

# Samfélag jafningja: Uppbygging lærdómssamfélags í leikskóla

Svava Björg Mörk *leikskólanum Bjarma í Hafnarfirði*  
Rúnar Sigþórsson *Kennaradeild Háskólans á Akureyri*

Í þessari grein er sagt frá niðurstöðum starfendarannsóknar á uppbyggingu lærdómssamfélags í leikskólanum Bjarma. Með lærdómssamfélagi er hér átt við samfélag kennara sem lærir stöðugt af starfinu og leitar leiða til að gera betur með því að ígrunda og rannsaka eigin starfshætti, þar sem samskipti, samábyrgð og sameiginleg sýn á nemandann, möguleika hans og velferð eru í fyrirrúmi. Markmið greinarinnar er að svara þeirri meginspurningu hvort og þá hvernig hægt sé að byggja upp lærdómssamfélag sem starfar í anda Reggio Emilia með því að nota skólaþróunarlíkan sem miðar að því að innleiða hugtök um skólagreindir sem lýst er í bók MacGilchrist, Myers og Reed (2004), *The Intelligent School*. Rannsóknargögnin voru fundargerðir, viðtöl, upptökur af fundum, dagbókarskrif, verkefni sem unnin voru á kennarafundum og mat rýnihóps sem hittist í lok rannsóknartímabilsins. Meginniðurstöður rannsóknarinnar voru þær að skólagreindalíkaninu væri vel til þess fallið að byggja upp lærdómssamfélag sem starfar í anda Reggio Emilia. Kennarar töldu sig hafa eflst sem fagmenn og í skólasamfélaginu tókst að byggja upp áherslu á samræður, samvinnu, dreifða forystu og ábyrgð, traust, umhyggju og virðingu en það eru allt þættir sem einkenna lærdómssamfélög. Enn fremur sýndu niðurstöður að jöfn tækifæri til náms og starfsþróunar innan skólans væru nauðsynleg kennarasamfélaginu til að byggja upp samfélag sem lærir.<sup>1</sup>

**Hagnýtt gildi:** Í greininni er sagt frá þróunarstarfi á fyrsta starfsári í nýjum leikskóla. Lýst er uppbyggingu skólamenningar og innleiðingu starfshátta sem byggðust á þróunarlíkaninu sem miðar að uppbyggingu lærdómssamfélags. Hagnýtt gildi greinarinnar felst í kynningu á þróunarlíkaninu og lýsingu á aðlögun þess að íslensku leikskólasterfi. Niðurstöður starfendarannsóknarinnar sem sagt er frá í greininni eru framlag til þekkingar á skólaþróun og leikskólasterfi og vegvísir um það hvernig hægt er að byggja lærdómssamfélag í anda Reggio Emilia frá grunni í nýjum leikskóla.

<sup>1</sup> Greinin er byggð á hluta af meistaraþrófsverkefni fyrri höfundar en hann var jafnframt skólastjóri Bjarma á rannsóknartímanum.

Umbætur í menntakerfi eru ofarlega á stefnuskrá stjórnvalda í flestum vest-rænum samfélögum. Leiðirnar eru hins vegar umdeildar og mörgum finnst hægt ganga. Fullan (2007) telur skýringanna ekki síst að leita í því að þróunarstarf beinist ekki nægilega markvisst að því sem máli skiptir í skólasterfi, þ.e. hæfni kennara og gæðum kennslu samfara námi og menntun nemenda. Með tilvísun til dæma um árangursríkt og árangurslítið þróunarstarf færir Fullan rök fyrir því að í öllum þróunarverkefnum sem eiga að bæta aðstæður og árangur nemenda þurfi að skapa markvissa orðræðu um framan-greinda þætti og styðja skóla við að efla færni kennara og endurskapa starfshætti og menningu skóla. Þetta er hins vegar ekki einfalt en margir menntunarfræðing-ar telja hugmyndina um skólann sem „lærdómssamfélag“ (e. learning organization) eða faglegt námssamfélag (e. professional learning community) áhrifaríkustu leiðina til þess (DuFour, DuFour og Eaker, 2009; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas, 2006).

Hugmyndin um lærdómssamfélag byggist meðal annars á vaxandi fjölda rannsóknarniðurstaðna sem benda til þess að árangur skólasterfs standi og falli með hæfni kennara (Barber og Mourshed, 2007; Hayes, Mills, Christie og Lingard, 2006; Kyriakides, Creemers og Antoniou, 2008) og um leið viðleitni þeirra til að læra stöðugt af starfinu og leita leiða til að gera betur með því að ígrunda og rannsaka eigin starfshætti. Til þess verða þeir að tilheyra samfélagi sem lærir, þar sem samskipti, samábyrgð og sameiginleg sýn á nemand-

ann, möguleika hans og velferð eru í fyrir-rúmi (Stoll o.fl., 2006). Senge (1990/2006) segir að þeir sem starfa í slíkri stofnun séu meðvitaðir og vakandi, bæði fyrir sjálfum sér og öðrum. Þeir skynji sig sem hluta af stærri heild og átti sig á því að allt sem þeir gera hefur áhrif á heildina. Þeir hætti að einblína á að vandamálin séu öðrum að kenna en leiti þess í stað lausna í samstarfi við starfsfélaga. Þannig býr lærdómssamfélagið yfir hæfni til að byggja upp og viðhalda þekkingu fagmannanna sem þar starfa með það fyrir augum að stuðla að árangri nemenda (DuFour o.fl., 2009; Stoll, o.fl., 2006).

#### *Lærdómssamfélag Reggio Emilia*

Það sem einkennir starfsaðferðir sem kenndar eru við Reggio Emilia er fyrst og fremst sýnin á barnið, möguleika þess og getu ásamt áherslu á umhyggju og virðingu fyrir öðrum. Aðferðin hefur verið í þróun frá árinu 1945 og er kennd við samnefnda borg á Norður-Ítalíu. Þeir sem vinna eftir aðferðinni líta frekar á hana sem viðhorf til leikskólanáms en fastmótaða uppeldisstefnu (Guðrún Alda Harðardóttir, 2001). Þess vegna eru skólar sem starfa í anda Reggio Emilia ólíkir enda þótt þeir eigi ákveðin grundvallarviðhorf og aðferðir sameiginlegar.

Í starfsaðferðum Reggio Emilia er litið á hið hæfa barn sem býr yfir rannsóknar-löngun og forvitni um lífið sem einn af hornsteinum stefnunnar. Einnig er mikil áhersla lögð á lýðræðisleg vinnubrögð, samvinnu og samræður (Rinaldi, 2006). Loriz Malaguzzi, frumkvöðull starfsins í Reggio Emilia, varaði þó við því að vinnu-

aðferðirnar væru færðar óbreyttar úr einni menningu í aðra. Hann taldi það hlutverk fræðimanna og fagaðila að halda uppi gagnrýni, þora að vinna á sinn hátt og út frá sinni menningu. Hann sagði að „við ættum að þekkja okkar Piaget en hugsa um leið sjálfstætt“ (Moestrup og Eskesen, 2004, bls. 4).

Malaguzzi áleit að ákveðin hættu væri falin í því að verða fangi kenninga. Í raun ættu kennarar og fræðimenn að sækjast eftir krefjandi viðfangsefnum en nota kenningar og fræði til viðmiðunar; horfa fyrst á barnið og leita til kenninga og rannsóknna í framhaldi af því. Kennarar sem eru í leit að einföldu svari geta orðið óruggir í byrjun og upplifa gjarnan „krísur“. Kennarar sem vilja efla sig í vinnuaðferðum Reggio Emilia ættu að temja sér að leita margra svara, leyfa sér að vera óruggir og efast um sjálfa sig. Á alla þessa þætti má líta sem leiðir til að verða öflugri og færari, um leið og horfst er í augu við eigin ótta og óryggi (Rinaldi, 2006).

