

Mat kennara á félagslegum tengslum í grunnskólum og samband þeirra við námsárangur og starfshætti

Í þessari grein er dregin upp mynd af félagslegum tengslum kennara í 20 íslenskum grunnskólum. Nýtt voru gögn sem safnað var í rannsóknarverkefninu *Starfshættir í íslenskum grunnskólum* frá kennurum og foreldrum í 20 grunnskólum auk gagna frá Menntamálastofnun um niðurstöður á samræmdum prófum. Búinn var til kvarði, sem metur félagsleg tengsl á grundvelli svara 440 kennara við tíu spurningum í umfangsmeiri spurningalista. Niðurstöður sýna að meirihluti kennara telur félagsleg tengsl í sínum skóla vera mikil. Ekki fannst samband milli félagslegra tengsla og árangurs á samræmdum prófum. Kennarar í heildstæðum grunnskólum, þar sem félagsleg tengsl voru mikil, lögðu frekar miserfið verkefni fyrir nemendur en kennarar í grunnskólum þar sem félagsleg tengsl voru minni, en ekki var algengara að þeir legðu fyrir verkefni eftir áhuga nemenda. Foreldrar barna í grunnskólum þar sem félagsleg tengsl voru mikil voru ánægðari með skólana en foreldrar í skólum þar sem þau voru að meðaltali minni.

Efnisorð: félagsleg tengsl, starfshættir, fagauður, námsárangur, grunnskólar

INNGANGUR

Í skrifum flestra fræðimanna sem fjalla um stjórnun skóla má greina þá áherslu að stjórnun eigi að byggjast á samstarfi milli stjórnenda og kennara (Harris, 2008, 2014; Hoy og Hoy, 2009; Kaplan og Owings, 2015; Sergiovanni, 2006, 2009). Í því felst að formlegir stjórnendur leiði skólastarfið í virkum tengslum við kennara með það fyrir augum að breyta og bæta. Samskiptum af þessu tagi fylgir gjarnan umræða og í framhaldi hennar sameiginleg ákvarðanatata starfsmanna sem þeir taka mið af í störfum sínum. Opin og gagnrýnin samskipti má því líta á sem auðlind stofnana og fyrirtækja, þ.e. þau má líta sömu augum og aðrar bjargir sem nýtast til að ná settum markmiðum.

Nútímahugmyndir um stjórnun byggjast að mati Sergiovanni (2006) á því að hafa áhrif á framtíðina. Með því á hann við að eldri hugmyndir hafi einkum beinst að því að hafa vald yfir (e. power over) aðstæðum og starfsfólki frekar en að aðstæður og starfsfólk

sköpuðu vald til (e. power to) að ná settum markmiðum. Hans tillaga er að stjórnendur hafi áhrif á aðstæður og starfsfólk með samstarfi sem miði að breyttu gildismati. Gildismatið sem starfsfólk samsamar sig við stuðli síðan að því að það vinni saman til að ná settum markmiðum. Opin og gagnrýnin samskipti má því líta á sem auðlind sem skapar vald til að ná þeim markmiðum sem stefnt er að.

Fagauður (e. professional capital) er hugtak sem tengist því að skapa vald til að ná settum markmiðum. Hargreaves og Fullan (2012) gera hugtakinu ítarleg skil í bók sinni *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Þeir nota hugtakið um getu starfsfólks skóla til að takast á við nám og kennslu. Stjórnunarhættir og faglegt umhverfi skólans þurfi að stuðla að því að efla fagauð skólanna, beint og óbeint. Myndhverfingin í hugtakinu felst í því að litið er á aðgerðir sem efla fagauð skóla sem „fjárfestingu“. Sú fjárfesting er síðan líkleg til að stuðla að betri árangri eða afkomu.

Hargreaves og Fullan (2012) greina síðan fagauð í þrjú undirhugtök, sem eru: mannauður (e. human capital), sem tekur til menntunar, þekkingar, leikni og faglegrar kunnáttu starfsfólks, félagsauður (e. social capital), sem tekur til tengsla milli starfsfólks, og ákvarðanaauður (e. decisional capital), sem vísar til þeirrar hæfni og getu sem verður til í stofnunum og sprettur af reynslu á vettvangi af því að greina aðstæður og bregðast við þeim. Félagsauðinn má líta á sem „límið“ sem heldur stofnunum saman, og vísar til tengsla milli fólks og til aðstæðna til að þróa fagauð og skapa vald til að ná settum markmiðum.

Á grundvelli þessa er áhugavert að kanna félagsleg tengsl meðal kennara í íslenskum grunnskólum, það sem Hargreaves og Fullan (2012) kalla félagsauð. Með því má varpa ljósi á þær aðstæður sem skapa vald til að ná árangri, svo sem á samræmdum prófum, og til að móta skólastarf sem kemur til móts við ólíkar þarfir nemenda. Gengið verður út frá mati kennara á félagslegum tengslum þar sem þeir gegna lykilhlutverki í starfi grunnskóla.

FRÆÐILEGUR BAKGRUNNUR

Félagsleg tengsl og námsárangur

Eins og að framan greinir má líta á tengsl í stofnunum sem auðlind. Starfsmenn sem eru í virkum jákvæðum tengslum við aðra skapa þannig jarðveg fyrir samstarf um að rækja hlutverk viðkomandi stofnunar. Flæði upplýsinga er gott við slíkar aðstæður og það skapar forsendur til samræðu og ákvarðana um verkefni sem glímt er við hverju sinni. Andhverfan getur síðan verið lítið flæði upplýsinga, lítil samræða milli starfsfólks og lítil hlutdeild þess í ákvörðunum. Félagsauður er þannig hugtak sem tekur til tengsla milli fólks, þ.e. hvernig þeim er háttað í heild. Ef tengslin eru lítil og jafnvel neikvæð er um lítinn félagsauð að ræða en þar sem þau eru jákvæð, sterk, virk og uppbyggjandi er félagsauðurinn mikill (Adler og Kwon, 2002; Aslam, Shahzad, Syed og Ramish, 2013; Lang, 2004). Að mati Aslam og félaga (2013) er félagsauður afar mikilvægur fyrir stofnanir nútímans sem byggja starfið í sífellt auknum mæli á samráði þar sem starfsfólk deilir með sér þekkingu á þeim viðfangsefnum sem fengist er við.

Finna má margar rannsóknir á félagsauði og tengslum hans við námsárangur. Samkvæmt Acar (2011) liggja rætur þeirra rannsókna Coleman frá 1966 á jöfnum tækifærum til náms (e. equality of educational opportunity) í Bandaríkjunum. Í þeirri rannsókn og

fleiri sem fylgdu í kjölfarið er verið að kanna mismunandi félagslegar aðstæður nemenda og tengsl þeirra við námsárangur, þ.e. áhrif félagslegrar stöðu foreldra, heimilisaðstæðna nemenda og félagslegra aðstæðna. Acar segir að langflestar þessara rannsókna sýni að mikill félagsauður í umhverfi nemenda hafi jákvæð tengsl við námsárangur þeirra. Hann segir jafnframt að ekki sé mikið um empirískar rannsóknir á félagsauði innan skóla og tengslum hans við námsárangur.

Að mati Leana og Pil (2006) getur félagsauður bæði tekið til tengsla innan stofnana (e. internal social capital) og tengsla við ytri aðila (e. external social capital). Segja þau að flestar rannsóknir beinist að tengslum innan stofnana. Grunnhugmyndin að baki slíkum rannsóknum, segja Leana og Pil, er að félagsleg tengsl varpi ljósi á getu stofnana til að sinna hlutverki sínu og ná árangri.

