

# FAGMENNSKA Í SKÓLASTARFI

Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni

Ritstjórar  
Rúnar Sigþórsson  
Rósa Eggertsdóttir  
Guðmundur Heiðar Frímansson



HÁSKÓLAÚTGÁFAN

Reykjavík 2013



Faglegur ritstjóri: *Erla Kristjánsdóttir*  
Ritrynum bókarinnar er þakkað þeirra framlag

Bókin er gefin út með styrk frá  
Útgáfusjóði Háskólans á Akureyri og Háskólasjóði KEA

**Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni**

Ritstjórar: *Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og*  
*Guðmundur Heiðar Frímansson*

© Höfundar

Hönnun kápu: *Hallgrímur Stefán Ingólfsson*

Mynd á kápu: *Hallgrímur Stefán Ingólfsson*

Ljósmynd á bls. 17: *Anna Bára Hjaltadóttir*

Umbrot: *Helgi Hilmarsson*

Prentun: *Litlaprent ehf.*

Meginmál er sett með GaramondIS 10 pt á 13 pt fæti

*Printed in Iceland*

Háskólinn á Akureyri

Háskólaútgáfan

Reykjavík 2013

Öll réttindi áskilin.

Bók þessa má ekki afrita með neinum hætti, svo sem ljósmyndun,  
prentun, hljóðritun eða á annan sambærilegan hátt, að hluta  
eða í heild, án skriflegs leyfis höfundar og útgefanda.

U201304

ISBN 978 9935 23 010 2

## Skóli sem lærdómssamfélag

Hugtakið lærdómssamfélag hefur verið áberandi í umræðu um skólaþróun undanfarin ár og er þá gjarnan vísað til þess sem leiðar til að styrkja forsendur skólustarfsins til stöðugra umbóta. Í lærdómssamfélagi lærir hver af öðrum og hver með öðrum í viðleitni sinni til að ná sífellt betri árangri í samræmi við breyttar áherslur á hverjum tíma. Talsvert hefur verið skrifað um þetta efni í erlendum tímaritum og bókum um skólaþróun en tiltölulega lítið á íslensku. Þessi kafli er hugsaður sem framlag til umræðu um viðfangsefnið hér á landi. Einkum er honum ætlað að gefa yfirlit yfir það helsta sem skrifað hefur verið um skóla sem lærdómssamfélag í bland við nýleg gögn höfundar um efnið. Dregnir eru fram helstu kostir þess að þróa lærdómssamfélag í skólum og rjúfa með því einangrun kennara, stuðla að samvinnumenningu og sameiginlegri sýn og gildum og auka á þann hátt gæði náms og kennslu og bæta þar með námsárangur. Kaflanum er sérstaklega beint til kennara og skólustjórnenda á öllum skólastigum sem vilja kynna sér hugmyndir um skólann sem lærdómssamfélag og vonandi nýta til stuðnings í umbótastarfi.

Í kaflanum er fjallað um þróun hugmynda um skólann sem lærdómssamfélag, birtingarmynd þeirra í skólustarfi og hvers vegna stjórnendur og kennarar skóla ættu að vinna að því að skapa samfélag sem lærir. Ennfremur er fjallað um ýmsar leiðir til að styrkja og þróa lærdómsmenningu meðal starfsmanna skólans.

Höfundur kynnti sér hugmyndir um skólann sem lærdómssamfélag, m.a. í rannsókn sem gerð var í grunnskólum hér á landi á árunum 2002–2006 (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006, 2008 og 2010). Markmið hennar var annars vegar að kanna tengsl nokkurra þátta sem taldir eru einkenna skóla sem lærdómssamfélag við námsárangur og hins vegar að leita leiða til að þróa lærdómssamfélagið til að bæta árangur. Til að skilgreina árangur skóla var beitt fjölbreytuaðhvarfsgreiningu til að spá fyrir um hann á samræmdum prófum í íslensku og stærðfræði í 10. bekk út frá einkunnum í sömu greinum í 4. bekk og menntunarstigi foreldra. Niðurstöðurnar sýndu að sumir skólar náðu mun betri árangri en við var að búast miðað við gefnar forsendur en aðrir minni. Gagna um lærdómssamfélagið var aflað í þremur skólum. Einn þeirra sýndi mjög góðan árangur en hinir tveir minni en búast mátti við. Í framhaldinu var unnið tveggja ára þróunarverkefni í einum

skólanna og gagnasöfnun endurtekin. Kaflinn er að nokkru leyti byggður á niðurstöðum rannsóknarinnar en einnig er leitað fanga hjá öðrum fræðimönnum. Rétt er að taka fram að þótt höfundur hafi sérstaklega beint rannsóknum sínum að grunnskólanum eiga hugmyndir um skólann sem lærdómssamfélag allt eins við um leikskóla og framhaldsskóla enda eru rannsóknirnar sem vísað er til að mestu til gerðar í skólum á öllum stigum. Í lærdómssamfélagi skólans eru allir í skólasamfélaginu mikilvægir þátttakendur, s.s. skólafyrirvöld, starfsmenn, foreldrar og nemendur, en til að afmarka viðfangsefnið er sjónum einkum beint að kennurum og stjórnendum.

### SKÓLI SEM LÆRDÓMSSAMFÉLAG

Hugmyndir um skólann sem lærdómssamfélag eru hér ræddar í tengslum við kenningar um skólaþróun og skilvirkni skóla. Fræðimenn á þeim sviðum benda á að styrking lærdómssamfélagsins sé árangursrík leið í starfsþróun kennara, sem jafnframt styrki forsendur skólans til stöðugra umbóta og aukins árangurs (Harris og Jones, 2010). Þær eiga rætur að rekja til rannsókna í stjórnunarfræðum sem komu fram um miðja síðustu öld og beindust að fyrirtækjum sem náðu að próast stöðugt í takt við nýja tíma. Hugtakið lærdómsfyrirtæki (*e. learning organisation*) varð svo til þegar menn fóru að velta því fyrir sér hvort fyrirtæki gæti starfað eins og mannsheili og hefði þar af leiðandi möguleika á að læra (Morgan, 1997). Þekktastir fræðimanna á þessu sviði voru þeir Argyris og Schön, prófessorar við Harvardháskóla. Þeir birtu verk sín um og upp úr 1970 og settu þar meðal annars fram hugmyndir um einnar lykkju og tveggja lykkju nám (*e. single loop and double loop learning*) til að lýsa lærdómsferli fyrirtækis. Samkvæmt þeim er um einnar lykkju nám að ræða þegar fyrirtæki, eða öllu heldur starfsfólk þess sem hópi, tekst vel að tileinka sér aðferðir sem duga til að ná markmiðum fyrirtækisins og leggur sig fram um að vinna hvert verk vel. Í tveggja lykkju námi kafa starfsmennirnir hins vegar dýpra og endurmeta og þróa vinnuaðferðir og markmið fyrirtækisins. Þeim nægir þá ekki að vinna hvert verk vel heldur spyrja þeir hvort verið sé að vinna verkin rétt. Þannig er fyrirtækið í stöðugri þróun og nýsköpun á sér stað (Morgan, 1997).