Skólasamfélag Reggio-skóla hefur flest einkenni lærdómssamfélaga. Takmark þeirra er að verða samfélag þar sem allir læra með hagsmuni barna að leiðarljósi; þar sem sköpun, rannsóknir og hugsmíðar eru undirstaða náms; þar sem ígrundun kennara, rannsóknir þeirra á eigin starfi og samábyrgð á skólastarfinu eru undirstaða starfsþróunar. Allt eru þetta eðlisþættir sem eru nátengdir lærdómssamfélögum. Áherslu Reggio-stefnunnar á menntun í þágu samfélagslegra umbóta er einnig auðvelt að tengja grunnþáttum menntunar eins og þeim er lýst í nýrri *Aðalnámskrá* fyrir leikskóla, grunnskóla og framhalds-

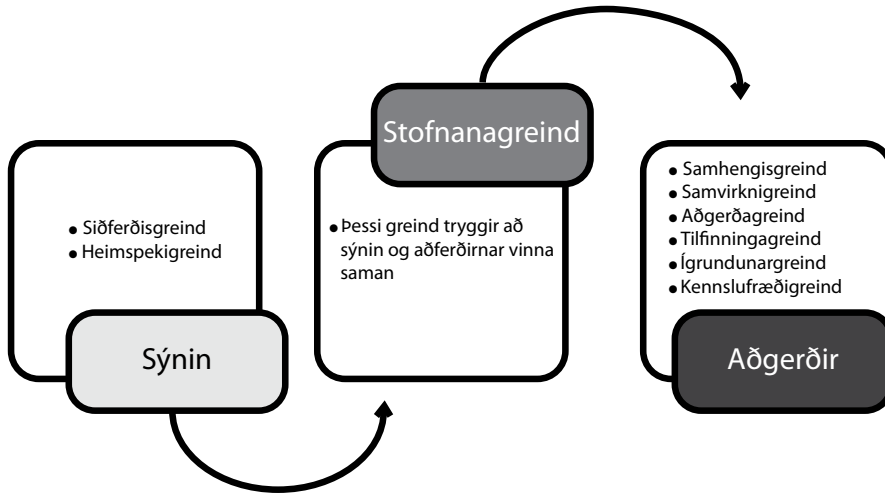
skóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

### *Skólagreindir*

Skólaþróunarlíkanið sem notað var í starfendarannsókninni sem sagt er frá í þessari grein er kynnt í bókinni *The Intelligent School* (MacGilchrist, Myers og Reed, 2004). Líkanið vakti athygli höfunda, meðal annars fyrir þrenns konar eiginleika: Fyrir að vera tiltölulega ótengt skólastigum og geta þannig nýst í þróunarstarfi ungbarna-leikskóla; fyrir að gera ekki fyrirfram ráð fyrir fastri skilgreiningu á greindunum heldur leggja hana að nokkru leyti í vald hvers skóla og loks fyrir að vísa á leiðir til að ná því markmiði skólans að byggja upp lærdómssamfélag sem hægt væri að samræma hugmyndum Reggio Emilia um leikskólastarf.

MacGilchrist og félagar (2004) telja að skóli sem vill byggja upp öflugt náms-samfélag þurfi að líta á sig sem lifandi stofnun þar sem nám og árangur kennara og nemenda er meginmarkmið starfseminnar. Þær ganga út frá líkingunni um stofnun eða samfélag sem lærir (Senge, 1990/2006) og útfæra hana nánar með því að nota hugtakið greindir (e. intelligences) til að lýsa þeim innri eiginleikum sem gera stofnun að lærdómssamfélagi. Það líkingamál sitt að skóli þurfi að búa yfir mörgum mismunandi greindum til að gera lært og þróast sækja MacGilchrist og félagar til fjölgreindakenningar Gardners. Þær benda á að rannsóknir á skilvirkni og þróun skóla hafi fært okkur heim sanninn um að hæfni skóla til að þróast og læra sé nokkurs konar summa af margvíslegum

1. mynd. Skólagreindirnar (byggt á MacGilchrist o.fl., 2004, bls. 148).



eiginleikum – skólagreindum – sem vinni saman á flókinn hátt og þurfi að byggja upp með námi og þjálfun. 1. mynd sýnir skólagreindirnar níu og samspil þeirra.

#### Sýn skóla

Samkvæmt líkani MacGilchrist og félagasamfélags sýn skólans siðferðis- og heimspéki hans. Þessar tvær greindir samtinnast og þótt þær standi að mörgu leyti fyrir það sem mætti kalla hið óáþreifanlega í skólastarfi eru þær birtingarmynd menningar, orðræðu og gildismats sem einkennir skólasamfélagið. Við mótun lærdómssamfélags verður að ígrunda sýn starfsmanna á lífið og skólastarfið. Mikilvægt er að allir átti sig á eigin gildum og hvað þurfi að setja í forgang en séu um leið tilbúnir að vinna með skólasamfélaginu að því að móta sýn sem allir geta gert að sinni og eru reiðubúnir til að vinna eftir (Schaps, 2003; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Að mati MacGilchrist og félagasamfélags ein-kennist skólasamfélag sem býr yfir sterkri heimspéki af því hversu djúpt starfsmenn kafa undir yfirborðið og rýna í skoðanir sínar og tilfinningar. Þeir spyrja spurninga sem eru mikilvægar fyrir samfélagið í heild og leitast við að átta sig á hvers vegna þeir kenna og læra á ákveðinn hátt (Senge, 1990/2006). Meðlimir slíks samfélags temja sér að hlusta hver á annan, hlusta á hið ósagða og skynja þarfir sem endurspeglast í líkamstjáningu (Barth, 2002). Með því sýna þeir umhyggju og fá tækifæri til að setja sig í spor annarra (Noddings, 2005; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Um leið skilja starfsmenn skólans að þeir eru þátttakendur í einhverju sem er mun stærra en þeir sjálfir og skynja sig sem hluta af stærri heild (Elmor, 2002; Senge, Scharmer, Jaworski og Flowers, 2004).

*Stofnanagreind*

Greindirnar eru háðar hver annari þótt þær séu sjálfstæðar og til þess að þær geti unnið saman þarf stofnanagreindin að vera til staðar (MacGilchrist o.fl., 2004). Það eru einkum fjórir þættir sem einkenna þessa greind: *Sameiginleg gildi, heildarsýn, aðlögunarhæfni og tengslanet*. Eins og hefur komið fram hér á undan er mikilvægt að skólasamfélagið byggi upp sameiginleg gildi, hafi hæfileikann til að sjá og skynja heildarmyndina, upplifi sig sem hluta af stærri heild og sé fært um að aðlagast þróun og leita sér þekkingar (Schaps, 2003; Senge, Cambren-McCabe, Lucas, Smith, Dutton og Kleiner, 2000).

*Aðgerðir*

Til þess að sýnin endurspeglit í starfinu þarf að finna leiðir til að útfæra hana. Samkvæmt MacGilchrist og félögum (2004) miða sex af skólagreindunum að þessu: Samhengisgreind, aðgerðagreind, tilfinningagreind, samvirknigreind, ígrundunargreind og kennslufræðigreind. MacGilchrist og félagar skilgreina samhengisgreindina sem hæfni skólasamfélagsins til að skynja sig sem hluta af stærri heild. Skólasamfélag sem byggir upp slíka hæfni skynjar samfélagið og breytingar þess, fylgist með landsmálum, kemur upp tengslaneti innanlands og utan og fylgist með nýjungum í menntamálum og því sem snýr að velferð barna og kennara. Skólasamfélag sem býr yfir þessari greind áttar sig á því að skóli er ekki einangrað fyrirbæri heldur hluti af samfélagi og menningu hvers tíma (Lewin-Benham, 2006; Schaps, 2003).

Aðgerðagreindin er einn af lykilþáttum þess að koma sýn skólans í framkvæmd. Gera þarf áætlanir til skemmri og lengri tíma um það hvernig skuli útfæra sýnina (MacGilchrist o.fl., 2004). Skilgreina þarf þær breytingar sem þörf er á og setja þær í forgangs röð. Einnig þarf að skilgreina hlutverk leiðtoga innan skólans og dreifð forysta er mikilvæg þannig að hún verði hlutverk allra innan skólans og hafa þarf í huga að samvinna er lykillinn að framförum (Fullan, 2002; Lambert, 2002).

Tilfinningagreind felur í sér þætti á borð við sjálfsþekkingu, skilning á öðrum og stjórn á tilfinningum (MacGilchrist o.fl., 2004). Sjálfsvitund felst í raun í því að byggja upp sameiginlega sýn, því lærdómssamfélagið í heild þróast eingöngu í gegnum einstaklinga sem læra þótt nám einstaklinga sé í sjálfu sér ekki trygging fyrir því að stofnunin í heild læri. Það veltur líka á góðum stjórnanda að gera skólamenninguna þannig að umhyggja, virðing og traust séu áþreifanlegir þættir í henni (Nieto, 2009; Senge, 1990/2006).

Til að innleiða samvirknigreindina í skólasamfélagið þarf að hafa í huga að það sem er gert er líklegra til að festast í sessi en það sem er sagt. Stjórnandi sem er tilbúinn til samvinnu við starfsfélaga sína og sýnir það í verki er líklegri en aðrir til að ná árangri (Barth, 2006). Það er fjarri því að vera auðvelt að byggja upp samfélag sem einkennist af samvirkri fagmennsku (Trausti Þorsteinsson, 2003). Það krefst oftast en ekki breytinga á hugsun, starfsháttum og menningu sem endurspeglar vilja til að vinna með öðrum: kennurum, foreldrum, nemendum og öðrum fagaðilum.