Þau Leana og Pil (2006) gerðu umfangsmikla rannsókn í 88 bandarískum skólum á þéttbýlu svæði. Gögnum var safnað frá stjórnendum, kennurum og öðru starfsliði, nemendum og foreldrum. Niðurstöðurnar benda til þess að bæði tengsl innan stofnana og tengsl við ytri aðila hafi mikið að segja um árangur nemenda, en hann var metinn með stöðluðum prófum í lestri og stærðfræði. Að þeirra mati er það samstarf um viðfangsefnin sem hefur þessi jákvæðu áhrif, einkum samstarfið innan skóla um kennslu sem hlýtur að byggjast á góðum tengslum milli kennara.

Í þessu sambandi má minna á niðurstöður umfangsmikillar rannsóknar Louis, Leithwood, Wahlstrom og Anderson (2010) á áhrifum tiltekinna þátta í skólastarfi á námsárangur. Fram kom að í skólum sem náðu miklum árangri (e. high-performing) var þátttaka og hlutdeild kennara í skólastarfinu mun meiri en í þeim skólum sem náðu litlum árangri (e. low-performing). Sambærileg niðurstaða fékkst í bandarískri úttekt Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson og Orphanos (2009) en þar var bent á að starfsþróun kennara ætti að byggjast á öflugum samstarfi milli þeirra því það tengdist betri námsárangri, minnkuðum fjarvistum nemenda og minna brottfalli. Niðurstöður rannsóknar Goddard, Goddard, og Tschannen-Moran (2007) sýndu fram á tengsl samstarfs kennara við bættan námsárangur. Þau benda einnig á að líklega leiði samstarfið til betri kennsluhátta sem bæti síðan námsárangur. Ronfeldt, Farmer, McQueen og Grissom (2015) töldu rétt, á grundvelli sinnar rannsóknar, að styðja samstarf kennara og teymiskennslu til að bæta árangur af skólastarfi. Einnig hafa niðurstöður rannsókna sýnt fram á tengsl milli forystu skólustjóra og aukins samstarfs kennara og bættis námsárangurs (Goddard o.fl., 2010).

Félagsleg tengsl og forysta

Góð tengsl milli fólks í stofnunum verða sjaldnast til af sjálfu sér. Þar skipta stjórnendur og stjórnunarhættir miklu máli. Sumum stjórnendum er það eiginlegt að mynda góð tengsl við annað fólk en öðrum getur veist það erfiðara. Yukl (2002) segir að flestar skilgreiningar á forystuhugtakinu taki til áhrifa fólks hvers á annað, einkum þegar einstaklingur eða hópur reynir meðvitað að hafa áhrif á aðra til ákveðinna athafna.

Að mati Rost (1991) tekur forysta til þess hvernig menn reyna að hafa áhrif hver á annan. Hann segir að tengslin eigi ekki að byggjast á því að leiðtogi gefi skipanir um hvað gera skuli heldur verði að skapast gagnvirkt samband milli leiðtoga og fylgjenda um það. Sá sem tekur einhliða ákvarðanir í krafti formlegs valds og án virkra tengsla við

samstarfsfólk er að mati Rost ekki leiðtogi, heldur stjórnandi. Hann notar því hugtakið forysta einkum um það þegar leiðtogi fær fylgjendur til liðs við sig með því að vekja áhuga þeirra eða láta þá finna til samsömunar af einhverju tagi.

Burns (1978) segir að forysta byggist á tengslum leiðtoga við fylgjendur, tengslum sem felast í því að leiðtogar fái eins konar umboð fylgjenda til að starfa að ákveðnum málum. Þessi tengsl byggist á því að leiðtogar og fylgjendur samsami sig við sömu meginhugmyndir. Þeir sem aðhyllast sjónarmið Burns leggja því almennt áherslu á að stofnanir hafi skýra samstarfsmiðaða framtíðarsýn og framsækna, opna og gagnrýna stofnanamenningu en stofnanamenning tekur til þess hvernig starfsfólk tengist, skipuleggur störf sín og virðir meginreglur um samskipti (Schein, 1985; Hoy og Miskel, 1996).

Stofnanamenningu má greina í nokkra flokka. Framsækin stofnanamenning (e. proactive culture) er einn þeirra, og lýsir sér í því að hefðir, væntingar og gildi byggjast á framsækinni hugsun um viðkomandi starfsemi. Stöðnuð stofnanamenning (e. static culture) væri þá andhverfa framsækinnar menningar. Þá geta mann-gildi og menntun (e. educative culture) verið helstu einkennin, sem og sterk áhersla á nemendur og nám (e. student centered culture). Andhverfan getur þá verið menning sem einkennist af kæruleysi og frjálslegum viðhorfum til skólastarfs, nemenda og náms þeirra (e. relaxed culture) (Deal og Peterson, 1999; Hoy og Miskel, 1996; Kaplan og Owings, 2015; Schein, 1985; Sergio-vanni, 2006, 2009).

Rannsóknir á áhrifum skólastjóra á námsárangur nemenda benda til þess að áhrifin séu einkum óbein, þ.e. megi rekja til stefnumörkunar, vinnubragða, stofnanamenningar o.fl. sem síðan mótar viðhorf og störf kennara (Hallinger, 2009, 2011; Hallinger og Heck, 1998; Leithwood, Harris og Hopkins, 2008; Leithwood og Mascall, 2008; Louis o.fl., 2010). Ekki má gleyma að innan skólans eru það kennarar sem eru í mestum tengslum við nemendur og geta helst haft áhrif á nám þeirra (Hattie, 2009, 2012, 2015; Marzano, 2000) og því skiptir miklu að þeir myndi sterka heild sem vinnur vel saman. Að mati Hattie (2015) hefur afstaða stjórnenda og kennara til hlutverks síns mest áhrif á nám, þ.e. að þeir hafi nemendur og nám þeirra ávallt í forgrunni og líti á mikinn eða lítinn árangur sem afleiðingu þess sem þeir aðhafast eða beita sér fyrir.

Félagsleg tengsl og fagmennska

Hugtakið fagmennska hefur margar hliðar. Hin almenna merking þess vísar til þess að vinna störf af alúð, þ.e. vinna þau eins vel og viðmiðanir um störfin hverju sinni segja til um. Sigurður Kristinsson (2013) segir fagmennsku byggjast á kunnáttu, færni og alúð við starfið og að ólíkt „lausamanni/málaliða er fagmaður skuldbundinn starfinu og innri gildum þess sem greinast í samfélagslegt hlutverk, almenn siðferðisgildi og vandaða starfshætti“ (bls. 240).

Samkvæmt framangreindu eru vandaðir starfshættir því kjarninn í fagmennskuhugtakinu. Hargreaves (2000) bendir á að hugmyndir um vandaða starfshætti byggist á mismunandi sýn á það hvað sé vel gert, sýn sem taki breytingum í tímans rás. Að hans mati má greina í þessu sambandi þrjú söguleg tímabil og flokka fagmennsku. Hann segir einnig að miklar breytingar séu væntanlegar á fagmennskuhugtakinu þegar helstu viðmið verði af póstmóðernískum toga. Í umfjöllun Trausta Þorsteinssonar (2003) um þessa þrjá flokka

fagmennsku er talað um ósjálfstæða fagmennsku, sjálfstæða fagmennsku og samvirka fagmennsku. Hver flokkur endurspeglar ákveðna sýn á vandaða starfshætti. Að fara eftir fyrirfram gefnum forskriftum er eitt helsta einkenni ósjálfstæðrar fagmennsku en sérþekking og sjálfstæðar faglegar ákvarðanir einkenna einkum sjálfstæða fagmennsku. Samvirk fagmennska byggist aftur á móti á starfsháttum sem einkennast af samstarfi um ákvarðanir þar sem nám og kennsla nemenda er ekki einkamál viðkomandi kennara heldur sameiginlegt viðfangsefni.

Í ljósi þess sem að framan segir byggist samvirk fagmennska á virkum tengslum milli starfsmanna skóla. Með því er átt við að kennarar og aðrir starfsmenn vinni saman að því að stuðla að námi allra nemenda.