Peter Senge, prófessor í viðskipta- og stjórnunarfræðum við Harvardháskóla, lagði mikið af mörkum til hugmynda um lærdómsfyrirtæki með bók sinni *Fimmta fagið* (*e. The Fifth Discipline*), sem kom út árið 1990, en lagaði síðar hugmyndir sínar að skólastarfi (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton og Kleiner 2000). Senge (1990) skilgreinir fimm meginreglur (*e. disciplines*) sem þurfi að vera til staðar til að fyrirtæki geti orðið lærdómsfyrirtæki, þ.e. persónuleg hæfni einstaklinga innan heildarinnar (*e. personal mastery*), hugræn líkön (*e. mental models*), teymisvinna þar sem starfsfólk lærir hvert með öðru (*e. team learning*), sameiginleg sýn (*e. shared vision*) og síðast en ekki síst heildtæk hugsun (*e. systems thinking*). Síðastnefndu meginregluna telur Senge vera þá mikilvægustu

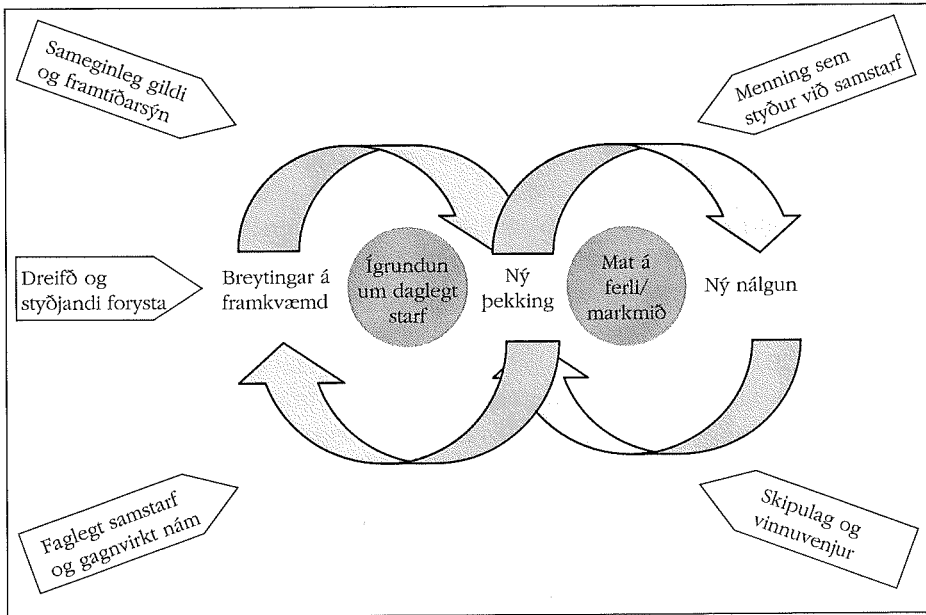
Því hún fái menn til að skynja eðli og hlutverk sinnar starfseiningar sem hluta af stærri heild og hvernig megi skilja samhengi hlutanna (Senge, 1990). Ef þetta er yfirfært á skóla þýðir það að kennari sé ekki einungis ábyrgur fyrir kennslu síns hóps eða sinnar námsgreinar heldur líti hann á hlutverk sitt innan skólans í samhengi við hlutverk stofnunarinnar eða jafnvel skólakerfisins og skynjar ábyrgð sína gagnvart allri heildinni.

Shirley Hord (1997) greip boltann á lofti fyrir hönd menntunarfræðinnar og innleiddi hugtakið um skólann sem faglegt lærdómssamfélag (*e. professional learning community*). Samkvæmt því afmarkast það samfélag af fagfólki skólans sem lærir hvert af öðru og hvert með öðru til að bæta stöðugt árangur af starfi sínu. Hord (2004) skilgreindi hugtakið nánar og setti fram eftirfarandi fimm þætti sem einkenna faglegt lærdómssamfélag í skólum og eru af svoltið öðrum toga en hjá Senge, þ.e.: sameiginleg sýn og gildi þar sem nemandinn er í brennidepli, dreifð og styðjandi forysta, starfshópur þar sem fagmenn læra hver með öðrum og hver af öðrum, gagnkvæmur stuðningur samstarfsfólks og stjórnenda og starfsfólks sem miðlar hugmyndum og aðferðum um betri kennslu.

Ýmsir fræðimenn hafa byggt á hugmyndum Hord í rannsóknnum sínum á lærdómsmenningu skóla. Þeirra á meðal eru Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, Greenwood og Hawkey (2006) sem gerðu umfangsmikla rannsókn á faglegum námssamfélögum í skólum á Bretlandi og settu fram eftirfarandi skilgreiningu:

Lærdómssamfélag er hópur fólks sem deilir sameiginlegum áhuga og sýn á nám, vinnur saman, styður hvert annað og leitar sameiginlegra leiða til að greina starfshætti sína, bæta þá og innleiða nýja sem geta stuðlað að betri árangri nemenda. Í því tilliti er leitað fanga innan og utan skólans ... Í árangursríku lærdómssamfélagi ríkir menning sem hvetur og viðheldur stöðugu námi meðal starfsfólks skólans í þeim sameiginlega tilgangi að styrkja nám nemendanna.

Á mynd 1 er sýnt líkan af virkni skólans sem faglegs lærdómssamfélags. Þróun og uppbyggingu lærdómssamfélags er lýst sem hringferli sem byggist á sameiginlegri ígrundun starfsfólks í daglegu starfi. Það skapar nýja þekkingu sem aftur leiðir til breyttra vinnubragða sem með ígrundun skapar enn nýja þekkingu. Með því móti verður til jarðvegur fyrir stöðuga þróun skólastarfsins. Lærdómsmenning er þannig einkenni á menningu skóla sem hefur forsendur til að þróast og læra í takt við nýja þekkingu og kröfur. Til samræmis við hugmyndir Argyris og Schön um einnar og tveggja lykkju nám er lærdómsferlið í þessari umfjöllun sett upp sem tvöfalt hringferli. Fyrri hringurinn gæti því til dæmis lýst því hvernig kennarar reyna stöðugt að bæta kennsluhætti sína á meðan seinni hringurinn gæti átt við um það þegar kennarar átta sig á að þeir eru alls ekki að nota árangursríkar aðferðir, hversu mikið sem þeir vanda sig, og endurskoða því kennsluhætti sína í grundvallaratriðum.



Mynd 1. Í lærdómssamfélagi er ákveðið námsferli sem byggt er á sameiginlegri ígrundun um daglegt starf og endurmati. Ferlið er stutt af ýmsum þáttum í skipulagi og menningu skóla.

Þetta ferli er ekki ósvipað því sem sérhver einstaklingur fer í gegnum þegar hann lærir í starfi sínu. Munurinn er sá að ef heil stofnun, eða skólinn í þessu tilfalli, á að læra þarf hópurinn að fara í gegnum lærdómsferlið saman. Þetta hringferli stöðugra umbóta gengur ekki af sjálfu sér heldur er það stutt af ýmsum þáttum í menningu skólans og skipulagi. Þessir þættir eru í raun forsendur þess að hringferlið geti gengið og er nánar fjallað um þá hér á eftir.

Kenningum um skólann sem lærdómssamfélag hefur verið vel tekið af skólafólki bæði hér á landi og erlendis og mörg af skólaþróunarverkefnum seinni ára grundvallast á þeim (Fullan, 2007). Enda má segja að kenningarnar falli einkar vel að hugmyndum sem hafa verið að þróast í ýmsum kimum menntunarfræða, svo sem um starfsþróun kennara og félagsauð. Þessar hugmyndir eru einnig mjög í anda kenninga Vygotsky (1962) sem leggur áherslu á nám sem félagslegt ferli þar sem tungumálið gegnir lykilhlutverki.

Sem dæmi um skólaþróunarverkefni hér á landi í anda hugmynda um skólann sem lærdómssamfélag má nefna umfangsmikið verkefni sem gekk undir nafninu *Aukin gæði náms – AGN* (Rúnar Sigþórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West, 1999) og var unnið að breskri fyrirmynd í nokkrum skólum á Norðurlandi og í Garðabæ. Þótt það hafi ekki beinlínis verið grundvallað á kenningum um skólann sem lærdómssamfélag var það eigi að síður byggt á sömu grunnhugmyndum, með megináherslu

á að styrkja innri skilyrði skóla fyrir umbótastarf. Lítið hefur þó verið fylgst með hvernig þeim starfsháttum sem voru innleiddir í þáttökuskólunum hefur reitt af til lengri tíma.

