarsniði vorið 2019, skrifar í lokaorðum sínum:

Að hafa farið í gegnum svona starfendarannsókn hefur gefið mér mikið. Ég tel að allir hafi gagn af því að horfa inn á við í sínu starfi og þá gildir einu hver starfsaldurinn er. Rannsóknarvinnubrögðin sem slík er lærdómsrík reynsla sem ég bý að hér eftir og vonandi get ég miðlað þeirri þekkingu til annarra. En það er þó ekki það mikilvægasta sem ég tek með mér. Að hafa horft inn á við eins og hér hefur verið gert er dýrmætasta reynslan. Með því hef ég lært heilmikið inn á sjálfan mig, fundið styrkleika og veikleika en einnig fundið styrkleika í veikleikunum. Ég er því sannfærður um að starfendarannsóknin hafi eflt mig og þroskað á mörgum sviðum. Hún hefur eflt mig

sem persónu, kennara og samstarfsmann en einnig sem fagmann. Ég er reynslunni ríkari. (Bl. 75)

Ljóst má vera af orðum Einars að starfendarannsóknin sem hann gerði hafði mikil áhrif á hann og þá sérstaklega „innlitið“ eða sjálfsrýnin. Það var „dýrmætasta reynslan“ í hans tilviki.

Ég hef svipaða sögu að segja. Um aldamótin síðustu fór ég í doktorsnám við Háskólann í Bresku Kolumbíu í Vancouver í Kanada og gerði þá starfendarannsókn. Hafði verið framhaldsskólakennari um árabil en líka fengist við að kenna kennaranemum. Leit nú um öxl og rýndi í eigin reynslu en líka inn á við. Þegar upp var staðið fannst mér, líkt og Einari, að þessi sjálfsrýni hefði verið dýrmætasta reynslan.

Fólk tengir gjarnan sjálfsrýni við starfendarannsóknir; eðlilega þar sem sjálfsrýni er snar þáttur í slíkum rannsóknum. En hugtakið hefur víðari skírskotun. Fólk getur vel rýnt í eigin rann eða horft inn á við þótt það sé ekki að gera starfendarannsókn. Og orðið margt vísari um sjálft sig. Þetta á ekki síst við um kennara og kennaranema. Raunar geng ég svo langt að halda því fram að sjálfsrýni ætti að vera sjálfsagður þáttur í kennaranámi og geti gegnt veigamiklu hlutverki í starfsþróun kennara - og kannski fleiri starfsstétta. Því sjálfsrýni eflir fólk. Kennaraneminn kemur sterkari til leiks. Kennarinn eflist í starfi.

Von er að spurt sé: Hvernig þá?

Til svara þessari spurningu ætla ég í framhaldinu að segja frá eigin reynslu, hvernig það bar til að ég fór að rýna í eigin rann og hvernig þessi rýni orkaði á mig.

Þetta byrjaði hjá mér þegar ég var kennari við Menntaskólann við Sund (MS), nánar tiltekið árið 1990. Þá hafði ég verið kennari við skólann í rúman áratug. Um svipað leyti var ég beðinn um að koma á laggirnar námskeiði fyrir raungreinafólk innan kennsluréttindanámsin við Háskóla Íslands; sem ég gerði og fór þá að rýna í erlend fræðirit um náttúrufræðimenntun, forvitinn um hvað menn væru að hugsa í útlöndum. Það sem blasti við mér var að rannsakendur á þessu sviði voru mest uppteknir af *forhugmyndum* barna (e. children's preconceptions). Á bakhlið einnar af þessum bókum (Driver, Guesne og Tibergien, 1985) gefur að líta eftirfandi orð sem endurspeglar vel þessa nýju bylgju:

Börn koma til leiks í raungreinakennslu með sínar eigin hugmyndir um fyrirbæri jafnvel þótt þau hafi ekki þegið neina formlega kennslu um þau. Þessar hugmyndir eru árangur hversdagslegrar reynslu - af sýsli með hluti, samskiptum við annað fólk og lestri fjölmiðla.

Með þessum orðum er ýjað að því að börn séu þekkingarsmiðir, að þau smíði sér

persónulega þekkingu (forhugmyndir) út frá eigin reynslu. Slík þekkingarfræðileg sýn er kennd við *hugsmíðahyggju* (e. constructivism) og hún var einmitt að ryðja sér til rúms um þetta leiti (á áttunda og nýjunda áratug síðustu aldar) meðal fræðimanna á sviði náttúrufræðimenntunar.

Ég féll fyrir þessari sýn og tók til við að endurhugsa mína eigin efnafræðikennslu og prófa nýjar leiðir í kennslu. Skrifaði grein um þetta í *Ný menntamál* árið 1991 með titlinum *Raungreinar - til hvers?* Titillinn endurspeglar ákafa minn: Ég held því fram í greininni að raungreinakennsla á Íslandi sé í vitlausum farvegi. Þar ráði yfirferðardraugurinn ríkjum á kostnað nemenda. Allt kapp sé lagt á að komast yfir efnið en lítill sem enginn gaumur gefinn að nemendum, forhugmyndum þeirra.

Þessi tilraun af minni hálfu að snúa við blaðinu, hugsa öðruvísi og kenna öðruvísi en hefðin bauð, markaði mig fyrir lífstíð. Ég fór að hugsa um nemendur sem þekkingarsmiði frekar en viðtakendur eða ílát eins og ég hafði áður gert. Og þá fer maður auðvitað að umgangast þá annan hátt og kenna þeim öðruvísi. Gerir ráð fyrir því að þeir hafi ýmislegt til málanna að leggja, að þeir hafi gert sér ýmsar hugmyndir um heiminn sem ég ætti að taka mið af ef ætlun mín væri að kenna þeim vel, hjálpa þeim til að þroska hugmyndir sínar í stað þess að moka í þá upplýsingum.

Ég breyttist. Varð öðruvísi kennari, samræðukennari. Og ástæðan blasir við: Ég fór að rýna í eigin rann, „horfa inn á við“; spyrja sjálfan mig hver ég væri og hvernig ég hugsaði, hver afstaða mín væri. Spurði til dæmis: Hvað er nám? Hvernig lærir fólk?

Aldrei áður hafði ég spurt spurninga af þessu tagi. Hafði ekki dottið það í hug einu sinni. Spurningar af þessu tagi voru ekki inni í myndinni í þessum tíma, ekki hjá okkur í MS að minnsta kosti. Við kenndum bara okkar greinar og lögðum fyrir próf, fórum yfir þau og gáfum einkunnir. Basta!

Nám? Hvernig lærir fólk? Slíkt var ekki til umræðu. Ekki fyrr en ungur maður (ég) lét að sér kveða og hélt smá erindi á kennarastofunni þar sem hann hélt því fram að nám væri hugsmíð og nemendur þekkingarsmiðir. Eins og nærri má geta, féllu orð unga mannsins í grýttan jarðveg. Skyldi engan undra; hann var kominn út fyrir „leyfilega“ og eðlilega orðræðu skólans: Svona talar maður ekki, Hafþór Guðjónsson!

Og unga mannum leið satt best að segja ekki vel eftir erindisflutninginn. „Hvert er ég kominn?“, spurði hann og gætti þess í framhaldinu að fara sér hægt.

En sjálfsrýnin sú arna hafði hreyft við mér. Hugmyndin um nemandann sem þekkingarsmið lét mig ekki í friði og varð lykilhugmynd í námskeiði sem ég kom á laggirnar um þetta leiti í kennsluréttindanáminu við Háskóla Íslands og nefndi *Kennslufræði raungreina*. Það hlaut

góðar viðtökur. Kennaranemarnir, verðandi raungreinakennarar, heilluðust. Hitt er svo annað mál hvort hugmyndin um nemandann sem þekkingarsmið varð þeim vegarnesti til framtíðar og leiðarvísir í starfi. Það veit ég hreinlega ekki. Oft(ast) er það svo að hugmyndir sem kennaranemar tileinka sér í kennaranámi gufa upp í návígi við raunverulegt skólastarf þar sem aðrar hugmyndir eru við lýði (Hafþór Guðjónsson, 2007). Skólamenningin er sterkt afl og úthýsir oft hugmyndum og talsháttum sem „eiga ekki við“. Svona talar maður ekki!

