

„Þetta veltur allt á góðum starfsfélögum”

Hugmyndir kennara fámennra skóla
um stuðning við starf

Þóra Björk Jónsdóttir

Meistaraprófsverkefni lagt fram til fullnaðar M.Ed. gráðu í
uppeldis- og menntunarfræði við Kennaraháskóla Íslands

Desember 2000

Sú hugmynd telst nú til fortíðar fremur en nútíðar, að með kennaraprófinu hafi kennarinn fengið fræðanesti, sem endist lífsleiðina á enda, því að aldrei ríður kennaranum meira á hjálp, en þegar hann er farinn að kenna. Nýjar kringumstæður flytja með sér nýja örðugleika, sem hann hafði aldrei dreymt um.

Steingrímur Arason 1919

Ágrip

Með þessari rannsókn er kannað hvað kennurum fámennra skóla finnst vera stuðningur við sig í starfi. Fámennir skólar, kennararþróun og stuðningur eru helstu viðfangsefni rannsóknarinnar. Leitað er svara við spurningunum, hvað er stuðningur, hvenær þurfa kennararnir stuðning, hvert leita þeir stuðnings, hvernig stuðning vilja þeir og hvernig og hvaðan fá kennararnir svörun á störf sín? Einnig voru könnuð tengsl reynslu og eðlis stuðningsþarfar og hvað það er við kennslu í fámennum skóla sem helst vekur stuðningsþörf að mati kennaranna. Gagnanna var aflað með viðtölum við sextán kennara. Bæði voru tekin viðtöl beint við kennara og einnig voru notuð tölvuviðtöl. Viðtölin voru síðan greind með tilliti til þess sem kennararnir töldu mikilsverðast.

Niðurstöður benda til þess að kennurum finnist mestur stuðningur vera af samstarfsmönnum en það þurfi að vera einlægt og faglegt samstarf. Samstarf kennara milli skóla var einnig talið veita stuðning. Kennararnir töldu sig helst þurfa stuðning við að undirbúa kennslu nemenda með sérþarfir og takast á við agavandamál. Þeir leituðu fyrst og fremst til samkennara eða annarra kennara sem þeir treystu þegar þeir leituðu stuðnings en sögðu hins vegar að það að hafa aðgang að sérfræðipjónustu væri sá stuðningur sem þeir vildu fyrst og fremst og ráðgjöf ytri aðila vegna starfsins í kennslustofunni. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að kennarar fái litla sem enga faglega svörun á störf sín, stjórnendur veiti kennurum lítinn stuðning og hrós fái þeir fyrst og fremst frá foreldrum og nemendum. Fram kom að eðli stuðningsþarfar breytist með reynslu og að kennarar sem eru að hefja störf fá litlar upplýsingar um þann stuðning sem þeir geta sótt til sérfræðipjónustu. Kennararnir nefna vinnubrögð við samkennslu árganga og skipulag samkennslu sem sérstaka stuðningsþörf vegna starfa sinna við fámenna skóla.

Abstract

In this research an attempt was made to collect information on what teachers in small schools considered to be professional support. Small schools, teacher development and support are topics focused on in the research. Answers were sought to the following questions: what is support, when do teachers need support, where do they look for support, what kind of support do they want and in what way and from where do they get feedback on their work? The relationship between work experience and the need for support was investigated as well as the specific needs of teachers in small schools. Data was collected through interviews and correspondence with 16 teachers.

The results indicate that teachers feel that they receive greatest support from their colleagues but that it must be part of an honest and professional collaboration. Cooperation between teachers in different schools was also considered to be supportive. The teachers felt that they needed most support with preparing teaching for children with special needs and in dealing with disciplinary problems. They looked in the first instance for support from colleagues within their school or from other teachers whom they trusted, but also said that access to advisory services and advice from external advisers on their classroom work was the kind of support that they would most like. The results of the research indicate that teachers receive little or no professional feedback on their work and are praised mostly by parents and students. It was evident that the nature of support needs changed with experience and that beginning teachers received little information on the support they could obtain from advisory services. Teachers most often mentioned teaching practices and organization in multi-age classrooms as areas in which they most needed support.

Formáli

Þessi ritgerð er rannsóknarverkefni til fullnaðar meistaraþrófs í sérkennslufræðum við Kennaraháskóla Íslands. Vægi ritgerðarinnar er tíu einingar. Ritgerðin er um rannsókn á hugmyndum kennara fámennra skóla um stuðning við starf og var rannsóknin unnin var með hléum á árunum 1996 - 1999. Leiðsögukennari var Gretar L. Marinósson og vil ég þakka honum leiðsögnina. Kennurunum sem þátt tóku þakka ég sérstaklega fyrir að hafa gefið mér af tíma sínum og deilt með sér af hugsun sinni og þannig gert mér mögulegt að vinna þessa rannsókn. Vinkonu minni Allyson þakka ég fyrir að hafa veitt mér ómetanlegan stuðning og hvatningu við rannsóknarvinnuna og ég þakka sömuleiðis mínum vini Árna Óskarssyni fyrir prófarkalesturinn. Án stuðnings og skilnings mannsins míns, Allans hefði ég aldrei lokið þessu verki og fær hann ástarþakkir mínar fyrir það.

Það er von mín að rannsókn þessi verði til þess að efla umræðu um kennara og kennslu í fámennum skólum og að umræðan leiði til aðgerða sem styrki kennarana við störf sín.

Desember 2000

Þóra Björk Jónsdóttir

Efnisyfirlit

Ágrip	3
Abstract	4
Formáli	5
Efnisyfirlit	6
Myndir og töflur	9
1. Inngangur	10
2. Fræðilegt samhengi	16
2.1. Starfsþroski og stuðningur	16
2.1.1. Starfsþroski kennara	16
2.1.2. Stuðningur	24
2.1.3. Endur- og símenntun kennara	31
2.2. Fámennir skólar	35
2.2.1. Hvað er fámennur skóli?	35
2.2.2. Hvar eru fámennir skólar?	36
2.2.3. Hvernig eru fámennir skólar?	37
2.2.4. Samstarf fámennra skóla	46
3. Framkvæmd rannsóknarinnar	49
3.1. Aðferð	49
3.2. Viðmælendur	50
3.3. Gagnaöflun	51
3.4. Úrvinnsla	56
3.5. Réttmæti	58
4. Niðurstöður	59
4.1. Hvað styður kennarana í starfi?	60

4.2. Hvað vekur stuðningsþörf kennaranna?_____	67
4.3. Hvert leita kennarar eftir stuðningi?_____	73
4.4. Hvernig stuðning segjast kennararnir vilja?_____	78
4.5. Hvernig fá kennararnir svörun á starf sitt og hver hrósar þeim?_____	82
4.6. Hvernig hefur reynsla áhrif á stuðningsþörf?_____	87
5. Umræða_____	92
5.1. Stuðningsþörf í fámennum skólum_____	92
5.1.1. Samkennslan vekur óöryggi í fyrstu_____	93
5.1.2. Fámennið bæði hamlar og styrkir_____	94
5.1.3. Reynsla af samkennslu leiðir ekki sjálfkrafa til öryggis við að skipuleggja nám við hæfi allra_____	96
5.1.4. Samstarf milli skóla er gefandi og styðjandi en krefst skipulagðs tíma_____	97
5.1.5. Tölvusamskipti kennara eru áhugaverð en ómótuð leið til stuðnings_____	98
5.2. Tengsl fagþróunar og stuðningsþarfar_____	99
5.2.1. Óöryggi, fagleg óvissa og litlar upplýsingar_____	100
5.2.2. Þroski öryggi og sjálfsvitund_____	101
5.2.3. Nálægð, sýnileiki og traust_____	102
5.3. Stuðningur innanfrá og utanfrá_____	103
5.3.1. Stuðningur innanfrá_____	104
5.3.1.1. Góð samskipti og góður andi innan skólans skipta mestu máli_____	104
5.3.1.2. Kennarar eru faglega vandlátir á stuðningsaðila_____	105
5.3.1.3. Stuðningur samstarfsaðila er einstaklings- og atvikstengdur_____	106

5.3.1.4.	Stjórnendur virðast lítið styðja kennara_____	107
5.3.2.	Stuðningur utanfrá_____	109
5.3.2.1.	Stuðningsþörf sprettur vegnan náms einstakra nemenda_____	109
5.3.2.2.	Stuðningsþörf er vegna almennrar framkvæmdar kennslunnar_____	110
5.3.2.3.	Stuðningsshringir kennarans_____	113
5.4.	Ósamræmi_____	114
5.4.1.	Ósamræmi milli óska og gerða_____	114
5.4.2.	Kennarar fá enga markvissa svörun á störf sín frá fagaðilum_____	116
5.4.3.	Tvískipta hugsunin um stuðninginn_____	118
6.	Samantekt, ályktanir og hugmyndir að frekari rannsóknum_____	119
6.1.	Samantekt_____	119
6.2.	Ályktanir_____	121
6.3.	Hugmyndir að frekari rannsóknum_____	124
	Heimildaskrá_____	125
	Viðaukar_____	135

Myndir og töflur

Tafla 1	Lífsferli kennara_____	22
Tafla 2	Fagþróun kennara_____	23
Tafla 3	Fjöldi og staðsetning fámennra skóla 1998-1999_____	36
Tafla 4	Skipting fámennra skóla eftir nemendafjölda_____	37
Mynd 1	Stuðningshringir kennara_____	114

1. Inngangur

Tilgangur rannsóknarinnar sem gert er grein fyrir í ritgerðinni, er að kanna hverjar hugmyndir kennara eru um þarfir sínar fyrir stuðning í starfi. Í rannsókninni skilgreini ég stuðning mjög vítt sem allt það faglegt sem styður kennara í starfi en læt kennurunum síðan eftir að þrengja skilgreininguna með svörum sínum. Sjónum er sérstaklega beint að kennurum í fámennum skólum í dreifbýli. Skóli kallast fámennur samkvæmt skilgreiningu Samtaka fámennra skóla:

...þegar tveimur eða fleiri árgöngum er kennt saman vegna fæðar nemenda.
(Rúnar Sigþórsson o. fl. 1995:10)

Ástæða þess að þessi stuðningsþörf er könnuð er að skólamál á Íslandi eru að ganga í gegnum mikla kerfisbreytingu. Rekstur grunnskólans hefur verið að mestu fluttur til sveitarfélaga, einnig rekstur sérfræðiþjónustu skóla. Í framhaldi af þessum breytingum er verið að endurskipuleggja og móta skólaþjónustu sveitarfélaganna um allt land. Ríkisreknar fræðsluskrifstofur höfðu m.a. áður það lagalega hlutverk að veita skólum og kennurum stuðning í starfi:

Ráðgjafarþjónusta grunnskóla skal styðja við kennslu- og uppeldisstofnanir í viðleitni þeirra til að bæta starfshætti sína og auka varnaðarstarf. Hún skal vera ráðgefandi um umbætur í skólastarfi og vinna að því að sálfræðileg og uppeldisfræðileg þekking nýtist skólum á sem flestum sviðum.
(Lög um grunnskóla 49/1991:63. gr)

Með nýjum lögum um grunnskóla nr. 66/1995 er gert ráð fyrir að sveitarfélög taki yfir þær skyldur sem fræðsluskrifstofur höfðu:

Öllum sveitarfélögum, er standa að rekstri grunnskóla, er skylt að sjá skólanum fyrir sérfræðiþjónustu, bæði almennri og greinabundinni kennsluráðgjöf, er taki til þeirra námsgreina sem tilgreindar eru í 30. gr., námsráðgjöf og sálfræðiþjónustu.
(Lög um grunnskóla 66/1995:42. gr.)

Sérfræðiþjónustu skóla er ætlað að stuðla að því að kennslufræðileg og sálfræðileg þekking nýtist sem best í skólastarfi. Kennurum og skólastjórnendum skal standa til boða ráðgjöf og stuðningur sérfræðiþjónustu vegna almenns skólastarfs og einnig vegna nýbreytni- og þróunarstarfa. (Lög um grunnskóla 66/1995:43. gr.)

Nánar er kveðið á um sérfræðiþjónustu í reglugerð nr. 386/1996. Þar kemur m.a. fram að til að mæta ofangreindum skyldum skulu störf sérfræðiþjónustu:

...fyrst og fremst beinast að því að efla grunnskólana sem faglegar stofnanir sem geti leyst flest þau viðfangsefni sem upp koma í skólastarfi og veita starfsmönnum skóla leiðbeiningar og aðstoð við störf sín eftir því sem við á. (Reglugerð um sérfræðiþjónustu skóla, 3. gr)

Sveitarfélög hafa stofnað skólaskrifstofur sem m.a. bjóða skólum sérfræðiþjónustu. Starfandi eru um 25 skrifstofur sem sinna þessari lögbundnu þjónustu við grunnskóla. Skrifstofurnar eru ólíkar, þær þjóna ýmist einu sveitarfélagi eða mörgum. Starfsmenn á skólaskrifstofum eru eðlilega mismargir eftir skrifstofum, frá ½ starfsmanni upp í 65 starfsmenn. Misjafnt er einnig hvaða þjónustu þessum stofnunum er gert að veita skólum og samfélaginu af hálfu sveitarfélaganna sem þær starfa fyrir.

Hvernig samræmast fyrirmæli um stuðning hugmyndum kennara um þarfir sínar varðandi stuðning í starfi? Kennarar hér á landi hafa lítið verið spurðir sjálfir um þarfir sínar. Mikilvægt er að raddir kennaranna sjálfra heyrist, þeirra óskir og þarfir komi í ljós svo hægt sé að mæta þeim eða gera ráðstafanir í skipulagi skólastarfs sem koma frekar til móts við stuðningsþarfir kennara. Forvitnilegt er einnig að sjá hvort það sem lögbundið er sem stuðningur samræmist því sem kennarar þeir sem rannsókn þessi nær til telja sig þurfa og hafa gagn af.

Vilja kennarar utanaðkomandi stuðning við starf sitt? Hvernig vilja þeir fá stuðning og hver á að veita hann? Ég grennslast einnig fyrir um hvernig kennarar meta fræðslu og samstarf sem stuðning og hvernig þeir bregðast við breytingum eða nýjum kröfum í starfi. Ég velti fyrir mér hvort stuðningsþörf sé breytileg eftir reynslu eða aldri kennara. Í því sambandi eru hugmyndir um starfsþróun kennara teknar saman lauslega og settar fram eins og þær birtast í erlendum rannsóknum og velt er vöngum yfir hvort starfsþróunarkenningar tengist hugmyndum um stuðningsþörf.

Eitt mikilvægasta verkfæri hverrar fagstéttar er málið sem hún notar til að tala saman á um fagleg efni eins og fram kemur hjá Ragnhildi Bjarnadóttur (1993:86). Íslenskan hefur verið frekar fátæk af hugtökum varðandi skólastarf, í það minnsta það starf sem krafist er að innt sé af hendi í skólum nú til dags. Það hefur leitt til þess að margir eru að finna upp nýyrði, nota hugtök á misvísandi vegu eða yfirfæra hugtök frá öðrum faggreinum eins og Haukur Viggósson (1999:31) bendir á. Í þessari umfjöllun leitast ég við að nota hugtök á sambærilegan hátt og gert er í nýlegum innlendum skrifum, þ.e. nýútkomnum bókum um skólaþróun, greinum í fagtímaritum og safnritum.

Sjónum er sérstaklega beint að dreifbýli og fámennum skólum, m.a. vegna þess að ég hef mestan hluta starfsævinnar unnið við fámenna skóla sem kennari, stjórnandi og nú síðast sem ráðgjafi í héraði þar sem 6 af 7 grunnskólum eru fámennir. Ég hef einnig tekið virkan þátt í starfi Samtaka fámennra skóla sem hafa það að markmiði sínu að efla skólastarf í fámennum skólum. Fámennir skólar eru tæpur helmingur skóla landsins og eru þeir dreifðir um allt land. Mikilvægt er að gera sér grein fyrir

hvernig og hvaða þjónustu þarf að veita kennurum þessara skóla til að styrkja faglega þróun skólastarfs.

Rúnar Sigþórsson (1995a:41-42) nefnir í rannsókn sinni á skólastjórum fámennra skóla að utanaðkomandi stuðningur sé lífsnauðsynlegur á Íslandi, ekki síst fámennum skólum. Vegna einangrunar geta fámennir skólar átt erfitt með samstarf, þeir eiga að sinna öllum nemendum, hverjar sem þarfir þeirra eru, en hafa margir hverjir enga sérkennara. Rúnar nefnir einnig að skólastjórar kvarti undan ónægum stuðningi frá Fræðsluskrifstofum og óttist minnkandi stuðning í framtíðinni. Tilvist stoðþjónustu skólanna telur Rúnar vera einn áhrifamesta þáttinn í að gæði skólastarfs á Íslandi eru tiltölulega svipuð hvar sem er og stuðli því að jafnrétti í menntunarmöguleikum.

Í kjölfar flutnings grunnskóla til sveitarfélaga eru sveitarfélög að gera ýmsar breytingar á rekstri grunnskóla í dreifbýli. Stjórnun margra skóla hefur tekið stakkaskiptum á síðustu árum. Farið er að setja stjórnun fleiri en eins skóla í hendur sama skólastjóra, skólum er steipt saman í einn eða þeir lagðir niður. Þrátt fyrir breytingar hefur fámennum skólum ekki farið hlutfallslega fækkandi hér á landi. Þeir eru um eða tæpur helmingur grunnskóla á Íslandi. Fámennir skólar voru 46% grunnskóla árið 1992 og 45% árið 1999. Ástæða þess að þeim fer ekki fækkandi, þrátt fyrir að litlir skólar séu lagðir niður er að nemendafjöldi í skólum á landsbyggðinni fer fækkandi og þannig verða til nýjir fámennir skólar úr skólum sem ekki féllu undir skilgreininguna áður. Skóli sem þarf að fara að kenna saman árgöngum vegna fækkunar nemenda er oft í mikilli kreppu í upphafi. Kennurum og foreldrum finnst samkenslan óæskileg og oft er verið að leitast við að halda uppi skipulagi sem áður var en er nú erfitt vegna fæðar nemenda eða kostnaðar. Verið getur að athugun á

hvernig kennarar fámennra samkennsluskóla líta á starf sitt og stuðning geti orðið þessum kennurum og skólum leiðarljós við skipulag skólastarfs.

Á þessum tímamótum, þegar skólahverfum er slegið saman eða ný mynduð, miklar breytingar verða á sérfræðiþjónustu skólanna og einnig á inntaki náms og kennslu með nýrri aðalnámskrá, er áhugavert er að kanna hvernig kennarar sjálfir líta á þarfir sínar fyrir stuðning í starfi. Bæði í umfjöllun um breytingar á vinnuskilgreiningu kennara og við skipulagningu skólaþjónustunnar er farsælt að taka mið af því sem kennarar telja vera stuðning við sig í starfi, svo þeir geti á sem faglegastan hátt sinnt starfi sínu í framtíðinni.

Rannsóknarspurningin er því:

Hverjar eru þarfir og hugmyndir sextán kennara í fámennum skólum víða um land um stuðning í starfi?

Ég byggi rannsóknina að mestu á viðtölum við sextán kennara víðsvegar um landið. Einnig hef ég til hliðsjónar svör kennara á Vestfjörðum við spurningalista sem lagður var fyrir í tengslum við átaksverkefnið „Betri skóli á Vestfjörðum” (Fræðsluskrifstofa Vestfjarðaumdæmis 1994) og loks vinn ég úr skriflegum svörum kennara í Skagafirði. Þeir voru spurðir haustið 1996 um hvers konar þjónustu óskað væri eftir af hálfu þá nýstofnaðrar Skólaskrifstofu Skagfirðinga (Skólaskrifstofa Skagfirðinga 1996).

Ritgerðin er í fimm aðalköflum. Eftir inngangi er tvískiptur kafli þar sem ég geri grein fyrir fræðilegum bakgrunni rannsóknarinnar. Annars vegar er gerð grein fyrir hugmyndum um starfsþroska kennara, stuðning og endurmenntun kennara og hins vera er fjallað um fámenna skóla í víðu

samhengi. Þá kemur kafli þar sem ég segi frá framkvæmd rannsóknarinnar og rannsóknaraðferðum. Fjórði kafli er samantekt á niðurstöðum rannsóknarinnar í sex undirköflum þar sem raddir viðmælenda fá að heyrast. Í framhaldi af því er umfjöllun mín þar sem ég dreg fram það sem ég tel að þessar raddir segi og loks er samantekt á umfjölluninni, ályktanir og ábendingar mínar út frá þeim.

2. Fræðilegt samhengi

Sem bakgrunn að rannsókninni fjalla ég fyrst um þróun kennarans og stuðningsþörf hans í starfi annars vegar og hins vegar geri ég grein fyrir fámennum skólum.

2.1. Starfsþroski og stuðningur

Í þessum undirkafla tek ég saman kenningar um starfsþroska kennara og skoða í framhaldi af því umfjöllun um stuðning við kennara og endur- og símenntun kennara. Kennsla er starf sem krefst stöðugar og virkrar endurskoðunar og kennarar þurfa að geta brugðist við breyttum áherslum í starfi og mætt fjölbættum þörfum nemenda. Reynsla og menntun móta kennara og hvernig þeir bregðast við og mæta þessum þörfum. Stuðnings er þörf við ýmislegt sem snýr að kennslustörfum og stuðningsþörfin mótast af starfsþroska kennara.

2.1.1. Starfsþroski kennara

Skólastarf byggir á breytingarferlum. Nám er breyting, nemendur breytast við nám og samhliða verður breyting hjá kennaranum. Kennarar breytast einnig við eigið nám og reynslu. Kennaraþróun er allar þær breytingar sem verða hjá kennurum við nám og reynslu. Þegar athugað er hvaða hugmyndir og þarfir kennarar hafa um stuðning í starfi þarf að huga að því að kennarar eru misjafnir, þarfirnar misjafnar eftir einstaklingum og einnig hafa reynsla, þekking og aldur áhrif á stuðningsþarfir. Kennari sem hefur nýlokið námi hefur oft og tíðum sáralitla reynslu af kennarastarfinu

en hann hefur að öllum líkindum ferska faglega þekkingu. Þarfir hans eru aðrar en gamalreyns kennara sem þarf að takast á við breytingar í starfi. Íslenskar aðstæður í skólastarfi eru einnig mjög fjölbreyttar og þarfir geta því verið breytilegar eftir stað og jafnvel stund. Hér verður gerð tilraun til að skoða hvort hægt er að hafa rannsóknir og kenningar um kennaraþróun, sem eru að mestu erlendar, að leiðarljósi í vangaveltum um stuðningsþörf íslenskra kennara. Í þessum kafla tek ég saman kenningar nokkurra fræðimanna um kennaraþróun.

Jackson (1992:63) talar um mismun á breytingu og þróun. Breyting, segir hann, er allt það sem gerist á kennaraferli: aukin reynsla, meiri færni, hærri laun, meiri þreyta og hjá sumum jafnvel kulnun. Allar þessar breytingar eru ekki þróun í merkingunni ferli sem leiðir til jákvæðra breytinga. Breyting kennara getur leitt til skólaþróunar en gerir það ekki nauðsynlega.

Starfsþroski kennara er umfjöllunarefni mitt. Ég hef leitað að skilgreiningum í nýjustu íslenskum skrifum um skólastarf að hugtaki sem nær yfir það sem í mínum huga er kennaraþróun, þróun einstaklingsins en ekki hóps eða heildar. Hugtakið starfsþróun sem þýðing á enska hugtakinu staff development er skilgreint þannig hjá Rúnari Sigþórssyni o.fl. (1999:65): „*starfsþróun felur í sér skipulega endurmenntun kennara í samræmi við mótaða starfsþróunarstefnu hvers skóla og áætlanir á grundvelli hennar.*“ Starfsþróun er því skipulagt nám kennarahóps. Orðið starfsþróunarstefna er í skrifum Rúnars o.fl. notað yfir endurmenntunarstefnu eins og gert hefur verið t.d. í lögum og felur nýyrðið í sér að hér eru það þarfir skólans sem móta stefnu í endurmenntun kennara.

Starfsþroska kennara er hins vegar hægt að skilja sem ferli sem miðast við einstaklinga. Þróunin hefur verið efni rannsókna og hafa komið fram kenningar um áhrif reynslu, þekkingar, aldurs og annars á viðhorf og viðbrögð kennara (Huberman 1992, Sikes 1985, Measor 1985). Rúnar Sigþórsson o.fl. (1999:67) tala um starfsþroska kennara, þ.e. þegar kennari: „...sem einstaklingur, leitast sífellt við að þróa eigin starfshætti með það fyrir augum að þjóna betur hagsmunum nemenda.“ Að mati Rúnars o.fl. getur kennari gert þetta án þess að hann vinni eftir sérstakri stefnu um starfsþróun í skólanum sem hann starfar við. Vigfús Hallgrímsson (2000:11-25) fjallar ítarlega um starfsþroskahugtakið og segir þar að rauði þráðurinn í starfsþroska sé færni, skilningur og lærdómur sem tekur tíma að öðlast.

Skilgreining Fullan (1991:326) á enska hugtakinu professional development er í minni þýðingu: „*starfsþroski er summa allrar formlegrar og óformlegrar námsreynslu á starfsævinni frá kennaranámi til starfsloka.*“

Náskyld hugtökunum hér að ofan er hugtakið fagvitund sem Sigrún Aðalbjarnardóttir (1999:247-270) fjallar um. Þar kemur ekki fram skilgreining en vísað er til þess að rík fagvitund sé mikilvæg fyrir þróun skólastarfs. Að halda áfram að læra í starfi af eigin reynslu er að mati Ólafs Proppé (1992:223-231) það sem fagvitund og fagmennska er fólgin í. Hann nefnir að fagmennska sé fagleg vinnubrögð. Ragnhildur Bjarnadóttir (1993:64-67) segir fagmennsku skilgreinda á mismunandi vegu en telur að flestir tengi fagmennsku menntun, áhrifum á starf sitt og ábyrgð í starfi.

Fagvitund kennara birtist m.a. í því að kennaranum finnst hann kunna til verka og tengist hugmyndum hans um hvað eru fagleg vinnubrögð. Sigrún Aðalbjarnardóttir (1999:247-270) ræðir um fjögur sjónarhorn þegar hún skoðar fagvitund kennara. Þessi sjónarhorn eru sett fram sem leið í átt að ríkari fagvitund þannig að fagvitund er talin geta þróast. Erla Kristjánsdóttir nefnir að viðhorf og gildismat kennara hafi áhrif á starfshætti þeirra og hugsanlega geti fagvitund kennara því verið mismunandi. Fagvitund er af mörgum álitin mismunandi eftir sýn kennara og mikilvægt er að virða þann mismun þegar hugað er að stuðningi við kennara hvort heldur um er að ræða þróunarferli eða annan stuðning. (Ragnhildur Bjarnadóttir 1993:68, Sigrún Aðalbjarnadóttir 1999:268, Erla Kristjánsdóttir 1987:132).

Fagmennska (professionalism) er ekki eitthvað sem stéttir hafa annaðhvort eða ekki segir Darling-Hammond (1990:32). Fagmennska er vörðuð leið þar sem fram kemur sameiginlegur þekkingargrunnur og notkun á viðurkenndum aðferðum til að nýta þá þekkingu í þágu skjólstæðinga. Hún felur í sér sérhæfða þekkingu eða fagþekkingu, sameiginlega sjálfsleiðréttingu eða sjálfsmat, sérstaka áherslu á einstaklingsþarfir skjólstæðinga og mikla ábyrgð á högum skjólstæðingsins (Darling-Hammond 1990:32). Fagmennska og fagvitund endurspeglar það umhverfi sem þær eru sprotnar úr (Sigurjón Mýrdal 1992:304). Umhverfi kennara er því mikilvægt þegar hugað er að starfsþroska sem eftir getur fagvitund kennara og fagmennsku kennarastéttarinnar.

Mikilvægt er að gera sér grein fyrir að til að skólaþróun geti orðið verður að koma til starfsþroski kennara, því skólaþróun er í grundvallaratriðum ferli þar sem hópur einstaklinga, þ.e. kennarar (og aðrir starfsmenn ef við

á), breytir hugsun sinni og hegðun. Liður í skólaþróun er því þróun kennara(hópsins) sem eflir starfsþroska kennarans (Rúnar Sigþórsson o.fl. 1999:67, Sparks og Hirsh 1997:17, Fullan 1991:331). Kennarinn sem einstaklingur er því forsenda allrar þróunar í skólastarfi og huga þarf að hans sérstöku einstaklingsþörfum þegar verið er að stefna að skólaþróun ekki síður en þörfum hópsins eða stofnunarinnar.

Hugtökin sem ég hef hér nefnt og komið hafa fram í nýlegum skrifum um þróun og fagmennsku kennara, hvort heldur átt er við stéttina alla, hóp samkennara eða einstaklinga, virðast skarast þó nokkuð í notkun. Ég kys að nota hugtakið starfsþroski í þessari ritgerð og á þar við allar breytingar á starfsferli kennarans sem stuðla að því að fagmennska hans í starfi eykst. Þar er átt við allt sem leiðir til þess að kennarinn uppfylli betur þarfir skjólstæðinga sinna, nemendanna, samanber skilgreiningu Darling-Hammond hér að framan.

Þróun einstaklings tekur tíma, skapar óöryggi og ótta og krefst því faglegs og félagslegs stuðnings. Við breytingar kemur iðulega upp sú staða að kennaranum finnist hann ekki vera betri kennari, jafnvel verri kennari í einhvern tíma, þar sem verið er að fara úr því þekkta og örugga í eitthvað nýtt og óþekkt. Kennarar verða að takast á við það sem sumir nefna ókyrrð, ójafnvægi eða dýfu og er óhjákvæmilegt þegar gera á breytingar í skólastarfi. Þetta eru viðbrögð við því að hróflað er við kyrrstöðu daglegs lífs. Þetta óöryggi kennara gerir það að verkum að þeir þurfa stuðning til að öðlast öryggi og standast tímabil óróleika og óvissu (Arfwedson 1994:39, Jackson 1992:63, Fullan 1991:318, Ainscow 1994:228, Rósa Eggertsdóttir 1999:279).

Rannsakendur sem athuga lífsferil kennara setja gjarnan fram kenningar um stig, fasa eða þemu í starfs- eða æviferli þeirra (Huberman 1992, Sikes 1985, Measor 1985). Stigin einkennast af mismunandi væntingum, viðhorfum, skilningi, reynslu, ánægju og áhyggjum. Þessi stig eru sett fram á mismunandi vegu. Hubermann talar um kennslureynslu og flokkar feril kennara í fimm þemu. Sikes fjallar einnig um stig í lífi kennara. Hún notar flokkun Levinson sem byggir á lífaldri og skiptir stigum einnig í fimm og Measor fjallar um þessi stig út frá afdrifaríkum tímabilum í lífi kennara og nefnir til sögunnar sex afdrifaríka fasa í faglegu lífi kennara. Measor nefnir að það sé á þessum fösom sem mestar líkur séu á mikilvægum eða afdrifaríkum ákvörðunum hjá kennurum. Fræðimenn sem stiggreina eru nokkuð sammála í flokkun sinni í stig í lífi kennara. Hins vegar hefur komið gagnrýni á stigskiptinguna. Vigfús Hallgrímsson (2000) nefnir helstu gagnrýnina þá að stigskiptingin er ekki talin nægilega skýr og of lauslega skilgreind, hún útskýri ekki hvers vegna og hvernig kennarar fara af einu stigi á annað og hún sé m.a. þess vegna ónothæfar til að mæla starfsþroska kennara. Vigfús nefnir stiglausar starfsþroska-kenningar sem leggja áherslu á það nám sem kennarar tileinka sér á hverjum tíma sem gerir þá hæfari til að takast á við starf sitt (Vigfús Hallgrímsson 2000:19-22).

Stigskipt hugsun kemur fram í umræðu um fagþróun kennara eins og Rogan, Borich og Taylor (1992) benda á. Þau vitna í Dreyfus og Dreyfus sem tala um fimm stig þróunar frá byrjanda að sérfræðingi, það er þróun fagmennsku. Leithwood (1990) fjallar einnig um hvernig kennarinn þróast á þennan hátt. Þar eru stigin skilgreind sex. Dale (1997) kallar þessi stig færniplön og skiptir þeim í þrjú.

Tilraun er hér gerð til að setja kenningarnar saman í töflur, annars vegar kenningar um lífsferli kennara og hins vegar um fagþróun.