Trausti Þorsteinsson (2003) segir að á grundvelli samstarfs „hagnýtir kennarinn sér upplýsingar frá foreldrum eða öðrum í þágu starfsins til að skoða eigið starf og þróa“ (bls. 196). Síðan segir hann (bls. 196–197):

Hann einangrar sig ekki frá öðrum kennurum en verður þess í stað hluti af starfslegri heild sem hefur tækifæri til að stjórna á fleiri sviðum skólastarfsins en fyrr. Þetta gerir auknar kröfur til kennarans sem fagmanns því þess er vænst af honum að hann setji fram til faglegrar umræðu hugmyndir sínar um námsmarkmið, kennsluáðferðir, hæfileg viðfangsefni og önnur fagleg úrlausnarefni.

Samvirk fagmennska byggist þannig á virkum tengslum í formi samstarfs og ábyrgðar á helstu viðfangsefnum í skólastarfi og gagnrýninni afstöðu til þess sem gert er. Þetta hlýtur að vera mikilvægt í ljósi þeirra breytinga sem orðið hafa á síðustu áratugum, þegar skólastarf hefur þróast í þá átt að viðurkenna fjölbreytileika í nemendahópnum og að nám fari fram með mismunandi hætti (Amalía Björnsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014). Í umfjöllun Ingvars Sigurgeirssonar, Amalíu Björnsdóttur, Kristínar Jónsdóttur og Gunnhildar Óskarsdóttur (2014) kemur fram að gjá sé á milli opinberrar stefnumörkunar, þar sem lögð er áhersla á samstarf kennara og einstaklingsmiðun í námi, og raunverulegra starfshátta en áhugi sé hjá kennurum á að þróa starfshættina í takt við opinbera stefnu. Samvirk fagmennska og góð félagsleg tengsl milli kennara eru því mikilvægar forsendur þróunar og árangurs í skólastarfi.

Rannsóknarspurningar

Eins og að framan greinir skipta félagsleg tengsl milli starfsfólks miklu máli fyrir starfsemi skóla og verða þau skoðuð í þessari rannsókn en sjónum ekki beint að tengslum við ytri aðila sem vissulega skipta þó máli. Skólastjórar hafa mikil áhrif á skólastarf og virk tengsl milli stjórnenda og starfsfólks geta haft jákvæð áhrif á námsumhverfi nemenda og árangur þeirra. Skólastjórar ráða einnig miklu um það hvernig samstarf og tengsl þróast og hvernig starfsandi og menning er ríkjandi í þeim skólum sem þeir eru í forsvari fyrir. Samkvæmt því ætti að leggja áherslu á mótun stofnanamenningar sem er samstarfsmiðuð frekar en einstaklingsmiðuð, menningar sem byggist á tengslum sem eru ábyrg, gagnvirk og gagnrýnin á starfshætti og hlutverk skólans. Það er því áhugavert að kanna félagsleg tengsl meðal starfsfólks í íslenskum grunnskólum og spyrja:

- Hver eru félagsleg tengsl meðal starfsfólks í íslenskum grunnskólum að mati grunnskólakennara?
- Hversu breytileg eru tengslin milli skóla?
- Hvert er samband félagslegra tengsla við námsárangur nemenda eins og hann mælist á samræmdum prófum?
- Hvert er samband félagslegra tengsla við starfshætti í grunnskólum og ánægju foreldra með skólastarfið?

AÐFERÐ

Í þessari rannsókn var unnið með gögn úr tveimur ólíkum áttum. Upplýsingaöflun um félagsleg tengsl og mikilvæga þætti í skipulagi og starfsemi skóla, auk viðhorfa foreldra, var byggð á fyrirliggjandi gögnum úr spurningalistum sem notaðir voru í rannsóknarverkefninu *Starfshættir í grunnskólum* (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014). Upplýsingar um námsárangur á samræmdum prófum voru fengnar frá Námsmatsstofnun (nú Menntamálastofnun).

Þátttakendur og val á þeim

Í rannsóknarverkefninu *Starfshættir í grunnskólum* var leitað til 20 grunnskóla í fjórum sveitarfélögum um þátttöku og voru sveitarfélögin valin eftir hentugleikum, en þau voru: Reykjavík, 16 skólar, og Akureyri, tveir skólar, auk eins skóla í þéttbýlissveitarfélagi og eins í dreifbýli, samtals 20 skólar. Af hópnum sem var upphaflega valinn hafnaði einn skóli þátttöku og var þá annar skóli valinn í hans stað. Þrír skólanna í Reykjavík voru valdir til þátttöku þar sem gögn lágu fyrir um að þeir hefðu verið hannaðir og undirbúnir með það í huga að breyta kennsluháttum frá því sem kallað hefur verið hefðbundnir kennsluhættir yfir í það sem kennt hefur verið við opinn skóla eða einstaklingsmiðað nám. Hinir 13 skólarnir í Reykjavík voru valdir með slembiúrtaki. Akureyrarskólarnir tveir voru einnig valdir með slembiúrtaki og sama átti við í hinu þéttbýlissveitarfélaginu. Síðan var einum dreifbýlisskóla bætt við (sjá nánar Gerði G. Óskarsdóttur o.fl., 2014).

Af þeim skólum sem valdir voru til þátttöku í rannsókninni voru 14 heildstæðir grunnskólar með 1.–10. bekk, einn skóli var eingöngu með unglिंगadeild og fimm skólar voru barnaskólar með 1.–7. bekk (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014).

Sendir voru spurningalistar til foreldra 5.195 nemenda í skólunum 20, einn spurningalisti á hvert heimili. Sváraði 3.481 einstaklingur, eða 67%. Svarhlutfall hjá starfsmönnum var á bilinu 80–92% (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014).

Í þessari rannsókn var unnið sérstaklega með svör 440 grunnskólakennara. Af þeim voru 86% konur en 14% karlar. Um 8% þátttakenda voru yngri en 30 ára, 58% á aldrinum 30–49 ára og 34% voru 50 ára og eldri. Meðalstarfsaldur þeirra var 13,8 ár ($sf = 10,4$).

Framkvæmd og úrvinnsla

Vorið 2009 var skólunum 20 boðin þátttaka í rannsókninni. Spurningakannanir í fjórum lotum voru lagðar fyrir grunnskólakennarana veturinn 2009–2010. Einnig var lagður spurningalisti fyrir foreldra allra nemenda þátttökuskólanna vorið 2011 (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014).

Spurningalistar fyrir starfsmenn skólanna voru sendir á tölvupóstföng þeirra í skólunum og foreldrar fengu spurningalista senda á tölvupóstfang sem skráð var í Mentor, samskiptakerfi grunnskólanna. Foreldrar sem áttu fleiri en eitt barn í skólunum fengu einn spurningalista sendan og kom þar fram út frá hvaða barni svara ætti listanum (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014).

Allir spurningarlistarnir voru forprófaðir í tveimur skólum og lesnir yfir af sérfræðingi í gerð spurningalista sem starfar sem forstöðumaður Félagsvísindastofnunar. Auk þess las stór hópur (5–10 manns) sem vann að rannsóknarverkefninu *Starfshættir í grunnskólum* spurningalistana yfir. Búinn var til kvarði sem mældi styrk félagslegra tengsla á grundvelli fyrirbyggjandi gagna úr spurningalistum sem lagðir voru fyrir í rannsóknarverkefninu *Starfshættir í grunnskólum*. Þar sem notuð voru gögn sem hafði nú þegar verið safnað var ekki hægt að breyta spurningum eða laga þær að því að nota ætti þær sem mælikvarða á félagsleg tengsl. Því voru valdar staðhæfingar sem taldar voru falla að hugmyndum Hargreaves og Fullan (2012) um félagsauð en hann endurspeglar félagslegar tengingar milli fólks sem þeir telja meðal annars verða til vegna áherslna í stjórnun og forystu innan skólans. Skoðað var hvort staðhæfingarnar hefðu innbyrðis tengsl sem réttlættu að setja þær saman í kvarða, þar sem það gefur áreiðanlegri vísbendingar en einstakar spurningar.