Nýlegt dæmi um skólaþróunarverkefni á erlendri grund er verkefni sem nú er unnið í Wales á Englandi þar sem gerð er tilraun til að þróa allt skólakerfið í átt til aukins árangurs með því að styrkja lærdómssamfélag innan skóla og skólahverfa. Áhersla er lögð á að virkja kennara til þátttöku í ákvörðunum og í samstarfi innan síns skóla og þvert á skóla og skólastig, skapa tilfinningu fyrir sameiginlegum markmiðum (*e. sense of purpose*) og stuðla að meðvitund kennara um ábyrgð sína á árangri í starfi skólans (Harris og Jones, 2010). Þess er vænst að með því að hafa áhrif á það hvernig kennarar vinna og ræða saman megi hafa áhrif á allt skólakerfið til aukins námsárangurs nemenda.

Í lærdómssamfélagi er leitast við að skapa nýja þekkingu – ekki endilega nýja í þeim skilningi að enginn hafi búið yfir henni áður heldur þekkingu sem hæfir aðstæðum. Það að miðla eða taka við hugmyndum og dæmum um góða kennslu (*e. best practices*) er vissulega hluti af þekkingarsköpun en ekki nægilegt eitt og sér. Aðferðir sem kunna að hæfa mjög vel á einum stað, gera það ekki endilega á öðrum. Þess vegna er mikilvægt að efla getu skólasamfélagsins til að skapa nýja þekkingu, eða réttara sagt laga hana að aðstæðum sínum, umhverfi og nemendahópi.

## TENGLS LÆRDÓMSSAMFÉLAGS OG SKILVIRKNI SKÓLA

Þegar ráðast á í umbætur á skólastarfi, hvort sem það er þróun lærdómssamfélags eða annað, vaknar spurning um mögulegan ávinning. Skilvirkur skóli (*e. effective school*) er sá skóli sem gengur vel að ná markmiðum sínum og stuðlar að merkingarbæru námi nemenda að teknu tilliti til þátta sem eru utan áhrifasvæðis skólans en hafa áhrif á árangur nemenda, s.s. félagslegs bakgrunns, námshæfni o.fl. Segja má að rannsóknir á skilvirkni skóla, það er hvað stuðli að bættum árangri, séu skammt á veg komnar auk þess sem ekki ríkir fullkomin sátt um það hvað teljist vera árangur og hvað hafi áhrif á hann. Fyrstu rannsóknir á skilvirkni skóla sýndu að bein tengsl voru á milli menntunarstigs foreldra og námsárangurs nemenda. En á síðustu áratugum hafa áhrif skólans á námsárangur og vellíðan nemenda verið sífellt betur staðfest og bent hefur verið á mikilvægi kennarans í því sambandi (Sammons, 2012). Margt í skólaumhverfinu hefur hins vegar áhrif á kennarann og gæði kennslunnar. Til að skilja þau áhrif geta kenningar um skólann sem lærdómssamfélag komið að gagni. Þau Rutter, Maughan, Mortimore og Ouston (1979) urðu fyrst til að sýna fram á þessi áhrif með því að halda því fram að það væri betra að vera góður kennari í einum skóla en öðrum. Niðurstöður þeirra ollu nokkrum usla í fræðasamfélaginu á þessum tíma en höfðu samt sem áður mikil áhrif á þær rannsóknir sem á eftir komu (Sammons, 2012). Margir einstakir þættir, bæði innan skólanna og utan, hafa verið tengdir við skilvirkni

en margt er enn óljóst um hvernig þessir þættir vinna saman við mismunandi aðstæður. Samstarf er einn af þessum þáttum (Teddlie og Reynolds, 2000) sem og dreifð og styðjandi forysta þar sem lögð er áhersla á kennarann sem leiðtoga (Harris og Muijs, 2005). Báðir þessir þættir felast í skilgreiningum um einkenni lærdómssamfélags (sjá t.d. Hord, 2004) og því mætti búast við að lærdómssamfélag stuðli að aukinni skilvirkni.

Þróun skóla í átt að lærdómssamfélagi byggist á samspili ýmissa skipulagslegra og menningarbundinna þátta innan og utan skólans. Það er því ekki áhlaupaverk að tengja lærdómssamfélagið við skilvirkni skóla enda skiptir innbyrðis samspil einstakra þátta máli auk þess sem það er aðstæðubundið og kemur fram með mismunandi hætti eftir skólum. Sem dæmi má nefna að faglegt samstarf kennara hefur gjarnan verið tengt við skilvirkni skóla en nú er ljóst að það eitt og sér gefur ófullkomna mynd. Nauðsynlegt er því að skoða nánar eðli samstarfsins og samskipti þeirra sem taka þátt í því til að geta ályktað um skilvirkni.

Eitt meginverkefni rannsakenda á sviði skólaþróunar og skilvirkni skóla nú um stundir er að skoða hvernig mismunandi þættir vinna saman og reyna að draga upp mynd af innbyrðis tengslum þeirra. Dæmi um nýlega, umfangsmikla rannsókn í þá veru var gerð af Louis, Dretzke og Wahlstrom (2010) með þátttöku um 180 bandarískra leik-, grunn- og framhaldsskóla. Þau sýndu fram á að ákveðnir stjórnunarhættir í skóla hefðu áhrif á faglegt samfélag kennara sem aftur hefði áhrif á kennsluhætti þeirra og þar með námsárangur nemenda. Áhrifaríkir stjórnunarhættir reyndust vera svokölluð deild forysta (*e. shared leadership*), þar sem kennarar höfðu tækifæri til að hafa áhrif á ákvarðanatöku, og kennslufræðileg forysta (*e. instructional leadership*), sem fól í sér áherslu stjórnandans á að styðja kennarana í því að þróa kennsluhætti. Kennarar í þessum skólum svöruðu sama spurningalistanum með fimm ára millibili auk þess sem fylgst var með skólastarfinu og námsárangri.

Ferlið frá öflugu lærdómssamfélagi til aukins námsárangurs nemenda má í stuttu máli útskýra með eftirfarandi hætti: Lærdómssamfélag styrkir kennarann í starfi þar sem hann fær tækifæri til að ígrunda árangur af sínu eigin starfi og annarra með samstarfsfélögunum. Þetta leiðir til umbóta á starfinu með nemendum sem aftur hefur áhrif á virkni nemenda og stuðlar þannig að betri árangri. Lærdómssamfélag styrkir þannig ekki bara einn kennara heldur allan hópinn og bætir þar með árangur alls skólans. Þetta hafa nokkrar nýlegar rannsóknir auk þeirrar sem áður var nefnd staðfest (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010; Silins og Mullford, 2004; Stoll og Louis, 2007) þótt þær gefi ekki tilefni til einfaldra alhæfinga um tengsl við árangur.

## EINKENNI LÆRDÓMSSAMFÉLAGS Í SKÓLA

Það að styrkja lærdómssamfélagið er leið til að stuðla að meiri skilvirkni og skapa skilyrði fyrir stöðuga þróun skólastarfsins og þess vegna á betur við að tala um



að lærdómssamfélagið sé misjafnlega þroskað eða þróað en hvort það sé til staðar eða ekki.

Til að þekkja og skilja lærdómssamfélag er mikilvægt að skilgreina einkenni þess (sjá mynd 1) og þá þætti í skólastarfinu sem styðja við þróun þess. Þessir þættir tengjast bæði skipulagi skólastarfsins og menningu. Í þessum kafla er fjallað um þá þætti sem einkenna skóla sem telst vera þroskað lærdómssamfélag. Byggt er í stórum dráttum á þáttum sem lagðir voru til grundvallar í rannsókn höfundar (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006) en þar var meðal annars flokkun Hord (2004) höfð til hliðsjónar. Þótt gagnlegt sé að þekkja einkenni lærdómssamfélags er vert að hafa í huga að einkennin, hvert og eitt, eru ekki það sem skiptir mestu máli heldur hvernig þau eru í samhengi við annað innan hvernar stofnunar. Hér á eftir er fjallað um eftirtalin einkenni lærdómssamfélags, sem þó skarast innbyrðis og hafa áhrif hvert á annað:

- Dreifð og styðjandi forysta.
- Sameiginleg gildi og framtíðarsýn.
- Faglegt samstarf, starfsþróun og gagnvirkir nám.
- Menning (*e.* social culture) sem styður samstarf.
- Skipulag starfs og vinnuvenjur.