Tafla 1

Nokkrar hugmyndir fræðimanna um lífsferli kennara

Starfsaldur	Huberman (1992) Þemu m.v. starfsaldur	Measor (1985) Fasi m.v. starfsaldur	Sikes (1985) Stig m.v. lífaldur	Lífaldur
0 - 2 ár	1. Að lifa af og uppgötva	1. Að velja að verða kennari	1. Reynslutími, áhyggjur af agamálum Faggreinin skiptir máli	23 - 25 ár
		2. Fyrsta kennslureynsla		
		3. Fyrstu 1-2 starfsárin		
3 - 5 ár	2. Stöðugleiki - öryggi og jafnvægi	4. Þremur árum eftir upphaf kennslu		26 - 28 ár
6 - 8 ár	3. Tilraunir - framkvæmdasemi eða endurmat og efasemdir		2. Aukin ábyrgð, afslappaðri kennsla, áhugi á skólaþróun og meiri áhugi á kennslufræði en faggrein	29 - 31 ár
9 - 11 ár			3. Hápunktur, sjálfstraust, aukinn metnaður, hér hverfa sumir í stjórnun. Bera fer á neikvæðni	32 - 34 ár
12 - 14 ár				35 - 37 ár
15 - 17 ár				38 - 40 ár
18 - 20 ár	4. Kyrrð	5. Starfsframi á miðjum starfsaldri	4. Öryggi, flestir komnir út úr kennslustofunni sem ætla, aðrir eru sáttir	41 - 43 ár
21 - 23 ár				
24 - 26 ár	íhaldssemi og fortíðarþrá		5. Starfslok, minni áhugi, minni virðing meðal starfsfélaga, gildi talin úrelt	47 - 48 ár
27 - 29 ár				49 - 51 ár
30 - 32 ár				52 - 54 ár
33 - 35 ár				55 - 57 ár
36 - 38 ár	5. Starfslok			58 - 60 ár
39 - 41 ár				61 - 63 ár
42 - 45 ár				64 - 66 ár
		6. Starfslok		

(Sjá viðauka 1 og 2)

Tafla 2

Nokkrar hugmyndir fræðimanna um fagþróun kennara

Rogan o.fl. (1992) Stig í fagþróun	Leithwood (1990) Stig fagmennsku	Dale (1997) Færniplön
Þróun er háð þekkingu sem fæst með reynslu og æfingu. Einnig háð auknum hæfileikum til að sjá hlutina í víðu samhengi og fara frá greinandi til innsæishugsunar	Ferðin sem farin er gegnum þessi stig ræðst af tíma, reynslu og æfingu kennaranna	Kennarinn geti verið faglegur á hverju færniplani fyrir sig
1. Byrjandi Hér eru nemar og kennarar á fyrsta ári, á þessu stigi stjórnast framkvæmdir mestmegnis af algildum reglum	1. Öðlast færni til að komast af	K1 Kennarinn öðlast færni í athöfnum og innsæi við að kenna og er þátttakandi í daglegu skólstarfi. Fagmennskan felst í að vera fær kennari í góðu skólasamfélagi
2. Þegar reynsla eykst flyst byrjandinn á annað stig, þar sem reglurnar fara að mótast af samhenginu sem þær eru notaðar í	2. Verða fær í grunnatriðum kennsluhátta	K2 Kennarinn öðlast færni í athöfnum, innsæi og ábyrgð á að skipuleggja og meta framgang kennslunnar og þátttöku í mótun skólstarfsins. Fagmennskan lýsir sér í skólanámskrárgerð, með mati á tengslum námskrár, kennslu og náms nemenda
3. Með aukinni reynslu og ef til vill einnig menntun geta menn haldið áfram að þróast gegnum þriðja stig ...	3. Auka sveigjanleika í kennsluháttum	K3 Kennari hefur innsæi, færni og ábyrgð á að skapa og ræða kenningar til að lýsa, túlka, greina og meta framkvæmd kennslu og skólamála í heild. Færni birtist í fagþekkingu kennara, í færni þeirra við að lýsa, túlka, greina og meta veigamiklar hliðar starfs síns. Færni á þessu stigi vísar til hæfileika til að hugsa óhlutbundið, hugsa víðtækt, alhæfa og tjá eigin fagþekkingu
4. að fimmta sem er...	4. Verða sérfræðingur í kennslunni	
5. Sérfræðingur	5. Leggja sitt af mörkum til eflingar samkennara	
	6. Taka þátt í ákvarðanatökum um skólamál í stærra samhengi	

Þegar litið er á þessa umfjöllun um lífsferli kennara með tilliti til kennaraþróunar og stuðnings er ljóst að mjög misjafnt getur verið hvernig stuðning kennarar þurfa eftir aldri, starfsaldri og starfsþroska. Sú niðurstaða fæst í rannsókn Rósu Eggertsdóttur (1999:281-4) þar sem hún nefnir að komið hafi í ljós að kennararnir öðluðust öryggi í starfi mishratt og á misjafnan hátt. Þar er nefnt að reynsla, aldur, eiginleikar og námshættir hafi áhrif og hugsanlega þurfi kennarar á mismiklum stuðningi að halda.

Til að kennaraþróun geti farið fram þarf að huga að ýmsum þáttum, bæði innan skólans sem stofnunar og einnig þarf að sinna einstaklingunum innan skólans, kennarinn þarf m.a. stuðning við þróun sína. Stuðningurinn er sérstaklega mikilvægur vegna þess óöryggis sem allar breytingar hafa í för með sér.

Rannsóknin beinist m.a. að því að kanna hvernig starfsferill hefur áhrif á stuðningsþörf. Hvort kennurum finnist stuðningsþörfin breytast með aukinni reynslu og hvers vegna.

2.1.2. Stuðningur

Í Lögum um grunnskóla 66/1995 kemur fram að sérfræðiþjónusta skóla á að sinna ráðgjöf og stuðningi vegna almennra skólastarfa og vegna þróunarstarfa. Kennsluráðgjöf skal vera almenn og greinabundin í skilgreindum námsgreinum grunnskólans. Í Reglugerð um sérfræðiþjónustu skóla 386/1996 er þetta ítrekað og þar kemur einnig fram að: „*Störf sérfræðiþjónustu skóla skulu [því] fyrst og fremst beinast að því að efla grunnskólana sem faglegar stofnanir sem geti leyst flest þau viðfangsefni sem upp koma í skólastarfi og veita starfsmönnum skóla*

leiðbeiningar og aðstoð við störf sín eftir því sem við á“. Nánar er ekki kveðið á um hvernig veita á stuðninginn.

Hugtök sem notuð eru í grunnskólalögum og reglugerðum um verkefni sérfræðiþjónustu skóla við kennara eru: leiðbeiningar, aðstoð, ráðgjöf og stuðningur. Í þessari rannsókn er þetta allt felld undir hugtakið stuðningur.

Stuðningur er ekki eingöngu sá sem veittur er samkvæmt lögum af utanaðkomandi aðilum, s.s. sérfræðingum á skólaskrifstofum eða öðrum ytri aðilum sem hingað til hafa oftast verið tengdir kennaraskólum. Starfsfélagar veita oft margvíslegan stuðning. Sá stuðningir getur verið skipulagður eða tilviljanakenndur og háður staðsetningu og aðgengi kennara að samstarfsmönnum.

Stuðningur við kennara í nýbreytnistarfi er að mati Rósu Eggertsdóttur (1999:275) tvenns konar, vettvangsráðgjöf og félagastuðningur. Vettvangsráðgjöf er veitt af utanaðkomandi ráðgjafa og í vettvangsráðgjöf er lögð aðaláhersla á kennaraþróun og meginmarkmiðið er að hjálpa kennara að bæta kennslu sína (Acheson og Gall 1992:9). Félagastuðningur er skipulagður innan kennarahópsins, hann er vettvangur íhugunar og faglegrar umræðu um starfið og getur hjálpað kennara að þroskast í starfi og bæta kennsluna (Rúnar Sigþórsson o.fl. 1999:73, Margrét V. Jóhannsdóttir 1998:19). Handel og Lauvås (1983:25) hafa fjallað mikið um félagastuðning og telja hann mikilvægan lið í starfsþróun kennarans með áherslu á að starfskenning hans er breytileg. Aukin menntun og fagleg samskipti í fagfélagi geta einnig verið starfi kennara til stuðnings.

Ég skilgreini, í þessari rannsókn, stuðning í starfi sem hvaðeina af faglegum toga sem er, sem styður og hjálpar kennaranum að sinna starfi

sínu, styrkir hann við að takast á við mál sem hann stendur frammi fyrir, hvort heldur það eru einstök mál varðandi nemendur og/eða fag eða nýjar og/eða breyttar kröfur til starfsins. Skilgreining þessi er mjög víð og í rannsókninni þrengja þátttakendur sjálfir skilgreiningu á hugtakinu stuðningur í starfi með svörum sínum.

Stuðningsþörf kennara er að vissu leyti viðurkennd í lögum þar sem skylt er að veita þeim ráðgjöf en henni er ekki mótaður ákveðinn farvegur að öðru leyti en kemur fram í kjarasamningum um vinnutíma. Þörf nýútskrifaðra kennara fyrir stuðning er víðast viðurkennd og hér á landi er lögbundið með samningi að þeir fái á fyrsta starfsári handleiðslu kennara innan skólans sem nemur einum tíma á viku.

Smylie (1994:138) talar um að rannsóknir sýni fram á að handleiðsla hafi jákvæð áhrif á nýútskrifaða kennara. Hins vegar er ekki sama hvernig handleiðslan er, mest áhrif hefur handleiðsla sem byggir á tíðum samskiptum, fer fram fyrstu mánuði kennslunnar og snýst um ákveðin tilvik eða atriði inni í kennslustofunni. Einnig er handleiðsla sem er skipulögð í samvinnu og snýst um þarfir, áhyggjur og áhuga þátttakenda líklegri til að skila árangri en handleiðsla sem er skipulögð eftir ytra kerfi.

Letven (1992:78) nefnir að fyrir þá sem eru að byrja að kenna sé stuðningur mjög mikilvægur, bæði persónulegur frá vinum og fjölskyldu, en einnig einstaklingsbundinn stuðningur í stofnuninni þar sem kennarinn hafi möguleika á að læra af félögum.

Margir hafa fjallað um mikilvægi stuðnings þegar þróunarstarf fer fram. Í lokaskýrslu um nýbreytni í skólastarfi grunnskóla sem unnin var af Evrópuráði og kallast „verkefni nr. 8“ kemur fram að „*niðurstöður*

athugana á einstökum skólum benda raunar til þess, að best hafi tekist til um nýbreytni í skólum sem hafa það að föstum þætti í starfsemi sinni að leita til sérfræðinga og ráðgjafa“ (Thurler og Kopmels 1988:10).

Rannsókn Rósu Eggertsdóttur (1995) á námi kennara og breytingum á kennsluháttum er viðamikil og er þar kannað hvernig kennarar læra nýja kennsluaðferð og hvernig þeir fara að því að tileinka sér hana í starfi. Helstu niðurstöður hennar eru að auknar líkur eru á breytingum á kennsluháttum ef saman fer nám og beiting náms með stuðningi í framhaldi af námskeiði. Fram kom að þrátt fyrir stuðning ráðgjafa og starfsfélaga leið kennurum stundum illa og voru áhyggjufullir meðan á náminu og yfirfærslunni í kennslu stóð. Rósa bendir á að mikilvægt sé að taka mið af eftirfarandi þáttum við skipulag endur- og símenntunar kennara: Skipuleggjendur endur- og símenntunar þurfa að leggja áherslu á kennslustofuna jafnhliða námskeiði. Námskeið eru mikilvæg en enn mikilvægara er að styðja kennarann í aðstæðum hans við að nýta sér nýja þekkingu í starfi. Rósa segir að þessi stuðningur þurfi að vera reglulegur og inntur af hendi af sérfræðingi í þróunarstarfi jafnt sem viðeigandi námsgrein. Stuðningur í starfi leiðir til færni og á því að fjara eðlilega út. Hún nefnir einnig að huga þurfi að samstarfi kennara við breytingar á skólastarfi. Í ljósi niðurstaðna sinna telur hún að þeir sem sinna endur- og símenntun þurfi að hafa þekkingu á hvernig kennarar læra samhliða þekkingu á námsgreininni. Hún telur einnig að innan skólanna sé mikinn stuðning að hafa af samstarfi kennara. Vinnufélagar geta í daglegu starfi stutt hver annan með íhugun, skipulagningu og lausnastarfi. Að mati Rósu ætti að hvetja til gagnkvæmra bekkjarathugana og félagastuðnings þar sem hann er líklegri til að byggja á meira trausti og trúnaði en ef um utanaðkomandi ráðgjafa væri að ræða (Rósa Eggertsdóttir 1995:177-184).

Fullan (1991:55) vitnar í Judith Little þar sem hún lýsir aðstæðum sem efla möguleika á skólaþróun. Samkvæmt henni eru það aðstæður þar sem kennarar eru í tíðum, samfelldum og stöðugt nákvæmari umræðum um kennsluna. Þar sem kennarar og stjórnendur skoða og ræða um vinnu hver annars. Við það þróa kennarar með sér sameiginlegt tungumál, fagmál sem gerir þeim kleift að ræða kennslufræði og þarfir og með því skipuleggja kennarar og stjórnendur, gera áætlanir og meta saman kennslugögn og kennslustarfið. Sama hugsun kemur fram hjá Lieberman (1995:593) þar sem hún fjallar um mikilvægi samstarfs og samræðu kennara.

Einangrun kennara getur verið hindrun í fagmennsku að mati Darling-Hammond (1990:40-41). Kennarar sjá aldrei aðra kenna, þeim er ekki ætlaður tími til að vinna saman að undirbúningi og skipulagningu. Þetta kemur í veg fyrir að hægt sé að móta faglegar hugmyndir um kennslu, vegna þess að það er enginn grunnur til að skapa sameiginlega sýn eða rannsaka aðra möguleika. Lortie kemst að sömu niðurstöðu í rannsókn sinni (Fullan 1991:119).

Mest hefur verið fjallað um stuðning við kennara eða kennarahópa þegar verið er að huga að skólaþróun eða í upphafi kennslu. Stuðningur sem kennarinn getur þurft við dagleg störf, þegar ekki er verið að takast á við nýbreytni eða byrja kennsluferil, er að mínu mati einnig mjög mikilvægur. Hann er nokkuð samsvarandi, kannski ekki eins brýnn eða yfirþyrmandi en kennarar eru alltaf að fást við aðstæður þar sem þeir eru að taka nýjar ákvarðanir og þurfa möguleika á að ræða um skipulag og einnig tækifæri til íhugunar.

Sparks og Hirsh (1997:18) nefna að nám einstaklingsins og þróun stofnunarinnar séu hvortveggju mikilvæg og vert sé að muna að þróun skólans stendur og fellur með þekkingu, færni og viðhorfum einstaklinganna sem þar vinna.

Stuðningur þarf ekki að koma einvörðungu utanfrá, eins og kemur fram í rannsókn Rósu Eggertsdóttur á námi kennara og breytingum á kennsluháttum. Öllum þátttakendum hennar fannst stuðningur mikilvægur. Margs konar stuðningur var nefndur, s.s. stuðningur kennarahópsins sem tók þátt í náminu með hópfundum, stuðningur leiðbeinanda með bekkjarheimsóknum þar sem nefnt var að svörun og íhugun, aðstoð við skipulagningu og lausn vanda og uppörvun hefði verið stuðningur. Einnig kemur fram að kennurum fannst það veiti þeim stuðning að skoða kennslustund sína með öðrum eftir á og að vinna sjálfir að grunnskipulagningu námseiningar nemenda.

Þegar fjallað er um stuðningsþarfir kennara og þeirra leitað með viðtölum við þá er vert að athuga að það sem þar kemur fram um þarfir er í raun þeirra óskir. Ekki er víst að allir telji að saman fari þarfir og óskir. Kennarar geta óskað einhvers sem verið getur að aðrir telji óþarft. Einnig getur verið að kennari þarfnist einhvers að annarra mati án þess að kennarinn geri sér grein fyrir því eða finnist svo vera.

Stuðningur við kennara og þarfir þeirra fyrir stuðning er að vissu marki ákveðinn og skilgreindur af yfirvöldum t.d. með tilboðum um framhalds-, sí- og endurmenntun, þjónustutilboðum skólaþjónustu, ákvörðunum skólastjórnenda um fræðslu innan skóla, vinnutímaskilgreiningu kennara og stundatöfluskipulagi innan skólans. Kennarar geta sinnt þörfum sínum

m.a. með því að fara á námskeið eða leita fræðslu á annan hátt og sækja sér stuðning til sérfræðiþjónustu skóla, samkennara eða annarra.

Til eru athuganir sem gefa vísbendingar um hvað kennarar vilja varðandi stuðning, frá tveimur íslenskum skrifstofum sem veita eiga kennurum stuðning, Skólaskrifstofu Skagfirðinga og Fræðsluskrifstofu Vestfjarðaumdæmis. Fræðsluskrifstofan breyttist 1996 í Skólaskrifstofu Vestfjarða, sem nú hefur verið lögð niður. Skólaárið 1994-5 svöruðu kennarar í vestfirskum skólum spurningalista fræðsluskrifstofunnar, „Betri skóli á Vestfjörðum“. Fjöldi svarenda var 116 þar af voru 50 svör kennara í skólum með undir 100 nemendum. Hér verður gerð grein fyrir því sem kom fram hjá kennurum á Vestfjörðum sem varðar störf sérfræðiþjónustu. 82% svarenda telja að fræðsluskrifstofan geti stuðlað að því að vestfirskir skólar nái betri árangri í starfi. Kennarar merktu við 3 eftirfarandi atriða sem þeim fannst geta skilað mestum árangri:

Atriði:	Hlutfall sem nefnir:
1. Aukin ráðgjöf til skóla	72%
2. Aukið námskeiðahald	64%
3. Reglubundið eftirlit t.d. með stöðuprófum	53%
4. Nákvæm úttekt utanaðkomandi aðila	28%
5. Fá starfsmenn fræðsluskrifstofu oftár í heimsókn	24%
6. Auknar fjárveitingar til skóla sem ná ekki fullnægjandi árangri	20%
7. Fjárhagsleg umbun til skóla sem sýna merki um batnandi árangur	16%

(Fræðsluskrifstofa Vestfjarðaumdæmis 1994)

Áberandi er hve margir nefna atriði 1 og 2 sem tengjast beint stuðningi við kennara. Atriði 5 er einnig tengt stuðningi, það að fá starfsmenn í heimsókn er stuðningsósk.

Þegar Skólaskrifstofa Skagfirðinga tók til starfa haustið 1996 svöruðu kennarar í Skagafirði spurningu til þeirra um hverjar væru óskir eða þarfir og væntingar til þjónustu skrifstofunnar. Svarendur voru 39, þar af voru 23 kennarar fámennra skóla. Spurt var skriflega og svörin flokkuð eftir

atriðum sem nefnd voru. Þar komu fram eftirfarandi flokkar, efst er það sem flestir nefna, síðan minnkandi niður listann.

Flokkar atriða:	Fjöldi sem nefnir:*
1. Kennslumiðstöð með ýmsum fagsöfnum	43
2. Veiti sérfræðiþjónustu vegna sérþarfa nemenda	27
3. Kennsluráðgjöf, almennur stuðningur og leiðsögn	27
4. Fræðsla, fundir og námskeið	21
5. Samstarf og umræður kennara og skóla	11
6. Ýmis hlutverk, stefnumótun og samræming, launamál, safna og miðla upplýsingum	9
7. Aðgengi og sýnileiki starfseminnar, sýnilega starfsmenn, heyra mikið frá og vera í tengslum þannig að ekkert mál sé að leita til skrifstofunnar	5

*Kennarar geta hafa nefnt fleiri en eitt atriði í hverjum flokki.

(Skólaskrifstofa Skagfirðinga 1996)

Allt eru þetta að vissu marki atriði sem tengjast stuðningi við kennara. Atriði 2, 3 og 4 eru beinlínis stuðningur sem veittur er kennurum. Athyglivert er að eini munur í svörum kennara fámennra skóla og hinna sem kom fram er að kennarar fámennra skóla nefna einir aðgengi og sýnileika þjónustunnar, tala um sýnilega starfsmenn og að heyra mikið frá skrifstofunni þannig að ekkert stórmál sé að leita þjónustunnar (viðauki 3).

Rannsókn þessi beinist að því að kanna hvað kennarar telja vera stuðning og hvernig þeir óska eftir að stuðningsþörfum þeirra sé mætt í framtíðinni.

2.1.3. Endur- og símenntun kennara

Framboð á endur- og símenntun er ein helsta opinbera leiðin til að mæta stuðningsþörfum kennara, sérstaklega þegar breytingar verða á kröfum til starfsins. Þannig hafa úthlutanir úr Þróunarsjóði grunnskóla og Endurmenntunarsjóði grunnskóla t.d. beinst undanfarið ár að verkefnum

sem miða að því að efla kennara í að kynnast og framfylgja nýrri aðalnámskrá með sérstöku tilliti til þess sem þar er nýtt.

Umræða um skólaþróun hefur dálítið einkennst af hugmyndum um stofnanafræði. Hvernig stofnanir haga sér í heild sinni. Áherslan hefur verið á heildina og mikilvægi þess að stofnunin taki öll þátt í þróunarferlinu þannig að það sem stefnt er að hafi áhrif á starfsemi stofnunarinnar (Ekholm 1989:5, 27, Dalin 1986:63, 319, Sparks og Hirsh 1997:33, Børkur Hansen og Smári S. Sigurðsson 1998:27).

Þróun í endurmenntunarmálum hefur að vissu marki sveigst inn á þessa braut heildarhugsunar. Það kemur fram í áherslum í Lögum um grunnskóla, 66/1995 þar sem segir í 50. gr. að skólastjóri hafi frumkvæði að því að skóli móti áætlun um hvernig endurmenntun starfsfólks skuli hagað svo hún sé í sem bestu samræmi við áherslur í skólanámskrá. Þetta endurspeglast einnig í skólaþróunarvinnu sem margir skólar eru að vinna að (Menntamálaráðuneytið 1998, Kennararsamband Íslands 1999) og stefnumörkun stoðþjónustu skólanna (Skólaþjónusta Eyþings 1998, Fræðslumiðstöð Reykjavíkur 1998).

Starfsleikninám sem Kennaraháskóli Íslands stóð fyrir 1985-1997 byggði á því að sem næst allir kennarar og stjórnendur skólans tækju þátt í náminu og viðfangsefnin væru raunhæf fyrir alla (Kennaraháskóli Íslands 1997:13). Verkefnið Aukin gæði náms, AGN, sem Fræðsluskrifstofa Norðurlands eystra, Skólaþjónusta Eyþings og nú sjálfstætt starfandi einstaklingar hafa unnið að undanfarin ár, er einnig heildarskólaverkefni (Rúnar Sigþórsson o.fl. 1999:33).

Þannig hefur heildarhugsun í endur- og símenntun kennara endurspeglast í lögum og verið í framkvæmd í skilgreindum, takmörkuðum verkefnum skóla eins og þróunarverkefni eða starfsleikninám er.

Langvarandi hefð er fyrir því að endurmenntun kennara sé einstaklingsbundin að mestu hér á landi, fyrir utan þá viðleitni sem að framan er getið (Rúnar Sigþórsson o.fl. 1999:21, Rósa Eggertsdóttir 1999:272). Sömu sögu segja erlendir fræðimenn (Fullan 1991, Lieberman 1995).

Endurmenntun kennara hefur líka nánast verið einkamál hvers og eins fram að þessu. Námskeið sem í boði hafa verið af hálfu þeirra sem um endurmenntun kennara sjá, hafa yfirleitt verið sniðin fyrir einstaka kennara en sjaldan fyrir skólaheildina eða hópa kennara innan sama skóla, sjá t.d. endurmenntunarbæklinga Háskólans á Akureyri 1998 og Kennaraháskóla Íslands 1998. Undantekning er þó eins og að framan getur starfsleikninámið sem margir skólar og fjöldi kennara hafa tekið þátt í. Það nám var í upphafi tengt sérkennslunámi við KHÍ og sniðið að sérskólum og þörfum kennara þar en síðan þróað fyrir grunnskóla. Það nám kom til vegna veru gestakennara við Kennaraháskólann, Keith Humphreys frá Bretlandi, og reynslu hans af námi kennara. Hugsanlega var því námsfyrirkomulagi komið á í upphafi vegna þess að meiri hefð er fyrir samvinnu og samnámi kennara í sérskólum en algengt er í almennum grunnskólum.

Á hefðbundnum íslenskum endurmenntunarnámskeiðum eru kennarar frekar óvirkir þiggjendur fræðslu um námsgrein eða kennsluhætti. Þau hafa flest farið fram fjarri starfsumhverfi og samstarfsmönnum kennarans og taka lítið mið af þekkingu, reynslu og starfsumhverfi kennarans

(Háskólinn á Akureyri 1998, Kennaraháskóli Íslands 1998). Þannig virðist þetta einnig vera víða erlendis (Sparks og Hirsh 1997:1, Marsh 1999:188, Fullan 1991:317, Ekholm 1989:15, Lieberman 1995:591, Darling Hammond og McLaughlin 1995:598).

Kennarar fá ekki mörg tækifæri til að þjálfa eða ræða það sem þeir eru að tileinka sér nýtt á námskeiðum né möguleika á handleiðslu og stuðningi við að koma því í framkvæmd í eigin umhverfi.

Rúnar Sigþórsson o.fl. (1999:68) fullyrða og vitna máli sínu til stuðnings m.a. í rannsókn Rósu Eggertsdóttur (1995) að hefðbundin endurmenntunarnámskeið hafi litlu breytt um kennsluhætti kennara og nám nemenda. Sama kemur fram hjá Fullan, (1991:315) og í rannsókn Eklund kemur fram að kennurum finnst stutt námskeið skila mjög litlu inn í starfið í skólanum og starfsöryggi sitt lítið eflast (Ekholm 1989:15).

Rannsókn Guðrúnar Kristinsdóttur og Ólafs H. Jóhannssonar (1999) á áhrifum endurmenntunarnámskeiða á störf kennara bendir hins vegar til að svo geti verið. Þau rannsökuðu m.a. áhrif mismunandi skipulags námskeiða, að sumri með eða án eftirfylgdar að vetri og námskeið á starfstíma skóla. Þar kemur fram að þátttakendur allra námskeiðanna sem athuguð voru efldust að þori og námskeiðin hafa verið flestum kennurum hvatning til að reyna nýjungar í starfi. Fram kemur þó munur sem háður er námskeiðsformi, þar sem endurkoma, ráðgjöf og heimsóknir leiðbeinenda í skóla voru sérstök hvatning til nýbreytni. Þar skipti persónuleg hvatning og stuðningur miklu mál (Guðrún Kristinsdóttir og Ólafur M. Jóhannsson 1999:91-105).

Breyting á grunnskólalögum eins og að framan greinir og yfirfærsla á rekstri grunnskóla til sveitarfélaga, sem meðal annars felur í sér að sveitarfélög reka sérfræðipjónustu við skólana og greiða nú ferða- og dagpeninga kennara vegna endurmenntunar, munu líklega stuðla að aukinni áherslu á skólann í heild sinni með framboði og möguleikum til endur- og símenntunar. Þessa er þegar farið að gæta í auknu framboði endurmenntunar í heimabyggð, bæði á vegum skólaskrifstofa og einnig heldur nýstofnuð endur- og símenntunarstofnun námskeið í heimabyggð.

Í rannsókninni er kannað hvaða viðhorf kennararnir hafa til endurmenntunar, hvort þeir sækja hana, hvernig þeir vilja hafa hana og hvernig hún hefur að þeirra mati reynst þeim sem stuðningur við starfið.

2.2. Fámennir skólar

Í þessum undirkafla geri ég grein fyrir skilgreiningu á fámennum skólum. Fjöldi, staðsetning og gerð fámennra skóla hér á landi er kynnt og gefin dæmi um fjölda erlendis. Raktar eru helstu niðurstöður úr innlendum rannsóknum sem snerta fámenna skóla og teknar saman erlendar rannsóknarniðurstöður um þessa skólagerð.

2.2.1. Hvað er fámennur skóli?

Skilgreiningar á fámennum skóla eru ekki eins í öllum löndum og heldur ekki þær sömu milli rannsókna sem gerðar eru innan sama lands (sjá viðauka 4). Þær þrjár innlendu rannsóknir sem hér eru gerð skil miðast ekki við sömu skilgreiningu. Í rannsókn sinni „*Fámennir skólar, niðurstöður úr könnun*“ miða Margrét Harðardóttir og Sigþór Magnússon (1990:2) við skóla með 40 – 50 nemendur eða mikla samkenslu árganga.

Í samantekt sinni „*Notkun námsefnis í fámennisskólum, nokkrir minnisþingtar*“ miðar Ingvar Sigurgeirsson (1989:2) við færri nemendur í skólanum en 100. Rúnar Sigþórsson (1995a:22) vann samanburðarrannsókn á hlutverki skólastjóra fámennra skóla í skólaþróun á Englandi og Íslandi. Hann miðar við að einhverjum árgöngum sé kennt saman vegna fæðar nemenda. Samkenntsluskilgreiningin er líklega sú sem er viðurkennd nú hér á landi og hún kemur fram hjá Samtökum fámennra skóla sem skilgreina skóla fámennan þegar: *tveimur eða fleiri árgöngum er kennt saman vegna fæðar nemenda* (Rúnar Sigþórsson o.fl. 1995:10).

2.2.2. Hvar eru fámennir skólar?

Skólaárið 1998 – 1999 voru samkvæmt skilgreiningu Samtaka fámennra skóla, 44% skóla landsins fámennir skólar eða 85 af 196 skólum. Þessir skólar eru í flestum kjördæmum landsins, en yfirleitt upp til sveita eða í þorpum meðfram ströndum landsins.

Tafla 3

Fjöldi og staðsetning fámennra skóla 1998-1999

Kjördæmi:	Fjöldi fámennra skóla:
Reykjavík	2
Reykjanes	1
Vesturland	8
Vestfirðir	13
Norðurland vestra	12
Norðurland eystra	18
Austurland	15
Suðurland	16
Samtals	85

Tafla 4

Skipting fámennra skóla eftir nemendafjölda

Fjöldi nemenda	Fjöldi skóla alls:
Færri en 10	5
Færri en 21	20
Færri en 31	30

Tæplega tveir þriðju hlutar (60%) fámennu skólanna hér á landi eru heildstæðir, þ.e. nemendur geta hafið og lokið grunnskólagöngu sinni í sama skólanum þar sem kennt er frá 1. til 10. bekk. Skólar sem kenna bara fyrstu sjö, átta eða níu árgöngum eru með nemendafjölda frá einum upp í 43. (<http://www.hagstofa.is/frettir/skolar/grunnsk98.htm>).

Erlendis eru víða fámennir skólar. Fámenni sveita- eða þorpsskólinn er líklegast algengasta skólagerðin í heiminum. Þannig eru grunnskólar dreifbýlla þróunarlanda og einnig margra iðnríkja (sjá viðauka 5).

2.2.3. Hvernig er fámennur skóli?

Rannsóknir á fámennum skólum hérlendis eru ekki margar en fyrirfinnast þó. Til að skýra starfsaðstæður kennaranna sem þátt tóku í rannsókn minni verða þessum rannsóknum gerð nokkuð ítarleg skil hér.

Fyrsta rannsóknin „*Fámennir skólar, niðurstöður úr könnun*“ (Margrét Harðardóttir og Sigþór Magnússon 1990) hafði að markmiði að afla upplýsinga um aðbúnað skólanna, hverjir ynnu þar, kennsluhætti, vinnuálag og kosti og galla fámennra skóla. Upplýsinganna var aflað með spurningalistum. Rannsóknin náði til 56 skóla með frá tveimur að 39 nemendum.

Niðurstöður könnunarinnar hvað varðar aðbúnað eru:

- Fámennir skólar búa yfirleitt við erfiðar aðstæður þar sem húsnæði er ætlað víðtækara hlutverk en vera kennsluhúsnæði sem setur mark á alla starfsemina og kennurum finnst erfitt að húsnæðið gegni svona margþættu hlutverki.
- Skortur á búnaði frekar en sérstöku kennslurými háir kennslu í fámennum skólum. Skorturinn er rakinn m.a. til tíðra skólastjóra- og kennaraskipta.
- Skólarnir eru yfirleitt einsetnir, samfelldir skólar m.a. vegna skólaaksturs. Aksturinn veldur hins vegar því að félagslíf nemenda verður lítið utan kennslutíma.
- Nauðsynlegt er að gera átak í frágangi skólalóða.

Hvað varðar kennsluhætti:

- Kennsluhættir einkennast af samkennslu árganga. Þar sem sami kennari kennir margar greinar. (73% kennaranna kenna 4 námsgreinar eða fleiri) og sami kennari kennir mörgum árgöngum (74% kennaranna kenna 6 árgöngum eða fleirum).
- Í flestum tilfellum fara nemendur jafnhvort yfir námsefnið, en einstaklingsvinna ríkir í íslensku, stærðfræði og list- og verkgreinum.
- Skólabundið virðist vera hvort kennarar geri heilsvetraráætlun.
- Kennarar sem útbúa mikið eigið námsefni telja vinnuálag yfirleitt mjög mikið.

Helstu örðugleikar kennara við fámenna skóla:

- Samkennsla.
- Skortur á tækjum og gögnum.
- Einangrun og lítið samstarf milli skóla.

Kostir fámennra skóla umfram stærri skóla:

- Betri kynni nemenda og kennara, kennara og foreldra og milli nemenda.
- Kennsla eftir þörfum hvers og eins, meiri einstaklingskennsla.
- Betri samvinna og félagsleg tengsl.

Sérstök atriði sem vert er að gefa gaum:

- 75% svarenda vinna við annað með kennslunni.
- Margir kennarar kenna allt að að fimm árum í fámennum skóla en hverfa svo frá kennslu við fámenna skóla.
- Meðal kennslureynsla kennara við fámenna skóla er því styttri en almennt gerist, þannig að tíð kennaraskipti einkenna fámenna skóla.

Ingvar Sigurgeirsson (1989) tekur saman punkta sem varða aðstöðu fámennisskóla úr margháttuðum rannsóknum sínum á notkun námsefnis í grunnskólum í „*Notkun námsefnis í fámennisskólum, nokkrir*

minnisþunktar“. Hann tekur þar saman niðurstöður vettvangsathugunar í þremur fámennum skólum og spurningalista sem 23 kennarar fámennra skóla svöruðu. Helstu niðurstöður voru að aðbúnaður, s.s. tæki og skólabúnaður, er um margt ágætur. Þó vantar á að skólasöfn séu viðunandi. Frágangi skólalóða er verulega ábótavant. Skólabragur er betri en í stærri skólum rannsóknarinnar. Aldursbundin kennsla er mikil. Samkennsla er ekki talin æskileg og kennarar miða skipan námsefnis og kennslu við stóra skóla með tilhögun kennslu sem rannsakandi telur nánast fáránlega. Kennarar fámennra skóla fylgjast vel með þróun kennslugagna. Þeir standa jafnfætis eða framur kennurum stærri skóla í að sækja námskeið og nota kvikmyndir og litskyggjur í kennslu. Þeir nýta spil marktækt meira í kennslu en kennarar stærri skóla, en tölvur minna. Kennarar fámennra skóla virðast vera jákvæðir í garð námsefnisþróunar. Rannsakandi telur út frá könnun sinni að fámennir skólar standi fyllilega jafnfætis stórum skólum hvað varðar kennsluhætti. Hann nefnir að hins vegar virðist vera tvennskónar fámennir skólar hér á landi. Annarsvegar eru skólar þar sem starfa kennarar sem eru áhugasamari um skólaþróunarmál en almennt gengur og gerist. Þar er aðbúnaður tiltölulega góður og kennarar áhugasamir um endurmenntun og duglegir að við að sér margs konar gögnum og taka í notkun. Hins vegar greinir hann flokk fámennra skóla þar sem aðbúnaður er mun lakari en gengur og gerist og kennsluhættir hefðbundnari. Ingvar nefnir í niðurstöðum sínum að hann hafi átt von á að fámennir skólar byggju við kennslufræðilega einangrun. Niðurstöður voru hins vegar mun jákvæðari en vænst var. Hann telur að frumkvæði fræðsluskrifstofa með fundum um kennslufræðileg efni, námsgagnaútlánnum, skólaheimsóknum, og viðameiri þróunarverkefnum hafi áhrif á þetta og einnig nefnir hann tölvusamskipti og möguleika þeirra til að efla tengsl kennara og bæta þjónustu og upplýsingaöflun. Hér telur hann að fræðsluskrifstofur ættu að hafa forgang. Ingvar leggur einnig á

Það áherslu í samantekt sinni að mikilvægt sé fyrir fámenna skóla að öflugar kennslugagnamiðstöðvar verði starfræktar til að tryggja nemendum aðgang að kennslugögnum (Ingvar Sigurgeirsson 1989).