Kvarðinn var myndaður úr 10 fullyrðingum sem mældar voru á kvarðanum 1 til 7 þar sem 1 þýddi algjörlega ósammála, 2 mjög ósammála, 3 frekar ósammála, 4 hvorki sammála né ósammála, 5 frekar sammála, 6 mjög sammála og 7 algjörlega sammála. Gildi á fullyrðingunum voru lögð saman og meðaltal reiknað.

Fullyrðingarnar voru:

- Í skólanum sem ég starfa í er umræðan um málefni skólans opinská
- Í skólanum sem ég starfa í er umræðan um málefni skólans gagnrýnin og málefnaleg
- Í skólanum sem ég starfa í er góður starfsandi
- Í skólanum sem ég starfa í fer fram gagnrýnin umræða um skólastarfið
- Í skólanum sem ég starfa í er mikil áhersla lögð á samvinnu starfsfólks
- Ég er óhrædd(ur) við að tjá mig um málefni skólans við samstarfsfólk mitt
- Í skólanum sem ég starfa í eru góð fagleg tengsl milli kennara
- Í skólanum sem ég starfa í tel ég mig eiga hlutdeild í ákvörðunum um skólastarfið
- Í skólanum sem ég starfa í er framþróun náms og kennslu samstarfsverkefni skólastjóra, aðstoðarskólustjóra, deildarstjóra og kennara
- Í mínum skóla taka flestir kennarar þátt í breytingum á skólastarfinu

Áreiðanleiki kvarðans reyndist góður eða $\alpha = 0,92$ (Field, 2013).

Reiknað var meðaltal kennara í heildstæðum grunnskólum á kvarðanum sem mældi félagslegu tengslin. Skólunum var síðan skipt í þrjá flokka – þá sem voru með lágt skor á kvarðanum (fjórir skólar), skor í meðallagi (sex skólar) og hátt skor á kvarðanum um félagsleg tengsl (fjórir skólar).

Námsárangur var miðaður við einkunnir á samræmdum prófum í 4. og 10. bekk í íslensku og stærðfræði árin þrjú ár áður en gagna var aflað, það er reiknað var meðaltal síðustu þriggja ára á undan til að fá mælingu á námsárangri í skólunum. Ákveðið var að sleppa 7. bekk þar sem niðurstöður voru svipaðar og í 4. bekk. Auk þess var skoðaður framfarastuðull í sömu námsgreinum milli 4. og 7. bekkjar og 7. og 10. bekkjar. Sé framfarastuðull 0 stendur nemandi í stað, ef talan er jákvæð sýnir hann meiri framfarir en meðalnemandi og sé talan neikvæð sýnir hann minni framfarir en meðalnemandi.

Unnið var úr gögnum í SPSS, útgáfu 24. Reiknuð var lýsandi tölfræði. Meðaltöl voru borin saman með t-prófi tveggja óháðra úrtaka eða með einhliða dreifigreiningu og Games-Howell margföldum samanburði. Kí-kvaðrat var notað þegar borin voru saman hlutföll. Sjá nánar um framkvæmd rannsóknarinnar Starfshættir í grunnskólum hjá Gerði G. Óskarsdóttur o.fl. (2014).

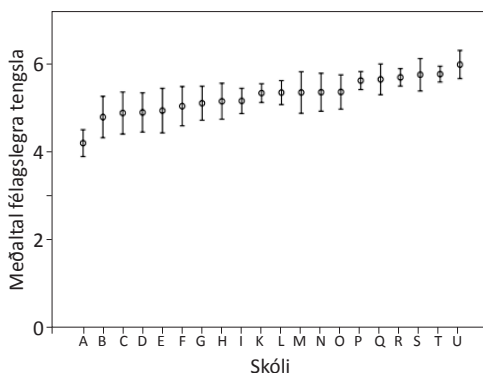
NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöður eru kynntar í fjórum undirköflum. Fyrst er fjallað um félagsleg tengsl og mun á þeim eftir skólum og bakgrunni og starfsaðstæðum þátttakenda. Í næsta kafla er greint frá sambandi félagslegra tengsla við árangur á samræmdum prófum. Í síðustu tveimur köflunum er skoðað samband félagslegra tengsla í heildstæðum skólum; annars vegar við starfshætti og hins vegar við ánægju foreldra með skólstarfið.

Félagsleg tengsl

Meðaltal á kvarðanum sem mældi félagsleg tengsl var 5,2 ($sf = 0,93$) en lægsta gildi var 1 og hæsta gildi 7. Meðaltalið var hátt, en það sýnir að meirihluti grunnskólakennara telur að félagsleg tengsl séu nokkuð góð í skólanum sem þeir starfa í. Jákvæð fylgni var á milli mats kennara á félagslegum tengslum og ánægju þeirra með kennslu í skólanum sem þeir starfa í ($r(401) = 0,32, p < 0,001$).

Munur fannst á mati á félagslegum tengslum eftir skólum ($F(19, 439) = 4,6, p < 0,001$), sjá nánar mynd 1.



Mynd 1. Meðaltal og öryggisbil á breytunni félagsleg tengsl eftir skólum

Lægsta meðaltal skóla á kvarðanum sem mælir félagsleg tengsl var 4,2 en hæst var það 6,0. Grunnskólakennarar í skólunum sem voru valdir vegna sérstakrar áherslu á einstaklingsmiðun telja félagsleg tengsl meiri ($M = 5,8$) en kennararnir í hinum 17 skólunum, sem valdir voru af handahófi ($M = 5,1$) ($F(1, 439) = 26,2, p < 0,001$).

Ákveðið var að skoða nánar mat á félagslegum tengslum eftir bakgrunni grunnskólakennara, það er hvort munur væri á mati kennara eftir kyni, aldri eða starfsaldri og hvaða aldurstigi þeir kenna.

Tafla 1. Meðaltal á breytunni félagsleg tengsl eftir nokkrum bakgrunnþáttum

Hópur	Meðaltal	Fjöldi	ÖB 95%	Marktektarpróf	p-gildi
Allir kennarar	5,2	440	5,1–5,3		
Kyn					
Karlur	4,9	64	4,7–5,2	2,6 ¹	0,009
Konur	5,2	376	5,3–5,4		
Aldur					
29 ára og yngri	5,3	34	5,0–5,6	0,6 ²	0,59
30–39 ára	5,3	118	5,1–5,5		
40–49 ára	5,2	135	5,0–5,3		
50 ára og eldri	5,2	150	5,0–5,3		
Starfsaldur					
5 ár eða skemur	5,3	112	5,2–5,5	0,7 ²	0,52
6–10 ár	5,2	98	5,0–5,4		
11–15 ár	5,2	65	4,9–5,4		
16 ár eða lengur	5,2	148	5,0–5,3		
Aldurstig sem kennt er á					
Yngsta stig	5,4	128	5,3–5,6	17,9 ²	< 0,001
Miðstig	5,5	86	5,3–5,7		
Unglingastig	4,8	108	4,6–5,0		

¹ t-próf tveggja óháðra úrtaka; ² einhliða dreifigreining

Konur í hópi grunnskólakennara töldu félagsleg tengsl í skólanum sem þær starfa við meiri en karlar í kennarahópnum, sjá töflu 1. Ekki var munur á mati á félagslegum tengslum eftir aldri þátttakenda eða starfsaldri þeirra (sjá nánar töflu 1), en munur var á mati á félagslegum tengslum eftir því á hvaða aldurstigi þeir kenndu; tengslin voru metin minnst hjá þátttakendum sem kenndu á unglingsstigi en nokkru meiri á yngsta stigi og miðstigi.

Einnig var kannað hver áhrif það hefði á mat á félagslegum tengslum hversu mikið grunnskólakennari sagðist vinna með öðrum og hvort hann kenndi í opnu rými eða hefðbundinni skólastofu. Niðurstöður má sjá í töflu 2.

