



Námskeiðsmat Grunnmenntaskólans

Hvernig má þróa og endurbæta námskeiðsmat
Grunnmenntaskólans þannig að niðurstöður gefi
sem áreiðanlegasta mynd af námskeiðinu?

Bryndís Kristín Þráinsdóttir

**Lokaverkefni til M.Ed-gráðu
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið**

Námskeiðsmat Grunnmenntaskólans

*Hvernig má þróa og endurbæta námskeiðsmat
Grunnmenntaskólans þannig að niðurstöður
gefi sem áreiðanlegasta mynd af námskeiðinu?*

Bryndís Kristín Þráinsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed-gráðu í Menntunarfræði

Leiðsögukennari: Hróbjartur Árnason

Fræðslustarf með fullorðnum-mannauðspróun

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Október 2009

Ritgerð þessi er lokaverkefni til M.Ed-gráðu í
Menntunarfræði og er óheimilt að afrita ritgerðina á
nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.

© Bryndís Kristín Þráinsdóttir 2009

Prentun: Háskólaprent ehf.
Reykjavík, Ísland 2009

Formáli

Rannsóknin er meistaraþrófverkefni til fullnaðar M.Ed.-gráðu í menntunarfræðum með áherslu á fræðslustarf með fullorðnum og mannauðspróun. Vægi rannsóknarinnar er 20 ECTS einingar.

Rannsóknin var unnin árið 2009. Leiðbeinandi var Hróbjartur Árnason, lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Faglega ráðgjöf veitti Sigurlína Davíðsdóttir, dósent í uppeldis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Ég vil þakka stjórn Farskólans, samstarfsfólki og leiðbeinanda fyrir góðan stuðning meðan á námi mínu stóð við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Einnig þakka ég yndislegri fjölskyldu minni og vinum fyrir stuðning og mikla þolinmæði á meðan á náminu stóð.

Ágrip

Rannsóknin fjallar um námskeiðsmat hjá Farskólanum – miðstöð símenntunar á Norðurlandi vestra og er námskeiðsmat Grunnmenntaskólans tekið sem dæmi til skoðunar. Tilgangur rannsóknarinnar er að þróa og endurbæta námskeiðsmat Grunnmenntaskólans þannig að niðurstöður matsins gefi sem áreiðanlegasta mynd af námskeiðinu, með áherslu á að fá fleiri aðila en námsmenn til að taka þátt í námskeiðsmatinu.

Rannsóknin er eigindleg og er starfendarannsókn, þar sem rannsakandi skoðaði ákveðið verkefni í starfi sínu með það fyrir augum að endurbæta það og þróa, ásamt samstarfsfólki sínu. Skrifleg gögn, í formi matsblaða, voru athuguð hjá fjórum fræðslu- og símenntunarmiðstöðvum og þau borin saman við hugmyndir Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat á fræðslu. Rýnihópur greindi starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans á Hofsósi vorið 2009 til að finna út hverjir eigi hagsmuna að gæta á námskeiðinu og notaði líkan Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar sem verkfæri við greininguna.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að fimm fræðslu- og símenntunarmiðstöðvar meta Grunnmenntaskólann á þrepi eitt og tvö samkvæmt hugmyndum Kirkpatrick's. Gerð er tilraun til að meta á þrepi þrjú með því að fá námsmenn sjálfa til að meta, hvort það sem þeir lærðu á námskeiðinu nýtist þeim í daglegu lífi eða starfi. Ekki er metið á þrepi fjögur. Við greiningu á matsblöðunum kom einnig í ljós að svo virðist sem lítil ígrundun liggi að baki uppbyggingu þeirra, áherslum og orðalagi.

Abstract

The investigation involves the evaluation of a training programme at Farskólinn Lifelong Learning Centre. It uses the evaluation procedure of the course “Grunnmenntaskólinn” (a 300 hour basic skills course for adults) as an example. The object of the investigation is to develop and improve Grunnmenntaskólinn’s training programme evaluation procedure so that the results of the evaluation provide as reliable a view of the course as possible. Furthermore with the intention of getting a wider group of stakeholders to participate in the training programme evaluation.