Þessar tvær rannsóknir eru gerðar á svipuðum tíma og eru sammála um nokkra þætti:

- skólabragur er góður
- kynni, samvinna og félagsleg tengsl nemenda innbyrðis og nemenda og kennara voru góð
- kennsluhættir einkennast af aldursbundinni kennslu
- samkennslan veldur kennurum erfiðleikum eða er talin óæskileg
- og frágangur skólalóða er almennt lélegur.

Rannsóknunum ber hins vegar ekki saman um hvort aðbúnaður og gögn séu viðunandi. Sama má segja um faglega einangrun kennara. Í samantekt Ingvars, eins og fram er komið setur hann fram tilgátu um tvær gerðir fámennra skóla, framsækna skólann og hinn afturhaldssama (Ingvar Sigurgeirsson 1989:19).

Í rannsókn Rúnars Sigþórssonar árið 1995 kemur fram að enginn fámennu skólanna fimm sem þátt tóku í rannsókninni á Íslandi höfðu yfirlýsta stefnu í kennaraþróun eða endurmenntun. Kennarar velja sjálfir endurmenntun eftir áhuga frekar en stefnu skólans. Skólastjórnarnir nefna að það væri skilvirkara fyrir skólann ef endurmenntun væri samkvæmt þörfum og stefnu skólans (Rúnar Sigþórsson 1995:28).

Rannsóknir á fámennum skólum eru einnig fáar á alþjóðavísu (Miller 1991:5). Skilgreiningar þeirra á fámennum skóla eru ekki eins og koma í mörgum tilfellum ekki fram. Skilgreiningar miða við jafn fjölbreyttar breytur og a) fjölda nemenda, b) kennarafjölda, c) deildafjölda eða e)

landfræðilegar aðstæður. Aðstæður í skólamállum eru einnig breytilegar eftir löndum og jafnvel mjög misjafnar innan landa eins og kemur fram hjá Miller (1991:10-19). Þessir þættir gera það erfitt að draga algildar ályktanir af rannsóknunum.

Hayes (1993) tekur saman þá erfiðleika sem Miller og Schiefelbein telja sérstaklega tengjast fámennum skólum. Það eru eftirtalin atriði: samkensla árganga, kennarar þurfa að undirbúa kennslu í mörgum fögum dag hvern, kennarar þurfa að kenna fög sem þeir hafa ekki sérþekkingu á, tæki og gögn eru takmörkuð eða gömul, bókasöfn og upplýsingasöfn fyrir nemendur eru fátækleg, stuðningur vegna sérþarfa nemenda er lítill. Kennarar hafa ýmsar aðrar skyldur en kennslu, s.s. félagsmál nemenda og stjórnun. Framhaldsskólar eru fjarri. Kennarar eru einangraðir frá endurmenntun. Stuðningur við starfið er takmarkaður eða enginn. Laun eru lægri en við aðra skóla. Húsnæði er óviðunandi. Einkalíf er lítið. Stundum er um menningarlega eða landfræðilega einangrun að ræða. Þjónusta, s.s. verslanir eða heilbrigðisþjónusta, er fjarri. Miklar kröfur eru um þátttöku í athöfnum samfélagsins. Meiri áhersla er lögð á óformleg og persónuleg samskipti. Kennarar finna til einmanaleika þegar þeir reyna að falla að lokuðum samfélögum. Kennarar eiga í erfiðleikum með að aðlagast veðráttu (Hayes 1993).

Hayes tekur einnig saman niðurstöður frá UNESCO fundi 1980 þar sem fulltrúar frá ýmsum Asíulöndum hittust til að ræða málefni samkennslu. Þátttakendur ráðstefnunnar fundu fimm almenn vandamál sem sneru að kennslu í samkennsluskólum: kennarar höfðu ekki næga þjálfun, námsefni var ekki nógu fjölbreytt og stigskipt, námskrá var ekki nógu sveigjanleg eða aðlöguð að samkennslu, aðbúnaður skóla var ekki nógu góður og hvatningu skorti fyrir kennara. Þeir mæltu með að námskrá yrði

aðlöguð að umhverfi, sögu og menningu og hæfileikum sem byggju í samfélaginu og að lögð yrði áhersla á verkefni og reynslu utan skólastofunnar (Hayes 1993).

Miller (1991) nefnir að í könnun meðal þátttakenda á ráðstefnum um fámenna skóla hafi komið fram að huga þurfi sérstaklega að eftirfarandi þáttum varðandi þarfir til endurmenntunar í fámennum dreifbýlisskólum:

- Fylgjast með nýjungum og fá upplýsingar um stefnur og straua.
- Hvetja til og styðja kennara til að hafa sérstakan tíma til samstarfs í skólanum og við aðra skóla.
- Endurnýja staðnað og/eða áhugalítið starfsfólk.
- Þróa nýja færni.
- Sjá um að hvatning sé fyrir hendi.
- Efla, hvetja og halda starfsfólki.
- Styrkja og virða þörf á faglegum samskiptum.
- Sjá um að nýtt og óreynt starfsfólk fái þjálfun.
- Gera kröfur um menntun sérfræðinga.

Þessir þættir eru oft innbyrðis tengdir og efla hver annan, t.d. getur tími til samstarfs leitt til að kennarar eflist og fylgist betur með nýjungum.

Sex þættir komu fram sem taldir eru hindra fagþróun og endurmenntun í fámennum skólum:

1. Landfræðileg einangrun, langt í aðrar menntastofnanir.
2. Fagleg einangrun, litlir möguleikar á samvinnu við aðra fagmenn.
3. Viðhorf samfélagsins, samfélagið ekki hliðhollt endurmenntun á starfstíma.
4. Tími naumur til allra starfa sem krafist er af kennara.
5. Takmarkað eða ekkert fé til stuðnings og endurmenntunar.
6. Endurmenntunartækifæri sem í boði eru eiga ekki við.

Aðgerðir sem efla faglega endurnýjun:

1. Samstarf skóla, samvinna um endurmenntun,
2. Fjarsamskipti með tölvusamskiptum og öðrum leiðum.
3. Samvinna um nýtingu ytri þjónustuaðila.
4. Námskeið, fræðslufundir og ráðstefnur.
5. Endurskipuleggja stundaskrá eða tímanotkun.
6. Skapa aðstæður til frumkvæðis.
7. Annað, s.s. skólaheimsóknir og einstaklingsmiðaðar endurmenntunaráætlanir.

Miller nefnir að rannsóknir á kennaraþróun séu oft því marki brenndar að þær leiði til lausnar sem fundin er með rannsóknum á stórum skólum í þéttbýli. Aðstæður dreifbýlis, s.s. samkennsla árganga, fámenni, takmarkaður aðbúnaður og fáir fagmenn og landfræðileg einangrun, gera það að verkum að kenningar í skóla- og kennaraþróun almennt eiga ekki endilega við í alla staði. Þrátt fyrir fjölbreytileika fámennra skóla eru ákveðnir þættir sem þeir eiga sammerkt, s.s. aðstæðurnar sem að ofan er getið, en einnig eiga þeir það oft sammerkt að stjórnendur og kennarar þar þurfa að gegna fjölbreyttara hlutverki en við stóra skóla (félagsmál, húsvarsla, skipulag skólaaksturs o.s.frv.). Oft eru skólarnir einnig í fátækum og/eða litlum sveitarfélögum og eru óhjákvæmilega háðir fjárhagslegri stöðu þeirra hverju sinni (Miller 1991).

Harber (1996:14) segir í bók sinni um skólastærð og lýðræði að Hopkins hafi fundið fátt sem benti til að takmörkuð sérfræðipækking í fámennum skólum leiddi endilega til takmarkaðrar námskrár. Þvert á móti hafi Nash í rannsókn sinni á fámennum skólum í Norður-Wales komist að því að þar hafi verið unnið frumkvöðlastarf í ýmsum kennsluaðferðum sem síðar hafa einnig verið taldar æskilegar í stórum skólum. Guiheneuf skólastjóri fámenns skóla í Frakklandi sagði í viðtali að kennsluhættir og vinnubrögð fámenna skólans væru nú orðin fyrirmynd sem fjallað væri um í kennaramenntun þar í landi (Guiheneuf 1998).

Harber (1996:21) tekur saman (úr skrifum Bray 1987, Hopkins og Ellis 1991 og Department of Education 1993) erfiðleika sem fámennir skólar geta lent í. Þar kemur fram að kennarar þurfa að sjá um að kennsluaðferðir þeirra séu viðeigandi. Þær taki mið af samkennslu árganga þar sem kennsluaðferðir þurfa að vera sveigjanlegar og miðast við kennslu einstaklinga og smærri hópa. Því þurfi kennarar að vera íhugandi og meta

og endurskoða kennsluaðferðir sínar. Skólinn þurfi því að hafa vel hugsaða stefnu varðandi samkennslu.

Vulliamy o.fl. (1997) fjölluðu um rannsókn á námskrárbreytingum og kennaravitund í fámennum skólum í Finnlandi og Englandi. Þrjú þemu voru athuguð í rannsókninni, gildismat kennaranna, námskrár- og bekkjarskipulag og námskrárgerð. Niðurstaðan er að sjálfsvitund kennara hefur sterk áhrif á túlkun og viðbrögð þeirra við breytingum sem settar eru á. Þar er tekið saman að sérstakt andrúmsloft eða skólabragur einkenni fámenna skóla. Skólinn líkist fjölskyldu með mjög óformlegum samskiptum milli allra starfsmanna og kennara og nemenda. Þar er einnig minni fastheldni á formlegheit og siðvenjur en í stærri skólum, nánara samband milli samfélagsins og skólans og þar er frekar byggt á munnlegum samskiptum en skriflegum. Þessi einkenni eru sögð koma fram í rannsóknum á fámennum skólum víða um lönd (Vulliamy o.fl. 1997).

Þessar erlendu rannsóknir eru nokkuð samhljóma þeim innlendu sem að framan er getið. Þannig virðist fámenni skólinn hafa ákveðin séreinkenni hvar sem er í heiminum. Þar liggur samkennsla árganga eins og rauður þráður sem eitt helsta einkenni fámenna skólans. Samkennsla árganga vegna fæðar nemenda en ekki sem kennslufræðilegt val. Einkennandi fyrir þessa umfjöllun um samkennslu eru þeir erfiðleikar sem fylgja þannig skipulagi við kennslu:

- Kennarar þurfa að undirbúa kennslu í mörgum fögum dag hvern
- Þeir þurfa að kenna fög sem þeir hafa ekki sérþekkingu á
- Námsefni er ekki lagað að samkennslu
- Námskrá er ekki nógu sveigjanleg

Að auki virðist einkenna fámenna skólann víða um heim að vera fátæklega búinn að gögnum og að ytri stuðningur er lítill og kennarar fá litla faglega hvatningu.

Leiðir til úrbóta eru fyrst og fremst taldar vera gegnum fagþróun kennaranna sem starfa við skólana. Tveir þættir skera sig úr þegar hugað er að leiðum:

- *Samstarf.* Mikilvægi þess að kennarar hafi tíma og tækifæri til faglegs samstarfs innan skóla og milli skóla er oft ítrekað.
- *Endurmenntun.* Kynna nýjungar og þróa nýja færni, fræðast um kennsluaðferðir sem eru viðeigandi við samkennslu.

Fámennir skólar hafa þrátt fyrir það sem að framan er getið verið brautryðjendur í kennsluháttum sem síðar hafa verið teknir upp af stærri skólum. Þannig er samkennsla árganga nú valkostur sem margir kennarar og foreldrar víða um heim velja í stórum skólum (Johnson 1998). Fámennir skólar einkennast heldur ekki alltaf eða eingöngu af þeim erfiðleikum sem að framan eru taldir, þar er oft ríkjandi notalegur skólaandi sem gerir það að verkum að nemendur og kennarar þekkjast vel og samskipti eru oft nánari en í stærri skólum. Hugsanlega má draga saman þessa umfjöllun með því að segja að góður fámennur skóli með framsæknu starfsfólki sem lagar kennslu að aðstæðum er án efa í hópi betri skóla sem nemendur eiga kost á. Að sama skapi er fámennur skóli þar sem sjálfsvitund kennara er ekki góð og kennslan ekki löguð að aðstæðum ekki líklegur til að vera góður skóli fyrir nemendur.

Í rannsókninni er athugað hvort og þá hvernig sérstöðu kennarar fámennra skóla finna fyrir varðandi faglega einangrun og stuðning við starf.

2.2.4. Samstarf fámennra skóla

Í niðurstöðum rannsóknar Margrétar Harðardóttur og Sigþórs Magnússonar (1990) kemur fram að einn af helstu örðugleikum kennara fámennra skóla sé einangrun og lítið samstarf milli skóla. Hjá Rúnari Sigþórssyni (1995) kemur fram að skólastjórar þar sem samstarf var milli fámennra skóla telja samvinnuna mjög gefandi og styðjandi fyrir skólann og þeir skólastjórar sem ekki tóku þátt í því töldu það eftirsóknarvert (Rúnar Sigþórsson 1995:33).

Í úttekt á rannsóknum á fámennum skólum í Bretlandi segir Phillips (1997) að umræðan um fámenna skóla hafi einkennst af þrem C-um, „curriculum, culture og cost“ eða námskrá, menningu og kostnaði. Hún vill bæta fjórða C-inu við í umræðuna, „clustering“ eða samstarf skóla í klösum. Samstarf skóla hefur verið skipulagt víða á Bretlandseyjum til að gefa nemendum tækifæri til að kynnast fleiri jafnöldrum, minnka einangrun kennara og síðast en ekki síst til að auka fagþekkingu og sérþekkingu innan kennarahópsins.

Í viðtali mínu við kennsluráðgjafa, Patriciu Hall (1998), sem starfar við fámenna skóla í Northumberland á Bretlandi, kom fram að klasasamstarf fámennra skóla er algengt. Þar eru til skólaskrifstofur sem hafa ráðgjafa sem sinna klösunum. Hall vinnur sem ráðgjafi 60 fámennra skóla sem starfa í tveggja til sjö skóla klösum. Hlutverk hennar er að aðstoða við skipulagningu, meta kennsluþarfir og hjálpa við að ráða kennara, aðstoða við aðlögun námsefnis vegna samkennslu og aðstoða við undirbúning úttekta. Það var mat ráðgjafans að samstarfið yki gæði skólastarfsins þar sem fagleg umræða væri meiri og fleiri kennarar hittust. Þeir skoðuðu og ræddu eigin vinnubrögð og sæju og heyrðu hvernig aðrir ynnu.

Joelle Guiheneuf (1998), skólastjóri fámenns skóla í Frakklandi sem er í samstarfi 11 skóla, segir í viðtali við mig að samstarfið hafi rofið einsemd kennaranna, eflt samstöðu og styrkt sjálfsmynd skólanna og það styðji nýja og óreynda kennara. Það hefur einnig leitt til þess að foreldrar eru nú orðnir stoltir af skólunum þar sem þeir eru meiri þátttakendur og vinnan í skólunum er sýnilegri. Guiheneuf sagði einnig að í kjölfar samstarfsins hafi orðið breyting á áhuga kennaranema að koma í skólana. Það hafi ekki verið eftirsótt að kenna í fámennum skóla og kennaraskipti voru tíð. Samstarfið leiddi til samstöðu um að krefjast breytinga á kennaramenntuninni. Sú hafi orðið raunin og nú væri tekið tillit til samkennsluskóla í kennaramenntuninni og nú væri svo komið að litið væri til fámennra skóla sem eftirtektarverðra, m.a vegna þess að þar fer fram mikil skólaþróunarvinna.

Potter og Williams (1994:145) gerðu rannsókn á tveimur samstarfsskólum í Wales. Í svörum við spurningunni hvað samstarfið gæfi af sér, kom fram að 92% svarenda fannst samstarfið hafa minnkað faglega einangrun starfsmanna, 80% töldu að það efldi námsumhverfið með auknum úrræðum og 77% sögðu það bæta tengslin við aðra skóla. Þeir komast að því að helsti ávinningur samstarfsins sé að minnka faglega einangrun kennara.

Í umfjöllun sinni á árangursríkum aðferðum við skólaþróun í fámennum skólum fjalla Seltzer og Himley (1995) um mikilvægi þess að komið sé á samstarfsneti kennara milli skóla. Þeir telja að mikilvægt sé að gefa samstarfsteymum góðan tíma til skipulagningar, samstarfið fái stuðning og viðurkennt sé að hann þurfi að vara einhvern tíma. Samstarf milli skóla segja þeir síðan þurfa að leiða af sér félagastuðning (Seltzer og Himley 1995).

Hér á landi hefur samstarf fámennra skóla verið með ýmsu móti. Rúnar Sigbórsson o.fl. (1995:24-33) nefna dæmi um samstarf og samstarfsverkefni. Skólar hafa samstarf um margvísleg verkefni, s.s. sameiginlega fræðslu- eða námsgreinafundi, undirbúning og skipulag kennslu og námskrárvinnu, samveru nemenda, verkefnaskipti og heimsóknir. Fram kemur að til samstarfsins hefur verið nýttur árganga- og fagstjórnarkvóti skólanna og einnig hafa sveitarstjórnir víða styrkt samstarf skólanna.

Eins og fram hefur komið er faglegt samstarf kennara innan skóla og milli skóla talið vera ein mikilvægasta leiðin til eflingar fagþróunar kennara fámennra skóla. Kennarinn þarf að geta víkkað hópinn sem hann getur leitað til, bæði hvað varðar að geta fundið einhvern sem er að fást við það sama og einnig til að eiga meiri möguleika á að finna sálufélaga. Til að það geti orðið þarf að ætla því tíma og það þarf að huga að skipulagningu þess. Komið hefur í ljós þar sem svona samstarf er skipulagt að ytri stuðningur er mikilvægur til að koma því á en hann á síðan að fjara út með tímanum. Einnig er greinilegt að samstarfið eflir sjálfsvitund og leiðir til starfsþroska kennara.

Í rannsókninni er kannað hvort og hvernig kennarar fámennra skóla starfa saman og hvernig þeim finnst samstarf ef þeir hafa reynslu af því.

3. Framkvæmd rannsóknarinnar

Rannsóknaraðferðin sem ég valdi að vinna með þróaðist með rannsókninni. Tilgangur rannsóknarinnar var, jafnhliða því að vera rannsóknarþjálfun, að fá fram upplýsingar um hvaða hugmyndir kennarar hefðu um stuðning við starf sitt og reynslu þeirra varðandi stuðningsþörf sína, þannig að bæta mætti framkvæmd lögbundinnar þjónustu, þ.e. sérfræðiþjónustu skóla (Befring 1994:46-48).

3.1. Aðferð

Flestar rannsóknir stefna að því að fá fram það sem er sammerkt með rannsóknarefninu frekar en það sem gerir það sérstakt. Mér fannst ég hins vegar þurfa að skoða hvort tveggja. Í upphafi hafði ég því séð fyrir mér að blanda saman viðtölum og spurningalistum. Þar er verið að blanda saman tveimur rannsóknaraðferðum, eigindlegri og megingindlegri. Skiptar skoðanir eru meðal fræðimanna um ágæti og jafnvel réttmæti þess að blanda saman þessum aðferðum sem að vissu marki byggja á mismunandi grundvallarviðhorfum (Fontana og Frey 1994:373, Ólafur Proppé 1995, Þorlákur Karlsson 1995 og Rannveig Traustadóttir 1995). Befring (1994) segir að við margar aðstæður tengdar fræðasviði kennslufræðinnar sé ekki hægt að setja fram „annað hvort/eða“ spurningar heldur þurfi þær oft að vera „bæði/og“. Starrin o.fl. (1991) vitna í Glaser og Strauss og Rose sem halda því fram að við úrvinnslu eigindlegra gagna sé oft þörf á að grípa til megingindlegra aðferða. Skiptar skoðanir koma einnig fram hjá fræðimönnum hvort nota eigi viðtöl eingöngu sem rannsóknaraðferð. Sumir hvetja til þess að nota einnig spurningalista (Guba og Lincoln

1982:155, Wragg 1984:178, Jivén 1973:140). Aðrir telja að ekki skuli blanda saman eigindlegum og megindlegum rannsóknaraðferðum. Rannveig Traustadóttir (1995) nefndi það og taldi að langbest væri að nota þátttökuathugun og viðtöl saman.

Niðurstaða mín í vali á rannsóknaraðferð var að leggja upp með „eklektiska“ rannsóknaraðferð, þ.e. nýta báðar aðferðir, eigindleg viðtöl og megindlegan spurningalista (Fontana og Frey 1994:373, Befring 1994:57). Út frá viðtölunum ætlaði ég að semja spurningalista. Þróunin varð sú að ég vann nær eingöngu með hálfopin viðtöl. Þegar ég var byrjuð að taka viðtölin fannst mér þau spennandi og mjög gefandi í leit minni að svörum við spurningum mínum. Ástæðan fyrir þessari aðferðarbreytingu var því að eftir fyrstu viðtölin var mér farið að finnast að ég fengi kannski ekki það fram sem ég vildi með spurningalista. Mér fannst að spurningalisti myndi ekki gefa mér sömu tilfinningu fyrir á hverju viðmælendum byggðu svör sín, þannig að ég vildi betur geta skilið hugsun kennaranna og viðtöl gæfu mér gleggri mynd af henni. Ég ákvað því að halda áfram með viðtölin.

3.2. Viðmælendur

Eftir að ég var komin á þá skoðun að ég yrði að halda mig við viðtölin, fór vinna mín við gagnasöfnun að einkennast af ásetningsúrtaki (strategískt), þ.e. hver viðmælendi leiddi nýjan viðmælenda af sér, þar sem ég var að leita að fjölbreyttri reynslu og aðstæðum. Einnig hefur aðgengi að viðmælendum skipt máli. Ég valdi þessa viðmælendur þannig að ég fengi fram fjölbreytni, talaði við kennara frá mismunandi stöðum á landinu og með misjafnan bakgrunn. Ég reyndi að fá fram reynslu beggja kynja, misjafns aldurs og starfsreynslu. Ég vildi reyna að finna breiddina í

þörfum, skoðunum og reynslu kennara. Fjöldinn hefur einnig ráðist af tíma og umfangi verkefnisins (Larsson 1986:30, Trost 1993:68).

Rannsóknin byggir á svörum 16 kennara, 9 kvenna og 7 karla. Viðmælendur tengdust fámennum skólum í öllum kjördæmum landsins nema Reykjanesi, frá tveimur í fjórum úr hverju kjördæmi.

Kennararnir voru á aldrinum 32-57 ára þegar viðtalið er tekið, nánar tiltekið:

32-39 ára = 8

40-49 ára = 5

50-57 ára = 3

Starfsaldur í viðtali er frá 3 – 29 ár, nánar tiltekið:

3 - 9 ár = 5

10-19 ár = 7

20-29 ár = 4

Allir nema einn hafa kennararéttindi, en þessi eini var að ljúka kennaranámi þegar viðtalið var tekið. Kennaramenntun sína hafa 14 frá KÍ eða KHÍ og tveir eru með BA-próf og kennsluréttindi. Fimm af þessum kennurum hafa lokið eins árs framhaldsnámi tengdu starfinu og fjórir hafa tekið þátt í starfsleikninámi á vegum KHÍ. Helmingur viðmælenda er eða hefur verið skólastjóri fámenns skóla.

3.3. Gagnaöflun

Með athuguninni er leitað svara við spurningunni um hvaða stuðning í starfi kennarar telja sig þurfa með sérstakri áherslu á fámenna

dreifibýlisskóla. Það sem ég vann með sem undirspurningar sem gætu gefið mér efni til að fá fram áherslur í máli kennaranna var m.a. aldur, kennslureynsla, nám, starfsferill, hvað vekur þörf fyrir stuðning, hvernig stuðning hefur kennarinn fengið, hlutverk námskeiða, lestur fagrita, tímarita, samstarf innan skóla og samstarf milli skóla, hvernig á að bregðast við nýjum eða breyttum kröfum í starfi, hvernig stuðningur á að vera veittur, hlutverk aðalnámskrár. Þetta er í grófum dráttum það sem ég lagði upp með í viðtalsrammanum sem ég notaði sem útgangspunkt í viðtölunum (sjá viðauka 6). Tekin voru sextán viðtöl, sjö munnleg viðtöl sem tekin voru upp á segulband og níu tölvuviðtöl, þar af voru tvö þannig að allar spurningar voru sendar í einu. Við hvern viðmælenda var tekið eitt viðtal. Viðtölin voru tekin á tímabilinu frá 1996 til 1999.

Viðtölin voru tekin við ýmsar aðstæður, heima hjá viðmælendum, heima hjá rannsakanda, í skólum viðmælenda og eitt var tekið í bíl á langkeyrslu. Umhverfið hafði að einhverju marki áhrif á viðtölin og það hvort viðmælendur gáfu sér góðan tíma eða ekki. Lengd munnlegra viðtala var frá einni til einnar og hálftrar klukkustundar. Í flestum tilfellum voru kennarar allir af vilja gerðir að taka virkan þátt í að svara spurningum mínum, um það verður getið nánar í umfjöllun um tölvuviðtöl síðar. Ég studdist við spurningar sem ég hafði sett saman sem ramma að viðtalinu (sjá viðauka 6) og bar ég þær upp við viðmælendur og gat síðan dýpkað umræðuna þegar tilefni gafst. Ég var meðvituð um ýmsa þætti sem skipta máli í viðtölum, mikilvægi trúnaðar, að gefa upplýsingar um tilgang, láta vita af leyfum til rannsóknarinnar og annað þess háttar (Patel og Davidson 1994, Wragg 1984, Fontana og Frey 1994, Hitchcock og Hughes 1995).

Þegar líða tók á rannsóknina var ákveðið að reyna nýja viðtalstækni, tölvuviðtal eða netviðtal. Í byrjun reyndi ég þessa aðferð með forviðtali

við kennara sem reyndur er í tölvusamskiptum. Það viðtal er ekki með í úrvinnslunni. Viðmælendur voru valdir af ásetningi til að fylla inn í heildarmyndina, fá fram fjölbreytni í reynslu og aðstæðum. Viðtalið byggðist í grunninn á viðtalsrammanum og spurningunum sem spruttu upp úr fyrri viðtölum. Þannig kom umræða um netsamskipti og stuðning af þeim t.d. upp sem efni sem áhugavert var að kanna nánar. Viðmælendur fengu nokkrar spurningar í einu, spurningaklasa, þar sem flokkaðar voru saman skyldar spurningar. Reynslan úr viðtölunum veitti einnig vísbendingar um að gott væri að viðmælandi svaraði ákveðnum spurningum áður en hann fengi að heyra aðrar. Spurningaklasarnir voru sendir í tölvupósti og viðmælandi svaraði við hentugleika. Síðan var atriðum fylgt eftir ef þurfti og nýjar spurningar sendar. Þessi samskipti fóru fram með 5-6 sendingum milli mín og viðmælanda.

Nokkrir viðmælendur fengu allar spurningarnar í viðtalsrammanum sendar í einu. Mikill munur var á svörum þeirra sem svöruðu þannig og þeirra sem fengu fáar spurningar sendar í einu. Svörin urðu styttri og úrvinnslan varð öll frekar eins og um spurningalista hefði verið að ræða. Áhugi svarenda og skuldbinding við verkið var mun minni en þegar sendar voru nokkrar spurningar í einu. Lítil sem engin gagnkvæmni myndaðist við þessar aðstæður, þannig að mér fannst ég ekki geta dýpkað spurningarnar mikið eftir. Að senda allar spurningarnar í einu er í raun spurningalisti sendur með tölvupósti og gaf sú aðferð ekki mjög góða raun í þessari rannsókn, að mínu mati.

Tölvuviðtöl þar sem spurningar eru sendar smátt og smátt eru að mörgu leyti þægileg. Hægt er að senda spurningarnar mörgum í einu, svörin koma öll skrifleg og á tölvutæku formi, þannig að ekki þarf að vinna innsláttarvinnuna. Viðmælandi getur gefið sér sinn tíma til að svara og

leitað þeirra upplýsinga sem hann þarf. Viðmælandi er í sínu umhverfi, öruggur þegar hann svarar. Kennarar svöruðu heilmiklu við þessar aðstæður og tilfinningar þeirra og vangaveltur komu fram. Þetta var svolítið öðruvísi einlægni en augliti til auglitis.

Gallar voru nokkrir, minni tengsl og minni tilfinning fyrir svörunum sem gefin voru, þarna vantar allt líkamsmál og áherslur eða blæbrigði í raddbeitingu. Hugsanlega hefur rannsakandi minni áhrif, hann er fjarlægari. Hann verður þá að vera öruggur um að hafa áunnið sér traust, þar sem það er ekki hægt meðan á viðtalinu stendur. Ekki er heldur hægt að vera styðjandi og hvetjandi á sama hátt, eða fylgja atriðum sem upp koma eins mikið eftir. Tölvuviðtöl eru ný innan aðferðafræðinnar og ekki mikið getið um þau í útgefnum bókum enn sem komið er.

Clarke (2000) nefnir nokkur dæmi um netrannsóknir í grein sinni um Internetið sem miðil til eigindlegra rannsókna. Þar tekur hún saman þá kosti sem komið hafa fram við að nota netið við eigindlegar rannsóknir:

- Netið hefur hvetjandi áhrif á samskipti. Netsamskipti eru talin vera einlæg og oft gefa jafnvel betri mynd af hugsun einstaklinga en munnleg samskipti, þar sem hægt er að ígrunda og leiðrétta hugsun áður en hún fer af stað.
- Notkun netsins er hagkvæm. Minnkar ferðakostnað og tíma í ferðalög, dregur úr tíma til viðtala, auðvelt að geyma samskiptin, auðvelt að senda þátttakendum til yfirlestrar og samþykkis og minnkar vinnu við afritun.
- Netnotkun gefur aðgang að fjölbreyttum þátttakendum. Auðveldar aðgang að þátttakendum sem eru staðsettir fjarri athuganda.

Clarke tekur einnig saman í þessari grein sinni það sem talið er takmarka eigindlegar rannsóknir með netinu:

- Takmörk tækninnar. Tæknin getur bilað af ýmsum ástæðum.
- Þátttakendur geta villt á sér heimildir ef unnið er með ráðstefnuhópum.
- Vísbendingar í samskiptum fara forgörðum eða eru ekki til staðar á sama hátt og við samskipti sem fara fram augliti til auglitis. Þar skipta t.d. hljóðvísbendingar máli eins og þagnir, hraði, hæð o.fl í máli. Einnig sjónrænar vísbendingar eins og framkoma, fatnaður, svipbrigði, líkamsmál og tilfinningar.

Þessi skermur sem þátttakendur í netsamskiptum hafa hefur leitt til þess að margir sem ekki njóta sín í samskiptum augliti til auglitis gera það á neti en einnig hefur þessi leynd verið talin geta leitt til þess að fram kemur fyrirbæri sem kallað er „flaming“ eða að senda neikvæð, móðgandi skilaboð (Clarke, 2000:7-8).

Breakwell (1995) nefnir símaviðtöl og segir þau ódýrari og fljótlegri viðtöl en augliti til auglitis viðtöl og segir þau gefi svipaðar upplýsingar. Tölvuviðtöl, þar sem einkennum viðtalsins er fylgt eftir, þ.e. gagnkvæmni í samskiptum, geta líkst símaviðtölum að vissu marki. Þjálfaðir netverjar nota frjálst tölvmál og táknmál til að koma blæbrigðum og líkamsmáli til skila og viðtal við þá flytur meiri upplýsingar en þeirra sem nota hefðbundið ritmál í samskiptunum. Dæmi úr viðtali: „þú kannast við það;-)“ þar sem viðmælandi blikkar kankvís í lok setningarinnar!

Mín reynsla eftir þetta er góð og þegar ég ber saman þessar þrjár aðferðir við að afla upplýsinga, munnleg viðtöl, tölvuviðtöl með mikilli gagnvirkni og þegar sendar eru allar spurningarnar í einu, koma munnlegu og

tölvuviðtölin nokkuð álíka út hvað varðar hve ítarlegar upplýsingar koma fram þar sem munnleg viðtöl gefa svolítið meiri dýpt, en spurningalistinn gaf langsnubbóttustu og grynntu svörunina.

3.4. Úrvinnsla

Öll munnlegu viðtölin voru tekin á band og afrituð orð fyrir orð. Ég hlustaði á þau fyrst nokkrum sinnum, hafði þau með mér á langkeyrslu eða í sumarfríð. Hlustunin gaf mér mikla innsýn í svör viðmælenda og mér finnst ég hafa lært mikið af því að afrita þau sjálf. Viðtölin voru síðan prentuð út hvert fyrir sig í heild. Viðtölin las ég síðan margsinnis og dró fram það sem sammerkt var hjá viðmælendum. Ég klippti út úr viðtölunum allt sem kom fram hjá viðmælendum varðandi ákveðin atriði sem spurt var um og setti saman. Þannig fóru fljótt að myndast kaflar sem smátt og smátt urðu að undirköflum í niðurstöðum, þessir kaflar ráðast af spurningum mínum. Við nánari vinnslu komu fram flokkar innan kaflanna. Þessir flokkar mótast af áherslum kennaranna í svörum sínum. Síðan fór ég að veita athygli þeim sem ekki voru á yfirborðinu í mínum spurningum en gengu í gegnum viðtölin eins og línur hjá mörgum og stundum sá ég þræði þó stundum væru þeir slitróttir eða kannski hálfgerðir bláþræðir sem slitnað gátu við minnsta átak.

Einnig tók ég út og skoðaði það sem sérstakt var eða það sem vakti athygli mína einhverra hluta vegna. Þar kom fram að ákveðin orð eða orðatiltæki vöktu athygli mína og gáfu til kynna tilfinningar eða skoðanir sem skiptu máli (Bogdan og Taylor 1975, Wragg 1984, Starrin o.fl. 1991, Wolcott 1990).

Þegar ég var komin með kafla og flokka innan þeirra skoðaði ég hvernig samband fjölda á bak við flokkana var og hversu mikilvægir þeir voru kennurum. Fjöldi svarenda á bak við flokkana var skráður í tíðnitöflu. Mikilvægi svara var hins vegar fundið með því að greina hvort talað var um atriðið snemma eða seint í svari. Viðmælendur voru ekki látnir sjálfir meta mikilvægi svara sinna heldur er gengið út frá því að það sem er tungunni tamast sé hjartanu kærast eða að það sem kemur fyrst upp í huga sé mikilvægast fyrir kennarann. Það þarf hins vegar alls ekki að vera algilt. Verið getur að það sem til er og menn þekkja helst komi fyrst upp í hugann eða einhverjar tímabundnar aðstæður eða nýleg atvik minni kennarann á eitt frekar en annað í svipinn.