### *Dreifð og styðjandi forysta*

Sterk tengsl eru á milli stjórnunarháttar og þróunar lærdómssamfélaga (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010; Harris og Jones, 2010) og því er ljóst að skólastjórar og aðrir stjórnendur gegna þar afar mikilvægu hlutverki. Þeir leitast við að dreifa stjórnunarhlutverkum, styrkja leiðtoga og stýra starfsþróun kennara. Þá hvetja þeir til samvinnu og stýra vinnu við stefnumótun og stuðla að sameiginlegri sýn sem tekur til allra þátta skólastarfsins. Mikilvægasta hlutverk stjórnanda er þó að beina sjónum alltaf að grundvallarþætti skólastarfsins – námi nemenda. Stjórnendur þurfa einnig að vera meðvitaðir um sín eigin gildi og framtíðarsýn og færir um að koma því til skila. Í rannsókn höfundar, á lærdómssamfélagi í grunnskólum, (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006) komu fram vísbendingar um að það sem skólastjóri kaus að beina athygli sinni að endurspegladist í lýsingum kennara á sameiginlegri sýn og áherslum í skólastarfinu. Á sama hátt er skólastjórinn fyrirmynd í daglegu starfi og samskiptum og reyndar er það að verða sífellt ljósara að skólastjórnendur gegna lykilhlutverki í allri skólaþróun (Fullan, 2007). Í nýlegri samantekt á vegum McKinsey & Company er fullyrt að forysta sé sá þáttur í skólastarfi sem hafi hvað mest áhrif á árangur, næst á eftir gæðum kennslu og félagslegum bakgrunni nemenda (Barber, Whelan og Clark, 2010). Niðurstöður rannsóknar Louis og félaga (2010) leiddu einnig í ljós að bein tengsl voru á milli kennslufræðilegrar forystu, sem kom fram í markvissum stuðningi við kennara við að þróa og bæta kennsluhætti sína, og þróun kennsluhátta – og þar með námsárangur nemenda.

Dreifð forysta getur verið með ýmsum hætti. Stoll og félagar (2006) sáu til að mynda mörg dæmi um dreifða forystu og ábyrgð í þeim skólum sem tóku þátt í þeirra rannsókn. Í sumum skólum var til dæmis millistjórnendum gefið svigrúm og umboð til ákvarðanatöku og í öðrum var ábyrgð á mismunandi verkefnum dreift á starfsmenn skólans. Þarna virtist skipta miklu máli að stjórnandi þekkti starfsfólk sitt og gæfi hverjum og einum það umboð til athafna sem hann eða hún var tilbúin og fær um að axla. Kennarar sem tóku þátt í rannsókn höfundar (2006) höfðu allir hlutverkum að gegna á kennarafundum, stigsfundum og árgangafundum og sögðu þá til dæmis frá starfi einstakra starfshópa eða einhverjum þætti í sinni eigin kennslu. Í þessu sambandi er vert að benda á að samkvæmt rannsókn Amalíu Björnsdóttur, Barkar Hansen og Ólafs Jóhannessonar (2006) virðast íslenskir kennarar almennt vilja hafa meiri áhrif á ákvarðanir sem teknar eru innan skólans en þeir hafa nú.

Mikilvægt er að gera sér grein fyrir því að veik stjórnun eða ósýnilegur stjórnandi er ekki forsenda dreifðrar forystu, heldur þvert á móti. Til að dreifa valdi og ábyrgð þarf sterkan stjórnanda með gott sjálfstraust og yfirsýn og jafnvel þótt hlutverk skólastjóra breytist við að dreifa forystunni er stuðningur þeirra mjög mikilvægur; það er þeirra að skapa umhverfi sem gerir kennurum skólans kleift að vinna að umbótum og gera tilraunir í kennslunni (Harris og Jones, 2010). Einn skólastjórinn í rannsókn höfundar lýsti hlutverki sínu þannig að hann ætti að sjá til þess að einstaklingar innan hópsins næðu að blómstra; hans staður væri baksviðs þar sem hann styddi við bakið á kennurunum og hvetti þá til að taka frumkvæði og leiða tilraunastarf. Hann lýsti því hvernig hann byrjaði á verkefnum og setti ábyrgðina síðan í hendur starfsmönnum sínum. Skólinn væri því á nokkurs konar „sjálfstýringu“; það þyrfti ekki svo mikið að stjórna. Kennararnir lýstu honum aftur á móti sem sterkum stjórnanda sem treysti þeim til verka, hann sýndi þeim áhuga og væri vel inni í því sem þeir væru að gera og fljótur að grípa inn í ef eitt-hvað færi úrskaiðis: „[H]ann veit nákvæmlega alveg hvað er að gerast í skólanum, alls staðar ... grunntónninn er að hlúa að nemendum, hlúa að kennurum ef það þarf, skilurðu, hlúa að öllu, og hann er í rauninni með allt í gjörgæslu“ (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006, bls. 150). Í þessum skóla voru mörg af einkennum öflugsskólans augljós auk þess sem skólinn hafði náð góðum árangri á þeim mælikvarða sem lagður var til grundvallar í rannsókninni.

Mikilvægt er að átta sig á því að leiðtogar eru ekki bara þeir sem gegna formlegu stjórnunarhlutverki. Sterkustu leiðtogarnir í skólasamfélagi geta alveg eins verið þeir sem ekki gegna formlegu forystu- eða stjórnunarhlutverki. Sé engin sameiginleg framtíðarsýn til staðar myndast rúm fyrir einstaka kennara eða kennarahópa að móta sína eigin sýn (Kilbane, 2009) og jafnvel að taka forystu. Slíkt getur verið óheppilegt, sérstaklega ef sýn þessara hópa stangast á við annarra í skólanum eða er ekki líkleg til árangurs. Hvað sem því líður er mikilvægt að þeir sem taka að sér óformlegt forystuhlutverk séu kennarar með styrkan faglegan

grunn sem tala fyrir jákvæðum umbótum og halda á lofti siðferðilegum gildum kennarastarfsins.

### *Sameiginleg gildi og framtíðarsýn*

Í skrifum um skólaþróun er víða lögð áhersla á mikilvægi þess að hafa sameiginlega sýn á hvert beri að stefna, eins og reyndar um þróun allra stofnana og fyrirtækja. Rúnar Sigþórsson o.fl. (1999) lýsa henni sem hvata til að fá fólk til að leggja sig fram og „skynja sig sem hluta af mikilvægri heild“ (bls. 56). Mótun framtíðarsýnar er þrátt fyrir það eitt af flóknustu verkefnum hvers stjórnanda og þá sérstaklega hvernig sjá eigi til þess að hún sé sameiginleg öllum starfsmönnum ásamt því að hvetja til samstöðu um gildi sem geta stuðlað að sífellt betri menntun allra nemenda.

Í niðurstöðum rannsóknar sinnar (2006) greindi höfundur tvenns konar uppþrettur sameiginlegra gilda í skólunum. Í fyrsta lagi virtist það sem gerst hafði áður innan veggja skólans hafa mikil áhrif og í öðru lagi sérstakar áherslur skólastjórans, þ.e. að hverju hann kaus að beina athygli sinni. Hver gildin voru virtist vera óháð því sem stóð í skólanámskrá eða á heimasíðu skólans. Dæmi úr einum skóla var bjargföst trú kennaranna á að skólinn gæti og að honum bæri að aðstoða börn í vanda jafnvel þó að þeir ættu oft erfitt með að svara því hvaðan þetta væri komið, jafnvel þótt mikil samsvörun væri í svörum þeirra. Í öðrum skóla sögðu kennarar að „þetta [væri] bara eitthvað sem alltaf [væri] að koma upp ... á kaffistofunni og á fundum til dæmis ... hann [skólastjórinn] [væri] oft að tala um þetta“ (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006, bls. 146). Aðspurðir um hvaðan gildin kæmu vísuðu skólastjórnir gjarna í fortíðina; vegna þess að eitthvað hafði áður gerst væri nauðsynlegt að leggja áherslu á þetta eða hitt, eða að áherslurnar væru arfur sem viðkomandi tók við, til dæmis: „Þetta andrúmsloft hefur fylgt þessum skóla“ (sama heimild, bls. 143). Skólastjórnir höfðu þá verið starfandi kennarar í skólanum áður en þeir voru ráðnir sem stjórnendur og héldu áfram á sömu braut. Þannig gætu bæði jákvæð og neikvæð gildi lifað lengi í skólasamfélaginu.