Faglegar forsendur teymisvinnu eru samræður sem rista dýpra en sá umræðustíll sem flestum er tamur. Í samræðum öðlast kennararnir nýja sýn og hópurinn kryfur flókin málefni út frá mismunandi sjónarhornum. Hópur sem þjálfar sig í samræðum og þorir að takast á við umdeild mál nær að dýpka skilning sinn og lærir að tjá sig frjállega. Einstaklingum gefst tækifæri til að rannsaka eigin hugsun, verða meðvitaðir um skoðanir sínar og horfast í augu við það sem þær eru byggðar á (Rinaldi, 2006; Senge, 1990/2006). Með því að læra að ræða saman öðlast kennarar þá tilfinningu að þeir tilheyri samvirkri liðsheild þar sem einstaklingarnir viðurkenna hver annan og veita hver öðrum faglega örvun til að hugsa öðruvísi og endurskoða á gagnrýninn hátt það sem gert hefur verið (MacGilchrist o.fl., 2004; Uchiyama og Wolf, 2002).

Ígrundun er mikilvægur þáttur í þróun fagmennsku (MacGilchrist o.fl., 2004). Í skólastarfi er oft erfitt að finna tíma fyrir þennan þátt þar sem oft þarf að bregðast við og taka ákvarðanir í skyndi. Engu að síður er mikilvægt að kennarar eflist í sjálfsmati og öðlist færni í að ígrunda starf sitt og gefi sér tíma til þess í dagsins önn – bæði einir og með öðrum. Slíkt mat hefur áhrif á nám kennara og um leið á nám nemenda (Kohm, 2002; Rinaldi, 2006).

Kennslufræðigreindin endurspeglar færni skólans í að tengja saman þekkingu og færni sem kennarahópurinn býr yfir til að skapa samfélag sem hvetur og örvar nemendur. Færni í að hagnýta þekkinguna og skilningur á því hvernig nám á sér stað leggur grunn að útfærslu kennsluaðferða.

Í starfi sem einkennist af kennslufræðigreind er stöðugt verið að íhuga samhengið milli kennslu og náms og gaungæfa hugmyndir um kennslu sem miðar að námi. Það sem einkennir skóla sem búa yfir þessari greind er t.d. frumkvöðlastarfsemi, opnar skólstofur og brennandi áhugi á námi og þekkingaröflun (MacGilchrist o.fl., 2004; Schaps, 2003).

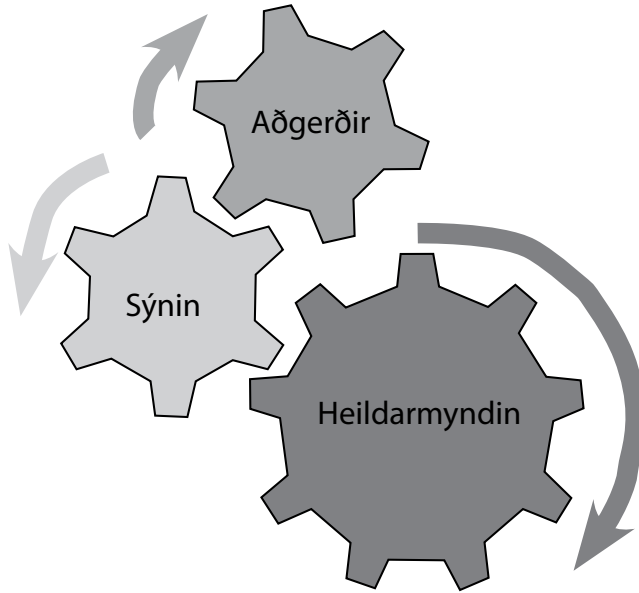
### *Heildarmyndin*

Í skólasamfélagi sem einkennist af starfs- og skólaþróun, hefur sterka stofnana-greind og þar sem greindirnar eru samofnar starfsháttum og menningu verður til kraftmikið lærdómssamfélag. Á 2. mynd er lýst heildarmynd af þessu samspili. Myndin sýnir að til þess að hjólin snúist rétt og ferlið gangi snurðulaust þarf að huga að heildarmyndinni. Greindunum má líkja við hjól í gangverki sem þurfa að vinna saman og snúa hvert öðru í réttar áttir til að kerfið eða stofnunin virki rétt. Greindirnar tengjast og hafa áhrif hver á aðra. Þess vegna þarf að hlúa að hverri greind fyrir sig jafnframt því að sjá hana í samhengi við hinar og átta sig þannig á heildarmyndinni af eðli stofnunarinnar og því hvernig allir þættir hennar vinna saman (Senge, 1990/2006).

### **Rannsóknin**

Leikskólinn Bjarmi tók til starfa 1. ágúst 2008. Frá upphafi var það ásetningur stofnenda skólans að hann starfaði í anda Reggio Emilia. Stjórnenda skólans beið því það verkefni að byggja upp slíkt skólasamfélag með þátttöku nýráðinna starfsmanna

2. mynd. Heildarmyndin (byggt á MacGilchrist o.fl., 2004, bls. 148).



sem sumir hverjir þekktu ekki hugmynda-grunn stefnunnar. Til þess töldu þeir sig þurfa að byggja upp skólasamfélag sem væri öflugur vettvangur fyrir nám allra starfsmanna og sameinaði hópinn um þá sýn sem þeir höfðu einsett sér að byggja starfið á. Þeir komust að þeirri niðurstöðu að skólagreindalíkan MacGilchrist og félaga og aðferð starfendarannsókna við að innleiða það og meta árangur þess væri skynsamleg umgjörð utan um slíkt starf. Markmið starfendarannsóknarinnar og sú spurning sem leitast er við að svara beindust að því hvernig byggja mætti upp lærdómssamfélag í anda Reggio Emilia við framangreindar aðstæður með því að innleiða skólagreindir MacGilchrist og félaga.

Starfendarannsókn er aðferð til að tengja saman starf og rannsóknir með rannsóknarferli í höndum kennara þar

sem þeir skoða og íhuga eigið starf með það fyrir augum að bæta starfshætti sína og starfsaðstæður (McNiff og Whitehead, 2006). Aðferðin hvetur til samstarfs kennara og um leið hvetur hún kennara til að sýna frumkvæði og axla ábyrgð á eigin námi og kennslu. Í starfendarannsókn er rannsakandinn hluti af rannsókninni, reynsla hans og gildi hafa áhrif á ferlið og því endurspeglast viðhorf hans, þekking og reynsla í gögnunum. Þetta getur bæði valdið takmörkunum og skapað möguleika í rannsókninni.

Starfendarannsóknir byggjast á hringferli ígrundunar, aðgerða, gagnasöfnunar og endurmats. Ferlið hefst á því að meta stöðuna eins og hún er og gera áætlun um aðgerðir eða íhlutun til að breyta henni. Í þessari rannsókn fólst íhlutunin í innleiðslu skólagreindalíkansins sem miðaði

að þróun lærdómssamfélags í anda Reggio Emilia.

Hringferli starfendarannsókna eru iðulega endurtekin og í fyrsta hring þessarar rannsóknar var ákveðið að innleiðingin tæki til sex greinda af níu í líkaninu. Þessar greindir voru: Siðferðisgreind, heimspeki-greind, aðgerðagreind, samvirknigreind, tilfinningagreind og ígrundunargreind.

#### *Þátttakendur*

Þátttakendur í rannsókninni voru stjórnendur og kennarar í leikskólanum Bjarma. Ekki var gerður munur á leiðbeinendum og kennurum og í greininni er starfsheitið kennari notað um alla sem störfuðu beint með nemendum skólans. Enn fremur tóku þátt í rannsókninni nemi sem dvaldi í skólanum fimm vikur, faglegur ráðgjafi sem vann með starfsmannahópnum nokkra mánuði og fimm foreldrar. Þeir voru fulltrúar í foreldraráði sem funduðu með rannsakanum auk tveggja mæðra sem veittu viðtal í lok rannsóknarinnar. Allir þátttakendur hafa gervinöfn í greininni.

#### *Rannsóknarferlið og söfnun gagna*

Gagnasöfnun stóð frá ágúst 2008 til júní 2009 en það var fyrsta starfsár skólans. Gögnin voru fengin með fundargerðum, viðtölum, upptökum af kennarafundum, dagbóarskrifum og verkefnum sem unnin voru á kennarafundum.

Í ágúst kynnti rannsakaninn, sem var eins og áður kemur fram stjórnandi í skólanum, fyrir þátttakendum fyrirhugaða rannsókn, skólagreindirnar og þá sýn sem stjórnendur Bjarma höfðu fyrir skólann. Ákveðið var að kennarar mynd-

uðu tveggja manna teymi sem bæri sameiginlega ábyrgð á lykilhópi barna. Í lok september voru áætlanir skólans og rannsóknin kynnt fyrir foreldrum og stofnað foreldraráð.