Við athugun á tengslum starfsaldurs og svara var töflum með svörum allra viðmælenda eftir þeimum raðað upp eftir starfsaldri og reynt að sjá hvort greina mætti mismunandi áherslur eftir starfsaldri.

3.5. Réttmæti

Vert er að geta þess til viðbótar því sem fram hefur komið um takmarkanir við þessa rannsókn, að annars vegar geta spurningar mínar hafa þrengt eða takmarkað sýn kennaranna á viðfangsefnið og framsetningu skoðana sinna og hins vegar eru þetta skoðanir þessara kennara og verður að skoða niðurstöður í því ljósi. Niðurstöður er alls ekki hægt að túlka algilt en líta má á þær sem vísbendingar um hvers eðlis hugmyndir kennara eru um stuðning við starf sitt. Kennarar eru hér meðal annars að tala um reynslu sem gerir það að verkum að þeir eru að líta aftur í tímann og túlka það í ljósi alls sem þeir hafa reynt og í ljósi nútímans.

Í umfjöllun um gögn mín hef ég einnig nýtt rituð gögn sem snerta efni rannsóknarinnar. Svör kennara á Vestfjörðum við spurningalista sem lagður var fyrir í tengslum við átaksverkefnið „Betri skóli á Vestfjörðum“ voru skoðuð (Fræðsluskrifstofa Vestfjarðaumdæmis, 1995) og loks vann ég úr skriflegum svörum kennara Skagafjarðar. Haustið 1996 voru kennarar spurðir um hvers konar þjónustu þeir óskuðu eftir af hálfu nýstofnaðrar Skólaskrifstofu Skagfirðinga (Skólaskrifstofa Skagfirðinga, 1996).

4. Niðurstöður

Hér er gerð grein fyrir helstu atriðum sem fram komu í svörum viðmælenda. Fyrst er farið yfir það sem fram kom og réðust kaflar mikið af spurningum mínum (sjá viðauka 6). Kaflarnir eru: Hvað styður kennara í starfi? Hvað vekur stuðningsþörf kennara? Hvert leita kennarar eftir stuðningi? Hvernig stuðning segjast kennararnir vilja? Hvernig fá kennarar upplýsingar um störf sín? Hver hrósar þeim? Og hvernig hefur reynsla áhrif á stuðningsþörf? Í upphafi hvers kafla er tíðnitafla yfir helstu svör og fjölda þeirra sem svara. Í kaflanum er hins vegar fylgt (eins og hægt er) þeirri röð sem kennarar telja svörin upp, sem er að mínu mati vísbending um mikilvægi. Síðan er gerð grein fyrir hvernig niðurstöður birtast í tengslum við starfsaldur og reynslu kennaranna. Loks eru áhugaverðir þæðir sem fram koma dregnir fram.

Raddir viðmælenda eru láttnar vera ríkjandi í framsetningu á niðurstöðum, þar sem mér finnst þær gefa þá mynd sem draga þarf fram. Ég ákvað að geta hvergi uppruna þar sem vitnað er í viðmælendur þar sem það hefur ekki gildi fyrir rannsóknina og einnig hefur kyn verið falið og aðstæðum stundum verið breytt í tilvitnunum til að tryggja trúnað við þátttakendur.

4.1. Hvað styður kennarana í starfi?

Samstarf innan skólans	Samvinna milli kennara og milli skóla	Námskeið og endurmenntun	Aðgengi að sérfræðisþjónustu	Aðbúnaður, gögn og fræðiefni	Samvinna við foreldra og heimili	Traustur, styðjandi yfirmaður
14	12	10	8	6	4	3

Kennararnir nefna margt til þegar þeir eru spurðir um hvað sé stuðningur í starfi. Hugmyndir þeirra um stuðning koma einnig fram óbeint í svörum og umræðum um aðra þætti. Eitt stendur upp úr og nefna flestir það fyrst sem helsta stuðning sinn í starfi, það er *samstarf við samkennara innan skólans* og síðan aðra kennara. Þessi mikla áhersla á það að starfsfélagar séu mesti og helsti stuðningur í starfi kemur jafnt frá öllum landshlutum, kennurum sem stjórnendum og óháð skólagerð eða stærð.

En kannski það sem að mér finnst einna mestur stuðningur, dýrmætast fyrir mig persónulega, það eru samskiptin við samkennarana, séu þau á góðum og einlægum nótum.

...gott samstarf milli kennara er nú held ég það sem gefur manni allra mestan stuðning.

Fimm kennaranna nefndu störf sín í tveggja kennara kerfi í tengslum við stuðning og kennslu í fámennum skóla. Kennararnir voru allir sammála um að það væri mikill stuðningur í þannig vinnubrögðum. Þeir taka þó fram að mótaðilinn verði að passa vel við þá og það sé ekki alltaf sem þetta hafi gefist vel.

Við fórum út í það hérna að við vorum með tveggja kennara kerfi, við vorum tvö saman með allt upp í fjóra bekki, eða þrjá, stundum vorum við með fimm bekki. Og þá hefur maður náttúrulega mjög mikinn stuðning af sínum samkennara en þá veltur það líka algerlega á því að það sé aðili sem maður á auðvelt með að starfa með. En það gekk mjög vel, það hafði marga góða kosti.

Tveggja kennara kerfi er stuðningur við kennara í fámennum skólum ef vel tekst til, ef þetta eru aðilar sem geta unnið saman. En það veltur algerlega á því og ég myndi ekki ráðleggja neinum að fara í það nema með kennara sem hann þekkti.

Samstarfið er mikill stuðningur, það er ekki spurning. Ég myndi ekki vilja breyta því.

Við í okkar samstarfi styrkjum hvort annað, við gagnrýnum kannski hvort annað ekki mikið, en gefum góð ráð og vísbendingar, bendum á og ræðum saman

Faglegt samstarf og samræður kennara milli skóla og á landsvísu er mörgum viðmælendum einnig mikilvægur stuðningur. Kennarar nefna einnig að mikilvægt sé að deila reynslu sinni með öðrum, fá upplýsingar um það sem aðrir eru að gera og læra af því.

Mér finnst þetta vera stuðningur í starfi (samstarf við nágrannaskóla) því það er kostur að geta rætt við fólk sem er að fást við svipuð verkefni enda þótt málin skipist ekki alltaf eins og aðstæður séu misjafnar. Hins vegar skiptir fjarlægðin ekki alltaf máli ef um trúnaðarmál er að ræða. Þá vel ég mér frekar fólk sem ég treysti jafnvel þótt það sé fjarri heldur en nýfengna starfskunningja.

...tel ég það stuðning að geta ráðfært mig við kollega, eins og t.d. á ársþingum SFS, haustþingum og á námskeiðum.

(að hitta kennara er stuðningur) Bara fá einhverja nasasjón af hvað aðrir væru að bauka við, svona sem byggju við svipaðar aðstæður. Þyrftu að vera að sinna því sama, hvernig þeir leystu sín mál. Hvaða vandamál brynnu á þeim. Hvort það væri eitthvað svipað.

Netið og notkun þess kemur oft upp í huga kennara þegar þeir velta fyrir sér möguleikum um stuðning í starfi. Nokkrir nefna að þeir nýti sér það nú þegar sem stuðning, aðrir telja það opna möguleika til framtíðar.

Ég held að maður þurfi ekki að vera einangraður í litla skólanum því að við erum í tölvusambandi við allan heiminn.

Síðastliðið sumar fór ég á námskeið þar sem var fjallað um kennslu í fámennum skólum. Þar var komið á fót (tölvu)samskiptaneti sem hefur þegar reynst góður stuðningur og hugmyndabanki.

Námskeið og endurmenntun er kennurunum sem ég hafði samband við ofarlega í huga þegar þeir velta fyrir sér hvað sé stuðningur í starfi. Tveir af hverjum þremur nefna nám og menntun sem stuðning við starf sitt.

Eiga kost á að sækja þau námskeið sem ég tel að komi að gagni í starfi.

Öflug og hnitmiðuð námskeið sniðin að þörfum þess skóla er ég starfa við...

Eins og ég segi, að fara á endurmenntunarnámskeið hefur mér alltaf fundist vera eins og vítamínsprautu, heldur mér vakandi, maður lærir nýtt.

Tvímælalaust hafa námskeið stutt mig og nýst mér við stjórnun og kennslu.

Að sækja námskeið er að mati kennaranna mikilvægur stuðningur við að takast á við breyttar kröfur til starfsins, s.s. að kenna nýjum aldri eða nýtt fag og vinna að nýjum verkefnum sem skólinn hefur fengið, s.s. skólanámskrágerð og innra mat. Kennurum finnst sumum að ytri aðstæður standi í vegi fyrir að þeir geti það.

(ég hef) sótt námskeið svo framarlega sem þau eru í boði og maður hefur fengið sæti á námskeiðinu. ... Það eru ekki nema X ár síðan ég var í þeirri erfðu stöðu að vita aldrei hvað ég ætti að kenna næsta vetur þannig að ekki var möguleiki á að sækja um námskeið sem beint tengdist kennslunni.

Ég er búin/n að fara á ansi mörg námskeið og hefði farið á fleiri núna síðustu ár ef ég hefði fengið inni á þeim, það er eins og þú veist erfitt að komast á námskeið síðustu ár.

Akkúrat brennur á manni þessa dagana að hafa betri og meiri möguleika á að komast á endurmenntunarnámskeið heldur en við kennarar úti á landi höfum.

Ekki er þetta tilfinning allra, því fram kom einnig að:

Einhverra hluta vegna hefur verið auðveldara að fá inni á námskeiði síðastliðin fjögur sumur og hægt hefur verið að velja út frá þeirri þörf sem maður taldi sig hafa viðvíkjandi kennsluna.

Kennarar telja einnig að mikilvægt sé að hitta aðra sem eru í sömu stöðu eða kenna jafnvel við ólíkar aðstæður, ræða við þá, bera saman bækur sínar og stofna til kynna og námskeið geri þeim þetta kleift.

Þar (á námskeiði) var komið á fót samskiptaneti sem hefur þegar reynst góður stuðningur og hugmyndabanki. Sá stuðningur felst einna helst í því að geta rætt við aðra sem eru í sömu stöðu og ég og eiga við sömu vandamál að kljást.

Fram koma raddir þar sem hlutverk skólastjóra í að stýra endurmenntun er nefnt. Einnig vangaveltur um þarfir skólans og þarfir eða óskir kennarans.

Aldrei hefur skólastjóri skipt sér nokkuð að því hvaða námskeið ég sótti.

Já, ég veit ekki með námskeiðin, þau þurfa kannski eitthvað að breytast. ... (Nú) hafa sveitarfélögin og stjórnendur í umboði þeirra meira tækifæri til að ákveða hreinlega námskeið fyrir alla þannig að námskeiðin geta orðið markvissari í mörgum tilvikum. Meðan ég var kennari þá fannst mér þetta frathugmynd, ég vildi fá að ráða sjálf/ur hvaða námskeið ég fór á þannig að það skilar sér kannski ekki ef menn eru ósáttir við að fara en ég sé ákveðið tæki til að ...af því eins og ég sagði áðan það er ekki endilega víst að það námskeið sem ég vil fara á sé það námskeið sem ég þarf að fara á.

Ég hef nú kannski haft það að leiðarljósi að fara frekar á námskeið sem mig hefur langað í en sem ég hef beinlínis þurft að fara á.

Kennarar nefna að þeir vilja hafa möguleika á að sækja námskeið á skólatíma.

Mér finnst þetta vera að verða miklu skaplegra, að námskeiðin eru á lengri tíma og maður er á námskeiðinu meðan maður er á akrinum. Það er náttúrliga miklu gáfulegra heldur en þessi afmörkuðu sumarnámskeið, þar sem það var svolítið happa og glappa hvort þau komast að fullu inn í kennsluna hjá manni.

... en hins vegar var þetta starfsleikninám, það kom að vissu leyti svona út, því það nýtti maður sér náttúrliga beint í starfi og síðan ég prófaði það þá er ég á þeirri skoðun að svoleiðis eigi námskeið að vera --kennaranámskeið-- þau eigi að fara fram á skólatíma og eigi að tengjast beint starfinu sem maður er að vinna.

Ekki hafa allir kennarar áhuga á löngum námskeiðum.

... og ég hef ekkert verið spennt/ur fyrir að fara á námskeið eins og ég kalla afleiðingarnámskeið. Það eru námskeið sem byggjast á heilmikilli vinnu á eftir. Sem taka kannski hluta úr næsta vetri eða eitthvað og þarf að skila gögnum og ýmsu fleiru. Ég forðast þetta eins og heitan eldinn.

Námskeið sem kennarar nefna sem gagnleg og eftirminnileg nýtast oft beint við aðstæður kennarans hverju sinni í kennslustofunni. Það skiptir máli að námskeiðin byggi á kennslufræði.

Jú, vissulega hefur maður farið á góð námskeið, sérstaklega minnst ég tveggja sem voru sérstaklega miðuð út frá kennslufræði. Þar komu ýmis hagnýt ráð.

Já, ég man eftir því að, það er nú að vísu dálítið langt síðan, þá fór ég á mjög gott námskeið sem ég gat og hef nýtt mikið. Það nýttist mér beint inn í það sem ég var að gera.

Þegar maður er svona nýr kennari og það er svo margt sem hellist yfir mann og það er svo margt sem mann vantar svör við, þá voru þessi námskeið alveg

ómetanleg. Ýmislegt efni sem maður fékk þarna á námskeiðinu átti maður svo árum saman og notaði lengi, í mörg ár á eftir, jafnvel þó maður sigtaði úr.

Námskeiðin hafa verið mjög misjöfn, sum námskeið hafa kannski verið of lítið um kennslufræði. Eins og t.d. námskeið sem maður hefur sótt í x-fagi það er oft bara eitthvað til að efla mann sjálfan sem fræðimann, þau hafa mjög lítið tengst kennslufræði. En mér finnst einhvernveginn eins og námskeiðin séu að skána, eru að verða betri eftir því sem tímar líða og menn verða aðeins meðvitaðri um það að auðvitað á þetta ekki síst að vera kennslufræði.

Það kemur fram að mikilvægt er að kennarar sem starfa saman í tveggja kennara kerfi fari saman á námskeið. Það eykur líkur á að fylgt verði eftir því sem lært var á námskeiðinu.

Af því að við fórum þarna tvö saman varð þetta til þess að þetta námskeið hafði áhrif í mörg ár. Það skipti verulegu máli í þessu tilfelli því við kenndum alltaf saman. Vegna þess þá gekk miklu betur að lifa samkvæmt kenningum námskeiðsins. Það gekk miklu betur af því að við höfðum bæði verið þarna. Við kenndum alltaf saman, vorum þarna með nokkra árganga saman þannig að það skipti öllu máli að við fórum saman, annars hefði ég verið ein/n að neyða upp á samkennara einhverju sem hann kannski kærði sig ekkert um.

Þó reyndar sé það nú þannig að það kemur mikið af hugmyndum og ég hef ekki prófað það allt saman. Kannski er hluti af skýringunni sá að við erum tvö sem erum með þessa kennslu og við höfum aldrei náð því að fara saman á námskeið. Það hefði verið betra ef við hefðum, að minnsta kosti einhvern tíma, getað unnið bæði saman úr námskeiðinu. Ég er viss um að það yrði til þess að maður myndi nota meira af því sem maður fékk á námskeiðinu.

Þörf fyrir námskeið breytist með kennslureynslu. Kennarar nefna að í byrjun kennslu hafi þeir þurft annarskonar námskeið en þeir telji sig þurfa eða vilja þegar þeir eru reyndari og einnig menntaðri kennarar. Þeir telja sig hafa verið duglegri að sækja námskeið áður fyrr.

Það (námskeið) nýttist mér beint inn í það sem ég var að gera, einmitt það var á þeim árum þegar ég var að byrja og var mjög óörugg/ur þannig að... Ég man að ég fór einu sinni á námskeið með fleiri samkennurum. Það var mjög gott. En það var líka á þeim árum þegar ég var að byrja að kenna og fóta mig í þessu. Ég er hreint ekki búin/n að fá nóg af námskeiðum en ég er miklu vandlátari á hvað ég fer og hef þá fyrst og fremst að leiðarljósi að fara eitthvað sem mig langar persónulega á.

Allir viðmælendur nema einn hafa reynslu af endurmenntunar- námskeiðum. Sá sagðist hafa sótt um nokkrum sinnum en aldrei fengið. Flestir hafa farið á mörg og margvísleg námskeið. Yfirleitt eitt eða fleiri á ári eða annað hvert ár. Námskeiðssókn er sjálfsagður hluti starfsins. Kennurum finnst orðið erfiðara að komast að á námskeiðum og sérstaklega telja þeir það eigi við um landsbyggðina. Fimm af þessum sautján kennurum sem rætt var við eru með eins árs framhaldsnám, þar af þrír erlendis frá. Fjórir hafa tekið þátt í starfsleikninámi eða AGN- verkefni, eitt eða fleiri ár með skólum sínum. Sex hafa staðið fyrir eða verið þátttakendur í þróunarverkefnum.

Helmingur kennaranna nefnir *skólaþjónustu eða utanaðkomandi ráðgjöf sérfræðinga* sem stuðning í starfi.

Stuðningur skólaskrifstofu. Sálfræðingur, sérkennslufulltrúi eða aðrir sérfræðingar ættu að vera tiltækir til leiðbeiningar með gerð einstaklingsnámskráa eða áætlana með einstaka nemendum.

.... stuðningur í starfi hefur ekki verið mjög mikill, það er náttúrulega sálfræðiþjónusta í skólanum...

Einnig (er mikilvægur) sá stuðningur sem ég fæ frá sérfræðingum utan skólans

Foreldrar og samvinna við heimilin er mikilvægur stuðningur að mati fjórðungs viðmælenda.

Síðari ár hafa foreldrar komið meir inn í myndina. Með því að upplýsa foreldra um starfið er hægt að fá mikinn stuðning.

Stjórnandinn kemur oft fram í ummælum kennara. Fáir nefna hann beint þegar þeir telja upp hvað sé stuðningur, en í viðtölunum kemur fram mikilvægi hans sem leiðtoga og á þann hátt stuðningur við kennarann í starfi. Fram kemur misjöfn reynsla af stjórnendum og í framhaldi af því ummæli sem hægt er að túlka sem vonbrigði með afskipti eða afskiptaleyfi stjórnenda.

Traust yfirmanna skólans tel ég tvímælalaust vera stuðning.

Stuðningur stjórnanda þar sem tekið er á agavandamálum, sérstökum þörfum nemenda, og einstökum vandamálum kennara.

Mikilvægt er að skólastjóri sé meðvitaður um nauðsyn þess að kennari fái athygli og umbun eða tiltal ef þannig atvikast, en sé ekki látinn afskiptalaus. Stjórnun skóla er einn mesti stuðningur sem kennari getur fengið, þ.e. að innan skólans sé mörkuð stefna um á hvaða leið skólinn sé.

Ég reyndi að leita eftir því í þessum fámenna skóla en skólastjórinn vildi taka það í sína vörslu og hann vildi reyna að ganga á eftir því að fá sálfræðiaðstoð við nemendur en hann eyddi því í rauninni þó hann þættist alltaf vera að gera eitthvað.

Maður leitaði til samkennara og til skólastjóra ef hann gat þá eitthvað ráðlagt. Skólastjórar geta greitt fyrir (samstarfi kennara) og komið hlutunum af stað en síðan eiga þeir að fylgjast með í fjarlægð. Því miður eru þeir oft ekki í neinum takti við það sem heitast brennur á kennaranum.

Þriðjungur kennara nefna *aðbúnað og gögn* sem stuðning í starfi, atriði eins og góð kennslugögn, góðar aðstæður, frambærilegt námsefni, hlýtt og hvetjandi vinnuumhverfi, aðgang að safnkosti, tímaritum um skólamál og gagnabanka/hugmyndabanka.

Í stuttu máli:

- Samstarfsmenn og samstarf innan skóla er mikilvægasti stuðningurinn í hugum kennara. Sá stuðningur er þeim dýrmætur og rætt er um að hann þurfi að vera einlægur. Nokkrir kennarar nefna samstarf í kennslustofunni sem stuðning. Þar skiptir máli að þeim finnst auðvelt að vinna með kennurunum.
- Samstarf við aðra kennara utan skólans er mikið nefnt. Það þarf að vera faglegt og snúast um starfið. Samstarfið má gjarnan fara fram með tölvusamskiptum að mati nokkurra.
- Námskeið eru kennurum hugleikin sem stuðningur og þeir vilja gjarnan hafa þau á skólatíma.

- Skólastjórar virðast skipta sér lítið af endurmenntun kennaranna og misjöfn reynsla virðist vera af að leita til þeirra með stuðning. Kennarar nefna þrátt fyrir þessa misjöfnu reynslu, að þeir telji hvetjandi og traustan yfirmann vera stuðning.
- Að hafa aðgengi að sérfræðiþjónustu er talið vera stuðningur.
- Kennararnir telja margir að stuðningur sé af góðum samskiptum við foreldra.
- Aðbúnaður og gögn er stuðningur í hugum margra, en hann er yfirleitt nefndur í lok umfjöllunar um stuðning.

4.2. Hvað vekur stuðningsþörf kennaranna?

Bekkjarstarf, skipulag og kennsla	Kenna nemendum með sérþarfir	Breyttar kröfur eða breytt starf	Þróunarstörf	Sérstakar aðstæður í skóla	Samskipti á vinnustað
15	13	7	3	3	1

Kennarar nefna næstum allir fyrst að þeir þurfi stuðning við að *kenna og koma til móts við nemendur með sérþarfir eða námserfiðleika*. Margir nefna einnig að þeir þurfi stuðning vegna *hegðunar- og agavandamála* og sumir eru almennir í orðalagi og tala um vandamál varðandi einstaka nemendur eða erfið einstaklingsmál sem vekur stuðningsþörf.

Þegar ég hef fengist við að kenna börnum með skerta námshæfileika þá er ég oft ráðþrota og finnst starfið bera lítinn árangur.

Við að aðstoða nemendur sem eiga við námserfiðleika eða hegðunarvandræði að stríða.

Ég hef leitað eftir stuðningi sálfræðiþjónustu vegna einstakra nemenda og vegna agavandamála í bekk.

Nær allir nefna einnig að þeir þurfi stuðning við *bekkjarstörf og kennslu*. Þeir nefna aðstoð við að taka upp og þjálf nýja kennsluhætti, aðstoð

vegna samkennslu árganga, skipulag kennslu er einnig nefnt og þegar þeir byrja að kenna nýtt fag eða við nýjar aðstæður.

Ég held að í byrjun þurfi maður bæði aðstoð við skipulagningu og val á námsefni og einnig hjálp við að kynnast og þjálfra mismunandi kennsluaðferðir, hópvinnu, samvirkt nám, hlítarnám, nemendur geri sínar vikuáætlanir og svo framvegis.

Aðeins einn kennari nefnir *samkennslu* sem atriði sem vekur stuðningsþörf. Kennarar ræða um samkennsluna út frá mikilvægi þess að skipulag sé mótað innan skólans, að það skipti máli í samstarfi milli skóla um fagleg málefni að aðstæður séu svipaðar og kennarar telja að aðstæður þurfi helst að vera svipaðar hjá þeim sem þeir leita til. Athygli vekur að kennarar sem hafa langa kennslureynslu í samkennslu nefna hana alls ekki á nafn nema sem skilgreiningu.

Í upphafi þegar ég var hefja samkennslu þurfti ég á töluverðum stuðningi að halda.

Þegar um samkennslu er að ræða teldi ég samstarf helst skila sér ef viðkomandi kennari væri við líkar aðstæður - ekki kennari sem væri með 25 nemendur í bekk og kenndi jafnvel þremur til fjórum 10. bekkjum. Þannig að nauðsynlegt er að aðstæður séu svipaðar.

Varðandi skipulag kennslu í litlum skóla er mikilvægt að mörkuð sé stefna innan skólans hvað eigi að kenna hvar. Hver eru sérkenni okkar og stefna í ýmsum málum, þar gæti öflug skólanámskrá hjálpað. Þá vita allir kennarar skólans að hverju þeir ganga.

Gallinn við fámenna skóla í svona samstarfi (milli skóla) er að þeir eru oft í vandræðum með samkennsluna, þeir eru ekki að kenna sömu árgöngum saman og þeir eru að kenna, ef það eru mjög litlir skólar, fjórum árgöngum saman eða það vantar einn árganginn.

Aðstoð við *þróunarstörf* er nefnd og þörf á stuðningi þegar *breytt er um vinnustað*. Þegar kennarar eru spurðir að því hvernig þeir sjái *nýjar hugmyndir í skólastarfi* eða ný verkefni s.s. skólanámskrágerð, innra mat o.fl. komast til framkvæmda telja þeir flestir að til þess þurfi utanaðkomandi aðstoð, ráðgjöf, námskeið og handleiðslu.

Hvernig á að bregðast við breyttum áherslum og í kjölfarið nýju námsefni og breyttum áherslum hjá árgöngum? Hér tel ég að um verulegar þarfir á

stuðningi verði að ræða. Ég satt að segja hugsaði sem svo eftir að hafa lesið nýju námskránnar í raungreinum, samfélagsfræði og íslensku: „Það verður að endurskipuleggja allar skólanámskrár og hvernig náum við öllum inn í jákvætt og faglegt samstarf“.

Hvað innra mat snertir vantar mig verulega stuðning og ráðgjöf. Stuðningur þarf að vera mikill, aðili sem leiðir samstarf, námskeið og ráðgjöf sem nær til lengri tíma.

Ég finn það og skynja að þarna er maður á vissan hátt vanmáttugur (við innra mat skóla og breytingar vegna námskrár) og þess vegna skynja ég það að ég þurfi fræðslufundi og ráðgjöf sem hjálpar manni að misstíga sig að minnsta kosti ekki mikið.

Ég held að hópurinn við okkar skóla sé þokkalega í stakk búinn til að takast á við ýmislegt af þessu tagi, innra mat og fleira, við erum með fólk sem hefur dálítið velt þessu fyrir sér og fólk sem hefur áhuga á þessu, við höfum mismikinn áhuga á þessu.

Já, ég held til dæmis að skólanámskrárgerð og innra matskerfi, þetta er ekkert sem gerist svona einn tveir og þrír í skólum. Ég sé ekki fyrir mér að þetta verði nema að skólarnir fái einhverja ytri aðstoð til þess.

Auðvitað erum við að reyna að meta skólann, og eðlilega sækjum við stuðning út af því, vegna þess að innra mat skólans í svona litlu samfélagi og svona nánú eins og við erum í, það hlýtur alltaf að verða einhver að koma utan að til þess að það gangi hreinlega upp.

Í samtölum við viðmælendur mína nefndu þrír að þeir hefðu lent í að vinna við skóla þar sem *mikil áföll* hafa gengið yfir, náttúruhamfarir, sjálfsmorð nemanda og úrvinnsla vegna kynferðislegs ofbeldis. Þessar aðstæður kölluðu að þeirra mati eftir sérstökum stuðningi, bæði persónulegum og inn í skólasamfélagið.

Samskipti við samverkafólk vekja stundum þörf fyrir stuðning ytri aðila.

Á litlum vinnustað er oft erfitt um vik ef árekstrar verða við samverkafólk. Þar er mikilvægt að geta leitað til utanaðkomandi aðila, þó ekki sé til annars en að fá útrás fyrir það hugarvél sem getur búið með manni við þær aðstæður.

Stundum væri ofsalega gott að geta talað við einhvern annan en fólk sem maður er alltaf að vinna með, væri ofsalega gott að geta rutt úr sér, en það gerir maður ekki við samkennara sinn og maður gerir það ekki einu sinni við makann þegar maður kennir með honum líka.

Athyglisvert er að sumir fara að tala um *við* í sambandi við umræðu um stuðningsþörf. Fara frá ég-hugsuninni í heildarhugsun skólans. Einhvers konar *samkennd* kemur fram. Allir sem þannig tala um störf sín eru áberandi ánægðir með sitt samstarfsfólk og jákvæðir út í stjórnandann. Þessir kennarar hafa góða reynslu af tveggja kennara kerfi, hafa góða reynslu af samstarfi eða námi með nágrannaskólum þótt það hafi oft dvínað og telja skólann sinn vel í stakk búinn til að takast á við nærri hvað sem er.

Eðli stuðningsþarfarinnar breytist greinilega með tímanum, kennarar nefna að þeir hafi þurft annarskonar stuðning í upphafi kennslu en núna. Stuðningsþörf þeirra hafi breyst með reynslu og námi. Þeir nefna breytingu á hvernig fræðslu þeir vilja og hvernig stuðning þeir vilja. Þeir nefna einnig breytingu með námi þannig að þeir verði öruggari og meira sjálfbjarga, þurfi ekki stuðning vegna sömu mála og áður. Nefna að núna vilji þeir ráðgjöf beint inn í starfið.

Þetta var mitt eigið óöryggi, en þetta hjálpaði mér mikið sem kennara á þeim tíma, þá var ég bara leiðbeinandi og þurfti á því að halda að fá svona smá pepp, finnst mér.

Já, það voru reyndir kennarar sem ég hafði stuðning af og þá var ég ekki búin/n að læra til þess arna þannig að ég var mjög óörugg/ur. Mér fannst námið breyta öryggi mínu í starfi. Ég varð kannski svolítið meðvitaðri, en það breytti ekki öllu. Það gaf mér sjálfstraust, kannski var það númer eitt.

Mér finnst ég náttúrliga vera miklu öruggari með sjálfa/n mig eftir námið, ég held að það hljóti að koma af sjálfu sér, mér finnst ég vita miklu meira hvað ég er að gera, ég er miklu sjálfsöruggari í starfi heldur en ég var áður. Kannski hefur maður ekki þessa sömu þörf fyrir stuðning vegna þess að manni finnst maður sjálfur geta hlutina meira heldur en maður gat áður. Maður þarf ekki eins mikið að leita eftir utanaðkomandi aðilum með ráðgjöf og hjálp, maður treystir sér betur sjálfur.

Það skiptir nær alveg í tvö horn hvort kennurum finnst þeir *faglega einangraðir* í starfi eða ekki í fámennum skóla. Einn viðmælandi nefnir að sem skólastjóri sé hann einangraður í starfi. Annar að einangrun sem

honum finnst hann hafa búið við sé að rofna vegna tengsla sem komist hafi á á námskeiði. Tilfinningin fyrir einangrun virðist tengd möguleikum á samskiptum innan kennarahópsins og eðli þeirra.

Í fámennum skólum er ekki alltaf um auðugan garð að gresja að sækja til samstarfsaðila.

Já, mér finnst ég bæði faglega og félagslega einangruð/aður í starfi. Ég hef samt á margan hátt gott samstarf við samkennara en það nær bara ekki alla leið.

Samt sem áður valdi ég og myndi velja aftur kennslu í fámennum skóla. Það er svo margt sem ég er ánægð/ur með í smærri skólasamfélögum.

Já, í rauninni. Eftir á að hyggja var maður auðvitað svolítið einangraður þar (í fámennum skóla). Með allt fdbakk, allt svona samstarf innan skólans, því var ekki mikið til að dreifa og í rauninni félagslega líka, þó svo maður hafi líka getað notið þess að vera í einangrun. En eftir á að hyggja er það auðvitað viss einangrun að vera að kenna þar sem eru fjórir til fimm kennarar.

Kennarar sem telja sig ekki faglega einangraða telja ástæðuna einnig vera eðli samskiptanna í fámenninu, tíð samskipti við samkennara og hversu vel allir þekkja alla.

Ég hef ekki fundið fyrir einangrun í starfi af því að maður er einn hér með þessa árganga, því að aðrir kennarar hér hafa mikla reynslu af því að kenna þessum árgöngum líka, þannig að maður getur rætt við þá á þeim grunni að þeir hafa sömu reynslu og maður sjálfur.

Nei, mér finnst ég ekki vera einangraður/uð í starfi, mér finnst ég vera sjálfum/ri mér ógurlega nóg/ur núna. Mér finnst ég alls ekki einangraður/uð. Þó ég sé að kenna bara mínum bekk núna þá er maður í svona skóla alltaf að umgangast alla nemendurna og hina kennarana alla! Nei, mér finnst ég alls ekki einangraður/uð í starfi. Langt frá því. Jafnvel þó ég hafi ekki neina samvinnu við kennara í öðrum skólum þá er maður alltaf að tala um nemendur í svona litlum skóla þannig að maður einangrast ekki með sína nemendur úti í horni.

Mér finnst ég ekki faglega einangruð/aður að kenna við fámennan skóla, en ég þarf örugglega oftar að hafa meira fyrir því að rjúfa þessa einangrun. Ég þarf sjálfsgagt að hafa meira fyrir því vegna þess að ég hef engan annan skóla eða annan kennara sem er að kenna nákvæmlega það sama og ég. Ég hef engan annan til þess að bera mig upp við ef eitthvað kemur upp á. Þá er ég að tala um þær greinar sem maður er kannski einn að kenna í þessum skóla. En ég upplifi mig ekki einangraða/n, alls ekki.

Mér finnst ég ekki vera faglega einangraður/uð. Ég man bara frá minni skólatíð að þá kenndu mér kennarar sem voru afar faglega einangraðir, þetta voru menn

sem læstu að sér stofunni, liggur við, þegar þeir voru komnir inn, það mátti enginn heyra og enginn sjá hvað þeir voru að gera. Ég hef líka unnið með fólki sem ekki ræðir sín mál og hefur ekki skoðun á skólamállum, ekki allavega þannig að aðrir heyri. Ég held að maður þurfi ekki að vera einangraður í litla skólanum því að við erum í tölvusambandi við allan heiminn, við ræðum um allt sem gerist, það er örugglega meira rætt í þessum litlu skólum vegna þess að það gefast svo oft tækifæri til þess, þetta eru öðruvísi bekkjarstærðir og það er svo oft skeytt saman og það eru tveir sem ræða málin. Ég les fagtímarit, ég hef áhuga á því sem ég er að gera, ég held að það hafi ekkert með fámennið að gera að vera faglega einangraður. Einangrun held ég að sé bara hér uppi. (klappar á ennið)

Í stuttu máli:

- Kennurum finnst þeir þurfa fyrst og fremst á stuðningi að halda þegar þeir eru að vinna að því að koma til móts við sérþarfir einstakra nemenda vegna námserfiðleika eða hegðunar.
- Bekkjarstarf kallar einnig á stuðning, stuðning við að læra vinnubrögð og stuðning við skipulag.
- Þegar kröfur breytast þurfa kennarar stuðning og vegna þróunarstarfa.
- Vegna fæðar kennara telja sumir að þeir þurfi stuðning utanaðkomandi aðila. Þar eru nefnd samskipti á vinnustaðnum og einnig er fámennið talið geta valdið erfiðleikum við innra mat.
- Kennararnir telja stuðningsþörf sína breytast með reynslu og menntun.
- Sumum finnst þeir vera faglega einangraðir vegna smæðar skólans, en aðrir telja það alls ekki vera.