Stoll og félagar (2006) fundu áhugaverð dæmi um sameiginleg gildi og framtíðarsýn sem beindust að námi allra nemenda skólans. Í leikskólum, yngri barna skólum og sérskólum mátti gjarna sjá slíka sameiginlega áherslu á grundvallargildi menntunar í skólanum sem heild, en í stærri unglingskólum var frekar um slíkt að ræða innan einstakra deilda eða starfsmannahópa. Á þessu voru þó undantekningar. Í einum unglingskóla hafði til dæmis verið reynt að vinna þvert á ólíkar námsgreinar og kennarar sögðu menningu skólans vera byggða utan um nám fremur en faggreinar. Stjórnendur þessa skóla hvöttu starfsfólk til að horfa á námið í skólanum í heild og gættu þess að áhersla væri lögð á nám við alla stefnumörkun. Starfsfólk deildi gildum um nám og framtíðarsýn en var ekki alltaf sammála um leiðir til að ná markmiðum.

Sameiginleg sýn kemur meðal annars fram í því að kennarar geti aðspurðir útskýrt áherslur skólans og verið nokkurn veginn sammála. Þó þarf að hafa í huga að ekki dugir að eiga sér sameiginlega framtíðarsýn ef hún beinist ekki að menntun hvers nemanda. Kennarahópur getur sameinast gagnrýnislaust um stefnu og starfshætti sem ekki skila sér til nemenda í merkingarbæru námi og jafnvel fest þá enn frekar í sessi í skólasamfélaginu með virku samstarfi (McLaughlin og Talbert, 2001). Til að forðast það er nauðsynlegt að spyrja ætíð um árangur af starfinu fyrir nemandann, hvort kennslan skili honum merkingarbæru námi og skilningi á viðfangsefninu. Þegar sameinast hefur verið um markmið er nauðsynlegt að þau verði ekki einungis orð á blaði eða taki bara til hluta skólastarfsins. Ef þau endurspeglast ekki í starfinu inni í hverri kennslustofu munu nemendur ekki njóta góðs af eins og McLaughlin og Talbert (2001) benda réttilega á. Ennfremur þarf að gæta þess að sýnin sé ekki svo þröng eða niðurnjörvuð og starfsmenn svo bundnir henni að hún þrengi sjóndeildarhring þeirra og útiloki nýjar hugmyndir.

Í lærdómssamfélagi telja kennarar sig hafa möguleika á að hafa áhrif á ákvarðanir og umboð til að vinna að breyttum kennsluháttum og takast á við nýjungar. Þar ríkir það viðhorf að allir geti lært og eigi rétt á að taka framförum og þróast. Engar þær aðstæður í bakgrunni nemenda eða líffræðilegar hömlur réttlæti það að þeir taki ekki framförum í námi, heldur leiti menn leiða í sameiningu til að stuðla að framförum og þroska allra. Þar heyrast ekki mótbárur gegn breytingum á borð við: „Hvers vegna að breyta því sem gott er?“ Þess í stað telja kennarar sig alltaf geta gert betur og viðurkenna að í flóknu umhverfi eins og skóli er náist lokatakmarkið aldrei.

### *Faglegt samstarf, starfsþróun og gagnvirk náms*

Samstarf kennara getur verið bæði formlegt og farið fram samkvæmt reglubundnu vinnutímaskipulagi eða óformlegt sem hluti af daglegu starfi. Formlegt samstarf getur til dæmis verið í formi funda sem felldir eru inn í vinnutímaskipulag skólans. Þar hittast kennarar sem kenna sama árgangi eða sömu námsgrein, þeir sem kenna á sama stigi eða allur starfsmannahópurinn til að ræða málefni sem varða kennsluna. Einnig getur verið um að ræða teymisvinnu eða starfshópa sem vinna saman tímabundið við ákveðið verkefni sem ekki endilega tilheyrir kennslunni beint, svo sem um viðbrögð við einelti eða áföllum. Óformlegt samstarf getur verið með ýmsum hætti og erfiðara að henda reiður á hvernig það fer fram en framlag þess til lærdómssamfélagsins er ekki síður mikilvægt. Birtingarmynd þess gæti til dæmis verið samræður á kaffistofu eða önnur óformleg samskipti um starfið.

Gagnvirk náms er hér notað sem þýðing á enska hugtakinu „collaborative learning“ og á við um það þegar starfsfólk lærir hvert af öðru og hvert með öðru í formlegu eða óformlegu samstarfi. Slíkt náms er eitt af megineinkennum lærdómssamfélagsins og er talið ein skilvirkasta leiðin í starfsþróun kennara (Lieberman

og Miller, 2008), þar sem það hafi sýnt sig að starfsþróun utan skólans hafi lítil áhrif á framkvæmd kennslu. Ennfremur líta ýmsir á gagnvirkt nám í lærdómssamfélagi sem árangursríka leið í umbótastarfi í skólum (Fullan, 2007) eins og áður er rakið. Michell og Sackney (2000) lýsa gagnvirku námi sem ferli sem mótast meðal annars af venjum, væntingum, samskiptum, þekkingu og tjáningarmynstri. Þannig verður til starfsmögnun (*e. synergy*) sem gerir hæfni hópsins meiri en samanlagða hæfni einstaklinganna innan hans.

Fagleg einangrun í starfi hefur einkennt kennarastarfið um langa hríð og því meira eftir því sem ofar dregur í skólakerfinu (sjá t.d. McLaughlin og Talbert, 2001). Alþjóðleg TALIS-könnun á viðhorfum kennara og skólastjórnenda bendir reyndar til þess að íslenskir kennarar á unglingastigi grunnskóla hafi meira samstarf sín á milli og taki oftár þátt í vettvangsheimsóknum milli skóla en kennarar í samanburðarlöndunum (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009). Ekki er þó ljóst hvort samstarf sé raunverulega meira í tímum talið eða hvort þetta sé einungis tilfinning kennaranna. En jafnvel þótt meiri tími hafi farið í samstarf er ekki víst að gagnvirkt nám fari fram. Í rannsókn höfundar kom fram að kennurum í þeim skóla sem tók þátt í þróunarstarfi fannst samstarf eftir þróunartímabilið minna en áður, jafnvel þótt staðreyndin væri sú að fleiri klukkustundir á viku færu í það (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006, 2008). Því má álykta að ef til vill segi þetta meira um vilja kennara til samstarfs en hversu mikill tími fer í það; að eftir þróunartímabilið hafi þeim þótt samstarfið merkingarbærara og því gjarna viljað meira af því. Ekki er heldur útilokað að eðli samstarfsins hafi breyst og batnað og þeim því fundist það gagnlegra en áður.

Í rannsókn höfundar var fylgst með umræðu á svokölluðum árgangafundum kennara í grunnskólum, en þeir eru eitt algengasta samstarfsform þeirra og hefur svo verið um langa hríð. Í niðurstöðum úr þeim hluta rannsóknarinnar kemur fram að ýmislegt bendi til þess að þetta samstarfsform, þ.e. árgangafundur, sé ekki líklegt til að leiða til gagnvirks náms eða framþróunar í skólastarfinu (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006, 2008). Samráð er hugtak sem ef til vill ætti betur við um það sem fram fór á fundunum en hugtakið samstarf. Á fundunum höfðu kennarar samráð um tímasetningar ferða og um yfirferð á námsefni. Árangur mismunandi kennsluáferða bar sjaldan á góma og umræður fáar um ýmis síðferðileg álitamál sem tengjast námi og kennslu.