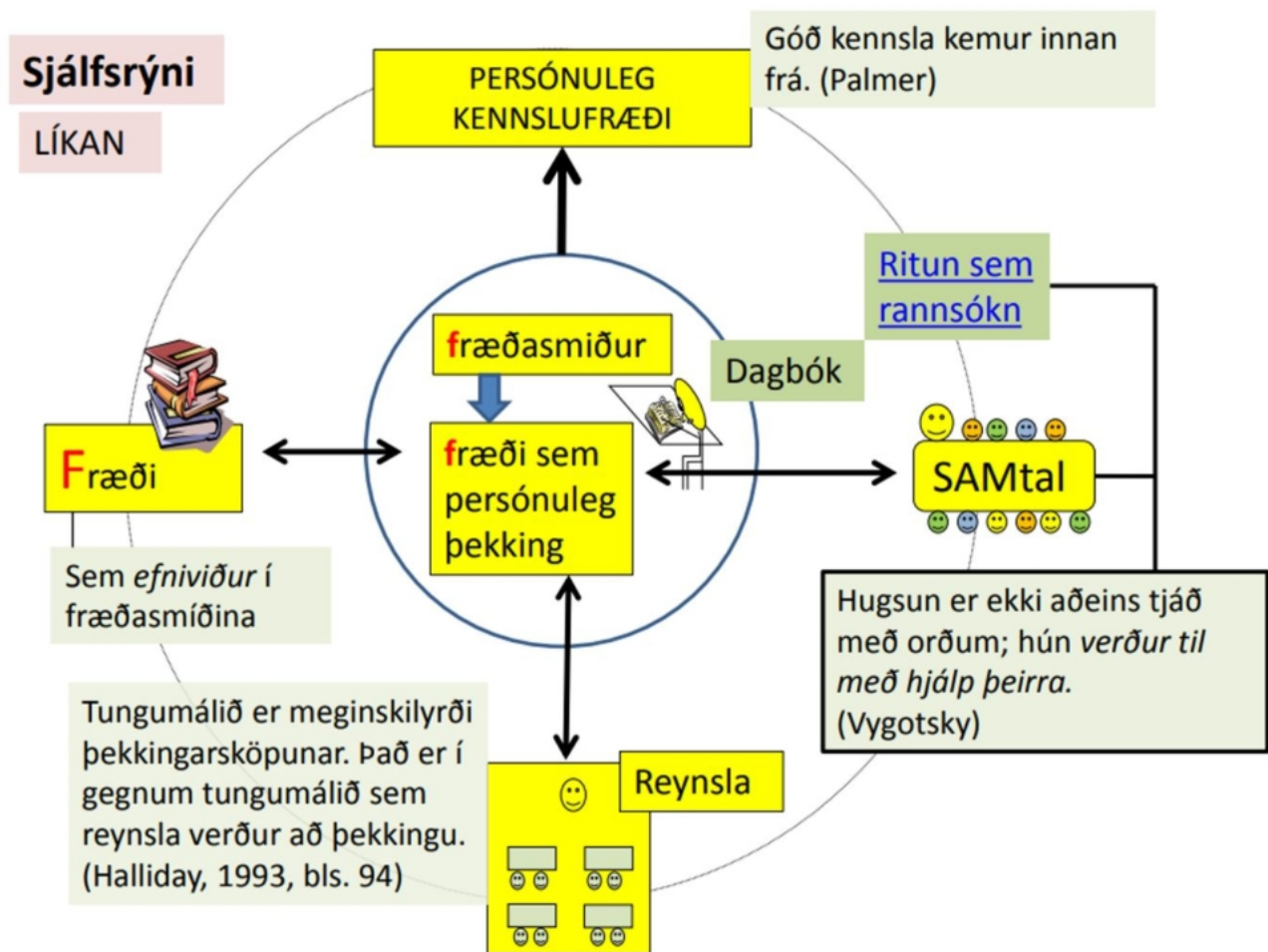
Nokkrum árum síðar, 1997, fór ég í doktorsnám. Þar hélt ég áfram að rýna í eigin rann. Vildi komast til botns í þessu öllu saman. Hafði ég villst af leið? Í doktorsritgerð sem ég varði sumarið 2002 horfi ég tilbaka, rýni í eigin reynslu. Annar kaflinn í ritgerðinni ber yfirskriftina „Early Struggles With Constructivism“. Þar segir frá hugmyndafræðilegum átökum mínum, strögglinu við hugsmíðahyggjuna, hvernig ég lenti upp á kant við kerfið og skólamenninguna, ríkjandi orðræðu. Restin af ritgerðinni fjallar um viðleitni mína að ná áttum, finna út hver ég *vildi vera* sem kennari, fræðimaður og jafnvel persóna. Fékk til liðs við mig góða höfunda á borð við John Dewey, Jerome Bruner, James V. Werstch, Lev Vygotsky og Richard Rorty. Kalla þá „my guides“ („leiðsögumenn“) í ritgerðinni af því að ég leitaði til þeirra í þeirri von að þeir gætu leitt mig á farsælan hátt í gegnum hið erfiða landslag akademískra fræða. Og það gerðu þeir með bravúr. Áður en ég vissi af var ég farinn að gera orðin þeirra að mínum og hermdi jafnvel eftir skrifum þeirra. Hef sagt frá þessu áður, í pistli í Skólaláráðum sem heitir *Að skrifa til að skilja. Ritun sem rannsókn*.
Skrifa þar:

Herma eftir! Barnalegt! Viðurkenni að í byrjun fannst mér þessi „eftiröpun“ svolítið ankannaleg. En bara til að byrja með. Þegar á leið og ég hélt uppteknum hætti varð ég þess var að eitthvað nýtt var í uppsiglingu: ég var farinn að lýsa reynslu minni á annan hátt en ég var vanur, skrifa öðruvísi, hugsa öðruvísi, raunar í þeim mæli að ég spurði í undran: Er þetta ég?

„Er þetta ég?“, spurði ég. Svona spyr fólk stundum þegar það er farið læra djúpt; þegar það finnur að lærdómurinn ristir svo djúpt að hann hreyfir við heimsmynd þess, grundvallarsýn þess á lífið og tilveruna. Líkt og fólk yfirleitt hafði ég, frá blautu barnsbeini, drukkið í mig orð og talshætti fólks heima á Íslandi og gert úr þeim hugsanir og hugmyndir sem líktust fyrirmyndunum, til dæmis hugsanir og hugmyndir um skólastarf, um nám og kennslu, um þekkingu, o.s.frv. Líkt og barn sem kemur til leiks í skóla með fullt af hugmyndum um hvernig heimurinn sé kom ég til leiks í doktorsnámi mínu með fullt af hugmyndum um skólastarf enda ekki fæddur í gær og verið lengi á akrinum. En (líkt og hjá barninu) voru þessar hugmyndir mínar að mestu duldar sjálfum mér, hulin eða „tacit“ þekking eins og fræðimenn segja gjarnan. Þær bjuggu í orðfæri mínu og athöfnum í skólastofunni en ég hafði ekki tekið þær til skoðunar, ekki gert þær *sýnilegar*. Í doktorsnámi mínu gerði ég einmitt þetta, tók til skoðunar hugmyndir mínar og viðhorf. Og þetta gerði ég í samstarfi við leiðsögumenn mína, til dæmis Jerome Bruner sem benti mér á að hugmyndir mínar um

þekkingu, nám og kennslu drægju dóm af ríkjandi orðræðu um þessa hluti í vestrænum samfélögum. Með því einu að alast upp í vestrænu (íslensku) samfélagi drekkum við í okkur alþýðlegar hugmyndir um lífið og tilveruna, til dæmis hugmyndir um hvernig fólk lærir (Hafþór Guðjónsson, 2018). Þetta gerum við með því að taka þátt í athöfnum með öðru fólki og lærum þá hvernig á að tala um hlutina, til dæmis um nám og kennslu; gerum orð annarra að okkar og búum til hugmyndir úr þeim; verðum svipað hugsandi og fólkíð okkar, forfeður okkar. Þetta lærði ég smám saman, með fulltingi góðra höfunda sem fyrr er getið sem lánuðu mér ný orð og nýja talshætti til að nota í skrifum mínum. Textasmíðin sú arna var kannski ekki beisin til að byrja með en lagaðist þegar á leið, þegar nýju orðin sem höfðu mörg verið framandi í fyrstu, fóru að verða kunnugleg og jafnvel vinaleg. Það sem áður hafði verið þarna úti, í fræðiritum, var farið að seytla inn á við og finna sér samastað í hugarfylgsnum mínum og markast af mér, verða *persónuleg* þekking, *mín* fræði.

„*Mín* fræði“, skrifa ég. Starfendarannsóknir, eins og ég sé þær, hverfast mjög um þetta hugtak: *mín* fræði. Hefðin kennir okkur að hugsa um fræði sem „eitthvað þarna úti“, hugmyndir og kenningar sem akademískir fræðimenn hafa skapað og fært í letur. Látum vera. Hitt ber þó að hafa í huga að það sem hefur verið fært í letur *er letur*, röð bókstafa og orða. Lesandinn (nemandinn) verður að gera sér mat úr þessum bókstöfum og orðum, *skapa merkingu* úr þeim (Hafþór Guðjónsson, 2019). Þá fyrst lifna þau við, verða *persónuleg* þekking. Í ljósi þessa greini ég á milli „fræða þarna úti“ og „fræða þarna inni“, auðkenni þau fyrrnefndu með stóru F-i (Fræði) en þau seinni með litlu f-i (fræði).^[1] Í vinnu minni með kennaranemum lagði ég áherslu á þessa aðgreiningu. Kennaraneminn, sagði ég, er ekki óskrifað blað. Þvert á móti, hann kemur til leiks í kennaranámi með sín eigin fræði (með litlu f-i), persónulega þekkingu sem hann hefur skapað á grundvelli eigin reynslu og af samskiptum við annað fólk. Meginverkefni hans í kennaranáminu er að *þróa* sín fræði, sína persónulegu þekkingu. Hann þarf þá fyrst að rýna í eigin rann til þess að átta sig á því hvernig hann hugsar og hvaða hugmyndir leynast þarna inni, til dæmis með því að setja þær á blað og ræða þær við aðra. Þá er viðbúið að hann verði meðvitaður um eigin fræði (með litlu f-i) og um leið betur í stakk búinn að takast á við Fræðin (með stóru F-i) og gera sér mat úr þeim, eiga „samtöl“ við góða höfunda með þeim ásetningi að *þróa* sín fræði, sína persónulegu þekkingu.