4.3. Hvert leita kennarar eftir stuðningi?

Samkennara	Kennara með reynslu	Ytri ráðgjafa og skóla-skrifstofu	Fjöl-skyldu eða vina	Skóla-stjórn-enda	Nám-skeið	Aðal-námskrá	Netið
16	14	9	6	5	4	4	2

Kennarar sem rætt var við segjast allir leita til *samkennara* sinna fyrst og fremst þegar þeir leita stuðnings í starfi. Leitað er stuðnings hjá samkennurum þegar kennari hefur kennslu og einnig þegar kennari fer að kenna nýtt fag eða nýjum aldri.

Sem betur fer voru gamalreynndar kennslukonur þarna sem leiddu mig í allan sannleika um hópa og námsefni við hæfi en bara svona einfaldur hlutur var heilmikið mál. Þetta var skóli með 2 -3 bekki í árgangi og töluvert samstarf milli bekkja og þannig fékk ég mikinn stuðning reyndari kennara. Ég var líka alveg ófeimin/n við að biðja um aðstoð.

Ég hef alltaf starfað í litlum kennarahópi og við höfum stutt hvert annað, rætt um vandamál sem hafa komið upp í það og það skiptið.

Nokkrir nefna að þeir hafi leitað til samkennara en ekki fengið stuðning eða að það hafi skilað litlu. Einnig hafa margir hlotið lítinn stuðning við upphaf kennslu.

Í upphafi þegar ég var að hefja samkennslu þurfti ég á töluverðum stuðningi að halda. Fljótlega komst ég að því að það var engan slíkan að fá, hvorki frá samkennurum né skólastjóra.

Satt að segja man ég ekki eftir því að hafa haft aðgang að nokkrum í upphafi kennsluferils. Reynt var að ræða við samstarfsfólk en yfirleitt skilaði það litlu. Þann vetur (fyrsta kennsluветurinn) þá leitaði ég nær eingöngu til skólastjórans og samkennara minna. Ég vissi ekki um nein úrræði önnur og fékk sáralitla aðstoð.

Mér fannst þegar ég byrjaði að kenna, svo ég taki það nú sem dæmi, þá byrjaði ég á að kenna bara x-fag, var með alla x-kennsluna í skólanum. Og ég hafði engan að leita til, akkúrat engan.

Já, mér fannst ég vera voðalega ein/n í heiminum. Kannski var það af því að ég hafði enga samkennara.

Sá stuðningur sem samkennarar veita er ekki skilgreindur mikið í svörum kennaranna. Þar kemur þó fram að hann er bæði „praktískur og

móralstur“ eða „andlegur og faglegur“, eins og nefnt er í svörum kennara. Nefnt er að þeir miðli reynslu, skoðunum og gögnum og þar sem þeir þekki aðstæður og nemendur jafn vel, sé hægt um vik að ræða málin.

Heilmikinn móralskan stuðning, bara að geta rætt við þá um vandamálið og hér í svona litlu samfélagi þar sem allt er svo náíð, samkennararnir þekkjá viðkomandi einstaklinga, þá hefur það verið mjög gott að geta rætt það við þá. En þeir eru náttúrlega misjafnir eins og gengur.

Hér kemur fram það sem margir kennarar nefna, mikilvægi þess að þeir sem leitað er til séu „sálufélagar“, kennarar upplifa samstarfsfélaga sem misjafna og misjafnt getur verið að leita til kennara.

Það eru alltaf kennarar sem mér finnst ég ekkert eiga samleið með og þá einkennast samskipti mín bara svona (af því að vera) á kurteisán og kannski yfirborðslegan hátt, en svo halla ég mér kannski að öðrum kennurum.

En síðan er misjafnt eftir skólum hvort maður hefur náð að ræða við samkennara sína.

Í fámennum samkennsluskóla eins og ég kenni við er ekki alltaf um sálufélaga að ræða. Einhvern sem kenni það sama og vinnur á svipuðum nótum og maður sjálfur.

Eða eins og einn kennari orðaði það:

Þetta veltur allt á góðum starfsfélögum þegar upp er staðið.

Ekki hafa þó allir haft erindi sem erfiði:

Reyni að leita til samkennara, oft kemur lítið út úr því. Satt að segja treysti ég núorðið eingöngu á sjálfa/n mig.

Varðandi að takast á við breytta kennslu leita þeir til *kennara með reynslu* og þekkingu á málinu og kennara innan *fjölskyldunnar eða vinahóps*. Nefnt er að þeir leiti til kennara úr öðrum skólum sem samhljómur er með, „vissi að voru kennarar að mínu skapi eða gerðu hlutina eins og ég gat hugsað mér að væri snjallt“.

(Ég leita m.a.) til þeirra kennara sem kenndu þetta áður og til vina minna í stéttinni. Einnig leita ég til þeirra er ég hef haft spurnir af að séu góðir í þessu

eða hinu. Ég bý líka svo vel að eiga mjög stóra fjölskyldu þar sem margvísleg menntun er fyrir hendi og hún hefur veitt mér mikla hjálp.

Ráðgjafar eru nefndir, *skólaskrifstofur* og *fyrirverandi kennarar* það er þó ekki nema helmingur sem nefnir að þeir leiti stuðnings þangað. Athyglisvert er að svo virðist sem við upphaf kennslu sé kennurum ókunnugt um hlutverk stuðningsaðila. Kennarar tala einnig um að þeir hafi ekkert vitað af þjónustu sem þeim stóð til boða frá fræðsluskrifstofum eða skólaskrifstofum við upphaf kennslu. Hér verður um einhvers konar uppgötvunarnám að ræða hjá kennurum.

Þá vissi ég ekki einu sinni að fræðsluskrifstofur væru til, það var afar margt sem ég vissi ekki. Ég klóraði mig svona í gegnum þetta. Þegar ég hugsa til baka þá var þetta alveg skelfilegur tími, ég veit ekki hvernig ég lafði, það var fyrir þrýsting frá foreldrum sem ég hélt áfram að kenna en ég hafði ekki grænan grun um að það væri neitt svona stuðningsbatteri í kringum kennara, var leiðbeinandi og þetta var bara alveg hræðilegt.

Ég hef ekki vitað til þess að ég hafi getað leitað til fræðsluyfirvalda. Nei, maður þekkti ekki fræðsluskrifstofuna, það var bara óþekkt fyrirbæri, hafði aldrei komið þangað og ég vissi ekki og veit ekki ennþá hvort það hafi staðið mér til boða einhver aðstoð þar. Það þyrfti þá að koma þeim upplýsingum til manna að maður gæti leitað eftir því, ég hefði gjarnan viljað það.

Mér finnst ekki að það hafi verið samband við fræðsluskrifstofuna þarna þessi fyrstu ár sem ég er að kenna. Mér finnst það koma svo seinna. Ef það voru vandamál varðandi einstaka nemendur voru sálfræðingur og sérkennslufulltrúi sem maður leitaði til. Mér fannst maður ekki leita mikið, ekki til að fá stuðning faglega. Þá leitaði maður ekki til fræðsluskrifstofunnar.

Kennarar í rannsókninni sem hafa nokkra kennslureynslu muna eftir *námstjórum*. Kynni kennara af þeim virðast almennt ekki hafa verið mikil, kennarar jafnvel ekki vitað af þeim í upphafi kennsluferils eða jafnvel skynjað þá sem ógnun.

Ég leitaði oft til starfandi námstjóra til að fá faglegan stuðning þegar þeir störfuðu. Síðan hef ég ekkert leitað til menntamálaráðuneytisins.

Svo boða námstjórar komu sína hingað um vorið og þá varð ég hrædd/ur. Mjög sterk tilfinning þegar þeir hringja og segjast koma í heimsókn í skólann til þess að kíkja á. Ég varð alveg skíthrædd/ur. Nú verður mér sko sagt að allt sem ég er búin/n að vera að gera sé bara út í hött. Svo komu þeir og ég reyndi að láta fara eins lítið fyrir mér og ég gat þangað til námsstjórinn segir: Þetta er alveg frábært. Þetta var svo mikið að fá einhvern sem átti að heita sérfræðingur

í ráðuneytinu til þess að segja að þetta væri í lagi, þetta er svo sérstök tilfinning.

Flestir nefna að þeir hafi sótt námskeið á vegum *Kennaraháskóla Íslands*, nokkrir eru eða hafa verið í framhaldsnámi en þegar námi og námskeiðum er sleppt eru fáir sem sækja eitthvað til KHÍ. Þó nefna tveir kennarar að þeir hafi leitað til kennara sinna við KHÍ þegar þeir þurftu aðstoð við upphaf kennslu. Það er ekki gert þegar líður frá námi. Einstaka kennarar sækja til Bókasafns KHÍ. Nefnt er að gott væri ef hægt væri að leita til faggreinakennara þar með ráðgjöf. Einn kennari nefnir að hafa leitað upplýsinga gegnum netið til Lestrarmiðstöðvar KHÍ.

Nokkrir nefna að þeir leiti til *stjórnenda* en flestir sem nefna það segja það fara samt eftir stjórnandanum hvort hægt sé að leita til hans.

Námskeiða er getið sem leiða sem kennarar fara í stuðningsleit, *aðalnámskráin* er talin stuðningur og einnig telja menn sig fá stuðning af *Netinu*. Kennarar nefna einnig *lestur* sem leið til að afla stuðnings.

Kennarar leita lítið til *menntamálaráðuneytis* núorðið, nokkrir nefna að þeir hafi gert það þegar starfandi voru námstjórar, en nú hafi ráðuneytið engu stuðningshlutverki að gegna gagnvart kennurum.

Mjög oft kemur fram hjá kennurum að miklu máli skipti að þekkja þann sem þeir leita til. Þeir nefna einnig að þeir þurfi að geta fellt sig við hugmyndafræði þess sem þeir geta hugsað sér að læra af. Þetta er samtvinnað því sem ég kalla *nálægð sýnileika og traust* og er það sem kennarar virðast þurfa til að leita stuðnings og taka við honum.

Kennarar leita fyrst og fremst til samkennara vegna stuðnings í almennri kennslu og skólastarfi. Þeir leita til kennara sem þeir þekkja og sem þeir

vita að eru að gera góða hluti að þeirra mati. Þeir leita einnig til fjölskyldu og vina. Sterklega kemur fram að þeir vilja vita fyrir hvað ytri stuðningsaðilar standa eða allavega hverjir þeir eru áður en þeir leita sjálfir stuðnings til þeirra.

Það var ekki fyrir en ég fór að kynna þeim kennurum sem ég fór að leita til annarra kennara og það var nú eiginlega starfsleikninám sem kom mér í kynni við þetta fólk og haustþing líka. Það skiptir að mínu viti afar miklu máli að þekkja þetta fólk.

Stjórnendur eru mjög mikill stuðningur, sérstaklega hérna, það var það ekki á hinum staðnum. Síður en svo oft á tíðum. Þannig að það veldur óskaplega miklu hver á heldur, bæði með skólastjórnendur og samkennara, hvað maður hefur stuðning af þeim. En ef það eru aðilar sem maður ber traust til og nær góðum tengslum við þá finnst mér það kannski það dýrmætasta.

Það þyrfti að vera einhver manneskja (á skólaskrifstofum) sem hægt væri að fá einhvern stuðning hjá, þó ekki væri annað en tala við hana eitt símtal. Það gengur ekki að það sé einhver manneskja sem maður hefur aldrei séð, það þarf að vera einhver sem er búinn að koma á staðinn og það sé jafnvel gefinn einhver ákveðinn tími, allavega hafa séð viðkomandi og allavega þarf það að vera manneskja sem maður nennir mögulega að tala við!

Ég vildi gjarnan hafa það (samstarf við nágrannaskóla) meira. Hitta þá kennara snemma vetrar sem eru að kenna sömu fög eða sama aldri og skipuleggja með þeim einhverja þætti kennslunnar, semja verkefni, próf eða þess háttar og hafa svo samband gegnum tölvu eða síma eftir þörfum. En fyrst þarf maður að hitta viðkomandi og vita hvort þeir séu „andlega“ skyldir manni. Ekki er alltaf víst að hægt sé að koma á svona samvinnu hreinlega vegna ólíkra skoðana og aðferða.

Það sem ég tel æskilegt er að koma á kynningu milli kennara og skipuleggja síðan samstarf í kjölfar þess. ... Þar að auki vil ég aðeins samstarf við þá sem eru í þessu starfi á sömu forsendum og ég sjálf/ur. (Varðandi ytri ráðgjöf) þarf fastan ráðgjafa, sem þekkir vel til í skólanum og kemur reglubundið í heimsókn.

Ég myndi náttúrulega leita til skólastjórans og reyndari kennara sem ég héldi að hefði einhverju að miðla, þá myndi ég hiklaust leita til þeirra, ég myndi byrja á því áður en ég færi út fyrir stofnunina. Þá myndi ég skoða vina- og vandamannahópinn og svo kannski fara þá lengra ef ég teldi ástæðu til þess, kannski hlusta þá á hvað aðrir myndu ráðleggja mér.

Ég man bara eftir að hafa talað við hana vegna þess að ég hafði persónulega reynslu af henni og vissi að hún var svo vel inni í þessu námsefni. Þannig að mér fannst þægilegt, ég vissi að hún myndi geta svarað þessum spurningum sem ég hafði.

Í stuttu máli:

- Viðmælendur mínir segjast helst leita eftir stuðningi til samkennara og þó einhverjir nefni að það gangi ekki alltaf, finnst þeim að stuðning eigi að vera hægt að sækja innan hópsins. Flestir telja sig fá heilmikinn stuðning innan samkennarahópsins, bæði „móralskan og praktískan“. Margir nefndu að þeir hafi fengið lítinn stuðning við upphaf kennsluferils.
- Leitað er til reynslumikilla kennara og vina eða fjölskyldu eftir stuðningi.
- Hvort heldur sem leitað er stuðnings innan eða utan skóla skiptir miklu máli fyrir kennarana að þeir þekki eitthvað þá sem þeir leita til, viti fyrir hvað þeir standa og þeir sækja stuðning til þeirra sem þeim finnst vera „sálufélagar“. Kennarar þurfa að hafa faglegt og andlegt traust á þeim sem þeir leita til.
- Kennararnir segjast hafa vitað lítið um stoðþjónustu skólanna við upphaf kennslu en helmingur segist leita til ytri stuðningsþjónustu.

4.4. Hvernig stuðning segjast kennararnir vilja?

Aðgang að sérfræðiþjónustu	Ráðgjöf inn í starfið	Samstarf innan og milli skóla	Námskeið og endurmenntun	Lesefni
11	9	9	6	1

Flestir nefna að þeir vilji *hafa aðgang að sérfræðiráðgjöf skólaskrifstofu* þegar þeir telji sig þurfa eða öðrum utanaðkomandi ráðgjöfum og þá tilgreina þeir oft að það sé vegna nemenda með sérþarfir. Atriði sem nefnd eru í þessu sambandi eru að sérfræðingarnir séu staðsettir í fræðsluumdæminu, að þeir hafi og gefi sér tíma til að vera í skólunum, að

þeir kæmu reglulega og einnig tala kennarar um að þeir þurfi að koma oftar en nú er.

Þá myndi maður vilja hafa hér barnasálfræðing sem væri hægt að leita til án þess að það væri svo stórfellt mál að koma. Hann gæti komið inn í skólann og haft þar dálítinn tíma, ekki bara hálfan dag, gæti komið kannski oftar en einu sinni og fylgst með.

Varðandi sértækar þarfir nemenda. Til að slíkum þörfum yrði fullnægt þyrfti skólaskrifstofa að hafa á sínum snærum fleiri sérfræðinga sem gætu komið í skólana oftar en einu sinni á vetri.

Einhver sem fylgir málum eftir, veitir uppörvun og ráð. Sálfræðingur Skólaskrifstofu sinnir því hlutverki og gerir það vel en ég vildi gjarnan að meiri tími væri ætlaður í það. Almenn er starfsfólk Skólaskrifstofu boðið og búið en því miður er það störfum hlaðið. Vildi ég gjarnan sjá starfsmann sem sinnti því sérstaklega eftir að sálfræðingur hefur lokið störfum.

Kennarar nefna einnig margir að þeir vilji *ráðgjöf vegna starfsins inni í skólastofunni*. Þeir nefna greinabundna handleiðslu, ráðgjöf reynds kennara í grein, geta ráðfært sig við reyndan kennara sem kennir við svipaðar aðstæður. Fjórir nefna að þeir vilji fá einhvern til að skoða kennsluna með sér, utanaðkomandi fagaðila sem ynni á jafningjagrunni með kennurum á forsendum kennarans.

Kennarar fámennra skóla ættu að hafa aðgang að ráðgjöf varðandi samkennslu. Þetta á sérstaklega við nýútskrifaða kennara þar sem nám þeirra miðast við annars konar kennslu. Af þessu ættu skólaskrifstofur dreifbýlisins að taka mið og hafa jafnvel á sínum snærum einhvern reyndan samkennslukennara til ráðgjafar.

Mér fyndist ég myndi þá vilja stuðning í því formi að einhver mæti eða taki þátt í því að meta starfið mitt með mér. Eða með mér og mínum samstarfshópi. Ég er að tala um fagmann, fagaðila sem tekur að sér svoleiðis, sem fylgir manni þá eftir í lengri tíma. Og þetta er eitthvert verkefni sem báðir aðilar eru sammála um að vinna að.

Ég myndi vilja hafa einhvern stuðningsaðila sem ég gæti svona flett upp í, við skulum segja að ég sé að leita eftir kennsluháttum í einhverjum ákveðnum greinum, mig vanti upplýsingar um eitt og annað, þá fer hann í að útvega mér þær. Svona stuðningsaðili gæti tekið mig svolítið í föstur ef maður væri með eitthvert ákveðið verkefni, kæmi í heimsókn og ræddi við mann, spyrði t.d. af hverju gerirðu þetta svona. Þetta væri nokkurskonar verkfæri sem ég gæti nýtt mér á minn hátt eða eins og mér finnst ég þurfa.

Kennarar nefna að þeir vilji vera *í samstarfi kennara* sem eru innan skólans og kennara sem eru að kenna í öðrum skólum. Sumir nefna að samstarfið verði að vera skipulagt og því sé ætlaður tími og fjármagn. Nokkrir nefna samstarf um Netið.

Ég myndi vilja að stuðningur færi mest fram innan skólans. Ég vil vinna á þannig stað að mér líki það vel að ég leiti fyrst aðstoðar innan þess skóla áður en ég fer að.... mér fyndist ekki nógu gott ef ég væri það óörugg/ur hér að ég færi að leita mér stuðnings annarsstaðar en hér.

Helmingur þeirra sem rætt var við hefur tekið þátt í eða er í skipulögðu samstarfi milli skóla. Samstarf hefur verið um námskeið sem haldið hefur verið sameiginlega yfir starfstímann hjá nokkrum skólum, stjórnendur og/eða kennarar hittast reglulega yfir veturinn til funda og samvinnu um fagleg málefni. Samstarf er um námskrárvinnu og sameiginlegir starfsdagar eru haldnir. Samstarfið hefur fjarað út sumstaðar og nefna kennarar að þeir séu svo störfum hlaðnir núorðið að þeir hafi ekki tíma til samstarfs.

Það var sérstaklega hér fyrir nokkrum árum, þá var skipulögð samvinna og fundir milli skólanna hér ... það var mjög til bóta bara að hitta fólkið og spjalla við það. Nú í seinni tíð hefur verið reynt að koma á einhverjum samskiptum, það hefur nú gengið svona og svona, bæði eru nú kennarar yfirhlaðnir og geta ekki bætt á sig mjög miklum fundar- eða spjalltímum umfram það sem nauðsynlegt er. Fyrir nokkrum árum, þegar þetta samstarf var svolítið virkt, þá var notaður hluti af áfanga- og fagstjórnarkvóta skólanna í þetta samstarf og þá voru haldin námskeið líka á vegum þessara skóla.

Þröskuldurinn þar er dálítið tímaleysi, að finna sameiginlegan tíma sem liggur ekki á helgum... Fjarlægðin hefur áhrif líka, aukin fjarlægð, minni líkur að menn komi.

Allir sem tekið hafa þátt og margir aðrir sem ekki hafa verið í skipulögðu samstarfi skólanna telja það mjög mikilvægt fyrir kennara fámennra skóla. Þó gefa viðmælendur í skyn að hugmyndafræðin sem unnið er eftir skipti

máli og samstarf við kennara sem ekki hugnast kennaranum faglega er ekki eftirsóknarvert að þeirra mati.

Samstarf hefur verið milli skólanna á svæðinu en það breytist með nýju fólki. Þetta er spurningin um að fólkið sem maður leitar til eða er í samstarfi við, að það sé svona faglega meðvitað fólk að manns eigin áliti. Kannski er það manni ekki þóknanlegt endilega að vera í samstarfi við einhvern sem maður heldur að sé að gera hluti sem maður myndi alls ekki vilja gera sjálfur.

Samstarfið heldur ekki til lengdar, segja kennararnir, þegar það er háð persónum. En samstarfið er samt algerlega háð persónum eins og fram kemur. Einn kennari var alls ekki tilbúinn í samstarf við núverandi aðstæður.

Nei, og ég er ekki tilbúin/n í slíkt samstarf nema það sé greitt sérstaklega fyrir það. Samstarf tekur tíma og í það þarf að ætla hann. Samstarf við aðra skóla er ekki inni í mínum kjarasamningi.

Þarna er sett fram kjarakrafa sem þarf að uppfylla áður en til samstarfs kemur. Þessi kennari endurspeglar berort það sem margir kennarar nefna, að skipuleggja þurfi samstarfið og ætla því tíma á stundaskrá og fé þarf að greiða vegna samstarfsins. Eins og fram kemur hjá einum kennara þegar hann setur fram þarfir sínar varðandi stuðning í starfi:

Meiri tíma til samstarfs. Fleiri tíma í árganga- og fagstjórn og þá jafnvel í samstarfi við aðra litla skóla. Lengri viðveru kennara og þá eyrnamerkir ákveðnir tímar í samstarf.

Margir nefna einnig að þeir vilji hafa möguleika á að sækja *námskeið og endurmenntun*.

Í stuttu máli:

- Sem stuðning við starf vilja kennararnir hafa greiðan aðgang að sérfræðipjónustu þar sem starfsmenn gefi sér tíma til að vera í skólunum og einnig að fylgja málum eftir.
- Viðmælendur mínir vilja fá ráðgjöf inn í kennslustofuna og það gjarnan í formi félagastuðnings.

- Kennararnir hafa góða reynslu af og vilja geta verið í skipulögðu samstarfi bæði innan skóla og milli skóla. Þeir telja að það verði ekki nema tími og fjármagn sé ætlað til þess.
- Kennararnir vilja geta sótt námskeið sér til stuðnings.

4.5. Hvernig fá kennararnir svörun á starf sitt og hver hrósar þeim?

<i>Upplýsingar um störf sín:</i>	Litlar eða engar upplýsingar	Lesast helst úr líðan nemenda	Sakna viðbragða fagaðila	Viðbrögð foreldra	Eigin tilfinning	Samstarfsaðilar
<i>Samtals</i>	15	9	9	6	5	2
<i>Hver hrósar:</i>	Enginn, lítið um hrós	Foreldrar og nemendur	Samstarfsaðilar	Ég sjálf/ur	Sæki hrós út fyrir starfið	
<i>Samtals</i>	10	6	5	3	2	

Hrós og það að hafa upplýsingar um störf sín er hvorttveggja tengt stuðningi við störf. Allir þurfa að fá hrós og klapp á bakið fyrir það sem vel er gert þannig að þeir eflist til enn betri verka. Kennari sem vill eða þarf að breyta vinnubrögðum verður að vita hvernig hann vinnur og þarf að hafa möguleika á að íhuga störf sín. Spurningin um hvernig kennararnir fengju upplýsingar um störf sín kom flatt upp á flesta. Þeir sögðust ekki hafa velt því fyrir sér eða sögðu jafnvel: „Það veit ég ekki.“ Flestir kennaranna nefna að þeir fái *litlar upplýsingar* um störf sín. Eftir umhugsun nefna margir að þeir fái upplýsingar um hvernig þeir vinna helst gegnum foreldra og nemendur. Aðeins örfáir nefna samkennara eða stjórnendur.

Mér fannst hún merkileg þessi spurning þín þarna áðan, ég hef aldrei hugleitt þetta, Hvernig veistu að þú ert fagleg/ur? Mér hálfbrá við þetta. Maður er að þaullesa þetta einhvernvegin úr allskyns viðbrögðum og svörunum í umhverfinu.

Ég fæ litlar upplýsingar um það, les úr andlitum og svipbrigðum. Dæmi eru um að fólk segi það og finnst mér það gott.

Þessar upplýsingar eru menn að *lesa eða leita eftir* í einhverju sýnilegu viðmóti umhverfisins. Margir nefna að líðan nemenda sé það sem gefi þeim upplýsingar, en dreginn er varnagli þar, þar sem nefnt er að það sé alls ekki víst að það sé réttur mælikvarði á fagmennsku kennarans.

Þarna get ég loksins sagt eins og pólitikusarnir: þegar stórt er spurt verður fátt um svör. Ég held ég hafi aldrei velt þessu fyrir mér. Nemendur veita að sjálfsgöðu ákveðna svörun. Það kemur fram hvort þeim finnst e-ð leiðinlegt eða skemmtilegt en það er að sjálfsgöðu engin trygging fyrir því hversu gagnlegt það er sem verið er að kenna eða hvort það kemst til skila.

Það segir mér t.d. hvernig börnunum líður, maður finnur það hvort maður er vel staddur eða ekki.

Ég geri mér grein fyrir að góður kennari og vinsæll kennari eru ekki það sama.

Kennarar nefna einnig oft að þeir finni það sjálfir hvernig störf þeirra eru.

Ég reyni að meta það sjálfur eftir viðbrögðum í kringum mig og eigin fagvitund.

Kennarar kvarta undan *skeytingarleysi* og segjast gjarnan vilja finna fyrir klappi á bakið þegar þeir gera vel eða skammir ef þörf er.

Ég fæ ákaflega litlar upplýsingar um slíkt. Síðustu ár hef ég hvorki fengið klapp á öxlina og enginn hefur sagt mér að skammast mín (þ.e. af samstarfsaðilum). Á hinn bóginn hef ég fengið umsagnir frá foreldrum og fyrrverandi nemendum, en ekki fagaðilum.

Ég held ég verði bara að finna það sjálf/ur. Ég held að yfirmenn geri of lítið af því að hrósa og klappa á bakið á sínum undirsátum ef þeir gera vel oft á tíðum. Ég vildi finna fyrir því oftar.

Í umfjöllun kennaranna kemur fram að þeir hafi verið eða séu *óöruggir með störf sín* við einhverjar aðstæður. Þeir vilja gjarnan fá möguleika á að bera sig saman við störf annarra eða fá matstæki sem þeir geti notað.

Og líka það að fá fólk sem segir: Þetta sem þú hefur verið að gera er rétt, haltu áfram á sömu braut. Eða þá: Það sem þú hefur verið að gera þyrtir þú að gera á annan hátt að mínu viti. Eru einhverjar aðrar lausnir? Þar sem er svona

fámennt starfslið þarf stundum einhvern utanaðkomandi, meira að segja að taka kennaranemanda inn með aðrar hugmyndir, það hressir mann.

Þar gat ég borið mig saman, mér fannst það styrkur fyrir mig að geta farið og gáð hvort ég var að gera einhverja síðri hluti. Eru þau á eftir í litla skólanum? Þetta var mitt eigið óöryggi.

Það er gott að sjá hvað aðrir eru að gera og bera saman stöðu sinna nemenda við aðra. Ég held að það sé töluverð hætta á skökku mati kennara á nemendum sínum þegar fáir nemendur eru í bekk. Maður fer að miða við getu þeirra og besti nemandinn verður toppurinn þó svo hann væri bara í meðallagi í fjölmennari hóp. Stöðluð könnunarpróf væru verulega gott hjálpartæki.

Eins hefði verið dýrmætt að geta leitað til einhvers þegar maður var að skipuleggja kennsluna fyrir veturinn, skipst á prófum og verkefnum og borið nemendur sína saman við aðra nemendur til að fá marktæka niðurstöðu á gildi og mælingarhæfni prófa og verkefna sem maður leggur fyrir.

En þarna hefði verið gott að hafa einhvern sem gat sagt mér fyrr en í maí að það sem ég var að gera var í lagi, að ég þyrfti ekki að vera að púkrast með þetta verandi mjög ánægð/ur sjálf/ur að vissu leyti með það sem ég var að gera en samt óörugg/ur af því að ég hafði aldrei séð þetta gert svona.

Þegar kennararnir voru spurðir að því hver hrósaði þeim fyrir störf sín, sögðust flestir kennarar *lítið verða varir við hrós*.

Annars fæ ég bara voða sjaldan hrós, hlýtur að vera, því ég bara man ekki eftir neinu sérstöku til að segja frá?? Hræðilegt.

Já, hrós í starfi, hvað er nú það? Ég man varla eftir hrósi, það er aðeins einn skólastjóri sem ég man eftir að hafi hrósað mér og talað um að ég væri dýrmætur starfskraftur og satt að segja var það ósköp notalegt. Örsjaldan hafa samkennarar gefið mér hrós. Helstu hrósin sem ég hef fengið eru frá þakklátum foreldrum og starfsfólki Skólaskrifstofu.

Þeir segja að mjög lítið sé um að samstarfsmenn hrósi þeim. Eða að þeir hrósi sjálfir samstarfsmönnum. „*Við gerum ekki mikið af að hrósa hvert öðru*“ er viðkvæðið hjá mörgum.

Það er náttúrulega sjaldnast um það að ræða að maður fái eitthvert svona hrós frá samstarfsfólki. Er það ekki bara af því að það er kannski háttur okkar? Við tölum einhvern veginn miklu frekar um vandamál heldur en það sem vel er gert og það er kannski ekki venjan að hrósa hvert öðru... kannski gerum við of lítið af því, ha? Kannski er samstarfsfólkið það sem sér mest, fyrst og best það sem vel er gert en það segir það ekkert (smá undrunarhlátur). Þegar maður fer að hugsa um það! (undrunarhlátur) Maður segir það kannski aldrei neitt berum orðum.

Þeim er þó ljóst mikilvægi hróss eins og kemur fram í svari eins kennarans:

Maður finnur hvað það er nauðsynlegt. Á sama hátt reyni ég að hrósa mínum kollegum fyrir það sem mér finnst vel gert því ég tel að þetta sé bara lífsnauðsynlegt.

Foreldrar eru ofarlega í huga kennara þegar þeir nefna hvaðan hrós komi.

Síðan nefna þeir *nemendur*.

Það hafa nú fyrst og fremst verið foreldrar í gegnum tíðina, ég held að mér sé alveg óhætt að segja það.

Sennilega finnur maður hrósið mest frá nemendunum sjálfum.

Kennarar „*finna*“ hrósið eins og kemur fram í orðum eins og „*umbun frá nemendum*“, „*sjá nemendur mína taka framförum*“, „*jákvæð viðbrögð foreldra*“ og „*ánægðir nemendur eru auðvitað ein tegund af hrósi, ekki satt?*“.

Sumir nefna að þeir hrósi sér sjálfir þegar vel gengur eða að þeir leiti eftir viðurkenningu frá öðrum, jafnvel út fyrir starfsgreinina.

Enginn sérstakur hrósar mér, helst mitt innra sjálf.

Ég starfa oft langtímum saman undir miklu álagi þar sem andlega uppbyggingu eins og „hrós“, er ekki að fá, hana þarf ég oftast að sækja út fyrir starfsgreinina.

Þeir sem nefna að samkennarar hrósi segja að það snúist aðallega um verkefni sem nemendur séu að vinna og kennarar sjá á einhvern hátt afrakstur af. Þetta er nefnt í tengslum við myndmenntakennslu og handmenntakennslu eða verkefni sem kennarinn hefur útbúið og sést ljósrita.

Í stuttu máli:

- Kennararnir fá litlar upplýsingar um störf sín og spurningin kom frekar flatt upp á marga.
- Þær upplýsingar sem þeir telja sig fá lesa þeir úr líðan nemenda og viðbrögðum foreldra.
- Lítið er um að samstarfsaðilar eða aðrir fagaðilar ræði um starfið við kennara.
- Kennararnir hafa upplifað óöryggi með störf sín og vilja fá viðbrögð og matstæki.
- Fáir eða engir virðast hrósa kennurunum fyrir störf sín.
- Ef hrósað er þá er það mest frá foreldrum.
- Hrós frá samstarfsaðilum snýst aðallega um verkefni og annan sýnilegan afrakstur.

4.6. Hvernig hefur reynsla áhrif á stuðningsþörf ?

Í máli kennaranna kom skýrt fram að reynsla hefur áhrif á stuðningsþörf þeirra. Hér á eftir eru sögur tveggja kennara rannsóknarinnar sem eru nokkuð dæmigerðar fyrir þá reynslu sem kom fram í viðtölunum almennt. Fyrsta kennslureynslan er kennurunum minnisstæð. Þetta er tímabil þess að lifa af og uppgötva eins og kemur fram hjá Huberman (sjá töflu 1, bls. 11). Á þessu stigi er kennarinn upptekinn af faggreininni og þarf að geta leitað til einhvers sem þekkir hana, eins og fram kemur hjá Sikes (sjá töflu 1, bls. 11). Hér kemur fram óöryggi með störf, þörf fyrir að fá tilsögn í faggrein, lítil vitneska um stuðningsleiðir og oft vonbrigði með þann stuðning sem stjórnandi veitir. Kennarinn er á þessu stigi fagþróunar að leita að algildum reglum sem hægt er að styðjast við, öðlast færni til að komast af og verða þátttakandi í daglegu skólastarfi (sjá töflu 2, bls. 12)

Elsa, 16 ára starfsaldur

Þegar ég byrjaði að kenna, svo ég taki það nú sem dæmi, þá byrjaði ég á að kenna eitt fag, var með alla þá kennslu í skólanum. og ég hafði engan að leita til, akkúrat engan.

Maður leitaði til samkennara og til skólastjóra ef hann gat þá eitthvað ráðlagt.

Að öðru leyti bara baslaðist ég áfram sjálf og fannst ég óskaplega ein í heiminum.

Þá var engin svona samvinna milli kennara hérna á svæðinu. Hún var engin þannig að þar kom ekkert.