Í október, nóvember og desember var lögð áhersla á umræður um uppbyggingu menningar og hvernig greindirnar gætu birst í starfinu á Bjarma, m.a. með aðstoð faglegs ráðgjafa sem lagði kveikjur og spurningar fyrir kennarahópinn. Kennarar unnu verkefni um skólamenningu og rannsakaninn átti fundi með hverju kennarateymi fyrir sig. Þar var rætt um rannsóknaráætlunina, skólagreindirnar, uppbyggingu samfélagsins, menninguna, sýnina og fagmennsku kennara.

Í febrúar vann kennarahópurinn verkefni um uppbyggingu sýnar og það sem einkenndi sameiginlega sýn kennara á Bjarma. Þeirri vinnu lauk með sameiginlegri skilgreiningu á siðferðis- og heimspekigreind á starfsmannafundi í byrjun mars. Í framhaldi af því var unnið með hinar greindirnar fjórar, aðgerða-, samvirkni-, ígrundunar- og tilfinningagreind, á skipulagsdegi síðar í sama mánuði og hópurinn setti fram sameiginlega skilgreiningu á þessum greindum. Báðir þessir fundir voru undirbúnir þannig að mánuði áður fengu kennararnir verkefni sem átti að vinna á fundunum og þeir voru beðnir að íhuga hvað felast ætti í skilgreiningu skólans á greindunum.

Rannsakaninn tók aftur viðtöl við teymin í maí 2009. Þar var rætt um líðandi skólaár, og hvað væri einkennandi fyrir menningu og starfshætti á Bjarma. Í maí unnu kennarar og stjórnendur saman



verkefni um sýnina. Þeim var skipt í sex hópa og fékk hver hópur þrjú hugtök sem átti að vinna með og skilgreina. Síðan hittust tveir og tveir hópar og kynntu niðurstöður sínar hvor fyrir öðrum. Tilgangur verkefnisins var að festa sýnina og orðræðuna um hana betur í sessi.

Í lok júní hitti rannsakandinn rýnihóp (sjá næsta kafla) og kynnti honum helstu niðurstöður rannsóknarinnar. Einnig tók hann viðtal við tvo foreldra um samstarfið milli heimilis og skóla og reynslu þeirra af skólastarfinu og námi nemenda.

#### *Réttmæti og staða rannsakandans*

Silverman (2005) skilgreinir réttmæti eiginlegra rannsókna sem það hversu nákvæmlega og réttilega lýsingar eða niðurstöður rannsóknar endurspeglir það sem þeim er ætlað að lýsa og ennfremur hversu vel rannsakandanum tekst að sannfæra sjálfan sig og aðra um að niðurstöður hans séu ósviknar og byggðar á gagnrýnni skoðun á öllum tiltækum gögnum. Í bók sinni *You and your action research project* fjalla McNiff og Whitehead um nokkra þætti sem renna stoðum undir réttmæti starfendarannsókna. Þessir þættir eru: 1) að rannsóknin verði að hafa skýran tilgang 2) að áætlunin um hana sé skýr en jafnframt sveigjanleg, 3) að rannsóknin feli í sér samvinnu við aðra sem taka þátt í henni, 4) að vandað sé til mats á niðurstöðunum, 5) að ljóst sé hvernig niðurstöðurnar verði nýttar, meðal annars til að breyta starfsháttum og auka starfsþroska og 6) hvernig niðurstöðurnar verði kynntar opinberlega og lagðar fram til gagnrýnnar umræðu sem aðrir geti lært af (McNiff & Whitehead, 2010).

Siðferðileg ábyrgð rannsakanda í starfendarannsóknum er mikil enda eru rannsakendur flæktir í sjálfa rannsóknina og hafa iðulega hagsmuna að gæta (Hitchcock og Hughes, 2001). Svo var einnig í þessari rannsókn, þar sem annar greinarhöfundur var bæði í aðalhlutverki sem rannsakandi og jafnframt skólustjóri leikskólans, hafði áhrif á þá menningu og sýn sem reynt var að skapa og hafði sjálfur valið þá leið sem farin var til þess.

Til að bregðast við þessu var safnað margvíslegum gögnum til margprófunar en hún felst í því að safna mismunandi gögnum um sama fyrirbærið eða fá fleiri en einn aðila til að greina sömu gögnin (Hitchcock og Hughes, 2001). Auk þess að afla margvíslegra gagna, eins og kemur fram hér að framan, fékk rannsakandinn til liðs við sig þrjú gagnrýna vini (e. critical friends) sem komu úr ólíkum áttum utan og innan skólans. Vinahópurinn ígrundaði ferlið á mánaðarlegum fundum með rannsakandanum, ræddi niðurstöður, rýndi í fyrirhugaðar aðgerðir og studdi rannsakandann á ýmsan hátt. Einnig fékk rannsakandinn til liðs við sig rýnihóp (e. validation group) (McNiff og Whitehead, 2010). Í hópnum voru, auk gagnrýnu vinanna sem fyrr eru nefndir, fjórir kennarar frá Bjarma og einn utanaðkomandi leikskólakennari sem starfar sem leikskólaráðgjafi. Hópurinn hittist einu sinni í lok júní þar sem rannsakandi kynnti fyrir þeim niðurstöðurnar og fékk álit þeirra á úrvinnslunni.

## Niðurstöður

Eins og þegar hefur komið fram hófst rannsóknin um leið og Bjarmi tók til starfa. Það þurfti því að byrja á ýmiss konar grunnvinnu við að móta skipulag skólstarfsins. Frá upphafi var samt unnið markvisst að því að móta sameiginleg gildi og viðhorf starfsmannahópsins og leggja þannig grunn að skráðri sýn skólans, byggja upp vinnubrögð í anda líkansins í skólanun og skrá sameiginlegan skilning kennaranna á greindunum sem innleiða átti. Rannsakandinn áttaði sig samt fljótt á því að þetta ferli varð að fá sinn tíma og í mars skrifaði hann í dagbók sína:

Ég sá líka ... hvers vegna við byrjuðum að nota AGN-verkefni; við þurftum að eflast sem hópur og læra að vinna saman ... Í raun má segja að það var ekki fyrir en í febrúar sem ég fann að grunnurinn fyrir mótun greindanna var kominn, við gátum byrjað að velta fyrir okkur sýninni og hvernig við teljum best að byggja hana upp.

*Síðferðis- og heimspekigreind – sýn Bjarma*  
Stjórnendur Bjarma settu umræður um síðferðis- og heimspekigreind skólans af stað fljótlega eftir að skólinn tók til starfa. Í því skyni fengu þeir meðal annars faglegan ráðgjafa til að vinna með kennarahópnum. Hann spurði krefjandi spurninga eins og: *Hvað haldið þið að börnin „ykkar“ hafi með sér þegar þau hætta á Bjarma í vor? Hvers í fari kennaranna koma þau til með að minnast? Svör við þessum spurningum voru góð viðbót við æfingar starfsmannahópsins í samræðum, ígrundun og hópeflingu. Í svörum kennaranna og umræðum komu fram þættir á borð við umhyggju, virðingu, hlýju, sjálfstæði, sköpun, öryggi, upplifanir og lífsgleði.*

Kennarahópurinn ákvað að rýna sérstaklega í hugtakið umhyggju og fram eftir vetri var rætt um birtingarmynd hennar og mikilvægi þess að kennarar búi yfir sjálfsþekkingu og leggi rækt við umhyggju. Niðurstaðan af þeirri umræðu var sú að allt sem gert væri í skólanum yrði að endurspeglar umhyggju og virðingu starfsmanna fyrir börnunum, fyrir hver öðrum og fyrir foreldrum. Lýsing Lísu og Bjarkar í verkefni sem þær unnu saman í maí dregur þessa niðurstöðu vel saman:

Við reynum að sýna samstarfsfólki okkar umhyggju með því að sýna því virðingu, skilning, jákvæðni, hlýhug og traust. Það sama reynum við að gera fyrir foreldra og börn. Við sinnum þörfum barnanna og reynum að mæta þeim þar sem þau eru [stödd] ... Stjórnendur sýna starfsfólki virðingu með því að leyfa því að taka þátt í öllum mikilvægum ákvörðunum sem teknar eru innan skólans.