Form og innihald samstarfs skipta máli og ekki síður hvernig samstarfsmenn ræða saman um starfið. Til að það skili árangri hjá nemendum þarf fagleg ígrundun og gagnrýnin umræða að fara fram auk þess sem samstarfið þarf að beinast að félagslegum eða námslegum þörfum nemenda (Stoll og Louis, 2007). Little og Horn (2007) fylgdust með samræðum kennara á samstarfsfundum og tóku eftir því að kennarar virtust hafa tilhneigingu til að „normalisera“ vandamálið eða viðfangsefnið með yfirlýsingum eins og „láttu þetta ekki á þig fá, þetta gerist hjá okkur öllum“ og beina umræðunni að öðru. Þær tóku einnig eftir því að þar sem lærdómssamfélagið virtist þroskaðra nýttu kennarar þessa leið til að opna á umræðu

um vandann og í stað þess að hverfa frá viðfangsefninu köfuðu þeir dýpra í það og leiddu umræðuna áfram til lausna. Rannsókn McLaughlin og Talbert (2001), sem skoðuðu kennarasamfélagið í framhaldsskólum, hefur áður verið nefnd. Þær benda á að sterkt, gagnrýnislaust samstarf kennara geti beinlínis komið í veg fyrir umbætur, skorti ígrundun og forsendur fyrir gagnvirku námi í umræðuna.

Ýmsar hindranir geta staðið í vegi fyrir samstarfi og gagnvirku námi. Á grundvelli niðurstaðna í rannsókn höfundar (2006) var dregin sú ályktun að einangrun kennara í starfi leiddi til þess að sameiginlegir hagsmunir væru ekki fyrir hendi og samstarf sjaldnast hluti af daglegu starfi. Í slíku umhverfi þekkinga kennarar lítið til veruleikans í skólastofunni hver hjá öðrum, sem getur komið í veg fyrir að þeir leggist á eitt til að leita lausna með ígrundun og gagnrýnum umræðum. Cardno (2002) bendir á nokkur atriði til viðbótar. Hún telur til að mynda að áhersla í hefðbundnum þróunarverkefnum eða starfsþróun beinist mjög oft að þekkingu og hæfni kennara óháð áhrifum á nám nemenda. Ennfremur telur hún að skipulag skólans veiti ekki mörg tækifæri til samstarfs og að persónulegir eða félagslegir þættir, s.s. skortur á trausti, geti komið í veg fyrir opna umræðu.

### *Menning sem styður við samstarf*

Eigi samstarf að skila árangri í starfsþróun kennara og ná til nemenda þarf það að vera stutt af ýmsum þáttum í menningu skólans, svo sem gagnkvæmu trausti, virðingu og stuðningi. Erfitt getur þó verið að vinna með þessa þætti þar sem þeir felast í samskiptum eða tengslum manna á milli og eru oftast en ekki ómeðvitaðir og jafnvel ógreinanlegir.

Kennari sem ákveður að tileinka sér nýjar aðferðir og breyta kennsluháttum sínum tekur ákveðna áhættu. Forsendan fyrir því er að treysta samstarfsfólki sínu og stjórnendum, treysta á stuðning þeirra við að innleiða nýjungar og að staðið verði við bakið á honum ef illa tekst til. Traust og virðing er líka forsenda þess að fólk þori að segja skoðun sína og geti tekið þátt í gagnrýninni umræðu. Bryk og Schneider (2002) gerðu langtímarannsókn á áhrifum trausts á ýmsa þætti skólastarfs, þar með talinn árangur nemenda. Þeir sáu meðal annars að ef traust í samskiptum var til staðar virtist það smitast út og verða sýnilegt í samskiptum skólastjórna og kennara, á milli kennara, milli nemenda og kennara og í samskiptum kennara og foreldra. Sömu sögu var að segja um skort á trausti; það hafði tilhneigingu til að breiðast út og þeir skólar þar sem vantraust og tortryggni ríkti virtust hafa litla möguleika á að bæta árangur sinn. Rannsókn Louis o.fl. (2010), sem áður hefur verið kynnt, leiddi í ljós að jákvæð tengsl voru á milli trausts og virðingar í innbyrðis samskiptum fullorðinna í skólasamfélaginu og árangurs nemenda í stærðfræði.

### *Skipulag og vinnuvenjur*

Skipulag skólastarfs sem gefur kennurum góð tækifæri til að læra hver af öðrum og hver með öðrum í daglegu starfi er frjór jarðvegur fyrir stöðugt umbóta-

starf, þ.m.t. þróun lærdómssamfélagsins. Að sama skapi getur fagleg einangrun kennara verið hindrun. Við eru skólastofur sjálfstæðar einingar í skólasamfélaginu og geta allt eins virkað eins og stofnun innan stofnunar. Kennarinn getur vissulega þroskast og lært í samskiptum sínum við nemendur og foreldra og hann getur gert tilraunir með kennsluna og reynt að ná sífellt betri árangri með nemendahópinn. En hann gæti allt eins kosið að sleppa því og nýtt einangrunina til að fela vanhæfni sína eða óöryggi. Þar sem höfundur fylgdist með samræðum kennara á samstarfsfundum (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006, 2008) fór lítill tími í að skiptast á skoðunum um það sem gerðist innan veggja skólastofunnar. Þetta er eðlilegt í ljósi þess að í hverri skólastofu ríkir ákveðin menning sem aðrir en þeir sem þar eru inni hafa ekki aðgang að. Það getur því kostað töluverða fyrirhöfn að setja sig inn í þær aðstæður til að geta tekið fullan þátt í umræðum við samkennara um vandamál eða viðfangsefni sem viðkomandi er að fást við. Skipulag sem gerir ráð fyrir sameiginlegri ábyrgð kennara á nemendahópnum getur skapað frjótt lærdómsumhverfi fyrir kennara. Dæmi um þetta er teymiskennsla (Svanhildur María Ólafsdóttir, 2009). Við þannig aðstæður deila kennarar ábyrgð, aðstæðum og verkefnum.

## LEIÐIR TIL AÐ ÞRÓA OG STYRKJA LÆRDÓMSSAMFÉLAG

Að mörgu er að hyggja þegar þróa á og styrkja lærdómssamfélag í skóla. Nærtækt er að skoða einkennin sem fjallað er um hér á undan og leita leiða til að styrkja þau, svo sem að móta sýn með hlutdeild allra eða dreifa forystu með því að gefa kennurum svigrúm til að leiða þróunarverkefni eða taka ábyrgð á ákveðnum viðfangsefnum. Þar sem einangrun kennara í starfi er enn við lýði er mikilvægt að rjúfa hana og skapa þeim tækifæri til að ígrunda daglegt starf sitt í samstarfi við aðra. Í þessu sambandi er gagnlegt að rýna í gögn sem sýna árangur eða vinnubrögð nemenda, s.s. verkefni sem þau hafa leyst af hendi eða einkunnir á prófum. Kennarar þurfa líka að spyrja gagnrýninna spurninga um eigin starfs hætti og árangur. Margar leiðir eru þar færar en þolinmæði og tíma þarf til og engin ein leið hentar öllum skólum. Huga þarf að menningarbundnum þáttum, heildarskipulagi skólans og verkefnum sem vinna má að til að styrkja faglega umræðu meðal starfsmanna.

Einna brýnast er að huga að *sameiginlegri framtíðarsýn* meðal starfsmanna og þjappa þeim saman í umræðu um hana og áherslur í skólastarfinu. Ekki er þó endilega víst að best sé að byrja á þessu verkefni. Sérstök áhersla er hér á hugtakið „sameiginlegur“ sem er nauðsynleg forsenda þess að stefna komist í framkvæmd og leiði til umbóta. Eftir að tekin hefur verið ákvörðun um stefnu kemur það í hlut stjórnenda að minna sífellt á hana, fylgja henni eftir með gagnrýnum spurningum og leggja fram gögn til að meta stöðuna. Grundvallaratriði er eins og áður segir að áherslurnar snúist um nemandann og nám hans. Ýmsir hafa kynnt gagnlegar aðferðir við stefnumótun með þátttöku allra sem ætlað er að

stuðla að sameiginlegum skilningi og skuldbindingu. Þar má nefna handbók sem gefin var út í tengslum við áðurnefnt verkefni um *Aukin gæði náms* (Jón Baldvin Hannesson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2002).