Í erindi sem ég flutti nýlega á sameiginlegu málþingi Félags áhugafólks um skólaþróun og Félags um starfendarannsóknir setti ég fram kenningu (líkan) um sjálfsrýni í starfendarannsóknum. Megindrættina má greina af myndinni hér fyrir ofan sem var jafnframt lokaglæra í erindi mínu. Í þessu líkani er kennarinn/kennaraneminn fræðasmiður sem stefnir að því að byggja upp *persónulega kennslufræði*. Þetta gerir hann með því að þróa sín fræði, sína persónulegu þekkingu, út frá eigin reynslu en í samspili við Fræðin (með stóru F-i) (sem hann lítur á sem efnivið í eigin fræðasmíð) og í gegnum SAMtöl við góða félag; minnugur orða Vygotsky (1986, bls.218), að „[H]ugsun er ekki aðeins tjáð með orðum; hún verður til með hjálp þeirra“ en líka orða Halliday (1993, bls.94), að „[T]ungumálið er meginskilyrði þekkingarsköpunar. Það er í gegnum tungumálið sem reynsla verður að þekkingu.“ Með öðrum orðum: Vilji maður rýna *vel* í eigin reynslu er nauðsynlegt að huga að eigin tungutaki. Hefðbundið tungutak dugar oft skammt, bindur mann við gamla heygardshornið. Ný orð og „öðruvísi“ tungutak getur hjálpað manni að rýna betur í eigin reynslu, sjá betur, jafnvel koma auga á eitthvað sem maður sá ekki áður; en líka að skapa nýja heima og ný sóknarfæri, jafnvel endurnýja sjálfan sig sem kennara líkt og ég gerði ég í doktorsnámi mínu og lýst er hér að framan.

Heimildir og ítarefni

Einar Sigurdór Sigurðsson. (2019). „Já, ertu nokkuð að vinna hvort sem er?“ Rýnt í *samskipti kennara og nemenda* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík. Sótt af <https://skemman.is/handle/1946/34168>

Driver, R., Guesne, E. og Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press.

Hafþór Guðjónsson. (1991). Raungreinar – til hvers? *Ný menntamál*, 2 (9), 14- 22. Sótt af http://mennta.hi.is/vefir/grunnsk/nattvis_og_umhv/Raungr_tilhvers.PDF

Hafþór Guðjónsson. (2002). *Teacher learning and language: A pragmatic self-study*. (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver, Kanda.

Hafþór Guðjónsson. (2007). Að kenna í ljósi fræða og rannsókna. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 39-56. Sótt af <https://skemman.is/handle/1946/15095>

Hafþór Guðjónsson. (2017). Að skrifa til að skilja: Ritun sem rannsókn. *Skólaþræðir. Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt af <https://skolathraedir.is/2017/11/08/ad-skrifa-til-ad-skilja-ritun-sem-rannsokn/>

Hafþór Guðjónsson. (2018). Alþýðukennslufræði og forhugmyndir. *Skólaþræðir. Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt af <https://skolathraedir.is/2018/02/07/alhydukennslufraedi-og-forhugmyndir/>

Hafþór Guðjónsson. (2019). Nemandinn sem merkingarsmiður. *Skólaþræðir. Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Sótt af <https://skolathraedir.is/2019/09/15/nemandinn-sem-merkingarsmidur/>

Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5, 93-116.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.

^[1] Í grein sem ég skrifaði í Tímarit um menntarannsóknir árið 2007 og nefndi Að kenna í ljósi fræða og rannsókna, geri ég ítarlega grein fyrir þessari hugmynd og hvaðan hún er ættuð. Sjá <https://skemman.is/handle/1946/15095>

Hafþór Guðjónsson er upphaflega lífefnafræðingur að mennt, kenndi efnafræði í framhaldsskóla um tveggja áratuga skeið en hefur gegnt stöðu dósentis í náttúrufræðimenntun og kennslufræðum á Menntavísindasviði Háskóla Íslands undanfarin ár.

„Það er eins og það hafi verið skipt um rafgeymi í manni“

Gildi starfstengdrar leiðsagnar fyrir starfsþróun kennara



BIRNA MARÍA B. SVANBJÖRNSDÓTTIR, HILDUR HAUKSDÓTTIR OG MARÍA STEINGRÍMSDÓTTIR

Starfstengd leiðsögn hefur öðlast ríkan sess í umræðu um skólamál á undanförunum misserum. Kennaraskortur, brotthvarf kennara úr starfi og álag í vinnuumhverfi þeirra hafa rennt frekari stoðum undir hugmyndir um markvissari leiðsögn með nýliðum í kennarastéttinni sem og kennaranemum. Rannsóknir, erlendar og íslenskar, hafa sýnt fram á með óyggjandi hætti að formleg leiðsögn skili sér í bættu skólastarfi enda felur hún í sér gagnkvæma starfsþróun jafnt hjá þeim sem veita leiðsögnina og þeim sem hana þiggja.

Frá árinu 2013 hefur Kennaradeild Háskólans á Akureyri boðið upp á þriggja námskeiða (30 ECTS) sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn. Um er að ræða námskeiðin: *Leiðsögn á vettvangi, Starfsefning og skólasamfélag* og *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara*. Uppbygging námsins var í fyrstu í samstarfi við Menntavísindasvið HÍ. Sérhæfingin er ætluð starfandi kennurum og er á meistarastigi. Uppsetning námsins er með þeim hætti að nemendur koma í lotur og sinna heimanámi þess á milli.

Markmiðið með þessari sérhæfingu er tvíþætt. Annars vegar að efla leiðsögn nýrra kennara og kennaranema á vettvangi og hins vegar að skapa sterkari tengsl milli kennaramenntunar og skólasamfélagsins á forsendum starfsþróunar. Með þessari námsleið gafst tækifæri til að stuðla að því sem kallað hefur verið þriðja svæðið þar sem þeir sem koma að kennaramenntun, reyndir kennarar og nýliðar mætast á jafningjagrundvelli og læra hver af öðrum, skólasamfélaginu til heilla.

Þessi grein byggir á rannsókn höfunda á því hverju sérhæfingin hefur skilað í starfi og starfsháttum þeirra sem luku sérhæfingunni í lok ársins 2018. Rannsóknarspurningin sem lögð var til grundvallar var: *Á hvaða hátt hefur sérhæfingin breytt starfsháttum og starfsþróun reyndra kennara?*

Hér verður greint frá hluta af niðurstöðum rannsóknarinnar. Fyrst er gefin innsýn í fræði um starfstengda leiðsögn og aðferðina sem notuð var við gagnasöfnun. Því næst er röddum þátttakenda lyft og að lokum dregnar ályktanir um þann lærdóm sem draga má af rannsókninni.

Starfstengd leiðsögn

Miklar þjóðfélagslegar breytingar undanfarinna ára hafa haft áhrif á skólastarf og ekki síst störf kennara (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson og Orpjanos, 2009; OECD, 2014). Kennarastarfið gerir því miklar kröfur til kennara um hæfni og fagmennsku eins og kemur fram hjá Darling-Hammond og félögum (2009). Þau benda á að starf kennara takmarkist ekki lengur einungis við vinnu innan skólastofunnar. Það krefst samvinnu við samstarfsmenn og aðra sérfræðinga, foreldra og nemendur og ekki síst ígrundun um eigið starf og að sinna símenntun til að efla sig faglega. Því ber að líta svo á að kennarar þurfi að þróa starfshæfni sína allan starfsferilinn (Heikkinen, Jokinen og Tynjälä, 2012).

Rannsóknir hafa sýnt að mörgum nýliðum reynast umskipti frá námi yfir í starf erfið, bæði persónulega og faglega, og að þeir þarfnist stuðnings við upphaf kennsluferils síns (European Commission, 2010; Hildur Hauksdóttir, 2016; María Steingrimsdóttir, 2007 og 2010; OECD, 2014; Ulvik, Smith og Helleve, 2009). Nýlegar rannsóknir á starfshögum nýliða beinast því æ meira að því hvers konar stuðning þeir þurfa í upphafi kennsluferilsins og hvernig best er að veita þann stuðning fremur en hvort þeir þurfa hann.

Samkvæmt rannsóknum fræðimanna leikur enginn vafi á því að stuðningur við kennara sem eru að þróa starfshætti sína er mikilvægur þáttur í lærdómsferli þeirra (Fullan, 2007; Ingersoll og Strong, 2011). Sá stuðningur getur ýmist verið á grundvelli einstaklinga eða teyma með ígrundun að leiðarljósi (Smith, 2015). Þannig geti kennarar prófað, kannað og ígrundað nýja þekkingu og lagað hana að starfi sínu. Heikkinen o. fl. (2012) segja að símenntun inni á vinnustaðnum sjálfum sé mikilvæg því að þar geti kennarar tengt nýfengna þekkingu við aðstæður sínar og nýtt sér samræður og rökræður við félagasína og miðlað af reynslu sinni.