Tafla 2. Meðaltal á breytunni félagsleg tengsl og aðstæður í kennslu og samstarf kennara

Hópur	Meðal- tal	Fjöldi	ÖB 95%	Marktektar- próf	p-gildi
Ég kenni ...					
... alla daga með öðrum kennara/kennurum í sama kennslurými/skólastofu	5,5	64	5,2–5,7		
... með öðrum kennara/kennurum nokkrum sinnum í viku	5,6	46	5,4–5,9	7,8 ¹	< 0,001
... með öðrum kennara/kennurum stöku sinnum	5,3	43	5,0–5,5		
... nánast alltaf einn	5,1	268	4,9–5,2		
Kenni ...					
... eingöngu eða að mestu í hefðbundinni skólastofu	5,1	297	5,0–5,2		
... eingöngu eða að mestu í opnu rými	5,5	72	5,3–5,7	8,4 ¹	< 0,001
... jafnt í hefðbundinni kennslustofu og opnu rými	5,6	31	5,4–5,9		

¹ einhliða dreifigreining

Þeir grunnskólakennarar sem kenna nánast alltaf einir upplifa félagsleg tengsl í sínum skóla minni en þeir sem kenna alla daga eða nokkrum sinnum í viku með öðrum kennurum. Sama á við um þá sem kenna eingöngu eða að mestu í hefðbundinni skólastofu; þeir telja félagslegu tengslin minni en þeir sem kenna eingöngu eða mest í opnu rými (sjá nánar töflu 2).

Samband félagslegra tengsla við einkunnir á samræmdum prófum

Í framhaldinu er áhugavert að skoða hvort tengsl séu á milli niðurstaðna ef þær eru skoðaðar eftir skólum en ekki eftir svörum einstakra grunnskólakennara. Eru til að mynda jákvæð tengsl á milli árangurs á samræmdum prófum, framfarastuðuls nemenda á samræmdum prófum og mats grunnskólakennara á félagslegum tengslum í sínum skóla?

Í öllum tilvikum var jákvæð og tölfræðilega marktæk fylgni á milli árangurs á samræmdum prófum í ólíkum greinum og bekkjum. Hjá skólunum 19 sem voru með 4. bekk var jákvæð fylgni á milli árangurs í stærðfræði og íslensku í þeim bekk ($r(19) = 0,85, p < 0,001$) og hjá þeim 15 skólum sem voru með 10. bekk var sömuleiðis jákvæð fylgni á milli árangurs í íslensku og stærðfræði í þeim bekk ($r(15) = 0,92, p < 0,001$). Hjá þeim fjórtán skólum sem voru með bæði 4. og 10. bekk var jákvæð fylgni milli árangurs í íslensku í 4. og 10. bekk ($r(14) = 0,80, p = 0,001$), milli stærðfræði í 4. og 10. bekk ($r(14) = 0,57, p = 0,032$), milli íslensku í 4. bekk og stærðfræði í 10. bekk ($r(14) = 0,66, p = 0,010$) og milli stærðfræði í 4. bekk og íslensku í 10. bekk ($r(14) = 0,73, p = 0,003$).

Í töflu 3 má sjá fylgni á milli meðaltals félagslegra tengsla í viðkomandi skóla og árangurs á samræmdum prófum annars vegar og framfarastuðla hins vegar.

Tafla 3. Fylgni (r) mælinga á félagslegum tengslum við árangur á samræmdum prófum annars vegar og framfarastuðla hins vegar

	Allir skólarnir	Heildstæðir skólar N = 14	Heildstæðir skólar valdir af handahófi N= 12
Ísl. 4. b. (n=19)	-0,12	-0,20	-0,17
Stæ. 4. b. (n=19)	-0,05	-0,12	-0,13
Ísl. 10. b. (n=15)	-0,25	-0,18	-0,16
Stæ. 10. b. (n=15)	-0,36	-0,31	-0,18
Framfarir ísl. 4. til 7. (n=19)	-0,25	-0,32	-0,29
Framfarir stæ. 4. til 7. (n=19)	-0,15	-0,17	-0,16
Framfarir ísl. 7. til 10. (n=15)	0,12	0,16	-0,16
Framfarir stæ. 7. til 10. (n=15)	-0,14	-0,13	-0,14

Sú fylgni sem fannst milli félagslegra tengsla og árangurs á samræmdum prófum var í öllum tilfellum neikvæð en ekki tölfræðilega marktæk, sjá nánar í töflu 3. Þetta átti við þegar allir skólarnir voru skoðaðir og einnig ef einungis voru skoðaðir skólar sem voru heildstæðir eða eingöngu heildstæðir skólar sem valdir voru af handahófi, það er þegar teknir eru út skólar sem valdir voru vegna áherslu á einstaklingsmiðað nám.

Félagsleg tengsl og þættir í skólastarfi

Ákveðið var að skoða svör grunnskólakennaranna í heildstæðu grunnskólunum fjórtán eftir flokkum, það er bera saman svör þeirra eftir styrk félagslegra tengsla; eftir því hvort grunnskólinn sem þeir starfa við er í hæsta flokki (fjórir skólar), í meðallagi (sex skólar) eða í lágsta flokki (fjórir skólar).

Í töflu 4 sést samanburður á samstarfi grunnskólakennara eftir því í hvaða flokk skólinn fellur, hvort hann telst hár, í meðalagi eða lágur á kvarðanum sem mælir félagsleg tengsl.

Tafla 4. Samstarf grunnskólakennara eftir félagslegum tengslum í skólanum sem þeir starfa við

Samstarf um ...	Skólar	Daglega eða oftar %	3–4 sinnum í viku %	1–2 sinnum í viku %	Sjaldnar %	Aldrei %	χ^2	p
undirbúning kennslu	L	23	17	28	24	8	21,2	0,007
	M	39	16	14	26	6		
	H	53	16	14	13	4		
val á námsefni	L	13	5	26	45	12	24,5	0,002
	M	19	8	18	47	7		
	H	29	20	16	31	4		
kennsluaðferðir	L	8	5	16	60	11	19,5	0,012
	M	21	4	10	60	4		
	H	24	15	27	35	0		
bekkjarstjórn og agamál	L	17	10	21	48	3	21,9	0,005
	M	29	12	15	40	4		
	H	48	9	16	27	0		
yfirferð námsefnis	L	6	8	30	43	13	16,8	0,032
	M	19	12	21	36	13		
	H	24	16	23	31	7		
námsmat	L	5	2	11	79	4	14,9	0,060
	M	8	5	18	64	6		
	H	13	9	20	53	5		
sameiginleg viðfangsefni bekkja eða námshópa	L	8	5	16	60	11	41,6	< 0,001
	M	21	4	10	60	4		
	H	24	15	27	35	0		

L = lágir, M = meðal, H = háir

Í þeim skólum sem falla í flokkinn háir á kvarðanum yfir félagsleg tengsl er meira samstarf milli grunnskólakennara í öllum þeim þáttum sem spurt var um öðrum en samstarfi um námsmat. Til dæmis segjast 48% grunnskólakennara í skólunum sem falla í hópinn háir á kvarðanum yfir félagsleg tengsl eiga dagleg samskipti við aðra um bekkjarstjórnun og agamál en 17% grunnskólakennara í skólum sem eru í flokknum lágir á kvarðanum yfir félagsleg tengsl. Sambærilegar tölur þegar spurt er um samstarf við undirbúning kennslu eru 53% í skólum sem eru háir á kvarðanum sem mælir félagsleg tengsl og 23% í skólum sem eru lágir.

Í töflu 5 eru síðan borin saman svör við spurningum sem tengjast einstaklingsmiðun í kennsluháttum. Aftur er verið að bera þetta saman eftir flokkum skóla, það er hvort þeir teljist háir, í meðallagi eða lágir á kvarðanum.