Helgi, 12 ára starfsaldur

Fyrsta veturinn leitaði ég nær eingöngu til skólastjórans og samkennara minna. Ég vissi ekki um nein úrræði önnur, og fékk sáralitla aðstoð. Þá vissi ég ekki einu sinni að fræðsluskrifstofur væru til, það var afar margt sem ég vissi ekki. Ég klóraði mig svona í gegnum þetta ég man að ég leitaði mest til skólastjórans. Það var í sambandi við prófagerð og yfirferð verkefna og ýmislegt en ég hætti fljótt að leita til hans því það var fátt um svör, það var hver að pukra í sínu á þeim árum.

Það komu reyndar í heimsókn námstjórar. Þetta fólk kom svona og kíkti inn, kynnti svolítið það sem það var að gera, en mér fannst ekki ljóst eða ég áttaði mig ekki á því að þetta fólk væri þarna mér til hjálpar, tilfinningin var sú að þetta væri svona mér til höfuðs, það var kannski ekki mjög fagmannlega að því staðið. Kom svona í einhverju flugulíki í skólann einu sinni yfir veturinn og sást svo ekki meir.

Strax eftir fyrstu árin fer að bera á öðrum og öruggari tón. Nú vita kennarar meira til hvers er ætlast af þeim, þeir eru að uppgötva stuðningskerfi, samvinna við aðra kennara kemur og námskeið fara að verða mikilvæg. Reynslan sem sótt er m.a. í námskeið og samvinnu við aðra kennara gerir kennarann öruggari (sjá töflu 1, bls. 12).

Elsa:

Þegar maður er svona ungur og ómótaður kennari, bara búinn að kenna í örfá ár og er alltaf að taka við og taka við, þá hafði námskeið ofsalega mikil áhrif. Það er svo margt sem mann vantar svör við, þá voru þessi námskeið alveg ómetanleg.

Maður gleypsti alveg við öllu lesefni og fannst þetta æðislegt á upphafsárum kennslu.

Maður var miklu, miklu duglegri að sækja námskeið þarna fyrst og það var það sem hleypti oft í mann krafti og það var náttúrlega svo mikið að gerast þarna á þessum árum. Það var nú alveg eins og vítamínsprautu. Vægast sagt. Á þeim árum fannst mér bara alveg nauðsynlegt að fara á námskeið á sumrin.

Mér finnst ekki að það hafi verið samband við fræðsluskrifstofuna þarna þessi fyrstu ár sem ég er að kenna. Mér finnst það koma svo seinna. Ef það voru vandamál varðandi einstaka nemendur voru sálfræðingur og sérkennslufulltrúi sem maður leitaði til. Mér fannst maður ekki leita mikið, ekki til að fá stuðning faglega til fræðsluskrifstofunnar.

Helgi:

Líklega þegar ég hef verið á þriðja ári þá opnast alveg ný veröld. Ég fór á mitt fyrsta námskeið alveg glamrandi af taugaveiklun, hélt bara ég hefði ekkert þarna að gera, ég man alveg eftir þessu námskeiði frá a-ö því þetta var svo mikil lífsreynsla. Þetta var svo endurnærandi að það má segja að frá þessu sumri hafi ég sótt námskeið á hverju einasta sumri.

Samvinna við aðra skóla og samvinna við kennara sem voru að kenna sama fag kom seinna, vegna þess að í þessum fámennu skólum er bara einn sem kennir þetta fag þannig að þú getur ekki beint leitað til einhvers sem er að gera það sama og þú þannig að ósjálfrátt leitar maður í aðra skóla. En það var ekki fyrr en ég fór að kynnast þeim kennurum sem ég fór að leita til annarra kennara og það var nú eiginlega starfsleikninám sem kom mér í kynni við þetta fólk og haustþing líka.

Í dag myndi ég bara banka uppá í hvaða skóla sem væri og leita mér að stuðningi ... en þegar maður er ungur og óreyndur þá skiptir máli að þekkja þetta andlit og vita að þetta er kennari sem kennir sama og þú, hingað get ég leitað.

Þegar árin líða og reynslan eykst, breytist þörfin fyrir stuðning. Kennarinn sækir það sem hann vill, stýrir sjálfur svoltið ferðinni og óskar sér jafnvel einhvers sem ekki er í boði, hefur öðlast færni og vill taka þátt í ákvarðanatöku um skólamál og er orðinn sérfræðingur sjálfur (sjá töflu 2, bls. 13). Elsa sem er reyndur kennari með framhaldsnám og fjölbreytta starfsreynslu lýsir þessari þróun.

Ég verð nú að viðurkenna að ég les ekki af eins brennandi áhuga núna eins og maður gerði kannski fyrir 10 árum. Ég veit ekki hvort maður er gagnrýnni eða er orðinn bara svona gamall eða tortryggjari eða maður tekur ekki allt eins og maður gerði fyrst þegar maður gleypsti alveg við hlutunum. Núna hugsa ég kannski: Ég held að þetta sé ekkert fyrir mig, ég nenni ekki að lesa þetta og svona. Maður velur meira og hafnar núna í þessum greinum og les það sem maður hefur áhuga á og sleppir hinu.

Núna fer ég ekkert á námskeið eins og mér fannst gott að fara á þegar ég byrjaði að kenna. Núna vil ég ekki svona ráðgjöf - ég vil ekki svona fræðslu - ég vil fá allt öðruvísi fræðslu. Af því núna les ég til dæmis yfir listana af sumarnámskeiðin og segi já- já- þetta - æi, ég er ekkert spennt fyrir þessu, æi, ég er búin að lesa um þetta, mig langar ekkert að fara að hlusta á þetta í viku. Mér finnst svona námskeið ekki höfða eins vel til mín þegar ég er komin með þetta langa kennslureynslu eins og þau gerðu þegar ég var ung og óreynd. Núna vil ég bara fá ráðgjöf beint inn í starfið, einhvern sem skoðar málin með mér og athugar hvað get ég bætt, hvað er gott, hvað gæti ég lagað, hverju get ég breytt og svona. Eitthvað sem nýttist mér alveg um leið.

Mér fyndist ég myndi núna vilja stuðning í því formi að það er einhver sem metur eða tekur þátt í því að meta starfið mitt með mér. Eða með mér og mínum samstarfshópi. Ekkert endilega bara mér. Heldur líka hitt. Fyrir kannski 12 árum eða fyrr þá hefði mér fundist það mjög óþægileg tilhugsun að einhver væri að fylgjast með mér, kæmi þarna og sæti úti í horni á kennslustofunni og fylgdist með, en núna fyndist mér það allt í lagi, núna held ég að ég gæti lært mjög mikið af því, þannig að auðvitað er þetta þróun.

Maður hefur kannski ekki þessa sömu þörf fyrir stuðning vegna þess að manni finnst maður sjálfur geta hlutina meira en maður gat áður. Maður þarf ekki eins mikið að leita eftir utanaðkomandi aðilum með ráðgjöf og hjálp, maður treystir sér betur sjálfur.

Hvaða vísbendingar koma fram eftir starfsaldri hjá kennurunum sem rætt var við? Kennararnir voru flokkaðir eftir starfsaldri í þrjá hópa, 5 kennarar með starfsaldur 3-7 ár, 7 kennarar með 10-17 ár og 4 kennarar með 20-29 ára starfsaldur og niðurstöður svara skoðaðar í því ljósi. Með þessari greiningu kemur ekki mikið fram hvað það er sem skilur hópana að en það sem hægt er að lesa út úr því er:

Kennarar með 3-7 ára starfsreynslu

- Nefna varla aðgengi að sérfræðiþjónustu sem stuðning
- Nefna heldur ekki mikið samvinnu við foreldra sem stuðning
- Nefna ekki yfirmann sem stuðning
- Leita minna en aðrir kennarar stuðnings til vina eða fjölskyldu
- Leita stuðnings minna en aðrir til ytri ráðgjafa eða skólaskrifstofu

Kennarar með 10-17 ára starfsreynslu

- Skera sig úr með að telja samvinnu við foreldra vera stuðning
- Nefna einir yfirmenn sem stuðning í starfi
- Tala oft en aðrir um aðalnámskrá

Kennarar með 20-29 ára starfsreynslu

- Nefna ekki samvinnu við foreldra sem stuðning
- Telja yfirmann ekki með sem stuðning við starf sitt
- Segjast meira en aðrir leita stuðnings í námskeið

Það eru vissulega ansi fámennir hópar sem standa að baki þessum niðurstöðum og ber að taka þeim með fyrirvara. Eitt kemur fram sem ég tel að sé athyglisvert. Það er greinilegt að kennarar með stystu starfsreynsluna segjast leita minna en aðrir til ytri ráðgjafa eða sérfræðiþjónustu og nefna hana einnig varla á nafn sem stuðning. Þetta er samhljóma orðum kennaranna um að þeir hafi varla vitað af þeirri þjónustu sem í boði er fyrstu ár sín í kennslu og að þeir hafi fengið lítinn stuðning við upphaf kennsluferils. Þetta er athyglisvert í ljósi þess að almennt er talað um að þörf kennara fyrir stuðning við upphaf kennslu sé mjög mikill. Þá er þetta eina stuðningsþörf kennara sem er opinberlega skilgreind í tímum og fjármagni, það er einnar vikustundar

kennsluafsláttur á fyrsta ári fyrir byrjendur, og ætlast er til að reyndur kennari veiti byrjanda umsjón þessa einu vikustund. Kennararnir með stystu kennslureynsluna nefna minnst allra stuðning frá ýmsum aðilum, ekki bara sérfræðipjónustu.

Við nánari greiningu á orðum kennaranna má skilja að þeim finnist eðli stuðningsþarfar breytast. Þeir nefna mikið óöryggi og lítinn stuðning við upphaf kennslu sem hafi breyst með tímanum m.a. við það að einhver eða eitthvað kynnti þeim meira stuðningsumhverfi kennarans. Þau kynni virðast vera tilviljanakennd og ekki fara eftir vissum brautum sem tryggja að kennarar viti hvert þeir geti leitað stuðnings og hvers sé að vænta þaðan. Breytt eðli stuðningsþarfar kemur einnig fram í umræðum um námskeið og endurmenntun. Kennarar með langa starfsreynslu tala um að þeir vilji og þurfi annars konar fræðslu nú en við upphaf kennsluferils. Þeir hafa þegar náð sér í ákveðna þekkingu og reynslu sem þeir þurfa ekki að ná í aftur. Þeir segjast meira en hinir leita stuðnings í námskeið og hafa líklega gert það áður í ljósi þess að þeir hafa haft lengri starfstíma til þess en aðrir, en þeir eru líka að eigin mati núna búnir að fá það sem þeir geta fengið. Þeir eru búnir að ná tókum á námsgreininni eða greinunum, þeir eru öruggari með störf sín en óska enn eftir stuðningi og fræðslu, þeir nefna bara að þeir sjái slíkt meira tengt starfinu beint í kennslustofunni. Þeir tala um að námskeið sem þeir hafi sótt áður séu ekki endilega þau sem þeir myndu sækja núna. Einnig telja þeir sig þurfa stuðning við að takast á við breytt eða ný verkefni.

5. Umræða

Hér fjalla ég um atriði sem komið hafa fram hjá kennara eða kennurum og mér finnst að gefi nánari innsýn í umræðu og vangaveltur um stuðning við kennara í starfi. Almennt kemur fram að mikið álag og óöryggi bendi til stuðningsþarfar. Kennarar vita fyrstu kennsluárin ekki um þann skilgreinda ytri stuðning sem stendur til boða. Þeir segjast leita fyrst og fremst stuðnings í nánasta umhverfi sínu, innan skólans eða hjá vinum og fjölskyldu. Það virðist þó vera undir hælinn lagt hvort þeir fengu stuðning þegar þeir leituðu hans innan skólans.

Það sem ég les út úr svörum kennaranna sem ég ræði við set ég fram í þremur undirköflum. Fyrsti kaflinn fjallar um það sem fram kemur varðandi tilfinningu þessara kennara um sérstöðu kennslu í fámennum skólum og hvað það er sem vekur stuðningsþörf við þær aðstæður. Þá er fjallað um hvernig hugsun um stuðning er á mismunandi reynsluskeiði, tengsl fagþróunar og stuðningsþarfar kennara og loks er hugsun kennaranna um stuðning við starf sitt til umfjöllunar þar sem fram kemur innri og ytri stuðningsþörf.

5.1. Stuðningsþörf í fámennum skólum

Rannsóknin beinist að kennurum fámennra skóla. Hvað er það sem þeir nefna sem sérstöðu við að starfa í fámennum skólum sem þeim finnst þeir þurfa stuðning við til að takast á við? Mæta þessir kennarar stuðningsþörfinni á einhvern sérstakan hátt eða sjá þeir fyrir sér leiðir sem henta sérstöðu fámenna skólans?

5.1.1. Samkennsla vekur óöryggi í fyrstu

Í rannsókninni kemur fram að viðmælendur mínir telja sig þurfa sérstakan stuðning eða fræðslu við upphaf kennsluferils með tilliti til samkennslu árganga. Samkennsla árganga er eitt aðaleinkenni fámennra skóla. Fram kemur í viðtölum við kennarana að þeir hafa þurft stuðning við að skipuleggja kennslu með tilliti til þessa kennsluforms. Ofan á óöryggi sem allir kennararnir nefna við upphaf kennsluferils bætist að þeir þurfa að takast á við aðstæður sem þeir segjast lítið eða ekkert hafa lært um í kennaranámi. Svo virðist sem kennaraskólar almennt sinni lítt um að mennta kennara til að kenna í fámennum skólum (Seltzer og Himley 1995).

Viðmælendur nefna einnig að samkennarar og skólastjórar hafi veitt lítinn stuðning við skipulag samkennslu. Í samantekt á kennsluháttum í fámennum skólum (Ingvar Sigurgeirsson 1989) kemur fram að fámennir skólar halda uppi aldursbundinni kennslu í lengstu lög og samkennsla aldursþópa er ekki talin æskileg. Fram kemur einnig í fyrri rannsóknum sem getið er um í kafla tvö, að kennarar telja samkennslu valda örðugleikum við kennslu í fámennum skólum. Kennarar þessarar rannsóknar virðast ekki öruggir í kennsluháttum og vinnubrögðum sem henta við aldursblöndun. Þetta óöryggi með vinnubrögð við samkennslu árganga kemur einnig fram í umfjöllun um fámenna skóla í kafla tvö, þar sem nefnt er að kennara skorti þjálfun í kennsluháttum sem tengjast aldursblöndun eða samkennslu árganga, að námsefni sé ekki sniðið að þessum kennsluháttum og að námskrá sé ekki nógu sveigjanleg (Ingvar Sigurgeirsson 1989, Margrét Harðardóttir og Sigþór Magnússon 1990, Hayes 1993, Miller 1991:16). Þetta óöryggi kennara gagnvart samkennslu árganga kemur einnig fram í nýrri rannsókn frá Noregi. Þar voru 20

kennarar fámennra skóla spurðir um hvaða endur- og framhaldsmenntun þeir vildu. Flestir eða 41% vildu fræðslu um vinnu í aldursblönduðum hópum (Kristiansen 2000:41).

Samkennslan vekur óöryggi hjá viðmælendum mínum við upphaf kennslu en reyndir kennarar þessarar rannsóknar nefna samkennslu árganga ekki sem erfiðleika sem þarfnist stuðnings. Þeir nefna að vegna samkennslu árganga þurfi ákveðna skipulagsvinnu og yfirsýn með tilliti til samfelli í námi nemenda. Reynslan virðist vera aðalþátturinn sem gerir kennara öruggari í vinnubrögðum, námskeið og samstarf eða samskipti við aðra í svipaðri stöðu eru einnig leið sem kennarar fara.

5.1.2. Fámennið bæði hamlar og styrkir

Kennarar fámennra skóla finna til sérstöðu vegna stærðar vinnustaðar. Oft kemur fram í orðum viðmælenda að stærð vinnustaðar skiptir máli í líðan þeirra og störfum. Þeir eru hins vegar ekki á einu máli um hvort þeir séu faglega einangraðir við það að starfa á fámennum vinnustað. Fámennið í kennarahópnum getur verið styrkur að mati kennaranna, því þá þekkja allir alla og ræða oft saman, en það getur einnig hamlað eins og fram kemur í óskum um að geta fengið *útrás* eða *rutt úr sér* við einhvern annan en þá sem þú ert að vinna með dags daglega. Einnig finnst sumum erfitt að finna sálufélaga í fámennum samkennarahópi. Það virðist vera helsta ástæða þess að menn finna fyrir faglegri einangrun.

Kennararnir sem telja sig ekki faglega einangraða telja ástæðuna einnig vera eðli samskiptanna í fámenninu, tíð samskipti við samkennara og hversu vel allir þekkja alla. Þessi mismunandi tilfinning endurspeglar að vissu marki í því sem ég hef kallað samkennd og kom fram hjá sumum

kennaranna. Þeir virðast hafa fundið til samkenndar og fram kemur í þeirra máli að þeim finnst þeir eiga sameiginlega aðild að því sem er að gerast í skólanum, tala um *við* í stað *ég* þegar verið er að segja frá. Þarna er hugsanlega um að ræða það sem Lieberman og Grolnik kalla „genuine collegueship“ eða ósvikinn samstarfsanda sem einkennir m.a. faglegt samfélag (Lieberman og Grolnik 1998:710-729). Barth nefnir skilgreiningu Little á félagaveldi í skólum, þar sem fernt þarf að koma til: fullorðnir í skólanum tala um starfið og þeir gera það oft, samfellt, markvisst og hlutbundið, þeir athuga kennslu og stjórnun hjá samstarfsmönnum, ræða um athuganirnar og íhuga störf sín í framhaldi af því, þeir vinna saman að námskrá með því að skipuleggja, móta, rannsaka og meta námskrána og þeir kenna hver öðrum það sem þeir kunna um kennslu, nám og stjórnun. Með þessu er hulunni svipt af leyndardómum, menn koma orðum yfir hlutina og deila með sér fagþekkingu (Barth 1990:130). Líklegt er að kennarar rannsóknarinnar sem nefna þessa samkennd starfi í skólum þar sem starfsandi einkennist meira af félagaveldi en starfsandi í skólum þeirra sem ekki gefa samkennd til kynna.

Ingvar Sigurgeirsson (1989) er með vangaveltur um að hugsanlega megi finna tvenns konar fámenna skóla á Íslandi, þann framsækna með kennurum sem eru áhugasamari um skólaþróunarmál en gengur og gerist og hins vegar skóla þar sem aðbúnaðurinn er mun lakari en gengur og gerist og kennsluhættir hefðbundnari. Hvort saman fer framsækinn skóli og samkennd er ekki hægt að lesa úr gögnum rannsóknar minnar, þar sem einvörðungu var verið að ræða við kennara en alls ekki athugaðar aðstæður skóla. Allavega bendir rannsóknin til að þar sem kennarar hafa reynt ýmis form samstarfs og kennsluhátta komi fram meiri samkennd í

hugsuninni um starfið. Þetta er sambærileg reynsla og Guiheneuf nefnir (1998) og fram kemur í kafla tvö.

5.1.3. Reynsla af samkennslu leiðir ekki sjálfkrafa til öryggis við að skipuleggja nám við hæfi allra

Athyglisvert er eins og fram hefur komið að kennararnir telja að stuðningsþörf vakni helst við að takast á við að kenna nemendum með sérþarfir. Þessi þörf virðist ekki minnka með kennslureynslu en það virðist sem þörf á ráðgjöf vegna samkennslu minnki með reynslu. Þessi tvö atriði, að koma til móts við þarfir einstaka nemenda og skipulag vegna samkennslu árganga, eru í raun greinar af sama meiði. Kennarinn þarf að skipuleggja nám og kennslu sem stuðlar að námi allra nemenda óháð getu eða aldri. Þrátt fyrir að kennararnir kenni mörgum árgöngum saman virðist sú reynsla ekki skila sér einhverra hluta vegna þegar þeir þurfa að laga nám að einstaklingum. Það vekur spurningar um framkvæmd og fyrirkomulag samkennslu. Getur verið að reynslan geri kennarana öruggari við að kenna mörgum árgöngum í einu í sömu stofunni, það er kenna mjög aldursbundið frekar en að laga nám að nemendum? Ingvar Sigurgeirsson (1989) og Margrét Harðardóttir og Sigþór Magnússon (1990) komast að því að aldursbundin kennsla sé mjög mikil í fámennum skólum á Íslandi eða að í flestum tilfellum fari nemendur jafnhrott yfir námsefni. Í umfjöllun Kristiansen um fámenna skóla í Norður-Noregi kemur fram að kennurum finnst námsaðlögun sérstaklega erfið og kenna því nemendum í aldursbundnum hópum innan sömu stofunnar (Kristiansen 2000:43).

Kenning Ingvars Sigurgeirssonar um framsækna fámenna skóla á Íslandi getur að vissu marki staðist, en ekki virðast þeir skólar hafa skilað

vinnubrögðum eða kennsluháttum sínum inn í kennaramenntunina líkt og Harber (1996) telur eftir Nash að gerst hafi í Norður-Wales og Guiheneuf (1998) segir að gerst hafi í Frakklandi (sjá bls. 47).

5.1.4. Samstarf milli skóla er gefandi og styðjandi en krefst skipulagðs tíma

Samstarf fámennra skóla er leið sem farin er víða erlendis til að efla og auka fagþekkingu kennara og minnka einangrun þeirra. Þar er reynslan oft verulega góð (Potter og Williams 1994, Guiheneuf 1998, Hall 1998, Moore 1991:84). Í rannsókn á ellefu klösum eða skólum sem voru í endurmenntunarsamstarfi í Wales kom fram að árangursríkast var samstarfið þar sem kennurum fannst vera tekið tillit til þeirra sjónarmiða og þarfa við ákvarðanir. Einnig skipti menning máli, þ.e. að vera með svipaða skólasýn, og einnig sú tilfinning sem kennarar höfðu fyrir öryggi í samstarfinu (Williams og Thorpe 1998). Kennarar fámennra skóla sem tóku þátt í rannsókninni hafa margir starfað markvisst saman milli skóla en samstarfið hefur í öllum tilfellum minnkað undanfarin ár vegna þess hve annir kennara hafa aukist. Þeim sem reynt hafa finnst samstarf skóla gefandi og styðjandi og vilja gjarnan hafa það, en til þess þarf, að þeirra mati, að vera skipulagður tími innan vinnutíma kennaranna. Sama reynsla af samstarfi kemur fram hjá skólastjórum sem reynt hafa (Rúnar Sigþórsson 1995).

Vigfús Hallgrímsson kemst að þeirri niðurstöðu í rannsókn sinni á starfendarannsóknum að mikilvægur þáttur í skólaþróun sé efling kennarasamstarfs með innbyrðis stuðningi. Hann kemst einnig að því að tímaleysi kennara sé þeim þröskuldur við að efla starfsþroska sinn og nauðsynlegt sé að skipuleggja skólastarf meira með hliðsjón af

kennarasamstarfi (Vigfús Hallgrímsson 2000:109-116). Um samstarf milli skóla gildir sama og um samstarf kennara innan skóla, kennarar gera kröfur um viss fagleg atriði og að um sálufélaga sé að ræða eða að minnsta kosti þurfa þeir sem starfa saman að hafa svipaða kennslufræðilega sýn.

5.1.5. Tölvusamskipti kennara eru áhugaverð en ómótuð leið til stuðnings

Kennarar nefna gjarnan tölvusamskipti sem leið til að vera í sambandi við aðra í svipaðri stöðu eða leita sér einhvers stuðnings. Þeir hafa mismikla reynslu af því en hafa trú á að þar séu möguleikar framtíðarinnar. Þeir sjá jafnvel möguleika á að vera í tölvusamskiptum, eða eru komnir í tölvusamskipti við kennara annarra landa sem vinna við svipaðar aðstæður. Þessi möguleiki er ört að breytast og verða tæknilega auðveldari. Þeir kennaranna sem þekktu þetta samskiptaform lögðu mjög mikla áherslu á það sem stuðning við starf. Kennararnir telja að hægt sé að sækja stuðning og samskipti vegna fjölbreyttra þarfa, bæði hvað varðar samskipti um framkvæmd kennslunnar, vegna sérþarfa nemenda og til þess að geta stækkað faghópinn sinn.

Tölvusamskipti skóla hér á landi eiga rætur sínar að rekja til framsýni og áhuga skólastjóra fámenns skóla og félaga hans við svipaðar aðstæður. Nýlega riðu fámennir skólar á Ströndum á vaðið með tilraunaverkefni í fjarkennslu milli skólanna. Í skýrslu um verkefnið kemur fram að fjarkennsla sé bæði tæknilega og kennslufræðilega möguleg og að mörgu leyti vænleg leið til að styrkja starf í fámennum grunnskólum. Þótt fyrst og fremst sé verið að tala um kennslu nemenda kom í ljós að samstarf kennara var einnig árangursríkt (Rúnar Sigþórsson 2000). Í vangaveltum

sínum um skóla 21. aldar nefna Dalin og Rust að með tilkomu fjarskiptatækni séu allar forsendur fyrir því að skólar breytist, stærð þeirra skipti ekki lengur miklu máli (Dalin og Rust 1996:116).

Fram kemur hjá nokkrum kennurunum að einangrun þeirra hafi eða sé að rofna vegna möguleika á tölvusamskiptum og við að komast í kynni við samtök eða hóp kennara sem ræða saman um sérstöðu fámenna skólans. Ýmsir nefna tölvusamskipti sem áhugaverðan möguleika til að rjúfa einangrun og efla tengsl kennara fámennra skóla (Ingvar Sigurgeirsson 1989, Miller 1991, Meisalo 1996, Sheppard 1999). Ingvar nefnir þetta fyrir 12 árum og síðan hefur mikið gerst á sviði tækninnar en frekar lítið gerst á sviði samskipta kennara með tækninni. Þrátt fyrir það hafa kennarar rannsóknarinnar trú á að tæknin verði þeim stuðningur og rjúfi einangrun. Mögulega þurfa kennararnir markvissari stuðning við að taka tæknina í sína þágu sem stuðningstæki.

5.2. Tengsl fagþróunar og stuðningsþarfar

Í rannsókninni er leitað svara við hvernig reynsla hefur áhrif á stuðningsþörf kennara. Eru einhver séreinkenni sem koma fram í hugsun um stuðningsþörf hjá kennurum með litla kennslureynslu? Eða mikla kennslureynslu? Hvað styður starfsþroska kennaranna?

5.2.1. Óöryggi, fagleg óvissa og litlar upplýsingar

Kennarar rannsóknarinnar lýsa óöryggi við upphaf kennsluferils og fram kemur að þeir leita lítið eftir stuðningi og vita ekki heldur hvert leita má stuðnings. Stuðningur er ekki fyrir hendi eða ekki sýnilegur þannig að reynslulitlir kennarar geti leitað hans eða notið. Þeir eru faglega óöryggir með starf sitt og fá litla eða enga svörun frá fagmönnum innan

starfsstéttarinnar um hvernig þeir standa sig. Á þessu stigi mótast hugsun kennara af framkvæmd kennslunnar og stuðningsþörfin tengist því að lifa af daglegt skólastarf og ná tókum á faggreinunum sem kenndar eru. Kennarar fámennra skóla kenna oft mörg fög og þurfa því að setja sig inn í og ná færni í mörgum fræðigreinum í einu. Kennarar kenna einnig mörgum árgöngum þannig að álagið er sérstaklega mikið á reynslulitla kennara í fámennum skólum (Hayes 1993, Margrét Harðardóttir og Sigþór Magnússon 1990).

Þegar fyrsta kennslureynsla kennaranna er borin saman við kenningar um lífsferli og fagþróun kennara kemur fram mikil samsvörun. Fyrstu árin einkennast af að lifa af kennsluna. Kennarinn er að ná tókum á annars vegar faggreininni og hins vegar bekkjarstjórnun og agamálum. Hugur hans beinist fyrst og fremst inn í kennslustofuna og hann beitir þeim algildu reglum sem hann hefur lært frekar en að sækja til annarra (sjá töflur 1 og 2, bls. 18-19). Þetta getur skýrt það að kennarar rannsóknarinnar vita ekki af stuðningi í umhverfinu og leita hans ekki heldur. Verið getur að þar sé eitthvað við skólabrag eða hefð innan skóla að sakast, kennurum er ekki bent á hvaða stuðning hægt er að sækja né heldur eru þeir hvattir til að leita til annarra í umhverfinu. Getur verið að þeir hafi þann skilning að þeir eigi að geta allt sjálfir? Ef svo er hvaðan er sá skilningur sprottinn? Úr menntuninni eða úr skólaandanum? Það sem þeir nefna fyrst og fremst hér er að þeir leita stuðnings við skipulag kennslu hjá reyndum (sam)kennurum og þeir fara á námskeið sem styrkja þá sem faggreinakennara eða bekkjarkennara. Þeir eru að sækja fræðslu sem minnkar óryggið og fyllir upp í reynsluleysið sem þeir búa við.

5.2.2. Þroski, öryggi og sjálfsvitund

Kennarar rannsóknarinnar verða öruggari með aukinni reynslu og starfsaldri. Þeir vita hvert þeir geta leitað stuðnings og hafa frumkvæði að því að sækja sér það sem þeim finnst þeir þurfa. Þeir eru með ákveðnar skoðanir á hvernig stuðning þeir vilja og kennslufræðileg sýn ráðgjafa eða stuðningsaðila skiptir máli. Reyndir kennarar eru enn svolítið óöruggir um faglega stöðu sína, þeir hafa bara eigin tilfinningu að styðjast við. Fagleg svörun á starf er ekki enn fyrir hendi. Reyndir kennarar treysta sér ekki þrátt fyrir reynslu til að koma til móts við sérþarfir nemenda og óska eftir stuðningi vegna þeirra.

Með reynslunni snýst hugsun kennaranna meira um framkvæmenda kennslunnar, þ.e. kennarann og starf hans. Eigin tilfinning og reynsla skipta orðið meira máli hjá þeim. Kennararnir telja sig vita af stuðningi sem í boði er og hafa nýtt sér hann en vilja velja og hafna samkvæmt eigin reynslu og tilfinningu. Þeir eru farnir að hafa hugmyndir um stuðning sem þeir vilja en er ekki í boði. Þegar þetta er skoðað í ljósi kenninga um fagþróun og lífsferli kennara (sjá töflur 1 og 2, bls. 18-19) sést að tilfinningar og þarfir kennara rannsóknarinnar ríma við það sem þar kemur fram að einhverju leyti. Þeir eru farnir að líta út úr kennslustofunni og eru þátttakendur í stærra skólasamfélagi, farnir að taka þátt í skólaþróun og skólamálaumræðu. Þeir eru jafnvel sumir farnir að einhverju leyti út úr kennslustofunni og hafa tekið að sér stjórnun. Þeir hafa áhuga á að meta á markvissan hátt kennslu sína og setja í því skyni sjálfa sig í brennidepil frekar en nemandann eða nemendur. Þetta eru allt þættir sem koma fram í töflum 1 og 2 um fagþróun og lífsferli kennara og einkenna kennara sem eru á þeirri braut sem þar er lýst.

5.2.3. Nálægð, sýnileiki og traust

Rannsóknin leiðir líkur að því að til að kennarar hætti að vera óöruggir og fyllist sjálfstrausti í starfi þurfi að taka tillit til þess sem þeir nefna sem mikilvægt við stuðning og stuðningsaðila. Kennarar vilja og þurfa að þekkja þá sem þeir leita til. Þeir vilja hafa tíð samskipti við þá og samskiptin þurfa að vera á jafningjagrunni. Kennarar vilja starfa með öðrum kennurum innan sama skóla og milli svipaðra skóla. Það skiptir kennara miklu máli að kennarar treysti þeim sem þeir leita til og að þeir hafi svipaða kennslufræðilega sýn.

Það þroskaferli sem ég les út úr samtölum mínum við kennarana er í samræmi við kenningar um stig í lífsferli og fagþróun kennara (Huberman 1992, Sikes 1985, Measor 1985, Rogan, Borich og Taylor 1992, Leithwood 1990, Dale 1997). Þessi þróunarhugsun kemur fram hjá Dale í tengslum við að setja fram mælikvarða og leiðarvísi við mat á fagmennsku kennara. Þar leggur hann áherslu á að hægt sé að vera faglegur á mismunandi færniplönunum og fagmennska kennarans sé háð því að hann taki þátt í fagsamfélagi þar sem kröfur eru gerðar á hvað og hvernig unnið er og kröfurnar ígrundaðar og virtar (Dale 1997:120).

Mismunur á störfum kennara eftir reynslu þeirra og þar af leiðandi nauðsyn þess að meta störf þeirra á mismunandi hátt er reynsla Danielsson og McGreal af því að vinna við mat á skólastarfi. Þau setja fram mismunandi leiðir í kennaramati, annars vegar fyrir kennara fyrstu þrjú kennsluárin og hins vegar fyrir reyndari kennara (Danielsson og McGreal 2000:28-31). Til að kennarar geti farið hina vörðuðu leið fagmennskunar eins og Darling-Hammond (1990) nefnir, þar sem þeir skapa sér á leiðinni sameiginlegan þekkingargrunn, sjálfsleiðréttingu og sjálfsmat, þurfa þeir

að hafa möguleika á faglegum samskiptum. Samskiptin og stuðningurinn sem kennarar fá þurfa að vera í samræmi við hvar kennarar eru staddir á sínu ferðalagi. Viðmælendur nefna oft að þeir vilji þekkja þann sem þeir leita til. Það kemur einnig fram í svörum kennara Skagafjarðar þar sem kennarar fámennra skóla tala um hve mikilvægt sé að starfsemi Skólaskrifstofu Skagfirðinga sé sýnileg (Skólaskrifstofa Skagfirðinga 1996). Sama er uppi á teningnum hjá kennurum Vestfjarða sem vilja fá starfsmenn oftari í heimsókn (Fræðsluskrifstofa Vestfjarðaumdæmis 1994).

5.3. Stuðningur innanfrá og utanfrá

Rannsóknin beinist að því að fá fram hvað kennarar telja að veiti sér stuðning við starf sitt. Hvað finnst kennurum styðja sig í starfi? Hver eða hvað veitir þann stuðning? Hvenær þurfa kennarar stuðning?

Í rannsókninni kemur fram að kennarar hugsa um stuðning *innanfrá og utanfrá*, eða stuðning sem er persónutengdur kennaranum og stuðning sem er tengdur nemendum og framkvæmd starfsins. Innri stuðningurinn eða stuðningurinn við persónuna er það sem kennarar sækja í umhverfið næst sér ef þeir treysta því persónulega og faglega. Kennari hefur tilhneigingu til að leita að stuðningi innanfrá ef hann telur að vandinn sé bundinn við hann sjálfan en þegar ytri stuðningur er sóttur skilgreina kennarar að vissu marki vandann sem nemandatengdan. Þetta er þó alls ekki svona klippt og skorið, sumir kennarar vilja handleiðslu við starf sitt utanfrá og sumir leita til samkennara vegna vanda sem þeir tengja einstaka nemanda. Kennarar tengja stuðningsþörf ekki bara við vanda sem þarf að leysa, þeir telja einnig nám og fræðslu vera stuðning þó þeir sæki það ekki vegna sérstaks vanda.