Kenningar hafa þróast og nú er talið að sá er leiðsögn veitir læri einnig í samskiptaferli leiðsagnar og enn fremur að leiðsögn einskorðist ekki við samskipti tveggja aðila (Le Cornu og Ewing, 2008; Sundli, 2007). Þetta sjónarmið kemur einnig fram hjá Bartell (2005) sem telur að markmið leiðsagnar eigi að vera að samskipti þeirra sem veita leiðsögn og þeirra sem þiggja hana leiði að breyttu atferli, aukinni víðsýni, dýpri skilningi, aukinni sjálfsþekkingu og starfsþroska þeirra sem þátt taka. Að áliti Heikkinen og félagasína (2012) styrkir slíkur stuðningur kennara í starfsþróun sinni, því oft reynist erfitt að koma í framkvæmd við raunverulegar aðstæður í skólastofunni því sem þeir lesa um og læra. Þeir telja að mikilvægt sé að nám og starfsþróun kennara fari fram á þennan hátt, þannig eigi skólar og kennarar auðveldara með að halda í við nýja og breytta tíma í nútímaþjóðfélagi.

Til þess að leiðsögn verði sem árangursríkust bendir Smith (2015) á að þeir sem veita leiðsögn þurfi að fá þjálfun í grunnþáttum hennar því vísbendingar séu um að munur sé á leiðsögn þeirra sem hafa leiðsagnarmenntun og þeirra sem enga menntun hafa á þessu sviði (Helleve, Danielsen og Smith, 2015). Munurinn virðist helst koma fram í því að þeir sem eru vel undirbúnir fyrir starfið viti hvernig og hvers vegna þurfi að leggja áherslu á mikilvæga þætti, t.d. á leiðsögn sem ýti undir ígrundun og að þeir séu meðvitaðri um ábyrgð sína á faglegri þróun kennara. Þannig miðist vinnubrögð þeirra við forystu í breytingastarfi í skólum líkt og kemur fram hjá Fullan (2007).



Þriðja svæðið (e. third space) er vettvangur þar sem ólíkir hagsmunadilar í skólasamfélaginu mætast á jafningjagrundvelli þar sem allar raddir hafa jafnt vægi (sjá t.d. Beck, 2018). Eitt skýrasta dæmi um slíkan vettvang og við höfðum kynnt okkur er að finna í Finnlandi. Það verkefni kallast **VERME** og hófst sem tilraun í nokkrum sveitarfélögum þar í landi þar sem starfandi kennurum, kennaranemum og þeim sem halda utan um kennaramenntun er boðið til samræðu í þágu starfs- og skólaþróunar. Ekki er um formleg námskeið að ræða heldur hittast hóparnir í skólunum eða jafnvel á

kaffihúsi til að ræða starf sitt á faglegum forsendum. Markmiðið er að búa til öflugt

samfélag jafningja til að deila faglegum áskorunum og ígrunda þær saman. Það rímar vel við hugmyndir um markmið og framkvæmd námsleiðarinnar sem hér er til umfjöllunar.

Aðferð

Rannsóknin byggir á tveimur rýnihópaviðtölum sem fram fóru í janúar 2019, sjálfsmati þátttakenda í námi í starfstengdri leiðsögn og starfendarannsókn sem þeir luku í lokanámskeiði hennar. Sjálfsmatið byggði á gagnrýnu mati nemenda á eigin frammistöðu og framlagi til mismunandi þátta námsleiðarinnar. Nemendur færðu rök fyrir sjálfsmati með dæmum út frá markmiðum námskeiðsins. Lokanámskeið námsleiðarinnar hverfðist um starfendarannsókn sem nemendur unnu sjálfstætt á eigin starfsvettvangi og laut að leiðsögn. Rannsóknin var unnin í nokkrum þrepum: nemendur skilgreindu viðfangsefnið, mótuðu rannsóknarspurningu, skilgreindu úrtak, söfnuðu gögnum, tengdu greiningu sína niðurstöðum og kortlögðu aðgerðir til umbóta. Nemendur kynntu síðan afraksturinn á vefsvæði og í málstofum þar sem jafningjamat fór fram.

Samtals voru þátttakendur í rýnihópaviðtölunum níu og höfðu meira en fimm ára kennslureynslu. Í öðrum rýnihópnum voru fimm þátttakendur, í hinum fjórir. Allir þátttakendur störfuðu sem kennarar í leik-, grunn- eða framhaldsskólum og höfðu lokið 30 eininga sérhæfingu í starfstengdri leiðsögn frá Háskólanum á Akureyri. Hvort viðtal tók um það bil klukkustund og lá hálfopinn viðtalsrammi þeim til grundvallar. Viðtölin voru afrituð og flokkuð í nokkur þemu.

Hvað segja reynsluboltarnir um námsleiðina?

Rannsókninni var ætlað að svara á hvern hátt sérhæfingin hefði breytt starfsháttum og starfsþróun reyndra kennara. Til að átta okkur á því beindum við sjónum okkar að uppbyggingu námsins og hverju það skilaði í starfsþróun þátttakenda.

Uppbygging námsins og ný þekking voru atriði sem þátttakendum var tíðrætt um. Að þeirra mati var námið byggt upp á röklegan hátt og hafði skýra skírskotun og tengingu við starfið á vettvangi þrátt fyrir töluverðan fræðilegan bakgrunn. Þátttakendum fannst vera eðlilegur stígandi milli námskeiða þar sem fyrsta námskeiðið lagði fræðilegan grunn fyrir einstaklinginn eða kennarann, áherslur í námskeiði tvö voru meira á skólasamfélagið og þriðja námskeiðið gerði kröfu um starfendarannsókn og heildrænt samstarf. Þeir sögðu:

...ég er bara ein af þeim sem hef í gegnum árin ekki sest niður og lesið mikið af fræðigreinum. Mér fannst það gefa mér ótrúlega mikið ...

Margt sem fékk nafn. Já,... það er þetta sem er verið að tala um. Maður vissi kannski, oft búinn að díla við alls konar en svo allt í einu fékk það nafn.

Og einn sagði um starfendarannsóknina í lokanámskeiðinu:

Stundum leið mér eins og ég væri bara gangandi á vatni með skegg og sítt hár. Mér leið eins og frelsuð, vá, hvað þetta er æðislegt, þetta var svo geggjað. Af því ég stóð við það sem ég ætlaði, ég gerði þetta og mér fannst þetta svo magnað verkfæri. Maður hafði heyrt um þetta og menn voru að segja frá þessu. Þetta þriggja metra orð og rannsókn.

En ég klárlega myndi ég vilja að þetta væri partur af starfinu mínu.

Í sjálfsmati og starfendarannsóknum þátttakenda kom fram að þeir höfðu lært og tileinkað sér fræðilegan orðaforða og hugsunarhátt og litu svo á að leiðsögn væri gagnvirkt ferli og áskorun fyrir allt skólasamfélagið. Það kom mörgum á óvart hversu mikil fræði lágu starfstengdri leiðsögn til grundvallar. Eftirfarandi dæmi um frásagnir viðmælenda eru því til stuðnings:

Maður hafði engan fræðilegan bakgrunn fyrir aftan sig þegar maður var að taka nema, maður gerði þetta eftir bestu getu en eftir því hvernig maður vann og var bara að miðla út frá því. Nú hefur bæst við heilmikil þekking þegar maður er búinn að lesa sér til um efnið.

... þetta opnaði huga manns á alla vegu. Mér fannst svo frábært að vera að lesa greinar og fræðiefni ...

Þemu rannsóknarinnar

Í niðurstöðum mátti greina þrjú þemu, í fyrsta lagi *hagnýt fræði og starfskenning*, í öðru lagi *ný nálgun í leiðsögn og skuldbinding við leiðsagnarhlutverkið* og að lokum *skólinn sem heild - þriðja svæðið* (sjá töflu 1).

Tafla 1. Þemu rannsóknarinnar

Hagnýt fræði og starfskenning	Ný nálgun í leiðsögn og skuldbinding við leiðsagnarhlutverkið	Skólinn sem heild - þriðja svæðið
-------------------------------	---	-----------------------------------

Hagnýt fræði og starfskenning

Með aukinni fræðilegri þekkingu, stöðugri sjálfsígrundun, samstarfi og gerð starfendarannsókna töldu þátttakendur námið hafa stuðlað að faglegri starfsþróun þeirra, breytt starfskenningu þeirra og gert þá skuldbundnari því að veita öllu samstarfsfólki stuðning, ekki eingöngu nemum og nýliðum. Þeir töldu sig einnig betur í stakk búna að veita

leiðsögn í eigin teymi. Einn sagði:

Það breyttust svolítið mikið áhersluþættirnir, þetta fór úr því að vera meira þetta praktíska sem maður var alltaf í, þetta tékklistadæmi, í miklu dýpri þælingar með þú veist með þessa að fá hann til að ígrunda betur hvað hann var að gera, af hverju og maður fór bara dýpra.

Þátttakendur töldu sig nú meðvitaðri um mikilvægi virkrar hlustunar og að vera til staðar, ekki eingöngu fyrir nýliða heldur ekki síður aðra samkennara. Þeir gáfu sér meiri tíma til að greina áskoranir í samræðu við aðra kennara og töldu sig færari um að leita lausna á jafningjagrundvelli. Þeir töldu sig búa yfir dýpri skilningi á aðstæðum samkennara.