Tafla 5. Kennsluhættir eftir félagslegum tengslum í skólum

Hversu oft eða sjaldan færð þú nemendum í hverjum bekk/hópi ...		Nánast í hverri kennslustund %	Einu sinni í viku %	1–2 sinnum í mánuði %	Einu sinni á önn %	Nánast aldrei %	χ^2	p
miserfið viðfangsefni	L	58	23	6	5	8	18,0	0,021
	M	61	20	9	0	9		
	H	78	12	7	1	1		
viðfangsefni sem eru mismunandi eftir því hvað kennari telur að vekji áhuga nemenda	L	33	20	20	9	18	2,9	0,943
	M	29	24	21	9	17		
	H	28	28	21	12	12		
nemendur velja sér viðfangsefni	L	5	30	30	18	17	9,4	0,312
	M	7	36	29	17	10		
	H	14	38	27	13	8		
ólík viðfangsefni hvað innihald varðar	L	41	36	7	2	14	8,7	0,373
	M	46	29	13	2	10		
	H	54	28	11	4	4		

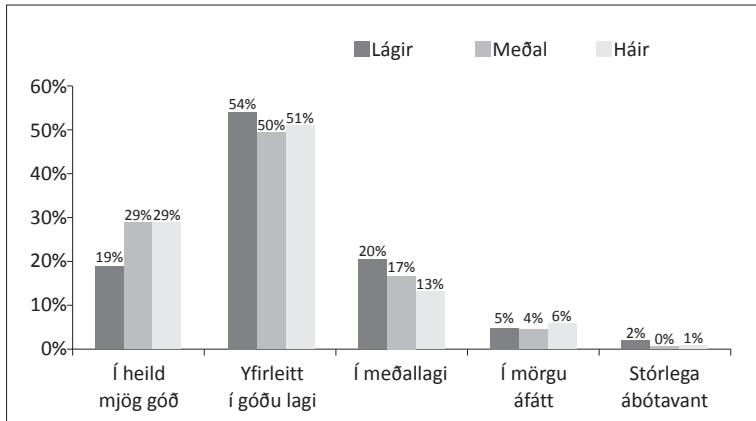
L = lágir, M = meðal, H = háir

Ekki fannst munur nema á einni staðhæfingu af þeim sem spurt var um í töflu 5 en grunn-skólakennarar í skólum sem voru háir á kvarðanum yfir félagsleg tengsl voru líklegri en kennarar í skólum sem skoruðu lægra til að fá nemendum sínum miserfið viðfangsefni.

Auk þess að spyrja um viðfangsefni nemenda var spurt hversu vel eða illa grunnskóla-kennarar teldu að skólinn sem þeir störfuðu við kæmi til móts við hópa nemenda sem þyrftu sérstakan stuðning. Ekki fannst munur á skólum á því hversu vel væri komið til móts við nemendur með námsörðugleika ($\chi^2 (8, N = 301) = 5,22, p = 0,266$), nemendur með annað móðurmál en íslensku ($\chi^2 (8, N = 283) = 6,6, p = 0,159$) eða nemendur með hegðunarörðugleika ($\chi^2 (8, N = 296) = 5,2, p = 0,266$).

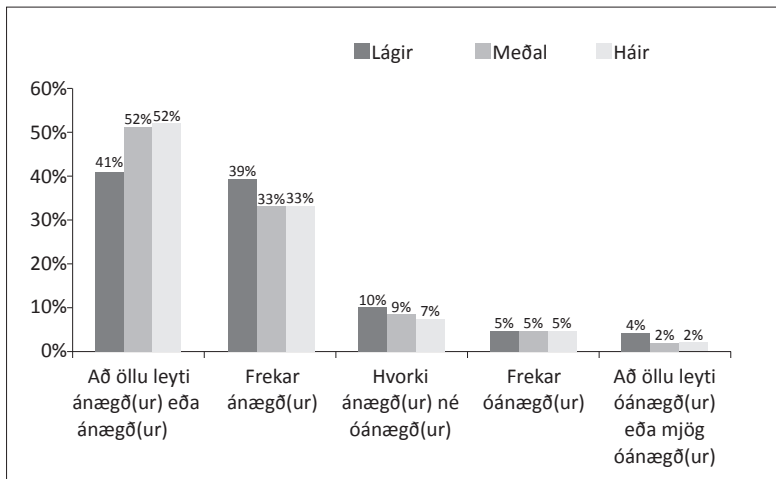
Félagsleg tengsl og mat foreldra á skólunum

Að lokum var kannað hvort munur væri á svörum foreldra eftir því hvort barn þeirra væri í skóla þar sem meðaltal á kvarðanum yfir félagsleg tengsl var lágt, í meðallagi eða hátt.



Mynd 2. Mat foreldra á kennslu í skóla barns síns skoðað eftir flokkum skóla á breytunni félagsleg tengsl

Í ljós kom að foreldrar í skólum sem voru með lágt meðaltal á kvarðanum voru síður ánægðir með kennslu í skóla barnsins, sjá mynd 2 ($\chi^2(8, N = 2443) = 44,5, p < 0,001$) en í skólum sem voru með hærra meðaltal. Í skólum með lágt meðaltal voru 19% foreldra þeirrar skoðunar að kennsla væri í heild mjög góð en 29% foreldra í skólum þar sem meðaltalið var hátt.



Mynd 3. Ánægja foreldra með skóla barns síns eftir flokkum skóla á breytunni félagleg tengsl

Einnig kom fram munur eftir flokkum skólanna þegar spurt var um almenna ánægju með skóla barnsins ($\chi^2(8, N = 2494) = 32,9, p < 0,001$). Eins og sést á mynd 3 var lægra hlutfall foreldra í skólunum sem voru lágir að meðaltali á kvarðanum félagsleg tengsl að öllu leyti eða mjög ánægð með skólann.

UMRÆÐA

Í þessari rannsókn var dregin upp mynd af félagslegum tengslum í íslenskum grunnskólum og samband þeirra við nokkur mikilvæg atriði í skólastarfi athugað. Eftirfarandi rannsóknarspurningar leiddu rannsóknina: Hver eru félagsleg tengsl meðal starfsfólks í íslenskum grunnskólum og hversu breytileg eru þau milli skóla? Hvert er samband félagslegra tengsla við námsárangur nemenda? Hvert er samband félagslegra tengsla við mikilvæga þætti í skipulagi og starfsemi skóla?

Félagsleg tengsl í íslenskum grunnskólum

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að félagsleg tengsl séu mikil í íslenskum grunnskólum, en meirihluti kennara er frekar, mjög eða algjörlega sammála staðhæfingum sem varpa ljósi á tengsl milli starfsfólks. Samkvæmt Hargreaves og Fullan (2012) er félagsauður límið sem heldur stofnunum saman og mikill félagsauður er merki um sterk og uppbyggileg tengsl milli starfsmanna (Adler og Kwon, 2002; Aslam, o.fl., 2013; Lang, 2004), en slíkt er mikilvægt í stofnunum eins og grunnskólum sem fást við flókin og krefjandi viðfangsefni.

Nokkur munur kom fram milli skóla og eftir því hvaða aldurshópum kennarar einkum kenna. Þannig telja kennarar á yngstu stigum félagsleg tengsl vera meiri en þeir sem helst kenna á eldri stigum. Þetta þarf ekki að koma á óvart því að samstarf kennara á yngri stigum virðist vera meira en þeirra sem kenna á mið- og unglingsstigi (Ingvar Sigurgeirsson, o.fl., 2014). Því er mjög líklegt að sterk tengsl séu á milli samstarfs kennara og mats þeirra á félagslegum tengslum. Umgjörð skiptir líka máli; kennarar sem kenna með öðrum og í opnu rými meta félagsleg tengsl meiri en þeir sem kenna einir og í lokuðum rýmum.