5.3.1. Stuðningur innanfrá

5.3.1.1. Góð samskipti og góður andi innan skólans skipta mestu máli

Þegar kennararnir tala um stuðning, þá líta þeir fyrst og fremst á hann sem eitthvað sem er í daglegu umhverfi þeirra. Kennara telja mikilsvert að starfa með fólki sem þeim líður vel nálægt og hefur líka kennslufræðilega sýn og túlka þetta sem einn mikilvægasta stuðninginn við kennarastarfið. Góð og gefandi samskipti við vinnufélaga álíta kennarar greinilega það allra mikilvægasta varðandi starf sitt og stuðning. Þessi samskipti virðast ekki snúast mjög mikið um framkvæmd starfsins, hvorki að koma til móts við sérþarfir nemenda eða kennsluna sjálfa inni í bekk. Þau virðast fyrst og fremst vera persónulegur stuðningur, hjálp við að lifa af sem kennari, leið til að ræða um einstök atvik við einhvern sem skilur sögu sviðið og þekkir persónurnar vel sem þar koma fram.

Jennifer Nias (1998) hefur unnið að rannsóknum á kennurum í tvo áratugi. Ein meginniðurstaða hennar er að kennarar þurfa að vera í góðu og gefandi samstarfi við samkennara sína til að lifa af og þroskast í starfi. Í upphafi kennsluferils eða þegar kennarar komu aftur til starfa eftir hlé frá störfum, leituðu þeir oft til góðra vina eða fjölskyldu utan skólans en þeir leituðu yfirleitt fyrst og fremst stuðnings til starfsfélaga. Þegar kennarar fá ekki stuðning innan skólans stafar það oft af hópamyndunum sem ekki byggja á samkennd heldur sundrung og dilkadrætti innan kennarahópsins (Nias 1998:1259). Kennarar vilja og þurfa að læra hver af öðrum og samskipti þeirra eru ein meginforsenda þess að þeir geti það (Sergiovanni 1995:256). Niðurstöður rannsóknarinnar eru studdar af nýjum vangaveltum fræðimanna á sviði skólaþróunar en þeir eru farnir að ítreka vanmetinn þátt tilfinninga í allri þróun. Fullan fullyrðir að líklega sé

mikilvægast af öllu í tengslum við skólaþróun að styrkja og bæta mannleg samskipti innan skólanna og skapa einstaklingum þar öryggi innan hópsins (Fullan 1997:220).

5.3.1.2. Kennarar eru faglega vandlátir á stuðningsaðila

Kennurum rannsóknarinnar er í öllum tilfellum mikilvægt að bera traust til þess sem þeir leita til, bæði faglegt traust og einnig persónulegt traust þegar um samkennara er að ræða. Þeir virðast leggja mikið upp úr því að vera í samstarfi við kennara sem hafa svipaða starfskenningu.

Nias fann að munur á hugmyndum og sýn kennara á hvernig börn læra skapaði spennu á kennarastofunni og gerði kennurunum erfitt fyrir að slaka á með starfsfélögum. Kennarar sækjast eftir sálufélögum innan skólans sem hafa svipaða lífssýn og sýn á kennslufræði og ef þeir finna þá ekki þar skipta þeir um vinnustað, hætta að kenna eða láta starfið ekki skipta eins miklu máli í lífinu og annars. Ef kennarar finna sér hóp sem þeim líður vel í, þ.e. hefur svipaða sýn á kennslu og nám, eykur það starfsánægju þeirra og hefur áhrif á hversu vel þeir helga sig starfinu. Hópurinn veitir einnig stuðning (Nias 1998:1262-3). Jónas Pálsson telur að samstarf og samvinna kennara gefi möguleika á að fagleg starfshæfni flytjist á hærra stig og að einnig séu mestar líkur á að efla og ávaxta sjóð sérfræðilegrar starfskunnáttu með þeim hætti (Jónas Pálsson 1983:132). Þetta kemur heim og saman við þá samkennd sem fram kom hjá sumum kennurum í rannsókninni, í þeim tilfellum getur verið að kennarar hafi fundið sér eða skapað sér starfshóp þar sem svipuð lífssýn ríkir. Þó kennararnir í þessari rannsókn nefni starfskenningu ekki á nafn hafa þeir tilfinningu fyrir því hver hún er og að hún geti verið mismunandi eftir

kennurum (Handal og Lauvås 1982:14-22, Nias 1998:1266). Samstarf sem kennarar rannsóknarinnar telja stuðning þarf að vera faglegt og snúast um starfið. Það er ekki nóg að líða vel saman. Þeir leita að sama skapi til samstarfsmanna eftir stuðningi en einnig leita þeir til reyndra kennara utan skólans. Þeir leita til þeirra sem þeir treysta og þar skiptir faglegt traust miklu máli.

5.3.1.3. Stuðningur samstarfsaðila er einstaklings- og atvikstengdur

Mikilvægi stuðningsaðila sem leitað er til minnkar þegar fjær dregur því að þeir sem stuðninginn veita séu í svipuðum aðstæðum og þeir sjálfir, (inni á gólfinu) við bekkjarkennslu. Þessi túlkun gefur til kynna að mikilvægur stuðningur sé að geta talað um það sem er að gerast í starfinu, óformlega og hér og nú.

Þegar kennararnir nefna hvaða stuðning samstarfsmenn veita, tala þeir um stuðning sem felst í því að þeir miðli af reynslu sinni, að skiptast á skoðunum og gögnum er stuðningur og þar sem samkennararnir þekki aðstæður og nemendur jafn vel sé hægt um vik að ræða málin og það er talið stuðningur eins og fram kom að framan. Hins vegar virðast kennarar ekki fá eða telja sig fá mikla svörun á starf sitt frá samstarfsaðilum, þrátt fyrir að þeir telji þá vera mikilvægustu stuðningsaðilana. Samstarf kennaranna virðist ekki ná inn í kennslustofuna frekar en samstarfið við stjórnendur. Sú skoðun kemur einnig fram í fullyrðingu Hjálmars Árnasonar að svo fremi sem það starf sem fram fer í íslenskri kennslustofu raski ekki skipulagi skólastarfsins eða þar sé ófriður virðist það vera aukaatriði í samstarfi kennara (Hjálmar Árnason 1993:5). Þótt Hjálmar sé hér að ræða um framhaldsskólastig eru aðstæður kennara

svipaðar á grunnskólastigi. Mikilvægi þess að samstarf kennara nái lengra en að stofudyrnum kemur fram hjá Hargreaves sem segir að þrátt fyrir að samstarf kennara eins og það tíðkast, þ.e. utan kennslustofunnar, sé mikilvægt bæði fyrir kennara og skólastarf, sé það ekki nóg þegar krafist er breytinga á starfsháttum kennaranna, sérstaklega starfsháttum sem miðast að því að koma til móts við þarfir allra nemenda. Þá þurfa þeir á stuðningi að halda inni í kennslustofunni (Hargreaves 1997:7).

5.3.1.4. Stjórnendur virðast lítið styðja kennara

Tilfinning kennara rannsóknarinnar til skólastjóra er blendin. Fáir kennarar nefna að þeir hafi fengið stuðning hjá stjórnanda sínum og misjöfn reynsla virðist vera af að leita stuðnings til þeirra, frekar má skilja á orðum kennaranna að þeir sem leitað hafa stuðnings hafi orðið fyrir vonbrigðum með árangurinn og uppgjafar gætir í því sambandi í hugum kennaranna. Kennararnir sem nefna stjórnanda telja samt sem áður að stuðningur væri af styðjandi og traustum yfirmanni, en reynslan virðist vera að þeir skipta sér lítið af endurmenntun eða fagþróun kennaranna.

Rannsóknir á skólaþróun og skilvirkum skólum sýna fram á að stuðningur stjórnenda er eitt af lykilatriðunum. Sama kemur fram í athugunum á þróun nýrra kennara í starfi (Fullan 1991:76, Nias 1998:1261). Zeichner hefur hins vegar komist að þeirri niðurstöðu að kennarar fái almennt mjög lítinn beinan stuðning og ráðgjöf frá skólastjórum (Arfwedson 1994:112).

Hér á landi má hugsanlega rekja lítinn stuðning stjórnenda til þess að lítil hefð er fyrir því að þeir skipti sér af því sem fram fer inni í kennslustofunum. Skólastjórar hafa haft hlutverk varðandi endurmenntun kennara frá 1995 en hafa ekki skilgreint hlutverk sem ráðgjafar kennara.

Samkvæmt drögum að erindisbréfi skólastjóra er skylda þeirra að veita skóla faglega forystu (Samband íslenskra sveitarfélaga 2000). Hugtakið forysta er ekki nánar skilgreind í þessum tillögum en í erindisbréfi skólastjóra í sveitarfélaginu Skagafirði kemur fram að skólastjóri á m.a. að skipuleggja nám og kennslu, gera áætlanir og vinna að skólaþróun. Í því erindisbréfi segir: *Skólastjóra ber að kynna sér eftir föngum störf kennara og annarra starfsmanna skólans og árangur þeirra. Honum ber einnig að gera sér far um að veita kennurum og öðrum starfsmönnum skólans allt það lið sem hann má með ráðum og dáð.* Hér virðist ábyrgð skólastjóra talin ná meira inn í kennslustofuna til kennaranna en hingað til hefur tíðkast á Íslandi og álitid að þeim beri að hafa yfirsýn yfir það sem þar fer fram.

Hægt er að skilja þessa niðurstöðu m.a. í ljósi niðurstaðna Rúnars Sigþórssonar en þar kemur fram að stjórnendur fámennra skóla bæði á Íslandi og í Englandi eru óöruggir gagnvart hlutverki sínu sem ráðgjafar og „eftirlitsmenn“ með störfum kennara. Afskipti eru óformleg frekar en formleg og nefna þeir smæðina sem ástæðu (Rúnar 1995: 27). Smæðin getur bæði verið styrkur og ógn þegar kemur að ráðgjöf. Styrkurinn kemur fram í því að samskiptin eru tíð og skilyrðum um nálægð, sýnileika og traust sem skiptir kennara miklu máli er auðfullnægt. Ógnin er hins vegar að í litlu samfélagi getur verið erfitt að taka á málum án þess að persónuleg atriði blandist þar í.

Helmingur viðmælenda minna er eða hefur verið stjórnandi fámenns skóla en það virðist ekki hafa nein áhrif á hvernig reynsla er af að leita sjálfir til stjórnenda. Þeim finnst að stjórnendur eigi að veita stuðning en telja sig ekki hafa fengið stuðning þegar þeir leituðu til stjórnenda og sumir kennaranna lýsa beinlínis yfir vonbrigðum með þann stuðning sem þeir

hafa fengið við að sækja til skólastjóra. Hugsanlega má einnig skýra þennan rýra hlut stjórnenda sem stuðningsaðila í rannsókninni með því að þeir eru í hugum kennaranna samkennarar, þar sem stjórnendur fámennra skóla kenna mikið með skólastjórnuninni.

5.3.2. Stuðningur utanfrá

5.3.2.1. Stuðningsþörf sprettur vegna náms einstakra nemenda

Kennararnir sem rætt var við hugsa yfirleitt á mjög svipaðan hátt um stuðning í starfi. Reynsla þeirra og aldur mótar sýn þeirra á hvaða þættir eru mikilvægir. Kennararnir hugsa flestir um starf sitt annars vegar út frá nemendum og hins vegar út frá framkvæmd kennslunnar, kennsluháttum og faggrein. Að hugsa um stuðning við sig persónulega er þeim greinilega ekki mjög tamt.

Kennslan er einmanalegt starf, þrátt fyrir að það sé innt af hendi í fjölmenni. Þeir tengja stuðningsþörf sína við þá þörf sem skapast ef þeim finnst þeir ekki koma til móts við þarfir nemenda, þ.e. nemenda sem þeir skilgreina með náms- eða hegðunarerfiðleika. Ekki er gott að ráða af orðum kennaranna hvað það er sem þeir ráða ekki við vegna kennslu nemenda með sérþarfir. Fram kemur þó að þeir þurfi aðstoð við gerð einstaklingsnámskrár og áætlana. Jakob Bragi Hannesson hefur unnið rannsókn á notkun einstaklingsnámskráa í almennum sérdeildum í Reykjavík. Hann setur fram þá heildarniðurstöðu að mikill skortur sé á fagþekkingu hjá mörgum kennurum almennra sérdeilda í Reykjavík við gerð einstaklingsnámskráa (Jakob B. Hannesson 2000:21). Viðmælendur Jakobs eru að vinna við aðstæður þar sem nemendur eiga það allir sammerkt að í þeirra tilviki er beitt sérstökum skólaúrræðum vegna

sérþarfa. Þessir kennarar hafa samt ekki þá þekkingu eða það öryggi sem þarf til að gera einstaklingsnámskrá. Með tilliti til þess er ekki undarlegt að kennarar fámennra skóla telji sig ekki í stakk búna til að gera einstaklingsnámskrá eða áætlun án aðstoðar og stuðningsþörf vakni hjá þeim við slíkar aðstæður.

Kennarar rannsóknarinnar nefna mjög ákveðið að til að mæta stuðningsþörf vegna einstakra nemenda vilji þeir hafa aðgang að sérfræðiþjónustu í líkingu við sérfræðiþjónustu skólaskrifstofa. Þeir skilgreina síðan ekki náði í hvaða formi stuðningurinn á að koma frá skrifstofunum, nefna ráðleggingar og uppörvun. Í hugum kennaranna er aðgengið greinilega mikilvægast. Þeir nefna nálægð þjónustunnar og tíðni samskiptanna en skilgreina ekki innihald þjónustunnar mikið. Svo virðist sem kennararnir hafi þá reynslu að stuðningsaðilarnir séu langt í burtu og sjáist sjaldan, þannig að ekki hafi myndast öryggi í samskiptunum sem leiði til þess að kennarar hugsu um það eitt að fá einhvern stuðning en síður um form og innihald þess stuðnings. Nokkrir kennarar nefna það form á stuðningi frá sérfræðiþjónustu að fá einhvern til að skoða vinnuna í kennslustofunni með sér. Þar kemur fram sú hugsun að til að gera sér grein fyrir hvað þurfi til að mæta þörfum nemenda þurfi að skoða störf þeirra og kennarans í samhengi á starfsvettvangi.

5.3.2.2. Stuðningsþörf er vegna almennrar framkvæmdar kennslunnar

Kennarar hugsa einnig um starf sitt og stuðningsþörf út frá framkvæmdinni, kennslunni. Þeir nefna gjarnan atriði sem þeir vilja sjálfir læra til að verða betri kennarar. Þar kemur fram þörf fyrir að efla þekkingu á faggrein og kennsluháttum. Einnig að læra ný vinnubrögð og

að koma til móts við nýjar eða breyttar kröfur. Þessi stuðningsþörf er breytileg eftir aldri og reynslu kennaranna eins og fram hefur komið.

Bæði stuðningur sem kennarar telja sig þurfa vegna nemenda með sérþarfir og stuðningur vegna þróunar og breytinga í kennslunni, tengjast ytri stuðningi í hugum kennara. Þeir tengja skólaskrifstofur og áður fræðsluskrifstofur við stuðning vegna sérþarfa nemenda og endurmenntunin sem oftast kemur utanfrá í hugum kennara er tengd sérstökum (sumar)endurmenntunarnámskeiðum sem hingað til hafa að mestu verið á vegum kennaraskólanna.

Greinilegt er að kennarar Vestfjarða telja að ráðgjöf til skóla, námskeið og eftirlit séu hlutverk skólaþjónustu og það muni stuðla að bættum árangri í starfi vestfirskra skóla að sinna þeim þáttum (Fræðsluskrifstofa Vestfjarðaumdæmis 1994). Kennarar Skagafjarðar gefa vísbendingar um hvað þeir telja hlutverk skólaþjónustu í svörum sínum, þar sem flestir nefna að þeir vilja hafa kennslumiðstöð með fagsöfnum og óskir um þjónustu vegna sérþarfa nemenda og almenn kennsluráðgjöf koma einnig frá meirihluta kennaranna (Skólaskrifstofa Skagfirðinga 1996).

Þau atriði sem koma fyrst upp í hugann þegar kennarar eru spurðir um stuðning eru þau sem þeir þekkja og eiga að venjast að stuðningsaðilar sem starfa utan skólans bjóði fram. Þessi stuðningur er einnig sá sem er lögbundinn. Þegar þeir rýna síðan í eigin þarfir koma fram óskir um annars konar stuðning sem ekki hefur verið mikið veittur hingað til, s.s handleiðslu í starfi og félagastuðning.

Kennarar vilja hafa möguleika á að fara á námskeið og sækja sér þekkingu og þeir telja það starfsstuðning. Þeir sækja námskeið mikið, aðeins einn,

sá með stystu starfsreynslu, hafði ekki fengið inni á námskeiði. Kennararnir setja fram efasemdir um hefðbundið form þessa stuðnings, þ.e. námskeið sem ekki tekur tillit til starfsins inni í skólanum og kennslustofunni. Af þessum gögnum virðist sem margir kennarar óski eftir að þau séu á skólatíma og að þau tengist starfinu inni í skólastofunni. Þannig telja þeir námskeiðin gagnast best. Reynsla og rannsóknir staðfesta þá tilfinningu kennaranna að þannig endurmenntun skili sér best til nemendanna inni í kennslustofunni (Rúnar Sigþórsson o.fl. 1999:68, Fullan 1991:315, Ekholm 1989:15, Rósa Eggertsdóttir 1999:271-89). Kennararnir tala einnig um að þeir sækji í samskipti við aðra kennara á námskeiðum, þau gegna því tvöföldu stuðningshlutverki, eru kennurum námsstuðningur og þangað sækja þeir einnig félagastuðning. Fram kemur í rannsóknum Sparks og Joyce og Showers að þegar kennarar sækja námskeið sem fylgt er eftir með félagastuðningi tileinka þeir sér efnið betur en án félagastuðnings og að handleiðsla í framhaldi af námi sé nauðsynleg til að námið skili sér inn í kennslustofuna (Good og Brophy 1997:456, Gottesman 2000:19-24).

Kennararnir hafa ekki kynnst því að skólar hafi endurmenntunarstefnu og út frá henni sækji starfsmenn sér fræðslu eða afli þekkingar inn í skólana sem þar vantar til að takast á við fjölbreytt verkefni. Mótun áætlunar um endurmenntunarstefnu skóla hefur þó verið lögboðin síðan 1995 (Lög um grunnskóla 1995:50.gr.). Þar sem viss sérfræðiþekking hjá kennurunum er til staðar, s.s. sérkennari innan hópsins, er það nefnt sem úrræði eða afl sem skólinn hafi yfir að ráða og geri hann betur í stakk búinn til að sinna skyldum sínum.

Einnig kom fram að kennarar telja að starf í skólanum verði faglegra þegar starfað er með menntuðum kennurum. Kennararnir hafa sumir

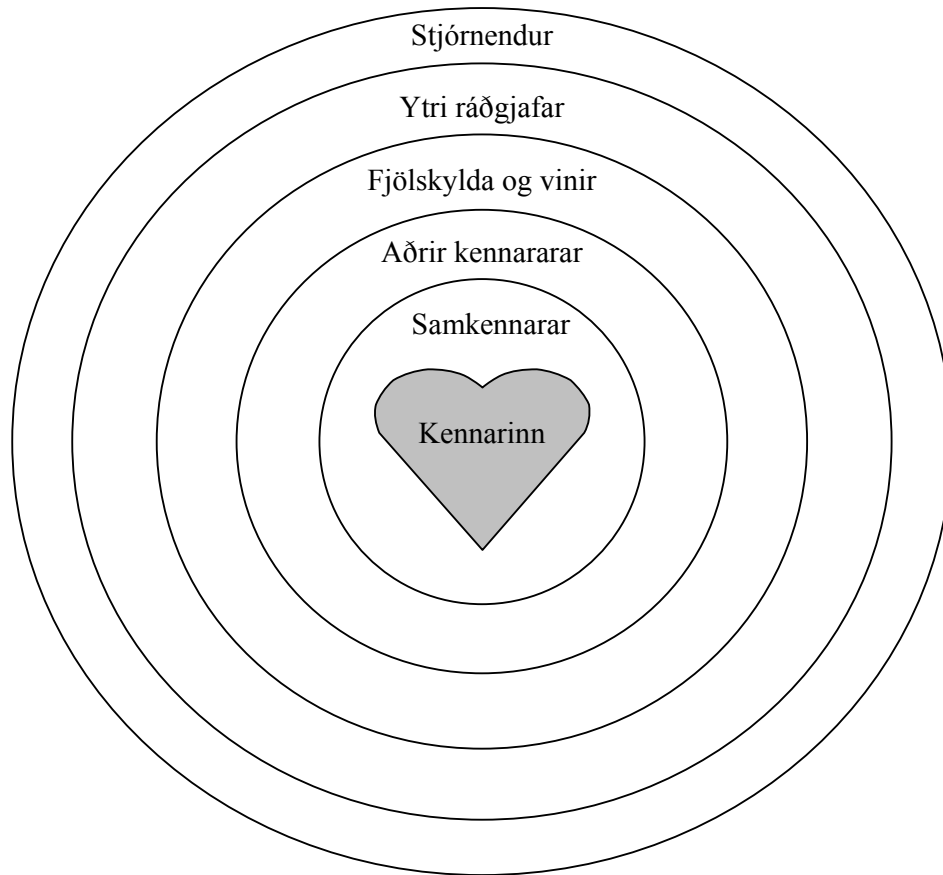
reynslu af að kennaraskipti séu tíð og mikið um leiðbeinendur í skólanum. Tíð kennaraskipti hafa mikil áhrif á skólastarf. Fram hefur komið í rannsóknum að þar sem skortur er á búnaði er það rakið til tíðra kennara- og/eða skólastjóraskipta (Margrét Harðardóttir og Sigþór Magnússon 1990). Ör kennaraskipti einkenndu líka fámenna skóla í Frakklandi en það hefur breyst með auknum samskiptum skóla og efldri sjálfsvitund kennara fámennra skóla (Guiheneuf 1998).

5.3.2.3. Stuðningshringir kennarans

Fram hefur komið að kennarar líta ekki alveg eins á stuðning sem ætlaður er honum sjálfum sem persónu og þann sem er vegna nemenda eða framkvæmdar starfsins. Til að skoða kennarann nánar er áhugavert að líta á hvert hann leitar stuðnings. Hægt er að hugsa sér mynd þar sem stuðningsaðilum er raðað út eftir brautum sem sveima í kringum kennarann. Þessar brautir sýna hvernig kennarinn leitar stuðnings fyrst til þeirra sem sveima næst honum. Kennararnir leita mest eftir stuðningi til þeirra sem þeir hafa bestan aðgang að og nefna síðan þá sem eru ekki jafn aðgengilegir, nema til stjórnenda sem eru utarlega á þessum brautum. Þetta er einfölduð mynd sem sýnir það sem sérstaklega er sammerkt með viðmælendum en alls ekki algild lýsing á stuðningsleit allra sem rætt var við.

Mynd 1

Stuðningshringir kennara



5.4. Ósamræmi

Fram koma atriði hjá kennurunum sem kalla mætti þversagnir. Þar sem svörun þeirra gengur að einhverju leyti ekki upp eða gerðir eru ekki í samræmi við óskir. Einnig vekja niðurstöður vissar áhyggjur sem vert er að taka upp hér.

5.4.1. Ósamræmi milli óska og gerða

Stuðningur sem kennarar segjast vilja og hvað þeir segjast gera til að leita sér stuðnings er alls ekki samhljóma. Þeir vilja hafa aðgang að sérfræðiþjónustu, það er það sem kemur fyrst upp í hugann. Samstarf í skóla og milli kennara sem er að þeirra mati mestur stuðningurinn er hins vegar nefnt síðar og ekki eins ákveðið. Hugsanlega eru þeir ekki eins meðvitaðir um starfsfélagastuðninginn þrátt fyrir að nefna hann mikið, þar sem hann er óformlegur en sérfræðiþjónustan er formleg stofnun sem kennarar virðast vilja að sé til staðar. Þeir vilja samt hafa sjálfstæði gagnvart þeirri þjónustu, þar sem þeir tala um að hafa aðgang að henni. Hún kemur upp í huga kennaranna að því er virðist vegna sérþarfa nemenda. Af orðum þeirra má einnig lesa að það sé sá stuðningur sem þeir eru vanir frá sérfræðiþjónustunni. Hún virðist ekki tengjast almennu bekkjarstarfi eða kennsluráðgjöf mikið. Kennararnir vilja samt gjarnan fá þannig stuðning og eru sumir með mótaðar skoðanir á hvernig þeir vilja hafa hann. Sérfræðiþjónustan virðist í hugum kennara virka eins og öryggisnet sem kennarar vilja alls ekki vera án, hennar er þörf vegna aðstæðna eða atvika sem upp kunna að koma og eru oftast nemendatengd.

5.4.2. Kennarar fá enga markvissa svörun á störf sín frá fagaðilum

Rannsókn þessi bendir til að kennarar fái litla eða enga markvissa faglega svörun á starf sitt frá fagmönnum innan stéttarinnar. Kennarar eru að leita að upplýsingum um störf sín og fagmennsku í því hvernig nemendum líður, hvaða skoðanir foreldrar hafa á störfum þeirra og hvaða tilfinningu þeir hafa sjálfir fyrir því sem þeir eru að gera. Upplýsingar um störf kennara koma sjaldan eða aldrei frá aðilum sem eru með faglegan grunn til að meta og skilja hvað fer fram við kennsluna. Kennarar hafa látið sér lynda eða þurft að lifa við að störf þeirra séu metin (að minnsta kosti í almennri umfjöllun) af utanaðkomandi og stundum óviðkomandi aðilum sem hvorki koma inn í kennslustofuna eða skólann til þeirra né kynna sér um hvað starf kennarans snýst.

Sumir kennararnir kalla í þessari rannsókn eftir meiri möguleikum á að fá störf sín metin á faglegan hátt og fá svörun á það sem þeir eru að gera. Þeir nefna að gott sé að fá utanaðkomandi aðila inn í skólastarfið til að skoða það, því „*glögg er gests augað*“ og „*betur sjá augu en auga*“ svo vitnað sé beint í þeirra eigin orð. Þeir nefna einnig í þessu sambandi að gott væri að hafa aðgang að mælitækjum sem þeir gætu stuðst við í skipulagningu og kennslu sinni. Kennararnir fá ekki persónulega svörun á störf sín inni í kennslustofunni og hafa þess vegna ekki möguleika á að læra markvisst af eigin reynslu.

Handleiðsla við upphaf kennslu er mjög mikilvæg og í rannsóknnum á hvernig hún skilar bestum árangri kemur fram að það er í tengslum við störf kennarans inni í kennslustofunni og ákveðin tilvik þar (Smylie 1994, Letven 1992). Sama á við um aðstæður sem efla skólaþróun, þar skiptir

miklu máli að kennarar skoði saman kennsluna og ræði um hana (Fullan 1991, Lieberman 1995). Ef kennarar hafa ekki möguleika á að sjá aðra kenna eða fá svörun á eigin störf getur það hindrað starfsþróun þeirra þar sem þeir fá ekki tækifæri til að móta faglegar hugmyndir og þróa með sér fagmál. Það eykur einnig einangrun þeirra og óöryggi í starfi (Guskey 1995, Smylie 1994, Darling-Hammond 1990, Fullan 1991).

Það er hverjum og einum mikilvægt að finna að störf hans séu metin. Hrós og svörun á störf efla öryggi og hvetja kennara í starfi. Letven vitnar í rannsókn Rosenholtz á skólum. Þar kemur fram að á vinnustöðum sem kennarar eru hvattir og þeim hrósað fyrir störf sín, þar sem þeir bera ábyrgð, þar sem þeir hafa tækifæri til að læra af reyndum kennurum og fá svörun á vinnu sína frá stjórnendum, samstarfsmönnum og foreldrum, þar verða kennarar virkir og skuldbundnir kennarar (Letven 1992:78). Sama niðurstaða kemur fram hjá Nias en hún fann að vilji samstarfsmanna til að hrósa og meta störf hver annars er það sem kennurum finnst mest virði í samskiptum og einnig sá eiginleiki sem þeir sakna mest ef hann er ekki til staðar (Nias 1998).

Kennararnir í rannsókninni voru hissa á spurningunum um hrós og svörun. Þeir eru alls ekki vanir að fá hrós fyrir störf sín og mjög litla svörun á þau. Viðbrögðin vekja vissan ugg. Allt bendir til að þótt kennarar vilji svörun og viti hugsanlega stétta best hvað er mikilvægt að fá hrós og svörun til að viðhalda áhuga og efla afköst, geri þeir sjálfir engar kröfur til þess að störfum þeirra sé sýnd sú virðing að vera metin af fagaðilum, hvað þá að þeir telji að sjálfsagt sé að þeim sé hrósað fyrir vel unnin störf. Hætta er á að þannig aðstæður hamli starfsþroska kennara og leiði til kulnunar í starfi (Ingvar Guðnason 1997:16).

5.4.3. Tvískipta hugsunin um stuðninginn

Flestir telja samkennara helstu stuðningsaðila við starf. Við spurningunni um hvernig kennarar fái upplýsingar um störf sín og hver hrósi þeim nefna hins vegar fáir samstarfsaðila og þeir koma seint upp í huga manna. Samræðurnar og miðlunin sem fram fer milli samstarfsmanna og talin eru stuðningur skynja menn ekki sem svörun á starfið. Kennarar hafa helst samskipti um verkefni til að leggja fyrir nemendur og vegna vandamála sem þeir tengja einstökum nemendum að því er virðist. Þeir vilja ræða um starfið og starfsaðstæður við aðra í svipuðum aðstæðum. Þeir hafa hins vegar litla reynslu af að skoða með öðrum starf sitt í heild, ótengt einstökum aðstæðum eða persónum, en það nefna einmitt nokkrir sem æskilegan stuðning. Nemandinn hefur verið í brennidepli flestra kennara þegar rætt er um stuðning við starf, ekki sjálft kennarastarfið eða kennarinn.

6. Samantekt, ályktanir og hugmyndir að frekari rannsóknum

6.1. Samantekt

Í hugum margra kennaranna felst stuðningur fyrst og fremst í því að starfa með fólki sem þeim líkar við og þeir geta haft einlæg en fagleg samskipti við. Þeir segjast leita fyrst til samstarfsmanna eftir stuðningi í starfi. Kennararnir leita einnig samvinnu við aðra kennara og milli skóla sér til stuðnings. Þá skiptir máli að þekkja til viðkomandi og treysta fagmennsku og vinnubrögðum hans. Kennararnir telja sig helst þurfa stuðning við að koma til móts við sérþarfir einstakra nemenda og varðandi skipulag samkennslu. Þeir vilja hafa aðgang að sérfræðihjónustu og fá ráðgjöf inn í skólastofuna.

Aukin reynsla breytir eðli stuðningsþarfa en minnkar þær ekki. Kennarar með lengri reynslu og meira nám nefna frekar félagastuðning og stuðning inn í kennslustofu en aðrir. Kennararnir finna sjálfir breytingarnar og gera sér grein fyrir að þeir vilji nú annað en áður. Námskeið og endurmenntun eru mikilvæg. Kennararnir telja sig hafa farið á gagnleg námskeið en nefna að þörfin breytist með aldri og reynslu. Óskir koma fram um að námskeiðin séu á skólatíma og tengist starfinu inni í skólastofunni. Kennarar fámennra skóla finna sumir fyrir faglegri einangrun en aðrir alls ekki. Til að rjúfa þessa einangrun virðist skipta máli samstarf innan skóla, þróunarvinna skóla og að hafa verið í samvinnu við aðra skóla. Kennarar

fá litla sem enga svörun á störf sín. Ef um svörun er að ræða kemur hún aðallega frá foreldrum og nemendum.

Rannsóknin gefur til kynna að kennarar séu í upphafi kennslu óöryggir með störf sín og viti ekki hvaða stuðning þeir geti fengið né hvert þeir geti leitað hans. Þrátt fyrir reynslu eru þeir áfram svolítið óöryggir með störf sín og nefna að þeir hafi litla möguleika á viðmiðum vegna fæðar nemenda og almenns skorts á matstækjum.

Svo virðist sem kennarar séu í óþarflega og óþægilega miklu tómarúmi við upphaf kennsluferils. Þeir þurfa að uppgötva sjálfsagða hluti í tengslum við starf sitt, s.s. hvaða stuðning þeir geta fengið og jafnvel hvaða möguleika þeir hafa á endur- og símenntun.

Fámenni skólinn sem fram kemur í rannsókninni er skóli þar sem kennarar eru yfirleitt ánægðir. Þeir telja sig vera í notalegu umhverfi samkennara og nemenda. Þeim finnst fámennið og nálægðin oft góð, en þegar eitthvað bjátar á kemur fram að þetta er oft of lítið samfélag. Þá þurfa kennarar að leita út fyrir samfélag samkennaranna. Yngri kennarar með styttri starfsreynslu sem starfa í fámennum skóla finnst þeir frekar vera faglega og félagslega einangraðir í fámenninu og þeir eru í upphafi kennsluferils óöruggir gagnvart samkennslu árganga. Kennarar með langa kennslureynslu í fámennum skóla eru yfirleitt frekar sáttir við starfið í fámenna skólanum.

Þrátt fyrir nálægðina sem kennarar nefna að sé í fámenna skólanum, ræða þeir ekki um eða skoða starfið í kennslustofunni mikið. Þeir fá heldur ekki markvissa svörun á störf sín frá samstarfsmönnum. Starf kennarans í fámennum skóla virðist vera að mestu einyrkjastarf þrátt fyrir

notalegheitin og nálægðina í samkennarahópnum. Reynsla og þekking sú sem reyndir kennarar búa yfir til dæmis varðandi samkennslu og þjónustu stuðningsaðila utan skólans, skilar sér ekki markvisst til nýrra kennara.

Sérfræðiþjónusta skóla er samkvæmt þessari rannsókn mjög laustengd kennurum og þeir hafa ekki glögga mynd af því hvaða stuðning hún getur veitt þeim annað en vegna sérþarfa einstakra nemenda. Kennarar hafa sumir í upphafi kennsluferils upplifað sérfræðiþjónustu skólanna og annan ytri stuðning sem ógn og eftirlit en ekki stuðning. Við nánari reynslu af ytri stuðningi líta þeir á hann sem mikilvægan og hann verður að vera til staðar að þeirra mati, en þeir nýta sér hann ekki mikið sem persónulegan stuðning við eigin starfsþróun.