Ný nálgun í leiðsögn og skuldbinding við leiðsagnarhlutverkið

Þátttakendur töldu mikilvægt að þekking á leiðsögn nýliða væri til staðar innan skóla en ekki væri æskilegt að hún væri á ábyrgð eins aðila heldur væri brýnt að það væri samstarfsverkefni skólans sem heildar. Þátttakendur bentu á að leiðsögn væri almennt ekki í forgangi innan skólanna og að sterk tilhneiging væri til að setja ábyrgð á leiðsögn á einn aðila. Það væri hluti af menningu skóla að hugsa þannig. Einn sagði:

Þetta er meiri vinnustaða ... starfsmenningartengt líka ... hversu miklu máli skiptir hvernig stjórnendur eru. Það hefur vakið mig mikið til umhugsunar einmitt, ef þessi vinnustaður á að ganga hvernig eru stjórnendur gagnvart nýliðum?

Annar sagði:

Ég fór að spá í hvernig kennari vil ég vera bæði þá með nemendum og nýliðum og svoleiðis og þá bara þegar við förum í gegnum starfskenninguna ... ég er svona ...

Sá þriðji lýsti forgangsröðun á eftirfarandi hátt:

... ef það er teymisfundur vs. [leiðsögn] þá er teymisfundurinn látinn sitja fyrir. Ef það vantar forföll þá er það látið sitja fyrir, þetta er ekki heilagra en það. Sem er kannski eðlilegt í erli dagsins en hérna, jú, jú.

Í nokkrum skólum þátttakenda hafði verið unnið eftir móttökuáætlunum um einhvern tíma en sú vinna þróaðist enn frekar með þátttöku kennara í náminu. Í öðrum skólum var hafist handa við gerð áætlana meðan á námi þátttakenda stóð og annars staðar átti að fara af stað með slíka vinnu í kjölfar námsins. Sá sem lokið hafði sérhæfingunni í leiðsögn hafði gjarnan það hlutverk að halda utan um þá vinnu.

Skólinn sem heild - þriðja svæðið

Þátttakendum fannst vanta skýra og mótaða sýn skólayfirvalda og skóla um leiðsögn við nýliða. Þeir töldu almennt ekki vera litið á leiðsögn sem hluta af menningu skóla.

Þátttakendur í námskeiðinu uppgötvuðu að jafningjastuðningur skiptir máli og er mikilvæg leið til að efla leiðsögn og starfsþróun. Þeir nefndu mikilvægi þess að skólastjórar og fræðsluyfirvöld sýndu leiðsögn áhuga og tækju þátt í að móta stefnu og vinna að henni. Virkja þarf þá í umræðuna, kynna fyrir þeim fræðin og mismunandi leiðir. Einn sagði:

Það þarf líka að kynna þetta fyrir ... [starfsmanna] hópnum. Það stendur einmitt til á næsta starfsmannafundi hjá mér, þá kynni ég sem sagt mína starfendarannsókn og undanfarann. Og einmitt þetta með hlutverk allra, að móttaka er ekkert einkamál ... og ég upplifði það fyrst eftir að ég byrjaði: Hún er að læra þetta! Hún sér um þetta! En það virkar ekki, við þurfum að vinna saman svo hlutirnir séu gerðir vel.

Þátttakendur lýstu vilja til að finna flöt þar sem nýliðar og jafnvel kennaranemar, reyndir kennarar og háskólakennarar ættu markvissa samræðu og vísuðu til verkefna eins og VERME í því sambandi sem þeir höfðu kynnt sér í námsleiðinni. Slíkur vettvangur gæti skapað tengingu milli fræða og þeirra sem vinna í leik-, grunn- og framhaldsskólum og virkað sem starfsþróun. Þeir sögðu:

Bæði nemar og starfandi kennarar myndu hafa gagn af því að hittast og skiptast á skoðunum. Ekki endilega í fyrirlestraformi þar sem ég stend hérna upp og er að fræða. Þessi samskipti....það er svo breitt bil milli þess sem gerist á gólfinu og því sem gerist í fræðunum. Mér fannst bara vanta fyrir nema á sínu fyrstu árum, smá svona reality check.

Er það ekki einmitt málið, hópur leiðsagnarkennara á svæðinu úr háskólanum. Sem einmitt bara hittist og spjallar saman.

Að lokum

Draga má þá ályktun af niðurstöðunum að námið hafi stutt við starfsþróun og jafningjastuðning í starfi þátttakenda sem allir höfðu víðtæka reynslu af kennslu. Einnig jókst skilningur á mikilvægi leiðsagnar og þess lærdómsferlis sem hún felur í sér fyrir alla þá sem koma að henni. Viðfangsefni námsleiðarinnar virðast hafa breytt starfsháttum þátttakenda á þann hátt að þau stuðluðu að faglegru vinnubrögðum og fræðilegri orðræðu.

Þátttakendur sögðust hafa öðlast nýja sýn á leiðsagnarhlutverkið. Í stað þess að sjá leiðsögn sem einstefnu frá leiðsagnaraðila til nýliða líta þeir nú á hana sem samofinn þátt í skólastarfi

þar sem ígrundun, gagnrýnin hugsun og lausnaleit er höfð að leiðarljósi. Þannig ýti leiðsögn undir starfsþróun fyrir alla og hugsanlega vilja og tækifæri til að skapa þriðja svæði þar sem allir hagsmunaaðilar komi að málum.

Af niðurstöðunum má álykta að sérhæfing í starfstengdri leiðsögn blási nýju lífi í starfsþróun reyndra kennara eða eins og einn viðmælandinn orðaði svo vel: *Það er eins og það hafi verið skipt um rafgeymi í manni*

Heimildaskrá

Bartell, C. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Beck, J. S. (2018). Investigating the Third Space: A New Agenda for Teacher Education Research. *Journal of Teacher Education* 1-13. Sótt af <https://doi.org/10.1177/0022487118787497>

Darling-Hammond, L., Wei, R. C. Andree, A. Richardson, N. og Orpjanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford, CA: National Staff Development Council and the School Redesign network at Stanford University.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). London: Teacher College Press.

European Commission. (2010, apríl). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Brussel: Höfundur.

Heikkinen, H. L. T., Joikinen, H. og Tynjälä, P. (ritstjórar). (2012). *Peer group mentoring for teacher development*. London: Routledge.

Helleve, I., Danielsen, A.G. og Smith. (2015). Does mentor education make a difference? Í H. Tillema, G. J. van der Wetahuizen og K. Smith (ritstjórar), (bls. 313-332.) *Mentoring for learning. „Climbing the Mountain“*. Rotterdam: Sense Publishers.

Hildur Hauksdóttir. (2016). *Allir á hlaupum. Upplifun nýliða í stétt framhaldsskólakennara* (óútgefin meistararitgerð). Háskólinn á Akureyri.

Ingersoll, R. M. og Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

Le Cornu, R. og Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education ... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education* 24(7), 1799–1812.

María Steingrímisdóttir. (2007). Ofsalega erfitt og rosalega gaman. Reynsla nýbrautskráðra kennara af fyrsta starfsári. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 9–27.

María Steingrímisdóttir. (2010). „Nú veit maður ef til vill út á hvað starfið gengur“: Hvað segja kennarar eftir fimm ár í starfi? *Uppeldi og menntun*, 19(1–2), 71–88

OECD (European Commission). (2014). *The OECD teaching and learning international survey (Talis) - 2013*. <https://doi.org/10.1787/9789264196261>

Smith, K. (2015). Mentoring: A profession within a profession. Í H. Tillema, G. J. van der Westhuizen, og K. Smith (ritstjórar), *Mentoring for learning: "Climbing the mountain"* (bls. 283–298). Rotterdam: Sense Publishers.

Sundli, L. (2007). Mentoring – a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214.

Ulvik, M., Smith, K. og Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 835–842.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.003>

Um höfunda

Birna María B. Svanbjörnsdóttir (birnas@unak.is) er lektor við kennaradeild hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands 1988 og starfaði sem grunnskólakennari um árabil og var forstöðumaður Miðstöðvar skólaþróunar við HA 2010–2016. Birna lauk meistaraprófi frá Háskólanum á Akureyri 2005 og doktorsprófi frá Háskóla Íslands 2015. Helstu áherslur í rannsóknum hennar lúta að starfsþróun kennara og uppbyggingu og þróun faglegs lærdómssamfélags. Hún hefur umsjón með námskeiðum í starfstengdri leiðsögn við HA 2019–2020.

Hildur Hauksdóttir (hildur@ma.is) lauk BA-prófi í ensku frá Háskóla Íslands árið 2000, kennsluréttindanámi frá Háskólanum á Akureyri árið 2005 og meistaránámi frá sama skóla árið 2016. Í meistaránáminu tók Hildur leiðsögn og starfsþróun sem áherslusvið. Hún hefur starfað við Menntaskólann á Akureyri sem enskukennari og verkefnastjóri frá árinu 2004.