*Gagnrýnin umræða* sem byggð er á gagnkvæmu trausti og virðingu er annað atriði sem brýnt er að stuðla að. Leiða má að því líkur að einungis með því að starfsfólk verði meðvitað um einkenni á gagnrýninni, uppbyggjandi umræðu geti hópurinn fært sig fram á við. Gera þarf skýran greinarmun á faglegri umræðu um starfið, þar sem tekist er á um álitamál með rökum og tilvísan í gögn, og persónulegri umræðu þar sem annaðhvort vinátta eða vantraust og tortryggni ræður ríkjum. Vinátta meðal starfsmanna er vissulega af hinu góða og eykur starfsánægju og almenna vellíðan. En ef hún leiðir til skorts á gagnrýni þar sem samstarfsmenn styrkja hver annan í ánægju með starfshætti sem ekki skila árangri getur hún, eins og áður hefur verið bent á, verið hindrun í þróunarstarfinu. Aftur reynir hér á stjórnendur. Með því að vera hreinskíptinn og spyrja gagnrýnina spurninga hafa þeir áhrif á umræðuhefðina sem skapast í skólanum.

Skipulag þarf að taka mið af því sem að ofan greinir, vera í samræmi við sýn og stefnu, ýta undir gagnrýna, uppbyggjandi umræðu og stuðla að dreifingu ábyrgðar og valds. Teymiskennsla, starfendarannsóknir í ýmsu formi og samstarf milli skóla eru dæmi um aðgerðir sem gætu styrkt lærdómssamfélagið ef vel tekst til. Allar miða þær að því að rjúfa einangrun kennara í starfi og hvetja til sameiginlegrar ígrundunar eins og nú verður fjallað um.

*Teymiskennsla* er vel þekkt fyrirbrigði hér á landi og víða erlendis. Markmið hennar er oft og tíðum að skapa meiri sveigjanleika og svigrúm fyrir kennara til að koma til móts við ólíkar þarfir nemenda. Svanhildur María Ólafsdóttir (2009) fylgdist með samstarfi og samskiptum kennara sem unnu saman sem teymi með sameiginlega ábyrgð. Niðurstöður hennar leiddu í ljós að teymiskennsla geri kennurum fært að eflast í starfi og finna til meiri starfsánægju auk þess sem fleiri hugmyndir, skoðanir og mögulegar lausnir komi þar fram. En þrátt fyrir þetta var ekki unnið markvisst með slíka starfsþróun hvorki innan eða utan teyma. Að hennar mati gæti verið gagnlegt að veita stjórnendum og kennurum markvissa þjálfun í gagnrýninni og ígrundandi samræðu.

*Starfendarannsóknir* þar sem starfsmenn vinna saman að því að þróa og bæta starfshætti sína er öflug leið til að styrkja lærdómssamfélagið. Hafþór Guðjónsson (2008) lýsir íslensku dæmi um þetta frá Menntaskólanum við Sund. Þar höfðu kennarar um árabíl komið saman í tengslum við vinnu við sjálfsmat skólans með það sameiginlega markmið að auka meðvitund nemenda um ábyrgð á eigin námi. Hafþór var faglegur ráðgjafi hópsins sem tók þátt í verkefninu. Unnið var saman í tveggja til þriggja manna teyimum og safnaði hver og einn gögnum um sitt starf og ígrundaði eigin starfshætti með dagbókarskrifum og samræðu. Þótt áhrif á nám nemenda hafi ekki verið sérstaklega mæld í þessu tilviki er ljóst að þátttakendur töldu mikinn ávinning vera af verkefninu, sérstaklega fyrir þeirra eigin starfsþróun. En gagnsemin fólst ekki síst í því, að mati Hafþórs, að þarna



eignuðust kennarar gögn sem þeir höfðu sjálfir aflað sér um eigið starf og gátu síðan nýtt til að þróa starf sitt. Aðrar íslenskar rannsóknir sem læra má af og eru af svipuðum toga eru til dæmis rannsókn Jónínu Völu Kristinsdóttur (2010) og starfendarannsókn sem unnin var í leikskóla (Svava Björg Mörk og Rúnar Sigþórsson, 2011). Í fyrri rannsókninni fylgdist Jónína Vala með hópi stærðfræðikennara ígrunda áhrif kennslunnar á nemendur sína, sem aftur leiddi til þess að þeir breyttu kennsluháttum sínum. Sú síðari leiddi í ljós að efling skólagreinda samkvæmt skólaþróunarlíkani MacGilchrist, Myers og Reed (2004) gæti reynst góð leið til að byggja upp lærdómssamfélag í leikskóla.

Enn eitt dæmi um starfendarannsóknir sem leið til skólaþróunar og uppbyggingar lærdómssamfélagsins er frá stórum skóla í miðborg Lundúna sem innleiddi þær sem hluta af starfsþróun allra kennara skólans (O'Brien, 2010). Um 1400 nemendur stunda nám í skólanum og eru um 70% þeirra með skilgreindar sérkennsluþarfir. Mikil fátækt er meðal foreldra í hverfinu og óvenjuhátt hlutfall nemenda hafa annað tungumál að móðurmáli en ensku. Þrátt fyrir þetta hefur skólinn fengið margar viðurkenningar fyrir framúrskarandi árangur. Aðrir skólar hafa sótt fyrirmyndir í mörg þeirra starfsþróunarverkefna sem skipulögð hafa verið í skólanum. Í starfendarannsókninni var kennurum og öðru fagfólki skólans gert skylt að taka þátt í verkefni í allt að átta manna hópum þeirra sem deildu áhuga á sama viðfangsefni. Unnið var eftir sama skipulagi í öllum hópum, óháð viðfangsefni. Vinna við hvert verkefni stóð yfir í sex vikur, og skyldi hópurinn hittast fjórum sinnum á tímabilinu. Á þeim tíma söfnuðu þátttakendur gögnum, lásu sér til í fræðunum og gerðu áætlun um breytingar á starfsháttum í samræmi við niðurstöður. Viðfangsefnin völdu kennarar úr lista sem varð til upp úr stefnu skólans og hugarflæði kennara um efni sem þyrfti að vinna með í skólanum.

Í öllum þeim dæmum sem hér hafa verið nefnd er aðferðum starfendarannsóknna beitt til að hvetja starfsmenn til ígrundunar á daglegu starfi með það fyrir augum að bæta árangur nemenda út frá þeim markmiðum sem sett eru hverju sinni.

Samstarf á milli skóla, tengslanet eða „*netverk skóla*“ eins og stundum er talað um hér á landi, geta tekið á sig ýmsar myndir en megintilgangur þess er að miðla þekkingu og reynslu og stuðla þannig að umbótastarfi í skólum. Slíkt netverk geta verið samband tveggja eða margra skóla eða samband fárra starfsmanna innan hvers skóla, sem til dæmis tengjast grein eða sviði, eða margra starfsmanna. Mikilvægt er að einhver hafi það sem sérstakt verkefni að halda utan um samstarfið og fá til þess tíma, ella er hætt á að það verði útundan í dagsins önn. Hopkins og Higham (2007) fjalla um slíkt samstarf í tengslum við hugmyndir um heildtæka forystu (*e. system leadership*) þar sem lögð er áhersla á samfélagslega ábyrgð hvers leiðtoga, þ.e. út fyrir sína eigin stofnun. Niðurstöður Katz og Earl (2010) bentu til þess að slíkt tengslanet milli skóla gætu haft jákvæð áhrif á árangur nemenda svo fremi að þau fælu í sér skýran fókus á nám nemenda og áherslu á þróun nýrra kennsluhátta.