Rannsakandinn rýndi einnig í hugtakið út frá stjórnandanum og velti því fyrir sér í dagbók sinni í febrúar hvernig umhyggja stjórnenda væri sýnileg í skólstarfinu: „Mér fannst allt í einu það vera hluti af umhyggju að vera með metnað, að byggja upp lærdómssamfélag og finna verkefni við hæfi fyrir mig og samstarfsfólk mitt.“

Á fundi í febrúar var rætt áfram um gildismat kennarahópsins og unnið verkefni um drög að sýn skólans. Niðurstaðan var sú að börnin væru það sem skipti máli og til að geta sinnt þeim þyrfti að huga að mörgum þáttum. Umhverfið þyrfti að vera ögrandi, öruggt og hvetjandi til náms. Hópurinn taldi einnig að starfsþroski og áhugi kennara væru mikilvægir þættir þar sem hæfni kennaranna mótaði námsumhverfi barnanna. Hópurinn taldi einnig að

samræður væru aðferðin sem hann myndi nota til að efla sig í starfi. Þegar búið var að vinna verkefnið velti rannsakandinn fyrir sér niðurstöðum í dagbókinni:

Í raun og veru skarast þetta allt en þetta er sú sýn sem við höfum gagnvart námi okkar og nemenda. Þetta er sú menning sem við sameinumst um að byggja upp. Það tæki sem við höfum nýtt okkur til að efla meðvitund okkar er samræða. Við leggjum ríka áherslu á samræður til að dýpka okkur í starfi og efla um leið eigið sjálf. Samræðurnar krefjast þess að við skoðum hugsanir okkar og skorum þær á hölm. Allir þessir þættir eru grunnforsendur þess lærdómssamfélags sem við viljum byggja upp.

Á starfsmannafundi í byrjun mars var unnið að sameiginlegri skilgreiningu á siðferðisgreindinni og heimspekigreindinni. Niðurstaða fundarins um siðferðisgreindina varð eftirfarandi:

Á Bjarma er lögð áhersla á að sýna virðingu og umhyggju í öllum kringumstæðum. Það gerum við m.a. með því að huga að umhverfi, öryggi og námstækifærum barna og fullorðinna. Við leitumst við að sýna tillitsemi og koma til móts við þarfir einstaklingsins, þó með það í huga að hann sé hluti af stærri heild. Hugtökin sannngirni og réttlæti eru höfð að leiðarljósi. Við förum eftir lögum um leikskóla þar sem við leggjum áherslu á að huga að hagsmunum og velferð barna, foreldra og starfsmanna. Unnið er með fljótandi námskrá (e. emergent curriculum) og dagskipulag. Námskráin mótast af því samfélagi nemenda, foreldra og starfsmanna sem til staðar er hverju sinni. Umhverfið er einn þeirra þátta sem hafa áhrif á námskrána. Í starfsaðferðum Reggio Emilia er talað um umhverfið sem þriðja kennarann. Kennarar fylgja áhuga og getu barnanna og þannig mótast námskráin. Það getum við gert með því að nýta okkur uppeldisfræðilegar skráningar og móta þannig námsumhverfi og tækifæri út frá skráningum. Við lítum á samvinnu og samræður sem mikilvægan þátt í öllu starfi og hvetjum til dýpri samræðna á meðal kennara. Við teljum að samræðurnar sé hægt að nýta til að dýpka starfið og eigið sjálf – þannig fá

kennarar tækifæri til að skoða eigin hugsanir og skora þær á hölm.

Á sama fundi var unnið með heimspekigreindina. Afrakstur þeirrar vinnu var eftirfarandi skilgreining:

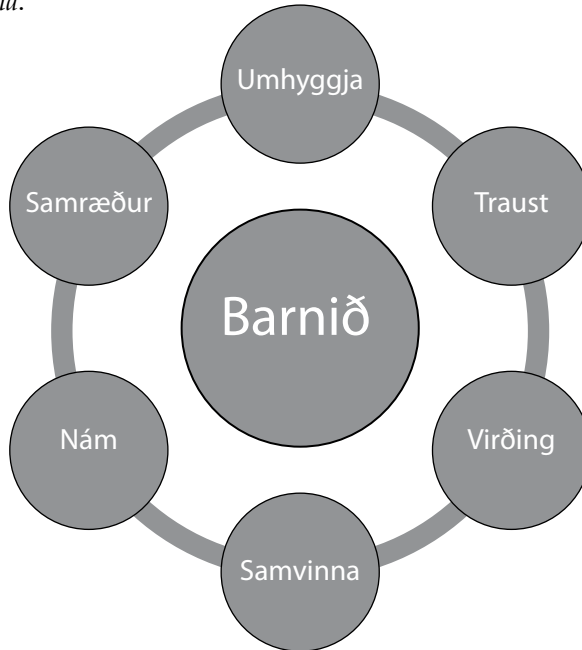
Samræður á milli kennara eru nýttar til að dýpka starfið og þannig er unnið markvisst með ígrundun og rökstuðning. Með því að ígrunda starf sitt og eflast í samræðu fá kennarar tækifæri til að leita eftir tilgangi og sjá hlutina í stærra samhengi. Þegar kennarar hafa öðlast færni í að ígrunda og eru orðnir meðvitadír um eigin starfshætti eru þeir líklegri til að setja hversdagslega hluti á herra plan.

Í lok mars hófu kennarar að móta myndræna sýn skólans á grunni þeirra niðurstaðna sem lýst er hér að framan. Niðurstaðan varð eftirfarandi yfirlýsing um sýn Bjarma og á 3. mynd má sjá þá myndrænu útfærslu sem vísað er til í yfirlýsingunni:

Á Bjarma er litið á samvinnu og samræður sem mikilvægan þátt í öllu starfi. Við vinnum markvisst að því að byggja upp samfélag þar sem virðing og umhyggja er höfð að leiðarljósi. Einnig er lögð áhersla á hvetjandi námsumhverfi sem vekur upp löngun til náms og þekkingarleitar, hjá öllum sem að skólasamfélaginu koma.

Í viðtali sem rannsakandinn tók við tvær mæður, þær Kristínu og Maríu, í lok júní ræddu þær um hvað sýnin væri skýr. Þeim fannst hún endurspeglast í námsumhverfinu, væntingum starfsfólksins til barnanna og töldu að á bak við hvern þátt í starfinu lægi ígrundun um gildi hans og tilgang. María sagði þetta um áhrif umhverfisins: „Maður sér að þið ... hafið verið að taka út það sem virkar ekki og bæta inn nýjum ... . Þetta var rosalega vel undirbúið og maður sá alveg, skilurðu, að það var búið að leggja hugsun í þetta.“

### 3. mynd. Sýn Bjarma.



Þegar rýnihópurinn hittist í lok júní var rætt um sýn skólans og þá sýn sem skólastjórinn og Elsa, meðstjórnandi hans, höfðu í upphafi. Hópurinn var sammála um að vegna þess hve sýn stjórnendanna var skýr hefði starfsmannahópurinn átt auðveldara með innleiðingu starfsháttanna; stjórnendurnir hefðu náð fólkinu með sér vegna þess að þeir trúðu á sýnina sem þeir töluðu um.

#### *Aðgerðagreind*

Á skipulagsdegi í mars vann kennarahópurinn að sameiginlegri skilgreiningu á aðgerðagreind. Hópurinn ræddi um mikilvægi þess að sýnin væri skýr svo að auðvelt væri að flétta hugmyndir hans inn í þær starfsaðferðir sem notaðar væru.

Rætt var um gildi þess að setja sér markmið og átta sig á forgangsröðun. Einnig lagði hópurinn áherslu á þýðingu þess að stjórnendur væru meðvitaðir um starfið „á gólfinu“ svo að þeir gerðu ekki óraunhæfar kröfur. Hópurinn var sammála um mikilvægi þess að dreifa ábyrgð á starfsfólk þannig að allir hefðu tilgang og hlutverk og að framkvæmd hugmynda og stefnu yrði að byggjast á áætlunum sem væru raunhæfar en um leið krefjandi. Eftirfarandi skilgreining var sameiginleg niðurstaða fundarins:

Með aðgerðagreind komum við sýninni í framkvæmd. Það gerum við með því að hugsa skipulega og reynum að nálgast hlutina þannig að auðvelt sé að framkvæma þá. Einnig verður að huga að því að stjórnun framkvæmda þarf að vera þannig sett fram að starfsfólkið treysti

sér til að framkvæma sýnina í starfi. Það gerum við m.a. með því að leggja áherslu á dreifða ábyrgð og leiðtogahtverk.

### *Samvirknigreind*

Í verkefni sem kennarar unnu í nóvember um mótun menningar var niðurstaðan sú að byggja ætti sem mest á samvinnu, samræðum og hjálpssemi. Kennarar töldu sig finna fyrir því að allir innan skóla-samfélagsins skiptu máli og ef upp kæmu vandamál talaði fólk út um hlutina, bæði um það sem gengi vel og það sem gengi illa. Niðurstaða verkefnisins var sú að menning skólans einkenndist af lýðræðislegum vinnubrögðum, áherslu á umhyggju og virðingu og ávallt væri reynt að koma til móts við einstaklinginn en þó með það í huga að hann væri hluti af stærri heild. Samræða væri notuð til að finna lausnir á þeim málum sem upp kæmu. Teymin væru að eflast og kennarahópurinn liti á sig sem eitt stórt teymi og teldi að samvinna væri sú leið sem notuð yrði í framtíðinni.