María Steingrímisdóttir (maria@unak.is) er dósent við kennaradeild hug- og

félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands og starfaði sem grunnskólakennari um árabil. María lauk meistaraþrófi í menntunarfræðum með áherslu á stjórnun, frá kennaradeild Háskólans á Akureyri árið 2005. Rannsóknir hennar beinast að nýliðum í kennarastarfi, starfstengdri leiðsögn, starfsþróun kennara og kennaramenntun.

Að þora að hætta að gera það sem skilar árangri til að gera það sem skilar enn betri árangri - Framsækið skólastarf í Lerum í Svíþjóð



Birna María B. Svanbjörnsdóttir

Sveitarfélagið Lerum skammt austan Gautaborgar í Svíþjóð hefur í samstarfi við Göteborgs Universitet (GU) unnið að umbótamiðuðum starfsháttum í leik- og grunnskólum á undanförunum árum undir forystu fræðslustjóranna í Lerum. Ulf Blossing dósent og rannsakandi við kennaramenntunardeild GU (Institut för pedagogik och specialpedagogik) leiddi starfið fyrir hönd GU með aðkomu rannsóknarhóps og doktorsnema. Ég fékk tækifæri til að fylgjast með og fá innsýn í framsækið starf þeirra sem fram fer meðal annars í

leshringjum, starfendarannsóknum og teymisvinnu.

Ég heyrði fyrst af þessu samstarfi vorið 2015 og fékk nánari upplýsingar um það hjá Blossing og fræðslustjórunum. Ég fór í tveggja daga heimsókn til Lerum og GU í nóvember 2015 og aftur í apríl 2016 og átti þá fundi með þessum aðilum. Þá hitti ég einnig skólastjóra Ljungviksskolan sem er nýlegur, heildstæður grunnskóli í Lerum og kynnti mér úttektir og önnur gögn um þann skóla. Ég fór í skoðunarferð um skólann og átti óformlegt spjall við kennara og nemendur. Á fjögurra mánaða tímabili haustið 2016 fékk ég heildstæðari mynd af samstarfinu með því að taka þátt í mismunandi fundum og vinnusmiðjum með rannsóknarhópnum í GU og fræðslustjórum og skólastjórum í Lerum, á teymisfundum í Ljungviksskolan og fundum með skólastjóra og teymisstjóra.

Hér verður greint frá nokkrum þáttum í fimm ára (2012–2017) samstarfi rannsóknarhópsins í Gautaborgarháskóla og fræðslustjórum Lerum með áherslu á umbótastarfið sjálft, frá tildrögum þess, markmiðum og umgjörð, einkennum og árangri. Gefin verða dæmi um það sem fyrir augu bar og horft til möguleika á að nýta upplýsingar við íslenskar aðstæður.

Tildrög og markmið

Lerum[1] er um 40.000 íbúa sveitarfélag með 39 skólastjóra og tvo fræðslustjóra, Karin Persson sem ber ábyrgð á grunnskólunum og Ann Blom sem ber ábyrgð á leikskólunum. Í Svíþjóð reiknar Skolverket („Menntamálastofnun“ Svíþjóðar) út áætlaðan árangur nemenda í hverju sveitarfélagi fyrir sig út frá ákveðnum bakgrunnsbreytum og er sveitarfélögum raðað eftir þeim útreikningum. Ef bakgrunnsbreytur í sveitarfélagi gefa vísbendingar um að nemendur þar nái betri árangri miðað við önnur sveitarfélög raðast það númer eitt, sveitarfélag með líkur á næst besta árangrinum er númer tvö og þannig koll af kalli. Ef árangur nemenda í raun er annar en útreikningarnir segja til um er talin ástæða til að rýna í hvað veldur og leita leiða eða aðgerða til að bregðast við því. Árangur nemenda í Lerum var lægri en útreikningar Skolverkets sögðu til um og til að bregðast við þeirri staðreynd var leitað orsaka og leiða til að bæta úr því. Árið 2012 höfðu fræðslustjórnarnir frumkvæði að því að leita eftir samstarfi og stuðningi frá Blossing og rannsóknarteymi hans í þeim tilgangi.[2] [3] Úr varð 5 ára samstarfsverkefni um aðgerðir til úrbóta.

Grunnstefið í áherslum vinnunnar var að mörgu leyti samhljóma hugmyndafræði faglegs lærdómssamfélags en slíkt samfélag er talið styrkja hæfileika skóla til þróunar og umbóta (Hall og Hord, 2011; Stoll, 2009). Það hefur jákvæð áhrif á kennslu og árangur og snýst um heildrænt nám nemenda (Seashore Louis, Leithwood, Wahlstrom og Anderson, 2010).

Einkenni faglegs lærdómssamfélags eru:

- áhersla á nám nemenda

- sameiginleg sýn á það ástand sem á að skapa til að ná markmiðum
- sameiginleg gildi og væntingar
- markmiðs- og árangursmiðað starf
- sameiginleg greining á því sem gerist og núverandi ástandi
- skuldbinding til að leggja sitt af mörkum til stöðugar þróunar – forysta
- starfsþróun (Dufour og Fullan, 2013; Hargreaves og Fullan, 2012; Roy og Hord, 2006).

Fagleg forysta gegnir lykilhlutverki í faglegu lærdómssamfélagi og hefur afgerandi áhrif á umbótastarf þar sem hún stýrir stefnu og hefur áhrif í skólum (Hall og Hord, 2011; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll og Mackay, 2014; Leithwood, Anderson, Marscall og Strauss, 2010; Seashore Louis o.fl., 2010), ekki eingöngu á nemendur heldur líka á faglega og stofnanalega menntun og menningu og stuðlar að jafnvægi milli ferla og mynstra í síbreytilegu umhverfi (Mitchell og Sackney, 2011).

Í samstarfsverkefninu var lögð áhersla á að skapa aðstæður sem styðja við faglega forystu skólastjóra og hvetja til gagnrýnnar ígrundunar og náms og þar með skilnings og þróunar. Lögð var áhersla á að forystan væri nátengd starfinu á vettvangi og höfðað til skuldbindingar og samstarfs (Alvesson, Jonsson, Sveningsson og Wenglén, 2015). Fundir fræðslustjóra og skólastjóra höfðu að mati fræðslustjóra fram að þessu ekki verið nægilega skilvirkir og beinst of mikið að upplýsingagjöf á kostnað faglegrar umræðu. Þetta var eitt sem vilji var til að endurskoða.

Meginmarkmið verkefnisins í heild voru að:

- bæta námsárangur skóla í sveitarfélaginu
- efla forystu í því skyni að auka færni skóla og sveitarfélags til að bæta skólastarf og þekkja, meta og skilja innviði skóla

Umgjörð, ábyrgð og verkaskipting

Það var ljóst frá byrjun að fræðslustjórar bæru ábyrgð á umbótastarfinu og leiddu það með aðkomu Blossing og rannsóknarteymis hans. Í upphafi gerðu doktorsnemar á vegum rannsóknarteymisins úttekt og greiningu á stöðu allra leik- og grunnskóla í Lerum. Greiningin byggðist á eftirfarandi áherslum:

- staðreyndir um skólann
- árangur í samræmdum könnunum
- mat á námsumhverfi
- mat starfsmanna – innra mat
- mat sveitarstjórnar – ytra mat
- gildi skólans (Blossing, Nyen, Söderström og Tønder, 2015)

Hverjum skóla voru kynntar og afhentar niðurstöður greiningarinnar og ákveðnar voru leiðir til að bregðast við þeim.

Fræðslustjórar gerðu áætlun um vinnuna, skipulögðu og héldu utan um mismunandi þætti hennar og fylgdu henni eftir. Þeir voru hvor um sig í það minnsta heilan dag í viku úti í skólum allt skólaárið, annar í leikskóla og hinn í grunnskóla. Þessa daga mættu fræðslustjórar með fartölvur sínar í skólana að morgni og gátu sinnt einhverjum verkefnum þar í gegn yfir daginn milli þess sem þeir funduðu með aðilum innan skólans, heimsóttu teymi og nemendahópa eða annað. Þannig fengu þeir innsýn í innviði skólastarfsins, starfshætti og menningu, bæði hjá starfsfólki og nemendum. Þeir héldu líka utan um sameiginlega, vikulega (3 klst. í senn) vinnufundi fræðslustjóra og allra skólastjóra leik- og grunnskólanna). Þar af voru leshringir sjö til átta sinnum á önn.

Allir skólastjórnarnir gerðu starfendarannsóknir sem þeir kynntu og ræddu í smiðjum.

Lögð var áhersla á teymisvinnu starfsfólks í skólum og ráðnir voru teymisstjórar yfir teymunum. Teymisstjórar funduðu vikulega með skólastjóra.

Blossing sá um fræðslu af ýmsum toga, var með í vinnusmiðjum og tók reglulega viðtöl við skólastjórnendur og kynnti niðurstöður.

Til að meta árangurinn var stuðst við sjálfsmat, viðtöl, árangursviðmið út frá samræmdum prófum og áætlun Skolverkets um árangur nemenda í sveitarfélaginu.