The investigation is qualitative and utilises an action research approach, whereby the investigator examines a particular aspect of her work with the goal of improving and developing that aspect, together with colleagues. Documentation from four lifelong learning centres, in the form of evaluation questionnaires, was examined and was compared with Kirkpatrick’s ideas of four level training programme evaluation. A focus group analysed the activity system of Grunnmenntaskólinn in Hofsóss in the spring of 2009 in order to pinpoint stakeholders using the Cultural-historical activity theory as a tool in the analysis.

The results of the investigation show that five lifelong learning centres evaluate Grunnmenntaskólinn at level one and two according to Kirkpatrick’s ideas. An attempt is made to evaluate at level three by having the students themselves assess whether the course is of use to them in their daily lives or at work. There is no evaluation on the fourth level. Furthermore, an analysis of the evaluation documents reveals that little thought appears to have been paid to their structure, focus and wording.

Efnisyfirlit

1	Inngangur	11
1.1	Farskólinn og Fræðslumiðstöð atvinnulífsins	12
1.2	Skilgreining á námskeiðsmati.....	12
1.3	Námskeiðsmat hjá Farskólanum.....	14
1.4	Grunnmenntaskólinn	15
1.5	Rannsóknarspurning.....	16
1.6	Uppbygging ritgerðar	16
2	Mat á fræðslustarfi.....	19
2.1	Hugmyndir Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat.....	19
2.1.1	Þrep eitt – viðbrögð	21
2.1.2	Þrep tvö – námið.....	22
2.1.3	Þrep þrjú – hegðun	24
2.1.4	Þrep fjögur – ávinningur.....	25
2.1.5	„Guði sé lof, þá tók ég vel eftir á námskeiðinu“	26
2.1.6	Notkun á líkani Kirkpatrick's	27
2.1.7	Gagnrýni á hugmyndir Kirkpatrick's.....	28
2.1.8	Mat á leiðbeinendum	29
2.1.9	Fleiri en námsmenn taki þátt í námskeiðsmati	29
2.1.10	Samantekt	31
3	Rannsóknaraðferð.....	33
3.1	Um starfendarannsóknir	33
3.2	Viðtöl.....	34
3.3	Rýnihópar	34
3.4	Skrifleg gögn	35
3.5	Verkfæri til að greina starfsemiskerfi.....	35
3.5.1	Uppruni Starfsemiskenningarinnar.....	36
3.5.2	Líkan Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar	37
3.5.3	Spurningarnar átta	38
3.6	Framkvæmd rannsóknar	39
3.7	Samstarfið í rýnihópnum og staða mín.....	40
3.8	Samantekt	41

4	Niðurstöður rannsóknarinnar.....	43
4.1	Námskeiðsmat fræðslu- og símenntunarmiðstöðva.....	43
4.2	Matsblað Farskólans og hugmyndir Kirkpatrick's	45
4.3	Starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans á Hofsósi.....	47
4.4	Námskeiðsmat Grunnmenntaskólans á Hofsósi	51
4.5	Niðurstöður úr námskeiðsmati á Hofsósi	53
4.6	Námskeiðsmat Skrifstofuskólans	55
4.7	Drög að nýju matsblaði á Hvammstanga.....	55
4.8	Samantekt	56
5	Umræður og tillögur.....	57
5.1	Samanburður við Kirkpatrick.....	57
5.1.1	Grunnmenntaskólinn metinn á þrepi tvö	57
5.1.2	Grunnmenntaskólinn metinn á þrepi þrjú.....	58
5.1.3	Mat á leiðbeinendum	60
5.1.4	Útvíkkað námskeiðsmat	61
5.2	Samantekt	64
6	Lokaorð	65
6.1	Gildi rannsóknarinnar.....	65
6.2	Frekari rannsóknir	65
	Heimildaskrá	67
	Fylgiskjöl	73
	Fylgiskjal 1 – Spurningarammi vegna viðtala.....	73
	Fylgiskjal 2 – Námskeiðsmat Grunnmenntaskólans 2007	75
	Fylgiskjal 3 – Athugasemdir námsmanna á Hofsósi 2009.....	85
	Fylgiskjal 4 – Umsagnir leiðbeinenda - dæmi.....	87
	Fylgiskjal 5 – Námskeiðsmat á Hvammstanga - drög.....	89