Vegna þess að munur var á mati á félagslegum tengslum eftir aldursstigum sem kennarar störfuðu á var ákveðið að bera eingöngu saman þá skóla sem voru heildstæðir, með 1. til 10. bekk. Í ljós kom að í þeim skólum þar sem félagsleg tengsl voru metin mikil unnu grunnskólakennararnir meira saman en í skólum þar sem þau voru metinn minni. Þá niðurstöðu má líta á sem stuðning við réttmæti mælingarinnar á kvarðanum yfir félagsleg tengsl sem notaður var í rannsókninni því ef ekki hefði fundist samsvörun á milli þess sem þeir gera og segjast gera væri það vísbending um lítið réttmæti.

Líta má svo á að góð félagsleg tengsl séu mikilvæg fyrir nútíma stofnanir eins og grunnskóla þar sem starfsmenn deila sín á milli þekkingu í glímu við flókin og krefjandi viðfangsefni (Aslam o.fl., 2013). Samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar má telja að aðstæður til þróunar og framfara í grunnskólunum sem hér voru til skoðunar séu almennt góðar, þ.e. að þar sé jarðvegur eða stofnanamenning sem skapar vald til að ná settum markmiðum, sbr. Sergiovanni (2006). Forysta og afstaða skólustjórnenda til hlutverks síns hefur mikið að segja um þróun slíkrar stofnanamenningar, þ.e. hvort hún mótast af framsækni og framförum þar sem nám nemenda er í forgrunni eða ber gagnstæð einkenni af einhverju tagi (Deal og Peterson, 1999; Hattie, 2015; Hoy og Miskel, 1996; Kaplan og Owings, 2015; Schein, 1985; Sergiovanni, 2006, 2009).

Félagsleg tengsl og námsárangur

Ekkert marktækt samband fannst milli mats á félagslegum tengslum og námsárangurs. Eins og liggur í hlutarins eðli, og Hattie (2009, 2015) undirstrikar, eru það kennarar sem innan skólans eru í mestum tengslum við nemendur og geta helst haft áhrif á nám þeirra. Því hefði mátt búast við jákvæðu sambandi milli mikilla félagslegra tengsla og árangurs nemenda á samræmdum prófum. Niðurstöður okkar eru því ekki í samræmi við þær niðurstöður úttektar Darling-Hammond og féлага (2009) að öflugt samstarf leiði til betri námsárangurs. Þær eru heldur ekki í samræmi við niðurstöður Leana og Pil (2006), Goddard og féлага (2007) og Ronfelt og féлага (2015) sem sýndu fram á tengsl samstarfs kennara og bætts námsárangurs. Niðurstaða þessarar rannsóknar vekur því upp spurningar um eðli þeirra tengsla sem hér um ræðir en einnig verður að hafa í huga hvort kvarðinn sem notaður var í rannsókninni meti félagsleg tengsl nægilega vel.

Vissulega er árangur á samræmdum prófum aðeins einn af mörgum mælikvörðum á gæði skólastarfs. Athygli vekur að mikil félagsleg tengsl meðal starfsfólks virðast tengjast ánægju bæði grunnskólakennaranna með kennslu í sínum skóla og ánægju foreldra með kennslu barna sinna og almennt með skólann. Þau miklu félagslegu tengsl sem rannsóknin leiðir í ljós virðast því ekki nýtast til að stuðla að auknum námsárangri nemenda, heldur frekar til að skapa starfsumhverfi sem vekur ánægju kennara og foreldrar kunna að meta.

Hin samvirka fagmennska sem Trausti Þorsteinsson (2003) fjallar um lýsir sér meðal annars í því að kennarar vinna saman að því að bæta nám nemenda. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til mikillar samvinnu og góðra tengsla milli kennara, en slíkar aðstæður virðast ekki stuðla að meiri námsárangri hjá nemendum. Búast hefði mátt við jákvæðum tengslum við einkunnir á yngri stigum, þar sem félagsleg tengsl mældust mest. Þetta vekur upp spurningar um það hvort hin mikla samvinna og jákvæðu tengsl milli kennara beinist nægilega mikið að árangri í námi, sem á að vera meginmarkmið samvirkra fagmennsku.

Þess ber að geta að hin miklu félagslegu tengsl sem rannsóknin leiðir í ljós verða ekki til í tómarúmi. Forysta stjórnenda og stofnanamenning ræður miklu um þær áherslur sem verða ríkjandi á hverjum stað. Hér má því greina nokkuð skýr skilaboð til skólastjórnenda um að beina forystuhlutverki sínu meira að auknu samstarfi kennara um kennslufræðileg viðfangsefni eins og aðlögun verkefna að áhuga og getu hvers og eins.

Félagsleg tengsl og tilhögun skólastarfs

Í opinberri stefnumótun um áherslur í skólastarfi er lögð áhersla á að mæta hverjum og einum nemanda og laga skólastarf að þörfum hvers og eins (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Gögnum sem voru notuð í þessari rannsókn var safnað í rannsóknarverkefninu *Starfshættir í íslenskum grunnskólum*, en Ingvar Sigurgeirsson og félagar (2014) segja að þrjú sveitarfélög sem átta skóla í rannsókninni hafi lagt megináherslu á einstaklingsmiðun í skólastefnu sinni og að í þeirri námskrá sem var í gildi hafi verið lögð áhersla á einstaklingsmiðun. Einnig voru nokkrir skólar sérstaklega valdir vegna þróunar starfshátta frá hefðbundnum kennsluháttum yfir í einstaklingsmiðað nám. Það var því áhugavert að skoða hvort munur væri á þáttum sem tengja má við einstaklingsmiðun í skólunum eftir því hvort þeir skoruðu hátt á kvarðanum um félagsleg tengsl, í meðallagi eða lágt.

Aðeins kom fram munur á einum þætti, þ.e. að fá nemendum miserfið verkefni, en það var algengast í skólum með mikil félagsleg tengsl. Þessi miklu tengsl og samstarf kennaranna virðast því ekki skila sér með meiri einstaklingsmiðun þar sem t.d. eru þróuð mismunandi viðfangsefni til að vekja áhuga nemenda eða nemendur velja sér mismunandi viðfangsefni. Þetta þarf kannski ekki að koma á óvart því eins og Rúnar Sigþórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir (2014, bls. 191) hafa bent á virðist vera „hlustað á“ nemendur í íslenskum skólum en fátt bendir til að þeir hafi „raunveruleg áhrif“ á nám sitt. Hin miklu félagslegu tengsl sem þessi rannsókn leiðir í ljós gefa vísbendingar um að jarðvegur sé frjór fyrir umbætur og að unnt sé að færa kennsluhætti frá hinum kennaramiðuðu aðferðum, sem Ingvar Sigurgeirsson og félagar (2014) segja hafa verið ríkjandi í íslenskum grunnskólum um og fyrir aldamótin síðustu, í átt til enn betri tengingar við þarfir nemenda.

Samkvæmt Hargreaves og Fullan (2012) má flokka fagauð í undirflokkana mannauð, félagsauð og ákvarðanaauð. Niðurstöður þessarar rannsóknar leiða í ljós mikil félagsleg tengsl meðal starfsfólks, sem benda til þess að félagsauður sé talsvert mikill í viðkomandi grunnskólum og gera má ráð fyrir að mannauður sé þar álíka mikill þar sem menntun grunnskólakennara er svipuð í skólum landsins (Skýrsla mennta- og menningarmálaráðherra til Alþingis um framkvæmd skólustarfs í grunnskólum skólaárin 2007–2008, 2008–2009 og 2009–2010, e.d.). Þar sem einungis kom fram marktækt samband á kvarðanum yfir félagsleg tengsl við einn þátt sem tengja má við einstaklingsmiðun í skólunum beinist kastljósið að ákvarðanaauði (Hargreaves og Fullan, 2012) sem er þriðja undirstaða hugtaksins um fagauð. Það virðist sem ákvarðanir um einstaklingsmiðun tengist ekki nógu vel námsaðlögun, það er fjölbreytni í viðfangsefnum sem höfða til mismunandi áhugasviða nemenda. Hin miklu félagslegu tengsl eru eigi að síður auðlind sem nýta má til hagsbóta fyrir skólustarf. Næstu skref virðast vera að virkja þessa auðlind betur og beina henni að þáttum sem tengjast einstaklingsmiðuðum kennsluháttum og námi nemenda.