Leiðarstef vinnunnar var: *Að þora að hætta að gera það sem skilar árangri til að gera það sem skilar enn betri árangri*

Það sem fyrir augu bar

Ég kynntist leshringjum fræðslustjóra og skólastjóra, starfendarannsóknnum skólastjóra og teymisvinnu og innra starfi Ljungviksskolan.[4] Skólinn var stofnaður upp úr öðrum skóla 2012 með nýrri skólabyggingu, nýráðningu alls starfsfólks og endurskoðuðum starfsháttum. Hann er heildstæður grunnskóli og var hannaður sérstaklega sem teymisskóli. Hér verður varpað ljósi á það sem einkum vakti athygli og mér þótti áhugavert.

Leshringir

Allir skólastjórar leik- og grunnskólanna og fræðslustjórnarnir tveir hittast vikulega í þrjá tíma í senn til að vinna saman að því að byggja upp faglega forystu. Meirihluti fundanna er nýttur í vinnu út frá völdu lesefni sem allir hafa kynnt sér og leggja sig fram um að setja í samhengi við eigin aðstæður. Til að byrja með fannst mörgum skólastjórum þetta óþægilegt

og mikið álag, áttu erfitt með að finna tíma fyrir lesturinn í vikuskipulagi og sáu ekki tilganginn með þessu. Það breyttist þegar á leið vinnuna.

Fræðslustjórar gera áætlun um lesturinn fyrir eina önn í einu. Þeir:

- panta og kaupa inn bækur eða annað lesefni fyrir alla og stýra leshringjafundunum
- draga saman lesefni fundarins, lyfta lykilhugtökum og nýta aðferðir samræðu til náms og lausnaleitar
- skipuleggja vinnu í hópum þar sem teknir eru fyrir ákveðnir þættir sem lögð er áhersla á í því lesefni sem unnið er með hverju sinni

Dæmi um verkefni í leshringjahóp (4 manna hópar - A, B, C og D):

Verkefnið var unnið út frá bókinni *Att leda lárarar lærande. Formativ bedömning för skolledare* (Wiliam, 2016), sem fjallar eins og nafnið bendir til um að leiða nám kennara. Bókin er 334 blaðsíður og ætlast hafði verið til að allir skólastjórnarnir hefðu undirbúið sig fyrir fundinn og lesið fyrri helming bókarinnar sem þér höfðu gert. Skólastjórar höfðu einnig fengið það verkefni að undirbúa frásögn af strembnu viðfangsefni sem þeir eru að glíma við í skólunum sínum. Þeim er skipt í fjögurra manna hópa og vinnan fór fram á eftirfarandi hátt:

- skólastjóri (A) kynnir viðfangsefnið og hinir spyrja spurninga til að átta sig betur á hlutunum
- þegar ekki eru fleiri spurningar ræða B, C og D saman um viðfangsefnið og hugsa í lausnum en gefa engin svör
- A hlustar og punktar hjá sér úr samræðu hinna og reynir að finna eigin lausn út frá þeim til að kynna fyrir öllum í hópnum í lokin (Wiliam, 2016, bls. 211)

Með þessu móti tengdu skólastjórar lesefnið við eigin aðstæður, fengu tíma til að ræða málin og hugsa hlutina í samhengi og jafnvel sjá þá í nýju ljósi til lengri tíma.

Starfendarannsóknir skólastjóra

Frá 2013 unnu allir skólastjórar starfendarannsókn í sínum skóla og það var á þeirra ábyrgð að koma því inn í vinnurammann í skólanum. Rannsóknirnar snerust um hvernig þeir sjálfir gætu orðið betri í því í að finna starfstengdar og árangursríkar forystuaðgerðir.

Skólastjórum var skipt í fjóra 9–10 manna hópa þar sem leik- og grunnskólastjórum var blandað í hópana. Einstaklingar innan hvers hóps höfðu stuðning hver af öðrum við rannsóknarvinnuna. Þeir fengu einnig fræðslu og stuðning frá Blossing við starfendarannsóknir sínar á tímabilinu.

Eins og í öðrum rannsóknnum felst í starfendarannsóknnum kerfisbundin leit að nýrri

þekkingu og skilningi. Sérkenni þeirra eru einkum að rannsakandi er hluti af rannsókninni, hann beitir ígrundun og bregst við niðurstöðum með íhlutun. Rannsóknarferli starfendarannsókna er stöðugt spíralferli þess að skilgreina viðfangsefni, greina þarfir, setja fram tilgátur, hrinda í framkvæmd og meta og taka ákvarðanir út frá þeim. Gera þarf framkvæmdaáætlanir og endurmeta þær stöðugt eftir því sem rannsókninni vindur fram (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013).

Áherslur í starfendarannsóknunum voru fjölbreyttar og sem dæmi má nefna:

- matshæfni kennara
- námsumhverfi
- að varpa ljósi á innviði skólastarfsins
- að innleiða nýsköpun í námi
- að þróa hópastarf
- greiningarvinna
- að þróa teymisvinnu
- kennslufræðilegar skráningar
- hvernig stuðla má að því að nemendur hafi eignarhald á eigin námi
- menntun án aðgreiningar

Smiðjur

Umfang rannsókna var skýrt afmarkað og skólastjórar hafa safnað gögnum um tiltekið og vel skilgreind viðfangsefni sem hafa þróast eftir greiningu á gögnum og fyrirbyggjandi niðurstöðum. Sumir skólastjórar hafa farið nokkra hringi í starfendarannsóknarspíralnum en aðrir færri.

Hver rannsóknarhópur hittist í þriggja klukkustunda skipulögðum smiðjum á hverri önn ásamt fræðslustjórum og Blossing. Tveir skólastjórar (einn leikskólastjóri og einn skólastjóri grunnskóla) kynna starfendarannsókn sína í smiðju hverju sinni og eftir fimm annir hafa allir kynnt rannsókn sína einu sinni í smiðju.

Hver kynning er 30 mínútur. Þegar kynningum er lokið víkja flytjendur af fundinum og fá tækifæri til að ræða saman um rannsóknir sínar meðan þeir sem eftir eru ræða hvaða áhrif kynningarnar höfðu á þá og hvaða spurningar vöknuðu. Þeir undirbúa viðbrögð sín til flytjenda og styðjast við tiltekin viðmið sem snúa að skilgreiningu og afmörkun viðfangsefnisins og fræðilegri tengingu, spurningum, úrtaki, gagnasöfnun, gagnagreiningu, niðurstöðum og aðgerðum eða viðbrögðum.

Eftir að þátttakendur hafa talað sig saman er flytjendum aftur boðið inn og fá viðbrögð frá þeim sem þar eru (farið er þrjá hringi). Stuðst er við þessa grind þegar fjallað er um rannsóknirnar:

- gullkorn - eitt skýrt og afmarkað frá hverjum og einum
- orðið er laust - ein spurning frá hverjum áheyrenda til flytjenda (farið hringinn)
- eitt einfalt ráð til flytjenda sem þeir geta tekið með sér og notað það eins og þeim hugnast (flytjendur mega ekki bregðast við ráðinu á staðnum, t.d. ekki segja: Ég hef prófað þetta)

Áheyrendur mega ekki segja frá eigin rannsóknum meðan á þessu stendur en fá svigrúm til þess í opinni umræðu í lokin. Þetta ferli allt krefst mikillar virkni allra. Athöfnin er hátíðleg og vel er vandað til verka. Þeir sem ekki kynna geta tengt við eigin reynslu og rannsókn og reynt að aðlaga þetta að henni. Hópurinn fær möguleika á að sjá mismunandi sjónarhorn á mál og lyfta fagmennsku sinni.



HORFT NIÐUR Í MATSALINN. MYND AF HEIMASÍÐU LJUNGVIKSSKOLAN Í LERUM.

Ljungviksskolan

Í Svíþjóð er níu ára skólaskylda en í grunnskólunum eru yngstu börnin (sex ára) í grunnskólanum í svokölluðum leikskólabeck í umsjón leikskólakennara. Langflest börn fara í leikskólabeck þó hann falli ekki undir skólaskyldu. Margir telja mikilvægt að hafa þetta fyrirkomulag þar sem það kallar á stöðu leikskólakennara í starfi þessa aldurshóps innan grunnskólans og getur stuðlað að flæði milli skólastiganna.

Ljungviksskolan er nýr heildstæður grunnskóli á gömlum grunni. Í skólahverfinu þar sem hann er staðsettur var fremur neikvætt viðmót til skóla sem stofnunar á sínum tíma og fyrir nokkrum árum var kveikt í skólabyggingunni og hún brann til kaldra kola. Í kjölfarið var unnið markvisst að því að breyta menningunni í hverfinu og reynt að tvinna saman skólann og samfélagið svo það starfaði sem ein heild. Öllu starfsfólki var sagt upp, ný skólabygging var byggð árið 2012, stefna og starfshættir skólans voru endurskoðaðir og nýtt starfsfólk ráðið til skólans.

Í skólanum eru um 400 nemendur og 55 fagmenntaðir starfsmenn. Á þeim tíma sem ég var í skólanum voru tveir skólastjórar ráðnir við skólann og skiptu með sér ábyrgðarsviðum. Annar bar ábyrgð á yngsta og elsta stiginu og hinn á miðstiginu. Skólinn er skilgreindur sem teymisskóli með 5 teymum og einum teymisstjóra yfir hverju teymi. Nemendum er kennt í aldursblönduðum hópum og lögð er áhersla á nýsköpun og samræmi er milli skólaeinkunna og einkunna úr samræmdum prófum. Vinnutími starfsfólks er sveigjanlegur, þ.e. kl. 7, 7.30 eða 8 til 15.30, 16 eða 16.30[5]. Mér fannst saga skólans áhugaverð og vildi gjarnan kynna starfsháttum hans.