Myndaskrá

Mynd 2.1 Líkan Kirkpatrick's (Winfrey, 1999)	19
Mynd 2.2. Hvernig nýtist Breytum byggð, tveimur árum síðar	24
Mynd 3.1. Hugmyndir Vygotskys um millilið	36
Mynd 3.2. Líkan Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar	37
Mynd 4.1. Spurningar til að útskýra starfsemiskerfi	48
Mynd 4.2. Starfsemiskerfi Grunmenntaskólans á Hofsósi 2009	49
Mynd 5.1. Aukin kunnátta í tölvum eftir Grunmenntaskólann	58
Mynd 5.2. Notkun á tölvum í starfi eftir nám	59

Töfluskrá

Tafla 2.1. Mat á kunnáttu í ritvinnslu fyrir og eftir Breytum byggð ..	23
Tafla 3.1. Átta skrefa spurningalíkan til að koma auga á starfsemi ...	39
Tafla 4.1. Samanburður á matsblöðum	44
Tafla 4.2. Spurningum frá 2007 raðað í þrep Kirkpatrick's	46
Tafla 4.3. Spurningar um leiðbeinanda og námsefni 2007.....	46
Tafla 4.4. Spurningar 2009 og spurningar 2007.....	52
Tafla 4.5. Skriflegar athugasemdir í tölvum og ensku	54

1 Inngangur

Haustið 2001 hóf ég störf hjá Farskólanum - miðstöð símenntunar á Norðurlandi vestra eftir að hafa starfað sem grunnskólakennari í þrettán ár. Í mínum augum var þessi nýi starfsvettvangur fullorðinsfræðslu og símenntunar spennandi og það varð mér hvatning til að hefja nám á Fullorðinsfræðslubraut við Kennaraháskóla Íslands haustið 2004.

Einn af þeim námsþáttum sem þar var til umfjöllunar var mat á fræðslu eða námskeiðsmat og var meðal annars fjallað um hugmyndir Donalds L. Kirkpatrick (1998) um fjögurra þrepa mat á fræðslu. Hugmyndir Kirkpatrick, sem orðnar eru hálfra aldar gamlar, eru sennilega þær þekktustu og þær sem flestir nota þegar kemur að því að meta fræðslustarf (Fitzpatrick, Sanders og Worthen, 2004, bls. 492).

Áhugi minn beinist að því að gera námskeiðsmat hjá Farskólanum þannig úr garði að það gefi sem besta mynd af því hvort þarfir námsmanna hafi verið uppfylltar og hvort námsmarkmið hafi náðst hverju sinni. Ég tel ekki nóg að eingöngu námsmenn taki þátt í námskeiðsmati, eins og venjan er hjá Farskólanum, samkvæmt hugmyndum Kirkpatrick, heldur þurfi allir þeir sem eiga hagsmuna að gæta á námskeiðum, svo sem samstarfsaðilar að koma að námskeiðsmati. Það skiptir ekki aðeins Farskólann máli að námskeið gangi vel heldur líka þá sem leggja námskeiðinu til fjármagn svo dæmi sé tekið.

Ég ákvað að fjalla um námskeiðsmat í lokaverkefni mínu við Menntavísindasvið Háskóla Íslands með áherslu á hugmyndir Kirkpatrick um fjögurra þrepa mat á fræðslu og nýta Menningar-sögulega starfsemiskenningu (e. cultural-historical activity theory) sem verkfæri, til að greina hverjir það eru sem eiga hagsmuna að gæta í starfsemiskerfi Grunnenntaskólans, ásamt námsmönnum. Ég valdi skriflegt námskeiðsmat, í formi spurningalista, úr einu námskeiði sem sérstakt athugunarefni og varð námskeiðið Grunnenntaskólinn fyrir valinu.

Í þessum kafla er fjallað um Farskólann og Fræðslumiðstöð atvinnulífsins, einn helsta samstarfsaðila Farskólans. Rætt er um námskeiðsmat og skilgreiningu á hugtakinu „mat“. Sagt er frá Grunnenntaskólanum, markmiðum hans og námsmönnum. Undir lok kaflans set ég fram rannsóknarspurningu og reifa uppbyggingu ritgerðarinnar.

1.1 Farskólinn og Fræðslumiðstöð atvinnulífsins

Farskólinn - miðstöð símenntunar á Norðurlandi vestra var formlega stofnaður á Sauðárkróki árið 1992 og fékk við það sína eigin skipulagsskrá. Farskólinn varð sjálfseignarstofnun árið 1998 og hefur starfað óslitið síðan. Samkvæmt endurskoðaðri skipulagsskrá, sem samþykkt var vorið 2009, eru markmið Farskólans meðal annars að efla endur- og símenntun á Norðurlandi vestra, greina þarfir fyrir fræðslu og standa fyrir hverskonar námi (Farskólinn, e.d.).