Í viðtali við Perlu og Jóhönnu í maí var rætt um að allir kennarar væru jafnir og hugtakið „leiðbeinandi“ væri ekki notað í skólanum. Jóhanna sagðist ekki upplifa sig sem leiðbeinanda í skólanum og Perla sagði: „Það myndi engum detta það í hug heldur ... það hefur ekki hvarflað að mér einu sinni ... maður er ekkert að spá í það ...“. Í sama viðtali var einnig rætt hvort það gæti haft áhrif á starfið að það væru ekki sérstakir fagfundir þar sem leiðbeinendur fengju ekki að vera með. Perla taldi svo vera og sagði: „Nei, það segir sig sjálfst að þau þurfa kannski ennþá meira að

fá þessa fundi, þau sem ekki hafa þekkinguna fyrir.“

Áður en hópurinn vann að skilgreiningu á samvirknigreindinni var hann búinn að vinna mikla grunnvinnu um birtingu samvinnu og íhuga hvernig samvirknigreindin birtist í starfi skólans. Hópurinn taldi að skilgreina mætti enska hugtakið *collegial* þannig að valdi væri dreift jafnt á samstarfsaðila með samstarf og samvinnu að leiðarljósi. Skilgreining hópsins varð þessi:

Það sem einkennir samvirknigreindina er samhljómur í samstarfi. Áhersla er lögð á að dreifa valdi á milli samstarfsaðila. Við reynum að ná sameiginlegri niðurstöðu með samræðum þar sem hlustað er á sjónarmið allra. Í slíku samfélagi er lögð áhersla á lærdóm, starfsþróun og nýja þekkingu.

### *Tilfinningagreind*

Á Bjarma var frá upphafi lögð áhersla á að hafa samskipti opin og sýna öllum í skóla-samfélaginu virðingu og væntumþykju. Það hjálpaði bæði stjórnendum og kennurum að takast á við ýmiss konar hindranir sem þeir mættu í þróunarstarfinu og lægðir sem urðu í því, meðal annars vegna þreytu og álags, veikinda og breytinga í starfsmannahópnum. Hópurinn var þó ekki alltaf sammála um þær hindranir sem hann mætti eða hvernig ætti að bregðast við þeim. Sigrún ræddi um mikilvægi þess að geta verið heiðarlegur og geta rætt tilfinningar sínar. Hún sagðist finna að hún gæti rætt um líðan sína og tilfinningar við samstarfsfólkið:

Þess vegna finnst mér svona mikilvæg þessi opna umræða, því að ef hún er ekki til staðar þá ... eru bara allir að þykjast. ... maður verður þá að þora að tala um hlutina eins og á þessum hádegisfundum ... sem eru svo mikilvægir.

Í umræðum kennara um hugtakið *umhyggju* veltu þeir fyrir sér áhrifum sínum á aðra, væntingum sínum og tilfinningum, eigin framkomu og hvernig skólasamfélag þeir vildu byggja upp. Þegar hópurinn vann skilgreiningu á tilfinningagreind í mars lagði hann til grundvallar mikilvægi sjálfsþekkingar og aðlögunarhæfni. Skilgreining hópsins á tilfinningagreind var þessi:

Á Bjarma viljum við efla okkur í sjálfsþekkingu þar sem við þekkjum, skiljum og áttum okkur á að við höfum áhrif á eigin tilfinningar. Einnig teljum við að kennarar eigi að búa yfir þeim sveigjanleika að geta lagað sig að mismunandi aðstæðum. Mikilvægt er að geta skynjað og lesið úr líðan fólksins í kringum sig, vera meðvitaður um tilfinningar annarra og hafa getu til að setja sig í spor þeirra. Góð samskiptahæfni er einnig mikilvæg og hæfileikinn til að geta gagnrýnt og tekið gagnrýni.

### *Ígrundunargreind*

Á Bjarma var lögð áhersla á að starfsmenn rýndu í eigið starf, bæði einir og með öðrum. Fléttað var saman verkefnavinnu og samræðum á fundum, allir unnu saman í teymlum þar sem þeir hittu teymisfélaga einu sinni í viku til að ígrunda starfið í sameiningu. Einnig unnu kennarar með uppeldisfræðilegar skráningar og hópurinn skilgreindi hugtök eins og umhyggju, dreifða ábyrgð og dreifða forystu. Kennararnir töldu að ígrundunargreindin ætti að vera lýsandi fyrir faglegan þroska þeirra. Þeir ræddu um mikilvægi þess að gefa sér tíma til ígrundunar, þroska með sér hæfni til samræðna og vinna stöðugt að sjálfsmati; þannig gætu kennarar veitt börnum verkefni við hæfi. Á starfsmannafundi í mars var lokið við eftirfarandi skilgreiningu á ígrundunargreind:

Ígrundunargreind er grunnurinn að fagmennsku og því verðum við að huga að sjálfsmati. Sjálfsmat samfélagsins liggur í þekkingu á eigin námi, gildum, siðferði og eiginleikum til að sjá heildarmyndina. Til að eflast í slíku starfi verður að huga að möguleikum kennara til að ígrunda bæði einir og með öðrum.

### **Umræður**

Markmið starfendarannsóknarinnar í leikskólanum Bjarma var að kanna hvernig hægt væri að byggja upp lærdómssamfélag í anda Reggio Emilia með því að innleiða sex af níu greindum skólagreindalíkans MacGilchrist og féлага (2004). Meginniðurstaða rannsóknarinnar var að skólagreindalíkanið reyndist haldgóður vegvísir til að ná þessu markmiði. Skýr sýn, hreinskiptnar samræður, ígrundun og nám, styðjandi samstarf og samábyrgð, umhyggja, virðing og dreifð forysta voru allt þættir sem tókst að gera einkennandi fyrir starfshætti skólans. Þetta eru allt starfshættir sem fræðimenn telja að einkenni fagleg námssamfélög almennt (DuFour o.fl., 2009; Stoll o.fl., 2006) og samræmast jafnframt sýn Reggio Emilia á leikskólastarf (Rinaldi, 2006).

### *Sýn Bjarma – siðferðis- og heimspekigreind*

Í niðurstöðunum má finna samsvörun við þá lýsingu Senge (1990/2006) að sameiginleg sýn sé hreyfiafl sem geti fengið miklu áorkað. Kennarar töldu það vera mikilvægan þátt í ferlinu að sameinast um sýnina og skilgreiningar á siðferðisgreind og heimspekigreind skólans til að átta sig á því hvert hópurinn stefndi. Sýnin og greindirnar urðu nægilega sterkt afl til

að verða hópnum sameiginlegur vegvísir í því námi sem lá til grundvallar vinnuferlinu við mótun sýnarinnar og skilgreininganna á greindunum.

Vinnan við mótun sýnarinnar einkenndist af samvinnu, ígrundun og dreifðri forystu en það eru allt þættir sem fræðimenn telja einkenna lærdómssamfélög (Stoll o.fl., 2006). Hugtökin sem á endanum birtust í sýn skólans voru rædd og kennarar voru sammála um að sú umræða hefði reynt á þá. Þeir sem höfðu ekki reynt slík vinnubrögð áður töldu það hafa verið gott að rýna á þennan hátt í eigið starf og gildismat, spyrja krefjandi spurninga og takast á um svörin (Barth, 2002; Fullan, 2007).

Við mótun sýnarinnar varð það styrkur fyrir samfélagið að ígrunda hugtakið umhyggju og skoða birtingarform þess á marga vegu. Hugtakið meitlaðist inn í skólasamfélagið og varð áberandi hluti af sýn, starfsháttum og orðræðu þess. Sama mátti segja um önnur hugtök, svo sem tillitssemi, sanngirni og réttlæti sem urðu að grunnildum í sýn skólans og hópurnar taldi að ættu að endurspeglast í umhverfi og námstækifærum barna og fullorðinna. Öll þessi hugtök komu skýrt fram í skilgreiningu kennarahópsins á þessum tveimur greindum. Í viðtölum við kennarateymin kom einnig fram að flestir töldu að einstaklingurinn fengi að njóta sín, komið væri til móts við þarfir og áhugasvið barnanna og þau fengju tækifæri til að eflast sem einstaklingar og þátttakendur í stærri hópi (Lewin-Benham, 2006; Rinaldi, 2006). Það styður þá niðurstöðu að skólanum hafi tekist að leggja grunn að siðferðis- og heimspekingreind skólasam-

félagsins eins og MacGilchrist og félagar lýsa henni sem og aðrir fræðimenn sem lýst hafa sambærilegum einkennum skólasamfélaga (Noddings, 2005; Rinaldi, 2006; Senge, 1990/2006; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

#### *Aðgerðagreind*

Í skilgreiningu Bjarma á aðgerðagreind var lögð áhersla á mikilvægi þess að gera sýn skólans að veruleika í starfi. Því töldu kennararnir mikilvægt að gera námsumhverfið þannig að hægt væri að ná þessu markmiði og huga jafnframt að áætlunum um það hvernig ætti að útfæra sýnina. Einnig ræddu þeir um að tryggja yrði hlutverk leiðtoga innan skólans enda er víða lögð áhersla á það í þeim fræðum sem stuðst var við í rannsókninni (Fullan, 2002; Lambert, 2002; Stoll o.fl., 2006).