Hlutverk og vinnulag í Ljungviksskolan

Skólastjórar: Vinna starfendarannsókn. Fylgja eftir ferlum og vinnulagi teyma, halda á lofti faglegri orðræðu og „við“ tilfinningu. Þeir eru sýnilegir þátttakendur í daglegu starfi og leggja áherslu á að nýta

fyrirliggjandi gögn og sjálfsmat út frá matskvörðum sem skólinn hafði unnið og þróað til að efla skólastarfið. Þeir funda vikulega með öllum teymisstjórum.

Teymistjórar: Eru sérstaklega ráðnir í þetta hlutverk og hafa hærra laun en aðrir teymismeðlimir. Þeir gera starfið í teymunum sýnilegt, greina og meta árangur og stuðning við nemendur, skipuleggja dagskrá teymisfunda, skrifa fundargerðir, greina frá árangursríku starfi í teyminu og tryggja tengingar við önnur teymi.

Teymi: Hafa faglega og fjárhagslega ábyrgð. Um átta starfsmenn og tæplega 100 nemendur eru í hverju teymi. Yfirleitt eru tveir saman með nemendahóp í kennslu en samsetning nemendahópa er breytileg. Vikulegir eins og hálf klukkustunda vinnufundir, auk fjögurra klukkustunda vinnulotu einu sinni í mánuði. Teymin eru kjarninn í skólasamfélaginu

Staldráð við samantekt

Hér að framan hefur í fáum orðum verið greint frá því helsta sem fyrir augu bar í heimsóknunum og samtölum við fræðslustjóra, skólastjóra og kennara í Lerum haustið 2016. Um er að ræða samstarf Lerum og GU með það að markmiði að:

- bæta námsárangur skóla í sveitarfélaginu og
- efla forystu í því skyni að auka færni skóla og sveitarfélags til að bæta skólastarf og þekkingu, meta og skilja innviði skóla

Fræðslustjórar lögðu áherslu á mikilvægi þess að veita kennslufræðilega forystu og staðfestu að skólastjórar sýndu virka, faglega þátttöku og ættu markvissa umræðu. Þeir sögðu miklar breytingar hafa orðið á hugarfari og starfsháttum skólastjóra á tímabilinu. Það væri samstaða og skuldbinding um þátttöku í skólastarfinu og tekin væri ábyrgð á að leiða umbreytingastarf. Skólastjórar fóru í lausnaleit og settu fræðilegt efni í samhengi við eigin aðstæður og ræddu opinskátt um áskoranir og leiðir. Þessi vinna hafði undið upp á sig í gegnum árin og gekk að sögn fræðslustjóra heldur treglega til að byrja með en varð öflugri og faglegri með hverju árinu sem leið. Hríslun á faglegum starfsháttum skólastjóra til starfsfólks skóla var sýnileg á vettvangi. Mikil ánægja var með að fá fræðslustjóra inn í skólana heilan dag í viku. Skólastjórar þökkðu fræðslustjórum og rannsóknarteyminu í GU þennan árangur og voru stoltir af því að vera aðilar að þessum hópi. Það er eftirsótt að starfa sem skólastjóri í Lerum.

Árangur nemenda hefur batnað á síðustu fimm árum í Lerum en hefur þó ekki enn náð viðmiðum Skolverket miðað við forsendur. Fyrst í stað minnkaði árangurinn en mjakaðist síðan smám saman upp á við. Mikil rýni hefur átt sér stað við að finna út og reyna að skilja hvað veldur því að árangurinn er ekki betri en raun ber vitni því skólarnir uppfylla vel allar gæðakröfur.

Það sem mér fannst einkenna og standa upp úr í þeirri vinnu sem ég varð vitni að var skýrt skipulag, skuldbinding, seigla og heildarsýn. Umgjörðin var afmörkuð, formföst og skýr og það var ljóst hver bar ábyrgð á hverju. Mikill (raunhæfur) tími var ætlaður í vinnuna, bæði í dagskipulagi og til lengri tíma. Eins var lögð áhersla á náð og langvarandi samstarf skólastjóra leik- og grunnskóla.

Það var einstakt að sjá ástríðu fræðslustjóra í þessari vinnu og nokkuð ljóst að krafturinn og áhuginn hjá þeim smitaðist til skólastjóra. Þeir tóku afgerandi forystu í þessu starfi og fengu aðra með sér. Það var áberandi hversu skuldbundnir skólastjórar voru þróunarstarfinu og hve mikla vinnu þeir lögðu í það. Virkilega öflugt starf átti sér stað milli fræðslustjóra og skólastjóra í leik- og grunnskólum í Lerum þar sem allir aðilar gáfu af sér. Eins var greinilegt að kennurum almennt virtist samt að spyrja gagnrýninnu spurninga og nálgast viðfangsefni með opnum huga og þrautseigju.

Stundum ofbauð mér fundafjöldinn en fundirnir voru skilvirkir og ekki var að sjá og heyra annað en að þeir nýttust í starfinu á vettvangi. Það er auðvitað aðalatriðið.

Þó að formlegu samstarfi Lerum og GU sé lokið er áfram unnið á svipuðum nótum í Lerum.

Staldráð við og tengt við íslenskar aðstæður

Á undanförunum árum hef ég komið að vinnu á mismunandi stigum með skólastjórnendum og kennurum á Íslandi við að innleiða og þróa hugmyndfræði faglegs lærdómssamfélags. Sú vinna hefur borið mismikinn árangur og ljóst að ýmislegt má þróa enn frekar. Helstu hindranir í því starfi er hugsanlega skortur á þeim þáttum sem standa uppúr í samstarfinu sem greint er frá hér að framan, þ.e.

- skýrt skipulag, skuldbinding, seigla og heildarsýn
- afmörkuð, formföst og skýr umgjörð þar sem ljóst er hver ber ábyrgð á hverju
- mikill tími ætlaður í vinnuna, bæði í dagskipulagi og til lengri tíma
- náíð og langvarandi samstarf skólastjóra leik- og grunnskóla

Fræðslustjórar og skólastjórar í Lerum hafa sýnt áhuga á að kynnast og eiga samstarf við íslenska skóla og væri það mikill fengur ef unnt yrði að koma því á.

Umbreyting og starfsþróun tekur tíma og krefst seiglu og skuldbindingar.

Heimildir

Alvesson, M., Jonsson, A., Sveningsson, S. og Wenglén, R. (2015). *När ledarskapet krackelerar. Insikter från den inte så lätta praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. og Hagen Tønder, A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.

Blossing, U., Blom, A., Karin, P. (2016). Att skapa en samverkansprocess. En forskare och två verksamhetschefer i partnerskap. (2016). Í K. Rönnerman, A. Olin, E. Moksnes Furu og A-C.

Wennergren, *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap. En rapport från det nordiska nätverket i aktionsforskning* (bls. 199-216). Sótt af:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/46268/2/gupea_2077_46268_2.pdf

DuFour, R. og Fullan, M. (2013). *Cultures built to last. Systemic PLCs at work*. Bloomington: Solution Trees Press.

Hall., G. og Hord, S. (2011). *Patterns, principles and potholes* (3. útgáfa). Boston: Pearson.

Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. NewYork: Teacher College Press.

Hopkins, D. Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. og Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281. Sótt af: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>

Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2013). Starfenda- og þátttökurannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 347–359). Akureyri: Ásprent Stíll ehf.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B., og Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. Í T. Bush, L. Bell, og D. Middlewood (ritstjórar), *The principles of educational leadership & management* (2. útgáfa) (bls. 13–30). Los Angeles: SAGE.

Mitchell, C., og Sackney, L. (2011). Building and leading within learning ecologies. Í T. Townsend, og J. MacBeath (ritstjórar), *International handbook of leadership for learning* (part one) (bls. 975–990). London og New York: Springer.

Roy, P. og Hord, P. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning community. *Journal of School Leadership*, 16(16), 490–501.

Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., og Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation*. [Minnesota]: University of Minnesota.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115–127.

William, D. (2016). *Att leda lärares lärande. Formativ bedömning för skolledare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Neðanmálgreinar

[1] <https://www.lerum.se/>

[2] Blossing hefur mikla reynslu af vinnu með skólum og kennurum að umbótastarfi og starfsþróun í Svíþjóð.

[3] Ulf Blossing, Ann Blom og Karin Persson gerðu starfendarannsókn um samstarfið og skrifuðu um hana kafla í bók sem tilgreind er í heimildaskrá.

[4] <https://www.lerum.se/Skolsidor/Ljungviks-enhet/ljungviksskolan/>

[5] Mismunandi ráðningasamningar eru í skólum sveitarfélagsins. Skólarnir hafa val um fyrirkomulag. Allir starfmenn í Ljungvíksskolan hafa hefðbundna embættismannaráðningu, vinna 40 stunda vinnuviku og eiga fimm til sex vikna frí yfir árið.

Um höfund

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