Fjöl margar aðrar leiðir eru færar til að efla lærdómssamfélagið en hér hafa verið nefndar. Má þar nefna markvissan *jafningjastuðning* eða *-þjálfun* (e. peer coaching) sem leið í starfsþróun kennara til að styrkja hæfni og hvetja til breytinga. Sá sem nýtur slíks stuðnings jafningja eða samstarfsmanns er líklegri en ella til að innleiða árangursríkar nýjungar í kennsluna (Lieberman og Miller, 2008). Þá er hægt að mynda nokkurs konar *lesbópa* (e. study groups) þar sem hluti af starfskyldum alls starfsmannahópsins er að taka þátt í hópi sem tileinkar sér ákveðið efni í sameiningu.

Hvaða leið sem farin er, er mikilvægast að hvert samfélag finni farveg sem hentar aðstæðum og að ákvarðanir, til dæmis um skipulag eða ráðstöfun fjármagns, séu teknar með það að leiðarljósi að skapa lærdómsmenningu til hagsbóta fyrir nemendur.

## AÐ LOKUM

Niðurstaða höfundar er sú að mikilvægt sé að vinna að þróun lærdómssamfélags í skólum. Á þann hátt aukast líkurnar á því að markmiðum verði náð, samstarf um kennslu aukist og námsárangur batni. Þetta er þó hvorki einfalt né fljótgert, heldur ber að líta á það sem langtímamarkmið sem stöðugt er unnið að með þátttöku allra í samfélaginu.

Þótt margt sé enn óljóst um það hvernig megi bæta árangur nemenda benda þær Louis, Dretzke og Whalstrom (2010) eindregið á nauðsyn þess að styrkja lærdómsmenningu með því að auka samstarf í kennslu. Ennfremur ráðleggja þær stjórnendum að styrkja hæfni sína til kennslufræðilegrar og dreifðrar forystu, en jafnframt að þeir hugi að færni sinni til að byggja upp traust. Þótt skýrar vísbendingar séu um tengsl lærdómsmenningar og skilvirkni skóla, eins og rakið hefur verið í kaflanum, er augljóst að þörf er á rannsóknum sem ná yfir lengri tíma. Ennfremur er brýnt að skoða markvisst áhrif af þróunarverkefnum á nám nemenda. Slíkt er of sjaldan gert eins og ljóst má vera af þeim dæmum sem tilgreind eru í þessum kafla. Leggja ætti aukna áherslu á opna starfshætti í skólum og skapa svigrúm fyrir samstarf þar sem kennarar deila ábyrgð, svo sem í teymiskennslu. Jafnframt þarf að leita leiða til að fjölga tækifærum fyrir kennara til að læra hver af öðrum með formlegum eða óformlegum hætti þar sem þeir geta gefið og fengið endurgjöf á eigin starfshætti. Nemandinn og árangur hans þurfa að vera í brennidepli, sem kemur til dæmis fram í gagnrýninni í grundun kennara um árangur þar sem gögn eru sameiginlega vegin og metin.

## Abstract

In a school that is considered a strong learning community, teachers and other staff are engaged in a continuous cycle of learning based on reflection and inquiry into daily practice. The ultimate goal is to improve student learning by building schools' capacity for improvement. In this article, the characteristics and meaning of a learning community are defined and discussed with in light of theories of school improvement and school effectiveness.

Professional learning communities strengthen teachers as a group and consequently increase the quality of teaching in schools as well as enhancing school effectiveness. Five interdependent components are necessary conditions for the development of a learning community. They are shared and supportive leadership, shared values and vision, collaborative learning, a social culture that promotes collaboration, and a structure and ways of working that support collaboration.

Schools can use different methods in order to become a learning community. They should be chosen in accordance with the structural and cultural context within each school. Action research, team-teaching and networking are among the methods suggested in the article. Schools are encouraged to expand teachers' opportunities for collaboration which involve shared responsibility and critical inquiry that focuses on student learning.

*Keywords: learning community, collaborative learning, school effectiveness, school development.*

## Heimildir

- Amalía Björnsdóttir, Bórkur Hansen og Ólafur Jóhannesson (2006). Mótun skólustarfs: Hver er hlutur kennara? *Tímarit um menntarannsóknir*, 3, 12–25.
- Anna Kristín Sigurðardóttir (2006). *Studying and enhancing the professional learning community for school effectiveness in Iceland*. (Óútgefin ritgerð til PhD-gráðu.) Exeter UK: The University of Exeter.
- 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, 395–412.
- Barber, M., Wehlan, F., og Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey & Company. Sótt 20. febrúar 2011 af [http://www.mckinsey.com/clientservice/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/Capturing%20the%20leadership%20premium.aspx](http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Capturing%20the%20leadership%20premium.aspx).
- Bryk, A., og Schneider, B. (2002). *Trust in schools*. New York, NY: Russell Sage.
- Cardno, C. (2002). Team learning: Opportunities and challenges for school leaders. *School Leadership and Management*, 22/2, 211–223.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). London: Teachers College Press.
- Haftþór Guðjónsson (2008, apríl). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 6. júní 2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2008/002/index.htm>.
- Harris, A., og Jones, M. (2010). Professional learning community and system improvement. *Improving Schools*, 13, 172–181.
- Harris, A., og Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.
- Hopkins, D., og Higham, R. (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership and Management*, 27(2), 147–166.
- Hord, S. M. (ritstjóri) (2004). *Learning together – leading together: Changing schools through learning communities*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jón Baldvin Hannesson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson (2002). *Aukin gæði náms. Skóli sem lærir*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jónína Vala Kristinsdóttir (2010). Ígrundun og faglegt samstarf leiðir til þróunar á kennsluáttum í stærðfræði. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 10. maí 2011 af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/018.pdf>.
- Katz, S., og Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51.
- Kilbane, J. K. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *NASSP bulletin*, 93, 184–205. Sótt 6. júní 2011 af <http://bul.sagepub.com/content/93/3/184>.
- Lieberman, A., og Miller, L. (ritstjórar) (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Little, J. W., og Horn, I. S. (2007). “Normalizing” problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. Í L. Stoll og K. S. Louis (ritstjórar), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (bls. 74–92). Maidenhead: Open University Press.
- Louis, K. S., Dretzke, B., og Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315–336.
- MacGilchrist, B., Myers, K., og Reed, J. (2004). *The intelligent school* (2. útgáfa). London: Sage.
- McLaughlin, M. W., og Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Michell, C., og Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swetz & Zeitlinger.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- O’Brien, T. (2010, vor). *On the road: The action learning set (ALS) journey towards becoming a research-engaging school*. Research associate full report. London: National college for leadership of schools and children’s services.
- Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson (2009). *Staða og viðhorf kennara og skólustjórnaenda: Alþjóðleg samannburðarrannsókn unnin í samvinnu við OECD fyrir menntamálaráðuneytið*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., og Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rúnar Sigþórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West (1999). *Aukin gæði náms: Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sammons, P. (2012). Methodological issues and new trends in educational effectiveness research. Í Chapman, Armstrong, Harris, Muijs, Reynolds og Sammons (ritstjórar), *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice* (bls. 9–26). London og New York: Routledge.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Random House.
- Senge, P., Cambren-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., og Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York, NY: Doubleday.
- Silins, H., og Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations: Effects on teacher leadership and student outcome. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 443–466.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., og Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source material*. Nottingham: National College for School Leadership. Sótt 10. maí 2012 af <http://www.lcll.org.uk/professional-learning-communities.html>.
- Stoll, L., og Louis, K. S. (ritstjórar) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead UK: Open University Press.
- Svanhildur María Ólafsdóttir (2009). *Ef teymiskennsla er svarið, hver er þá spurningin?* (Óútgefin ritgerð til M.Ed.-gráðu). Reykjavík: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Svava Björg Mörk og Rúnar Sigþórsson (2011). Samfélag jafningja: Uppbygging lærdóms-samfélags í leikskóla. *Tímarit um menntarannsóknir*, 8, 38–59.
- Teddlie, C., og Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: Massachusetts MIT Press.