Töluverður tími fór í vinnu að skipulagi og upp kom sú umræða hvort skólinn væri að fjarlægjast starfsaðferðir Reggio Emilia með því að skipuleggja starfið um of. Niðurstaðan varð sú að skipulagning væri af hinu góða svo framarlega sem hún væri ekki hamlandi. Sú leið var valin að gera dagskipulagið fljótandi í þeim skilningi að áhugasvið barnanna, þroski þeirra, styrkleikar kennara, veður og fleira hefði áhrif á það námsumhverfi sem boðið væri upp á hverju sinni (Lewin-Benham, 2006). Í niðurstöðunum kom einnig fram að ein leið til að slíkt gæti orðið að veruleika væri að leggja áherslu á dreifða ábyrgð og dreifða forystu – þannig gæti sveigjanleikinn og fjölbreytileikinn fengið að njóta sín. Kennarar áttuðu sig á því að lífssýn þeirra og viðhorf hefðu áhrif á um-

hverfið og þau tækifæri sem börnunum var boðið upp á og öðluðust aukna hæfni til að sjá heildarmyndina af því hvernig þeirra eigin starfshættir skiptu máli í uppbyggingu samfélagsins (Senge, 1990/2006).

#### *Samvirknigreind*

Kennararnir á Bjarma voru sammála um að vinna ætti markvisst með samvinnu, samræður og hjálpsemi. Þeir töldu það einkennandi fyrir samvirknigreindina að allir innan skólasamfélagsins væru samstilltir í störfum sínum og leystu vandamál með samræðum og hlustun. Kennarar voru meðvitaðir um að með komu nýrra starfsmanna, barna og foreldra gætu starfsaðferðir breyst og um leið hefði það áhrif á menninguna en í niðurstöðunum kom fram að það tókst að móta menningu skólans þannig að hún einkenndist af lýðræðislegum vinnubröðum, samræðum og teymisvinnu.

Hér má glöggft finna samhljóm við umfjöllun margra fræðimanna um samvinnu og samvirknigreind (Barth, 2006; MacGilchrist o.fl., 2004; Noddings, 2005; Rinaldi, 2006; Senge, 1990/2006; Senge o.fl., 2000).

Stjórnendur Bjarma lögðu áherslu á að vinna náið með samstarfsfólki sínu enda sýna rannsóknir að stjórnendur sem eru tilbúnir til samvinnu við samstarfsmenn sína eru líklegir til að ná árangri (Barth, 2006; Senge o.fl., 2000). Í niðurstöðunum kom í ljós að þessi samvinna skilaði þeim árangri að kennarar töldu að samvirk fagmennska þeirra, eins og Trausti Þorsteinsson (2003) lýsir henni, hefði eflst með áherslu á liðsheild og samstarf við börn, foreldra og aðra fagaðila.

Stjórnendurnir ákváðu að allir sem starfa með börnunum fengju sama undirbúning þar sem sömu kröfur væru gerðar til þeirra hvort sem þeir væru faglærðir eða ekki. Það töldu þeir lið í að byggja upp sterkt námssamfélag þar sem starfsfólkið væri hvatt til náms og stuðlað að upplýsingaflæði milli þess (Elmor, 2002; Nieto, 2009). Í niðurstöðunum kom í ljós að kennarar upplifðu skólasamfélagið sem jafningjasamfélag þar sem ekki var gerður greinarmunur á kennurum og leiðbeinendum.

#### *Tilfinningagreind*

Í niðurstöðunum kom í ljós að kennarar töldu að opin samskipti, virðing væntumþykja og traust væri stór þáttur í þeirri menningu sem einkenndi Bjarma. Bæði Nieto (2009) og Senge (1990/2006) fjalla um mikilvægi traustsins og það afl sem fylgir gagnkvæmu trausti innan hóps. Þessi einkenni urðu ekki til á einum degi en unnið var markvisst að því, meðal annars með vikulegum hádegisfundum kennaranna. Það reyndi á kennarana að takast á við breytingar jafnframt því að kynnast og vinna saman. Oft komu upp tilfinningar eins og óryggi, reiði, vanmáttur og ótti sem eðlilegt er að fólk upplifi í breytingarferli (Fullan, 2007).

Þegar starfsmannahópurinn vann skilgreiningu sína á tilfinningagreind í mars var rætt um mikilvægi sjálfsþekkingar og hæfni til að lesa í tilfinningar annarra. Hópurinn komst einnig að þeirri niðurstöðu að aðlögunarhæfni væri mikilvægur þáttur í tilfinningagreind. Það samrýmist þeirri niðurstöðu MacGilchrist og féлага



(2004) að tilfinningagreind samfélags byggist meðal annars á sjálfsþekkingu, skilningi á öðrum og stjórn á tilfinningum.

### *Ígrundunargreind*

Í niðurstöðunum starfendarannsóknarinnar á Bjarma kom fram að ígrundun varð ein af lykilforsendum fyrir faglegum þroska starfsmannanna. Frá upphafi var lögð áhersla á hana í skólanum enda telja MacGilchrist og félagar (2004) hana einn af hornsteinum lærdómssamfélaga og fleiri fræðimenn eru sama sinnis (Rinaldi, 2006; Senge, 1990/2006; Stoll o.fl. 2006). Unnið var í teyrum, þar sem tveir kennarar/stjórnendur hittust einu sinni í viku og verkefnavinnu og samræðum var fléttað saman á fundum, ýmist þannig að allur hópurinn vann saman eða honum var skipt í minni hópa. Það var ekki auðvelt að innleiða þessa starfshætti. Sumir kennaranna höfðu aldrei unnið á þennan hátt og fæstir höfðu ígrundað starf sitt á þennan hátt með öðrum. En það var ásetningur stjórnendanna að forðast ekki ágreining og átök, minnugir áherslu fræðimanna á að vinna á uppbyggjandi hátt úr ágreiningi enda sé hann óhjákvæmilegur fylginatur skólaþróunar (Kohm, 2002; Nieto, 2009). Það kom líka á daginn að þó að stundum yrði neistaflug í fundarherberginu voru flestir kennarar á því að þessi sameiginlega ígrundun væri sá þáttur sem hefði gefið þeim mest yfir veturinn og að starfsmenn yrðu að búa yfir hæfni til að ræða saman og vinna stöðugt að sjálfsmati.

### **Lokaorð**

Það var meginniðurstaða rannsóknarinnar að efling skólagreinda samkvæmt líkani MacGilchrist og félaga hafi reynst leikskólanum Bjarma happadrjúg við að byggja upp lærdómssamfélag í anda Reggio Emilia. Kennarar skólans töldu að með því að fá tækifæri til að byggja upp samfélag sem einkenndist af lýðræði, samvinnu, umhyggju og virðingu hefðu þeir fengið tækifæri til að efla sig í starfi og persónulegum þroska. Skýrust var kannski sú tilfinning þátttakenda að þó að þeir hefðu ólíkan bakgrunn, ólíka menntun og sumir hverjir ekki starfsréttindi tilheyrðu þeir samfélagi jafningja sem hefði gefið þeim jöfn tækifæri til að vaxa og þroskast í starfi.

Þessi árangur náðist þó ekki fyrirhafnarlaust. Þróunarstarfið reyndi bæði á kennarahópinn og stjórnendurna. Skólinn mætti flestum þeim hindrunum sem lýst er í þeim fræðiritum um skólaþróun sem vitnað er til í þessari grein: Faglegum ágreiningi í bland við tilfinningar, reynsluleysi, ólíkum reynsluheimi, þekkingu og skilningi, vanmáttartilfinningu sem fylgir breytingum og þeim þröskuldi sem samvirkir fagmenn þurfa að stíga yfir til að geta slegið af faglegu sjálfstæði sérfræðingsins og verða hluti af samvirkri liðs- heild.

Hafa þarf í huga að rannsóknin stóð einungis einn vetur – það var farinn einn starfshringur starfendarannsóknar. Eftir er að innleiða fleiri greindir og festa í sessi þann árangur sem náðist. Samkvæmt Fullan (2007) er þetta festingarstig e.t.v. það erfiðasta í þróunarstarfi skóla og á því veltur hvort árangur af því verður varanlegur.

Einnig verður að halda því til haga að rannsóknin var gerð í einum leikskóla sem, eðli málsins samkvæmt, er ólíkur öðrum. Þótt niðurstöður hennar séu lærdómsríkar er ekki hægt heimfæra þær yfir á aðrar stofnanir án aðlögunar að því skólasamfélagi sem um ræðir hverju sinni. Sú lexía hefur raunar fyrir löngu lærst flestum þeim sem rannsakað hafa þróunarstarf.