Kennarar fámennra skóla þurfa að hafa möguleika á að vera í fagumhverfi þar sem þeir öðlast öryggi og finna til samkenndar. Stuðningur við starf er meðal annars að vinna að því að skapa þær aðstæður í þeirra umhverfi. Þeir þurfa sérstakan stuðning við upphaf kennslu. Sá stuðningur þarf að koma frá reyndum kennurum sem miðla af reynslu sinni af kennslu og skipulagi við samkennslu árganga.

6.2. Ályktanir

- Kennarinn þarf að geta fundið sér sálufélaga í næsta umhverfi sem veitir stuðning. Félag sem hann ber faglegt traust til.

Skólastjórnendur þurfa að huga vel að stuðningi við nýja kennara. Kynna þarf fyrir þeim hvaða stuðning við starf er hægt að sækja og hvert. Vegna þarfar kennara á sálufélaga, að leita til einhvers sem þeir telja að vinni samkvæmt svipaðri kennslufræði, getur verið að kennarinn þurfi að leita

út fyrir skólann og getur skipulagt samstarf skóla verið vettvangur sem gefur kennurum tækifæri á að finna sér félagi sem styður hann í starfi. Faglegt starf kennara er hægt að efla með því að gefa þeim tækifæri til samstarfs. Skipuleggja ætti markvisst samstarf skóla og festa það í sessi með því að ætla því tíma. Ytri ráðgjafi ætti að styðja við samstarfið í upphafi.

- Sérfræðipjónusta skóla þarf að vera sýnileg og starfsmenn hennar þurfa að ávinna sér traust kennara.

Starfsemi sérfræðipjónustu skóla þarf að kynna á markvissan hátt fyrir kennurum. Þar sem mjög mikilvægt er fyrir kennara að treysta þeim sem þeir leita til þurfa ytri stuðningsaðilar að vera sýnilegir í starfsumhverfi kennarans og ávinna sér þar traust hans. Starfsmenn sérfræðipjónustu þurfa að hafa þekkingu á ráðgjöf og margvíslegu starfi skóla.

- Kennari sem er að hefja störf í fámennum samkennsluskóla þarf stuðning við að skipuleggja kennsluna með tilliti til aldursblöndunar.

Huga þarf sérstaklega að því að veita kennurum sem eru að hefja störf við samkennslu leiðsögn vegna skipulags og kennsluhátta við aldursblöndun. Kennarar þurfa að hafa möguleika á að leita til reyndra kennara innan skólans eða utan og fengið leiðsögn og stuðning vegna samkennslu árganga.

- Kennaranemar þurfa að kynnast samkennslu árganga og störfum í fámennum skólum.

Brýnt er að um samkennslu árganga verði fjallað í grunnmenntun kennara. Kennsluhætti og skipulag sem reynast vel við kennslu aldursblandaðra hópa þarf að kynna kennaranemum. Þeir þurfa hafa kynnst fámennum skóla í æfingakennslu og hafa fengið tilsögn við gerð kennsluverkefna þar sem taka þarf tillit til samkennslu árganga. Líklegt er að kennararnemar hafi fengið tilsögn í kennsluháttum og námsskipulagi sem hentar við samkennslu árganga en þeir virðast ekki yfirfæra þá þekkingu nógu vel og þurfa því sérstakan stuðning við að laga kennsluhætti að samkennslu.

- Kennarar þurfa að fá faglega svörun á störf sín.

Efla þarf leiðsagnarmat í skólastarfi þannig að kennarar fái faglega svörun á störf sín. Innra mat skóla verður að fela í sér leiðsagnarmat sem leiðir til eflingar kennarastarfsins og fagmennsku kennara. Skipulagður félagastuðningur þar sem kennarar vinna saman að athugunum á eigin kennslu er meðal annars ein leið til þess. Gera þarf ráð fyrir fræðslu og þjálfun kennara í félagastuðningi og einnig þarf að ætla tíma til að sinna mati og svörun á störf kennara.

- Taka þarf tillit til mismunandi reynslu og þarfa kennara við skipulag og framboð endurmenntunar og stuðnings.

6.3. Hugmyndir að frekari rannsóknum

- Hvernig fer kennsla fram í aldursblönduðum hópum eða við samkennslu?

Rannsaka þarf betur hvað það er sem gerir kennara í samkennslu örugga við störf sín með reynslunni. Hvernig vinna og skipuleggja öruggir kennarar kennslu sína og nám nemenda sinna í aldursblönduðum hópum? Hvað er samkennsla í raun?

- Hvað einkennir við-skóla?

Í sumum skólum er sterk samkennd ríkjandi. Hvað er það sem veldur? Rannsaka þarf samvinnu og samskipti kennara þar sem sterk samkennd ríkir og greina þá þætti sem stuðla að samkenndinni.

- Hvernig er hægt að efla félagastuðning í skólum?

Félagastuðningur er sá stuðningur sem er kennurum nærtækastur. Hann er einnig sá sem þeir telja mikilvægastan. Rannsaka þarf hvernig hægt er að koma á virkum félagastuðningi í skóla eða skólum með það að markmiði að efla kennara og veita þeim starfsstuðning og svörun á störf sín.

Heimildaskrá

- Acherson K. A. og M.D. Gall. 1992. *Techniques in the clinical supervision of teachers*. Preservice and Inservice Applications. 3.útg. New York, Longman.
- Ainscow, M. 1994. Supporting International Innovation in Teacher Education. Í *Developing Teachers Developing Schools*, (ritstj. Bradley, H., C. Conner og G. Southworth). London, David Fulton Publishers.
- Arfwedson, G. 1994. *Nyare forskning om lärare*. Stockholm, HLS förlag.
- Barth, R.S. 1990. *Improving Schools from Within*. Oxford, Jossey-Bass Publishers.
- Befring, E. 1994. *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo, Den Norske Samlaget.
- Ball, S. J. og I. F. Goodson, ritstj. 1985. *Teacher's lives and careers*. London, The Falmer Press.
- Bell, A. og A. Sigswort. 1992. *The heart of the Community*. Norwich, Mousehold Press.
- Bell, J., T. Bush, A. Fox, J. Goodey og S. Goulding. 1984. *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London, Paul Chapman Publishing.
- Bell, L. og C. Day, ritstj. 1991. *Managing the Professional Development of Teachers*. Milton Keynes, Open University Press.
- Bogdan, R. og S. J. Taylor. 1975. *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York, John Wiley & Sons.
- Breakwell, G.M., S. Hammond og C. Hite-Schow. 1995. *Research Methods in Psychology*. London, Sage.

- Brown, J. 1999. *Educational Leadership in Small Rural Schools*.
Erindi frá ráðstefnu um fámenna skóla. St. Anthony,
Nýfundnalandi, 11. ágúst 1999.
- Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson, 1998. *Skólastarf og
gæðastjórnun*. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla
Íslands.
- Clarke, P. 2000. *The Internet as a medium for qualitative research*.
<http://www.und.ac.za/users/aclarke/web2000/pc.pdf> (september).
- Cohen, L. og L. Manion. 1989. *Research Methods in Education*.
London, Routledge.
- Dale, E. ritstj. 1997. *Etikk for pedagogisk professionalitet*. Oslo,
Cappelan akademisk forlag.
- Dalin, P. 1986. *Skoleutvikling*. Oslo, Universitetsforlaget AS.
- Dalin, P. og V.D. Rust. 1996. *Towards Schooling for the Twenty-
First Century*. London, Cassell.
- Danielson, C. og T.L. McGreal. 2000. *Teacher Evaluation to
Enhance Professional Practice*. Alexandria, Association for
Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. 1990. Teacher Professionalism: Why and
How. Í *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future
Now* (ritstj. Lieberman, A.), bls. 25-50. Bristol, The Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. og M.W. McLaughlin. 1995. Policies That
Support Professional Development In an Era of Reform. *Phi Delta
Kappa* 76(8):597-604.
- Ekholm, M. 1989. *Lärares fortbildning och skoleutveckling*.
Översikt och funderingar. Kaupmannahöfn, Nordisk Ministerråd.
- Eklund, H. 1974. *Frågor kring studiedagar - en enkätundersökning*.
Linköping, Pedagogiska institutionen vid Linköpings universitet.
- Erla Kristjánsdóttir. 1987. Vangaveltur um starf kennara. *Gefið og
þegið. Afmælisrit til heiðurs Brodda Jóhannessyni sjötugum* (ritstj.
Þuríður J. Kristjánsdóttir), bls 123-141. Reykjavík, Íðunn.

- Fessler, R. og J.C. Christensen. 1992. *The Teacher Career Cycle*. Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Fontana, A. og J.H. Frey. 1994. Interviewing, the Art of Science. Í *Handbook of Qualitative Research* (ritstj. Denzin, N.K. og Y.S. Lincoln). Thousands Oaks, Sage.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 1998. *Starfsáætlun Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur 1999*. Reykjavík, Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Fræðsluskrifstofa Vestfjarðaumdæmis, 1994. *Þrjár kannanir. Viðhorf nemenda, kennara og foreldra á Vestfjörðum til menntunar og skólastarfs*. Óútgefin rannsókn.
- Fullan, M. og S. Stiegelbauer. 1991. *The new meaning of educational change*. 2. útg. London, Cassell.
- Fullan, M. 1997. Emotion and Hope. Constructive Concepts for Complex Times. Í *Rethinking Educational Change with Heart and Mind* (ritstj. Hargreaves, A.), bls. 216-233. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Good, T.L. og J.E. Brophy. 1997. *Looking in Classrooms*. 7. útg. New York, Longman.
- Gottesman, B. 2000. *Peer Coaching for Educators*. 2. útg. Maryland, The Scarecrow Press.
- Guba, E. G. og Y. S. Lincoln. 1982. *Effective evaluation*. London, Jossey-Bass Publishers.
- Guðrún Kristinsdóttir og Ólafur M. Jóhannsson. 1999. Árangur sem erfiði? *Uppeldi og menntun* 8(1):91-106.
- Guiheneuf, J. (skólastjóri fámenns skóla í Frakklandi). Um samstarf fámennra skóla. Viðtal 3. júlí 1998. Bantry, Írlandi.
- Gusky, T.R. 1995. Professional Development in Education, In Search of the Optimal Mix. Í *Professional Development in Education* (ritstj. Guskey, T.R. og M. Huberman). New York, Teachers College Press.

- Hagstofa Íslands. 1999. *Fjöldi nemenda í grunnskólum í lok október 1998*. <http://www.hagstofa.is/frettir/skolar/grunnsk98.htm> (febrúar).
- Hall, P. (ráðgjafi fámennra samstarfsskóla í Englandi). Um samstarf fámennra skóla. Viðtal 5. júlí 1998. Bantry, Írlandi.
- Handal, G. og P. Lauvås. 1982. *På egne vilkår*. Oslo, Cappelen forlag.
- Harber, C. 1996. *Small Schools and Democratic Practice*. Nottingham, Educational Heretics Press.
- Hargreaves, A. og M. Fullan, (ritstj). 1992. *Understanding Teacher Development*. New York, Teachers College Press.
- Hargreaves, A, ritstj. 1997. *Rethinking Educational Change with Heart and Mind* Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hargreaves, A., A. Lieberman, M. Fullan og D. Hopkins, ritstj. 1998. *International Handbook of Educational Change, Part two*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Haukur Viggósson. 1999. Börkur Hansen og Smári S. Sigurðsson: *Skólastarf og gæðstjórnun*. [Ritdómur.] *Ný menntamál* 17(2):30-31.
- Hayes, K. 1993. *Effective Multigrade Schools: A Review of Literature. Working Papers no. 2*. Education and Human Resources Division, Bureau for Latin America and the Caribbean, U.S. Agency for International Development. Washington DC, Academy for Educational Development.
- Háskólinn á Akureyri, 1998. *Endurmenntun grunnskólakennara, sumarnámskeið 1998*. Akureyri, Háskólinn á Akureyri.
- Hitchcock, Graham og David Hughes. 1995. *Research and the teacher*. London, Routledge.
- Hjálmar Árnason. 1993. *Vettvangsaðstoð. Stuðningur við kennara í starfi*. Reykjavík, Iðnú.

- Huberman, M. 1992. Teacher Development and Instructional Mastery. Í *Understanding Teacher Development* (ritstj. Hargreaves, A. og M. Fullan), bls. 122-142. New York, Teachers College Press.
- Ingvar Guðnason. 1997. Úr eldinum í öskuna. *Ný menntamál* 15(1):12-17.
- Ingvar Sigurgeirsson. 1989. *Notkun námsefnis í fámennisskólum*. Reykjavík, KHÍ.
- Jakob Bragi Hannesson. 2000. Notkun einstaklingsnámskráa í almennum sérdeildum í Reykjavík. *Glæður* 10(1):20-23.
- Jackson, P.W. 1992. Helping Teachers Develop. Í *Understanding Teachers Development* (ritstj. Hargreaves, A. og M. Fullan), bls. 62-74. New York, Teachers College Press.
- Jivén, L.M. 1973. *Pedagogisk- psykologiska mätinstrument*. Stockholm, Esselte Studium AB.
- Johnson, D. 1998. *Critical Issue. Enhancing Learning Through Multiage Grouping*.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/instrctn/in500.htm>
 (26.9.1999).
- Jónas Pálsson. 1983. Störf kennara í grunnskólum. Í *Athöfn og orð. Afmælisrit helgað Matthíasi Jónassyni* (ritstj. Sigurjón Björnsson), bls. 115-136. Reykjavík, Mál og menning.
- Kennarasamband Íslands, 1999. *Rannsóknar- og þróunarverkefni skólaárið 1996-1997*. Reykjavík, Kennarasamband Íslands.
- Kennaraháskóli Íslands endurmenntunardeild, 1998. *Kennsluskrá 1998*. Reykjavík, Kennaraháskóli Íslands.
- Kennaraháskóli Íslands endurmenntunardeild, 1997. *Kennsluskrá 1997*. Reykjavík, Kennaraháskóli Íslands.
- Kristiansen, A. 2000. *Rapport: Fådeltskolen i Troms - i et lærerperspektiv*. Tromsø, Høgskolen i Tromsø.

- Larsson S. 1986. *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund, Studentlitteratur.
- Leithwood, K.A. 1990. The Principal's Role in Teacher Development. Í *Changing School Culture Through Staff Development* (ritstj. Joyce.B.), bls. 71-90. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Letven, J. 1992. Induction. Í *The Teacher Career Cycle* (ritstj. Fessler, R. og J.C.Christiansen), bls. 59-87. Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Lieberman, A. og M. Grolnik. 1998. Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform. Í *International Handbook of Educational Change, Part two* (ritstj. Hargreaves, A. A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins), bls. 710-729. Dordrecht, Kluwer Academic publishers.
- Lieberman, A. 1995. Practices That Support Teacher Development. *Phi Delta Kappa* 76(8):591-596
- Lög um grunnskóla nr. 49/1991*
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995*
- Margrét Harðardóttir og Sigþór Magnússon. 1990. *Fámennir skólar*. Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.
- Margrét V. Jóhannsdóttir. Verkefmatengd handleiðsla í hópi starfsfélaga. *Athöfn* 31(1):17-20.
- Marsh, D. D. (ritstj.) 1999. *Preparing our schools for the 21st century*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Measor, L. 1985. Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. *Teacher's Lives and Careers* (ritstj. Ball og Goodson), bls. 61-77. London, Falmer Press.
- Meisalo, V. (ritstj.) 1996. *The Integration of Remote Classrooms. A Distance Education Project Using Video Conferencing*. Helsinki, University of Helsinki.

- Melheim, K. 1998. *Arbeid I fãdelt skule*. Oslo. Det Norske Samlaget.
- Menntamálaráðuneytið, 1998. *Próunarsjóður grunnskóla. Lýsing á þróunarverkefnum 1996-1997*. Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.
- Miller, B.A. 1991. *Overcoming Professional Isolation in Small, Rural Schools*. Portland, Northwest Regional Lab. (ERIC ED 34 707)
- Moore, J. 1991. INSET in primary schools. Í *Managing the Professional Development of Teachers* (ritstj. Bell, L. og C. Day), bls. 80-88. Milton Keynes, Open University Press.
- Nias, J. 1998. Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. *International Handbook of Educational Change, Part two* (ritstj. Hargreaves, A, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins), bls. 1257-1270. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- O'Tuama, F. 1998. *Írskt skólakerfi*. Erindi flutt á ráðstefnu um fámenna skóla í Evrópu, Bantry, Írland.
- Ólafur Proppé. 1992. Kennarafræði, fagmennska og skolestarf. *Uppeldi og menntun* 1(1):223-231.
- Ólafur Proppé. 1995. Fyrirlestur í framhaldsnámi Kennaraháskóla Íslands á Varmalandi.
- Patel, R. og B. Davidson. 1994. *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund, Studentlitteratur.
- Phillips, E. 1997. A Critique of the Existing Research Into Small Primary Schools. *British Journal of Educational Studies* 45(3):235-247.
- Potter, A. og M. Williams. 1994. Clustering in Small Primary Schools: an organisational case study. *School Organisation* 14(2):141-152.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. 1993. *Leiðsögn - liður í starfsmenntun kennara*. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Rannveig Traustadóttir. 1995. Fyrirlestur á Varmalandi um eigindlegar rannsóknaraðferðir.

Reglugerð um sérfræðiþjónustu skóla nr. 386/1996.

Rogan, J.M., G.D. Borich og H.P. Taylor. 1992. Validation of the stages of concern questionnaire. *Action in teacher education* XIV(2):43-49.

Rósa Eggertsdóttir. 1995. *From 'Workshop' to 'Workplace'. A Research Project in Teacher's Learning and Educational Change.* [Ópr. M.Ed. ritgerð]. Cambridge, University of East Anglia, Institute of Education.

Rósa Eggertsdóttir. 1999. Frá námskeiði til skólastofu. *Steinar í vörðu. Til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (ritstj. Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur J. Proppé), bls. 271-292. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Rúnar Sigþórsson og Sigfús Grétarsson. 1995. *Vegprestur, handbók fyrir skóla.* Ísland, Samtök fámennra skóla.

Rúnar Sigþórsson. 1995. *Leading Improvement in Small schools: A Comparative Study of Headship in Small Primary Schools in Iceland and England.* University of Cambridge. [Óbirt M. Phil.-rannsókn]

Rúnar Sigþórsson o.fl. 1999. *Aukin gæði náms. Skólapróun í þágu nemenda.* Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Rúnar Sigþórsson. 2000. *Fjarkennsla á Ströndun.* Akureyri, Rannsóknarstofnun Háskólans á Akureyri.

Samband íslenskra sveitarfélaga. 2000. *Skólaskrifstofur sveitarfélaga og forstöðumenn þeirra.*

<http://www.samband.is/grunnskoladeild/index.shtml> (febrúar)

Samband íslenskra sveitarfélaga. 2000. *Eyðublöð og önnur útgáfa.*

<http://www.samband.is/grunnskoladeild/utgafa.shtml> (ágúst)

- Seltzer, D.A. og O.T. Himley. 1995. A Model for Professional Development and School Improvement in Rural Schools. *Journal of Research in Rural Education* 11(1):36-44.
- Sergiovanni, T.J. 1995. *The Principalsship: a Reflective Practice Perspective*, 3. útg. Boston, Allyn and Bacon.
- Sheppard, B. 1999. *Small Rural Schools in the Global Community: Synthesis and Recommendations of the International Symposium on Rural Education and TeleLearning*. St. Anthony. University of Newfoundland [Handrit].
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. 1999. Þróun fagvitundar kennara. *Steinar í vörðu. Til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (ritstj. Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur J. Proppé), bls. 247-270. Reykjavík, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigurjón Mýrdal. 1992. Hugmyndir um fagmennsku íslenskra kennara. *Uppeldi og menntun* 1(1):297-313.
- Sikes, P. 1985. The Life Cycle of the Teacher. Í *Teacher's Lives and Careers* (ritstj. Ball, S.J. og I.F. Goodson), bls. 27-60. London, Falmer Press.
- Skólaþjónusta Eyþings. 1998. *Skýrsla um starfsemi 1996-1998*. Akureyri, Skólaþjónusta Eyþings.
- Skólaskrifstofa Skagfirðinga. 1996. *Samantekt á óskum kennara* [Handrit].
- Smylie, M. A. 1994. Redesigning Teachers' work: Connections to the Classroom. *Review of Research in Education* (ritstj. Linda Darling-Hammond). 20.1994.
- Sparks, D. og S. Hirsh. 1997. *A New Vision for Staff Development*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Starrin, B., G. Larsson, L. Dahlgren og S. Styrborn. 1991. *Från upptäckt till presentation*. Lund, Studentlitteratur.

- Steingrímur Arason. 1919. *Stjórnarbylting á skólasviðinu*.
Reykjavík, Prentsmiðjan Gutenberg.
- Thurler, M.G. og D. Kopmels. 1988. *Nýbreytni í starfi grunnskóla*.
Reykjavík, Menntamálaráðuneytið.
- Trost, Jan. 1993. *Kvalitativa intervjuer*. Lund, Studentlitteratur.
- Vígfús Hallgrímsson, 2000. „Ágætt spark í rassinn“.
*Rannsóknarskýrsla um athuganir kennara á námskeiði með það
að markmiði að auka starfshæfni sína og bæta kennsluáðstæður*.
Kennaraháskóli Íslands. [Óbirt M. Ed.-rannsókn]
- Vulliamy, G. o.fl. 1997. Teacher Identity and Curriculum Change: a
comparative casestudy analysis of small schools in England and
Finland. *Comparative Education* 33(1):97 – 115.
- Williams, I. og R. Thorpe. 1998. Small Primary Schools in Rural
Wales: Framework of Collaboration. *Journal of Research in Rural
Education*. 14(3):161-171.
- Wolcott, H. F. 1990. *Writing up Qualitative Research*. London, Sage.
- Wragg, E.C. 1984. Í *Conducting Small-scale Investigations in
Educational Management* (ritstj. Bell, J., T. Bush, A. Fox, J.
Goodey og S. Goulding), 1984. London, Paul Chapman
Publishing.
- Þorlákur Karlsson. 1995. Fyrirlestur á Varmalandi um meginlegar
rannsóknaraðferðir.

1. þema 1. - 3 starfsárAð lifa af og uppgötva

Hér þurfa kennarar einbeita sér að því að lifa af. Þeir verða fyrir raunveruleikaáfalli þegar til kennslunnar kemur, þeir upplifa að gjá er milli faghugmynda þeirra og daglegs lífs í kennslustofunni, þeir standa frammi fyrir yfirþyrmandi verkefnum og búa yfir ófullnægjandi tækni til að takast á við fjölbreytileika nemenda og náms. Nú eru kennarar einnig að uppgötva, þeir finna áhugann og ánægjuna af að hafa eigin nemendur, sjá um þekkingu sinni og fá á tilfinninguna að vera fagmaður meðal starfsfélaga.

2. þema 4. - 6. starfsárStöðugleiki - öryggi og jafnvægi

Hér eru kennarar oftast búnir að ákveða sig, hafa kannski verið að hugsa um að breyta um starf og eru jafnvel búnir að vinna annað með. Þeir fara að helga sig starfinu af fullu. Kennarar telja sig tilheyra starfsstétt, finna fyrir öryggi og hafa meira vald á kennslunni. Þeir eru búnir að vera að koma sér upp grunnni af grundvallarkennsluháttum fyrstu 3-4 árin og eru að forma og móta þá að sínum persónulega kennslustíl. Þetta stig einkennist af vissum létti, kímni og þeirri tilfinningu að ráða við aðstæður og geta breytt útaf þegar þannig vill verkast.

3. þema 7. - 18. starfsárTilraunir - framkvæmdasemi:

Öryggi í starfi leiðir til áhuga á að bæta kennsluna enn frekar, sem leiðir til tilrauna svo sem með mismunandi námsefni, hópa-skiptingu nemenda eða röðun efnispátta. Þessar tilraunir leiða til meðvitundar um þá þætti innan skólans sem stofnunar sem hindra að þær nái fram að ganga og þaðan liggur leiðin að tilraunum til að breyta skólaumhverfinu.

eða Endurmat og efasemdir

Hjá sumum koma fram vanga-veltur og efasemdir eftir 12 til 20 ár við kennslu. Starfið virðist einhæft eða menn eru búnir að gefast upp við að reyna að koma á breytingum á skólastarfinu.

4. þema 19. - 30 starfsárKyrrð

Eftir framkvæmdasemi kemur kyrrð. Kennarar eru afslappaðir í vinnu sinni, hafa minnkandi orku og eldmóð en eru öruggir og meðvitaðir um eigin getu. Taka vinnuna ekki eins mikið inn á sig. hafi minnkað og þess háttar.

eða Íhaldssemi

Sumir eldri kennarar eiga til að leggjast í fortíðarþrá. Tala um hvernig öllu fari aftur, nemendur séu verr agaðir, virðing fyrir kennarastarfinu

5. þema 30. - 40 starfsárStarfslok

Starfslok kennara geta verið kyrrlát eða bitur eftir því hvernig aðdragandinn er.

Stig 1. 21-28 ára

Aðgangur kominn að heimi fullorðinna. Þetta er reynslutími, kennarar ekki vissir um hvort þeir haldi endilega áfram við kennslu. Þeir hafa áhyggjur af agamálum. Faggreinin skiptir þá miklu máli, það er mikilsvert að vera fær í faginu, þannig öðlast menn status meðal reyndari kennara og skapar þeim tilfinningu fyrir að tilheyra þeirra sviði. Þeir eru að mynda sér sinn eigin kennslustíl. Og þeir eru að læra að haga sér sem fagmenn.

Stig 2. 28-33 ára.

Lífið tekur á sig alvarlegri mynd, skuldbindingar og ábyrgð aukast. Nú eru kennarar tilbúnir í meiri ábyrgð. Þeir leita nýrra kennslustarfa, flytja sig um set. Peningar skipta meira máli ef starfið er ófullnægjandi að öðru leyti. Kennslan verður afslappaðri. Þeir fara að gera eigin tilraunir. Nú fara kennarar að fá áhuga á skólaþróun og breytingarstörfum. Áhuginn beinist frá faginu að kennslufræðinni.

Stig 3. 30-40 ára.

Margir kennarar eru hér á hápunktinum. Þeir hafa góða reynslu og mikla líkamlega og andlega færni sem gefur þeim orku, metnað og sjálfstraust. Þeir koma sér fyrir og fara að róast niður. Nú vilja kennarar vera komnir til metorða. Meiri áhugi á stjórnun og stofnunum kemur fram. Aðrir þvertaka fyrir að vilja fara úr kennslustofunni, þar sem þeir eru að vinna vel að eigin mati. Sumir kennarar sem ekki klifra skipta nú um starfsvettvang eða koma sér upp störfum með kennslunni. Kennarar fara að verða neikvæðari, finnst heimurinn fara versnandi og nemendur með. Agavandamál minnka.

Stig 4. 40 - 50 ára.

Nú eru „árangursríku“ kennararnir komnir í stjórnunarstöður og eru í litlum tengslum við bekkjarkennsluna. Kennarar sætta sig við að vera komnir á sína hillu, klifra ekki mikið upp úr þessu. Konur eru þó líklegri til að sækjast eftir starfsframa á þessum aldri. Mikið öryggi ríkir í starfinu.

Stig 5. 50 ára og eldri.

Nú fara menn að búa sig undir starfslok. Áhuginn á starfinu fer minnkandi samfara minnkandi þreki og orku. Þeir sem ekki hafa notið starfsins að undanfögnu sjá fyrir endann á því og geta þar af leiðandi fengið smá áhuga sem vantað hefur nokkuð upp á. Erfiðara er að mynda samband við nemendur. Yngri kennarar líta á kennslufræði þeirra og gildi sem úrelt. Reynsla þeirra er ekki eftirsótt. Þeir líta yngri kennara hornauga, finnst þeir ófaglegir, draumórakenndir eða ógna öryggi sínu. Við starfslok og eftir þau virðist ævistarfið lifa áfram í nemendum. Kennarar sjá nemendur sína verða að fullorðnum þegnum, spjara sig á ýmsa vegu, en eiga hlutdeild á einhvern hátt í þeim. Það virðist skipta kennara miklu máli.

Viðauki 3

Svör kennara Skagafjarðar haustið 1996 við
spurningunni um hvaða þjónustu þeir vildu fá frá
Skólaskrifstofu Skagfirðinga

Heildarflokkur:

Nánari flokkun svara:

Kennslu- miðstöð	Gagna- og hugmynda- banka	Kennslu- miðstöð	Mynd- bandasafn	Náms- efnissafn	Fagbóka- safn	Forritasafn		
Fjöldi : Alls 43	24	10	4	3	1	1		
Sérfræði- þjónusta	Sérkennslu- ráðgjöf	Greiningu á þörfum eða námsstöðu nemenda		Sálfræði- þjónusta	Sérfræði- þjónusta	Talkennslu- þjónusta		
Fjöldi: Alls 27	10	8	6	2	1			
Kennslu- ráðgjöf	Kennslu- ráðgjöf	Leið- sögn við verkefna- gerð	Almenn- an stuðning	Aðstoð við áætlana- gerð	Leiðb. við þróunar- störf	Upp- lýsingar um námskrá	Aðstoð við nýbúa- fræðslu	Fundi um sam- kennslu
Fjöldi: Alls 27	11	6	4	2	1	1	1	1
Fræðsla	Fræðslufundi		Námskeið		Tölvufræðslu		Kynning fyrir nýja kennara	
Fjöldi: Alls 21	10		8		2		1	
Samstarf kennara og skóla	Sameiginlegir fundir kennara			Leiða saman skólamenn			Hvetja til umræðu um nýjungar	
Fjöldi: Alls 11	9			1			1	
Ýmis hlutverk	Sam- ræming skólamála	Launa- fulltrúi	Hlúa að litlu skól- unum	Stefnu- mótum í skóla- málum	Upplýs- ingasöfnun	Miðla upplýs- ingum	Eftirlit með skólum	
Fjöldi: Alls 9	2	2	1	1	1	1	1	
Aðgengi og sýnileiki	Sýnilega starfsmenn		Einhvern einn starfsmann til að leita til		Heyra mikið frá skrifstofunni		Vera í tengslum þannig að ekkert stórmál sé að leita til skrifstofunnar	
Fjöldi: Alls 5	2		1		1		1	

Erlendar skilgreiningar á fámennum skólum

Norðmenn tala um fárradeildaskóla eða „*fádeltskule*“ sem skilgreindur er sem skóli þar sem nemendur úr tveimur eða fleiri árgöngum eru í sömu bekkjardeild. Um helmingur skóla í Noregi eru fámennir skólar (Melheim 1998:9). Þar hefur fjarlægð frá heimili einnig ráðið fjölda skóla og þar með einnig stærð. Í Finnlandi, þar sem til skamms tíma var skylt að hafa skóla í innan við fimm kílómetra fjarlægð frá heimili nemanda, voru skólaárið 1992 –1993 60% skóla fámennir, með einum til þremur kennarastöðum. Á Bretlandi eru nærri 20% skóla með færri nemendur en 100 (Vulliamy o.fl.1997:97). Þar eru skilgreiningar á reiki, frá einum kennara og 30 nemendum í 150 nemendur. Skilgreiningin færri en 100 er algengust þarlendis (Phillips 1997:236, Bell og Sigsworth 1992:vii).

Írar tala um litla skóla þegar einn til fjórir kennarar starfa við skólann og eru 60% skóla á Írlandi litlir samkvæmt þessari skilgreiningu (O'Tuama 1998).

Á Nýfundnalandi og Labrador eru fámennir grunnskólar eða „*small primary and elementary schools*“ skilgreindir sem skólar þar sem nemendafjöldi deilt með árgöngum er ekki meira en 12. Þannig eru 63% skóla skilgreindir fámennir á Nýfundnalandi og Labrador og þar af eru 37% sem falla undir skilgreiningu vegna staðsetningar að vera „nauðsynlegir“, þ.e. óheimilt að leggja niður (Brown 1999:4). Í Bandaríkjunum eru skólar ýmist skilgreindir fámennir ef nemendur eru færri en 300 ef um framhaldsskóla (9.–12. bekk) er að ræða, eða ef kennarar eru fáir í grunnskólum og árgöngum er kennt saman.

Dæmi um fjölda fámennra skóla erlendis

Í Finnlandi voru 60% skóla fámennir með einum til þremur kennarastöðum skólaárið 1992 – 1993 og talað er um að kringum 1996 hafi meira en 1800 skólar þar verið með færri en 50 nemendur. Á Bretlandi eru um 20% skóla með færri nemendur en 100 (Vulliamy o.fl.1997:97, Meisalo 1996:3). Hayes (1993) vitnar í Bray (1987) þar sem fram kemur að fjórðungur (25%) skóla á Spáni og í Skotlandi eru með færri en 50 nemendur. 80% nemenda í Portúgal eru í skóla með tveimur bekkjardeildum og í Frakklandi eru 11.000 einskennaraskólar. Fámennir skólar eru algengir í Suður-Ameríku og á eyjum Karíbahafs eins og kemur fram hjá Hayes, sem vitnar einnig í Thomas og Shaw (1992) þar sem fram kemur að fámennu skólarnir eru einnig algengir í Asíu, m.a. eru þeir u.þ.b. 420.000 í Kína og 20.000 í Indónesíu.

Viðtalsrammi

Nafn, aldur, menntun, starfsferill, kennslureynsla.

Hvað finnst þér vera stuðningur í starfi?

Hvað stuðningsþarfir hefur þér fundist þú hafa?

Hvenær eða við hvaða aðstæður hefur þú þurft stuðning í starfi?

Hvert leitaðirðu eftir stuðningi þegar þú byrjaðir að kenna?

Hvert hefur þú síðan leitað eftir stuðningi í starfi?

Hvert leitar þú eftir stuðningi þegar þú tekst á við að kenna nýtt fag eða nýjum aldurshópi?

Hvernig stuðning hefur þú fengið? / Hvaðan?

Leitarðu eftir samstarfi við kennara sem eru að kenna í nágrannaskólum?

Vildirðu hafa samstarf við kennara sem eru að kenna í nágrannaskólum?

Hvernig telur þú að samstarf kennara sé stuðningur?

Er samstarf skóla hér á svæðinu? / Hvernig er því háttað?

Er stuðningur af því í þínu starfi?

Hvernig færðu upplýsingar um hvernig þú vinnur?

Hefur þú sótt námskeið?

Veita námskeið stuðning við starf þitt?

Lestu fagtímarit? / Hvaða? / Hvers vegna?

Leitar þú til utanaðkomandi stuðningsaðila? / Hvenær og hvers vegna?

Hverjar heldur þú að verði þarfir þínar fyrir stuðning á næstunni?

Hver hrósar þér fyrir vel unnin störf? / Hvernig fer það hrós fram?

Finnst þér þú vera faglega einangraður í starfi? / Hvers vegna (ekki)?