HEIMILDIR

- Acar, E. (2011). Effects of social capital on academic success: A narrative synthesis. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 456–461.
- Adler, P. S. og Kwon, S.-W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17–40. <https://doi.org/10.2307/4134367>
- Amalía Björnsdóttir og Kristín Jónsdóttir (2014). Viðhorf nemenda, foreldra og starfsmanna skóla. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 29–56). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Aslam, M. M. H., Shahzad, K., Syed, A. R. og Ramish, A. (2013). Social capital and knowledge sharing as determinants of academic performance. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 15(1), 25–41.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., og Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and Aaroad*. Washington: National Staff Development Council.

- Deal, T. E. og Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex, drugs and rock 'n' roll* (4. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gerður G. Óskarsdóttir, Amalía Björnsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Ingvar Sigurgeirsson, Kristín Jónsdóttir, ... Sólveig Jakobsdóttir. (2014). Framkvæmd rannsóknar. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 17–27). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. og Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larson, R., Goddard, R., Madsen, J. og Schroeder, P. (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement*. Sótt af <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528704.pdf>
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. og Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2015). High impact leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 36–40.
- Hoy, A. W. og Hoy, W. K. (2009). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools* (3. útgáfa). Boston: Pearson.
- Hoy, W. K. og Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice* (5. útgáfa). New York: McGraw-Hill.
- Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 113–158). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Kaplan, L. S. og Owings, W. A. (2015). *Introduction to the principalship: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Lang, J. C. (2004). Social context and social capital as enablers of knowledge integration. *Journal of Knowledge Management*, 8(3), 89–105. <https://doi.org/10.1108/13673270410541060>
- Leana, C. R. og Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0191>
- Leithwood, K., Harris, A. og Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K. og Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561. <https://doi.org/10.1177/0013161x08321221>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. og Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final report of research findings*. St. Paul: The University of Minnesota.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. og Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.
- Rúnar Sigbórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir (2014). Nám, þátttaka og samskipti nemenda. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 161–196). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship: A reflective practice perspective* (5. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6. útgáfa). Boston: Pearson.
- Sigurður Kristinsson (2013). Að verðskulda traust: Um siðferðilegan grunn og fagmennsku og starf kennara. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinsyni* (bls. 237–255). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Skýrsla mennta- og menningarmálaráðherra til Alþingis um framkvæmd skólastarfs í grunnskólum skólaárin 2007–2008, 2008–2009 og 2009–2010. (e.d.). Sótt af https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/skyrsla_mmr_framkv_skolast_grsk_2007-2010.pdf
- Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska kennara. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar), *Fagmennska og forysta: Þættir í skólastjórnun* (bls. 187–200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5. útgáfa). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Greinin barst tímaritinu 12. apríl 2017 og var samþykkt til birtingar 22. nóvember 2017

UM HÖFUNDANA

Amalía Björnsdóttir (amaliabj@hi.is) er prófessor við kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1991, M.Sc.-prófi frá University of Oklahoma 1994 og doktorsprófi frá sama skóla 1996. Hún hefur lagt stund á rannsóknir á sviði mælinga og prófagerðar, lestrar- og málþroskamælinga, skólastjórnunar og áhrifa félagslegra þátta á skólastarf.

Börkur Hansen (borkur@hi.is) er prófessor við uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hann lauk B.A.-prófi í uppeldis- og sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1982, M.Ed.-prófi í menntastjórnun frá Háskólanum í Alberta árið 1984 og doktorsprófi frá sama skóla árið 1987. Rannsóknir hans hafa einkum beinst að skólastjórnun, skólaþróun og stjórnskipulagi skóla.

Social relations in compulsory schools in Iceland and their relationship to student achievement and teaching practices

ABSTRACT

The literature on school leadership and management emphasizes the importance of good relations between school leaders, teachers, parents, and students (Harris, 2008, 2014; Hoy & Hoy, 2009; Kaplan & Owings, 2015; Sergiovanni, 2006, 2009).

Sergiovanni (2006) states that the major difference between old and new management theories can be manifested in their respective emphases on “power over” and “power to.” He states that the major emphasis of traditional theories was to seek “reliability and predictability by increasing control over events and over people,” whereas new theories seek predictability by “controlling probabilities” through shared goals and purposes (pp. 96–97). His thesis is that schools need to be developed as moral communities with proactive and reflective cultures concerning teaching and learning.

According to Hargreaves and Fullan (2012), the term “professional capital” is composed of three sub-elements: human, social, and decisional (human capital refers to the knowledge and skills involved in teaching and learning, social capital to the quality of interactions and relationships in schools, and decisional capital to discretionary judgments and decisions in practice). The level of social capital can, accordingly, be seen as demonstrating different relationship settings in schools and “powers to” collaborate and achieve desired ends.

Different relationship settings in schools suggest differences in capital and “powers to” collaborate and achieve desired ends.

Social relations and academic achievement have been researched quite extensively since the Coleman study in 1966. Most of those studies have focused on the relationship of students' social background to achievement, but others have focused on the link between school characteristics and achievement. Generally, these studies show a positive relationship between good relations within schools and the academic attainment of students (Acar, 2011).

It is, therefore, of interest to explore, in an Icelandic context, the connection between social relations among teachers and achievement in compulsory schools by asking:

- What characterizes social relations in compulsory schools and do they differ among schools?
- What is the relationship between social relations and academic achievement?
- What is the relationship between social relations and school practices?

Data were derived from the mixed method research project, "Teaching and Learning in Icelandic Schools" (Gerður Óskarsdóttir, 2014). The participants were 440 teachers in 20 compulsory schools (students aged 6–16) who accepted an invitation to take part in the project. The schools belonged to four municipalities. Data were collected from teachers and parents with questionnaires and student achievement scores from national tests.

Online questionnaires were developed by the research team. The questionnaires included questions about the teachers' backgrounds, their work conditions, teaching practices, and attitudes toward the school, with special emphasis on their development toward cooperative learning and inclusive education. The response rate was good, around or above 80%. The data were analyzed using SPSS 24.

The outcome variable in this data analysis is a scale measuring social relations. The scale was constructed using ten questions on a 7-point scale where high scores indicated considerable social relations. The reliability of the scale was good, $\alpha = .92$.

The 14 schools, which consisted of grades 1–10, were divided into three groups based on averages on the scale measuring social relations. Group 1 included the four schools with the highest scores, Group 2 had the six schools in the middle, and Group 3 comprised the four schools with the lowest scores.

Academic achievement was measured using scores from centrally administered standardized tests in Grades 4, 7, and 10 in the subjects of Icelandic and mathematics. Averages were calculated for school-based scores over a three-year period.

The average social capital was $M = 5.2$ ($SD = 0.93$); the lowest possible score was 1 and the highest possible score was 7. The majority of participating teachers believed that social relations were strong in the school where they worked. Women scored significantly higher than men, but there was no difference based on age or work experience.

However, there was a significant difference among schools on the scale measuring social relations. The school with the lowest average scored $M = 4.2$, but the school with the highest average scored $M = 6.0$. Teachers who taught in open classrooms believed that social relations in their school were stronger than those who taught in closed, traditional classrooms.

Keywords: social relations, professional capital, academic achievement, compulsory schools

ABOUT THE AUTHORS

Amalia Bjornsdottir (amaliabj@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. She completed a B.A. degree in psychology from the University of Iceland in 1991, and a Ph.D. from the University of Oklahoma in 1996. Her major research interests are in the areas of measurement and testing (reading and language development), school management and influences of social factors in education.

Borkur Hansen (borkur@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. He completed a B.A. in education and psychology from the University of Iceland in 1982 and a Ph.D. in educational administration from the University of Alberta in 1987. His major research interests are in the areas of leadership, school management, school development and educational governance.