Því skal einnig haldið til haga að sá sem bar hitann og þungann af rannsókninni var skólastjóri skólans. Siðferðileg ábyrgð hans sem rannsakanda var því mikil en hana axlaði hann meðal annars með fjölbreyttum rannsóknargögnum sem gáfu ítarlega margprófun, samstarfi við leið-

beinanda sinn, gagnrýna vini og matshóp sem að hluta til var sóttur út fyrir skólann.

Þegar allir þessi varnaglar hafa verið slegnir stendur eftir sú meginniðurstaða að skólagreindalíkan MacGilchrist og féлага reyndist leikskólanum Bjarma traustur grunnur til að byggja á lærdómssamfélag leikskóla sem starfar í anda Reggio Emilia. Sú aðlögun sem í rannsókninni fólst á skólagreindalíkani MacGilchrist og féлага að íslensku leikskólasterfi er framlag til þekkingar á skólaþróun og leikskólasterfi og vegvísir um það hvernig hægt er að byggja lærdómssamfélag frá grunni í nýjum skóla.

## Abstract

# A community of equals: The building of a professional learning community in a pre-school

### *Context*

In the school improvement literature there seems to be a unanimous emphasis that schools need to improve from within and the improvement efforts have to reach beyond mere structural reform and be aimed at teaching and the learning experiences of children. In recent years the notion of professional learning communities has also become a common theme in the school improvement discourse, as a way of building schools' internal capacity to implement and sustain change. The idea of professional learning communities is rooted in the idea that teachers need to reflect, research and create knowledge about their own practice, while at the heart of the concept is the notion of community, relationships, interdependent responsibility and shared values and vision.

This article reports action research on the building of a professional learning community in Bjarmi, a new infant pre-school that builds on the philosophy of Reggio Emilia. As a framework for the school's development work the school improvement model of "school intelligences", introduced by MacGilchrist et al. (2004) was chosen. The framework describes professional learning communities as consisting of nine intelligences. The intelligences refer both to values, knowledge and ways of working that are characteristic for a learning school community. The intelligences can be divided into three subsets:

First, *ethical and spiritual intelligences* that represent the values and vision of the school community; second, *systemic intelligence* that ensures the interrelationships and connections between the various parts of the organisation; and finally: contextual, operational, emotional, collegial, reflective and pedagogical intelligences that all relate to how the values and vision of the school are reflected in the ways of working within the school. This framework caught the attention of the researchers for several reasons: For being unconnected to school levels and therefore well suited as a development framework for a pre-school; for not having preset fixed definitions of the intelligences, and thereby allowing the school to put its own touch on them; and finally for introducing what the researchers saw as a viable roadmap to fulfil the aims of the school to build a professional learning community that honoured the principles of Reggio Emilia.

### *Method*

The research took place during the school year 2008–2009, the first year of the school's operation, and the principal researcher was the head teacher of the school. Data was collected from briefing sheets, interviews with teachers and parents, recordings of staff meetings, research diaries and results of staff development activities. Finally, a group of three critical friends, two of whom were from outside the school,

worked with the researcher throughout the research period. This group, with additional members both from inside and outside the school, formed a validation group to critique the findings.

#### *Findings and conclusions*

The findings indicated that the framework of school intelligences was a useful tool to build a learning community in line with the Reggio Emilia approach. The teachers' participation in reflection, discussion and teamwork, along with the emphasis of the school's leaders on distributed leadership, mutual responsibility, trust, attentiveness and respect, supported their professional growth and joined them as a community of professional learners. The teachers ended their first school year together, with the common feeling that despite different backgrounds, experience and education the school community had enabled them to grow together as a community of equals.

However, this achievement did not come about without effort. The school encountered many obstacles, commonly described in the school improvement literature, such as professional disagreements blended with emotions, lack of experience, knowledge and understanding, diverse values, and implementation dips. It also needs to be acknowledged that the span of the research was only one school year and one action research cycle. More intelligences are still to be introduced and the school's achievement so far has to be sustained. Furthermore the findings of this research relate to one school and cannot be "transplanted" to other schools without adaptation.

Having struck these precautionary notes, the main finding of the utility of the framework remains, and the adaptation of the framework that was the subject of the research is a contribution to knowledge about the building of professional learning communities in Icelandic pre-schools.

## Heimildaskrá

- Barber, M. og Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Sótt 12. ágúst 2011 af [http://www.mckinsey.com/client\\_service/social\\_sector/our\\_practices/education/knowledge\\_highlights/best\\_performing\\_school.aspx](http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx).
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6–11.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8–13.
- DuFour, R., DuFour, R. og Eaker, B. (2009). New insights into professional learning communities at work. Í M. Fullan (ritstjóri), *The challenge of change: Start school improvement now!* (2. útgáfa, bls. 87–103). California: Corwin Press.
- Elmor, R. F. (2002). Hard questions about practice. *Educational Leadership*, 59(8), 22–25.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16–21.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). New York: Teachers' College Press.
- Guðrún Alda Harðardóttir. (2001). *Í leikskóla lífsins*. Akureyri: Textasmiðjan.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. og Lingard, B. (2006). Teachers and schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Hitchcock, G. og Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2. útgáfa). London: RoutledgeFalmer.
- Kohm, B. (2002). A qualitative introduction to school-based research (2. útgáfa). Improving faculty conversations. *Educational Leadership*, 59(8), 31–33.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. og Antoniou, P. (2008). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12–23.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37–40.
- Lewin-Benham, A. (2006). Possible schools: The Reggio approach to urban education. New York: Teachers College Press.
- MacGilchrist, B., Myers, K. og Reed, J. (2004). *The intelligent school* (2. útgáfa). London: Sage.
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3. útgáfa). London: RoutledgeFalmer.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla*. Sótt 12. ágúst af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing/efni/namskrar/nr/3952>.
- Moestrup, J. og Eskesen, K. (2004). *Samtaler med Loris Malaguzzi*. Odense: Det Danske Reggio Emilia Netværk.
- Nieto, S. (2009). From surviving to thriving. *Educational Leadership*, 66(5), 8–13.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*, 63(1), 8–13.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Schaps, E. (2003). Creating a school community. *Educational Leadership*, 60(6), 31–33.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday. (Upphaflega gefin út 1990).
- Senge, P., Cambron-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: Doubleday.

Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J. og Flowers, B. S. (2004). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook* (2. útgáfa). London: Sage.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. og Thomas, S. (2006). Professional

learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.

Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska kennara. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar), *Fagmennska og forysta: ðættir í skólalærdóm* (bls. 187–200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Uchiyama, K. P. og Wolf, S. A. (2002). The best way to lead them. *Educational Leadership*, 59(8), 80–83.

---

## Um höfundana

**Svava Björg Mörk** er stjórnandi í ungbarnaleikskólanum Bjarma í Hafnarfirði. Hún útskrifaðist með B.Ed.-próf í leikskólakennarafræðum frá Háskólanum á Akureyri 2006 og lauk meistaraþrófi frá sama skóla 2010. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að námi og kennslu yngstu barna leikskólans, innleiðingu starfshátta Reggio Emilia og uppbyggingu lærdómssamfélags og skólalærdóm. Netfang: [svavabm@gmail.com](mailto:svavabm@gmail.com)

**Rúnar Sigþórsson** er prófessor í menntunarfræði við Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hann lauk kennaraþrófi frá Kennaraháskóla Íslands 1973, meistaraþrófi í skólalærdóm frá Háskólanum í Cambridge 1996 og doktorsprófi í menntunarfræði frá Kennaraháskóla Íslands 2008. Síðustu ár hafa rannsóknir hans einkum beinst að námskrá, kennslutilhögun, námi og námsmati ásamt forsendum skólalærdóm og þróun skólalærdóm á þessum sviðum. Netfang: [runar@unak.is](mailto:runar@unak.is)

---

## About the authors

**Svava Björg Mörk** is the head teacher of the infant pre-school Bjarmi in Hafnarfjörður. She finished her B.Ed. degree as a pre-school teacher from the University of Akureyri in 2006 and an M.Ed. degree from the same University in 2010. Her research interests relate to teaching and learning of infant pre-school children, the implementation of the Reggio Emilia approach, and the development of professional learning communities. E-mail: [svavabm@gmail.com](mailto:svavabm@gmail.com)

**Rúnar Sigþórsson** is Professor of Education at the Faculty of Education, University of Akureyri. He finished his B.Ed. degree from the Iceland University of Education in 1973, an M.Phil. in School Development from the University of Cambridge in 1996, and holds a Ph.D. in education from the Iceland University of Education. His recent research is in the fields of curriculum, teaching organisation, assessment, and learning, the conditions of school improvement, and the development of classroom practice and student learning. E-mail: [runar@unak.is](mailto:runar@unak.is)