Farskólinn er í samstarfi við aðrar fræðslu- og símenntunarmiðstöðvar á Íslandi og mynda stöðvarnar samtök sem kallast Kvasir. Farskólinn starfar einnig með Fræðslumiðstöð atvinnulífsins, sem var stofnuð árið 2002 af Alþýðusambandi Íslands og Samtökum atvinnulífsins. Markmið Fræðslumiðstöðvar atvinnulífsins eru meðal annars að veita fólki á vinnumarkaði, sem ekki hefur lokið prófi úr framhaldsskóla, tækifæri til að afla sér menntunar eða bæta stöðu sína á vinnumarkaði (Fræðslumiðstöð atvinnulífsins, e.d.a). Farskólinn og Fræðslumiðstöð atvinnulífsins hafa frá árinu 2006 samið árlega um ýmis verkefni tengd fyrrnefndum hópi. Meðal þessara verkefna er kennsla námskeiða eins og Grunnmenntaskólans, Jarðlagnatækni, Skrifstofuskólans og Fagnám-skeiðs fyrir starfsfólk í félags- og heilbrigðisþjónustu. Menntamála-ráðuneytið hefur samþykkt að meta megi námskeiðin til framhalds-skólalæininga; allt eftir styrkleika námsmanna hverju sinni og lengd nám-skeiða (Grunnmenntaskóli, 2009, bls. 18).

Fræðslumiðstöð atvinnulífsins gefur út gæðaviðmið vegna ofan-greindra námskeiða og í þeim segir meðal annars að formlegt mat (e. evaluation) á framkvæmd námskeiða skuli fara fram þegar námi lýkur. Niðurstöðurnar skulu teknar saman og skráðar fyrir fræðsluaðila, sem í þessu tilfalli er Farskólinn, og Fræðslumiðstöð atvinnulífsins, sem nýtir niðurstöðurnar til umbóta- og þróunarstarfs. Sem dæmi um efnisþætti sem meta má við lok náms, samkvæmt gæðaviðmiðunum eru: aðbúnaður, leiðbeinendur, skipulag náms og framvinda, innihald, námsgögn, þjónusta fræðsluaðila, hagnýting og yfirlýsing og eigið framlag námsmannsins (Fræðslumiðstöð atvinnulífsins e.d.,b).

1.2 Skilgreining á námskeiðsmati

Í Íslenskri orðabók (Mörður Árnason, 2002) er mat skilgreint sem það „að meta gildi eða eiginleika e-s“. Formlegt mat hefur þau einkenni að

„traustra upplýsinga um þjónustuna er aflað á kerfisbundinn hátt til að hægt sé að ákvarða um gildi hennar og gæði“ (Sigurlína Davíðsdóttir, 2008, bls. 14). Hér tel ég að þurfi að staldra við og spyrja sig fyrir hverja sé verið að ákvarða gildi og gæði námskeiða hjá fræðslu- og símenntunarmiðstöð eins og Farskólanum, því gildi námskeiða er mismunandi eftir því hverjir eiga í hlut eða eiga hagsmuna að gæta; hvort um er að ræða leiðbeinendur, stjórnendur Farskólans eða námsmenn, svo dæmi séu tekin.

Fred W. Nickols fjallar um þá sem eiga hagsmuna að gæta (e. stakeholder) þegar fræðsla er annars vegar í grein sinni *Why a stakeholder approach to evaluating training*, þar sem hann segir meðal annars að það séu fleiri en kennarar sjálfir sem vilji að fræðslustarfið takist vel og sem dæmi um hagsmunaaðila nefnir hann þá aðila sem leggja fram fjármagn til fræðslunnar, þá sem stjórna fræðslustarfinu og námsmenn sjálfa (Nickols, 2005, bls. 127). Á sama hátt vilja verkefnastjórar Farskólans vita hvort námskeið hafi tekist vel þegar á heildina er litið því það eykur líkurnar á því að fleiri námskeið verði haldin í framhaldinu og Fræðslumiðstöð atvinnulífsins vill fá upplýsingar um gengi námskeiðs eins og Grunnmenntaskólans því hún leggur því til fjármagn. Nánar verður farið í þessa umræðu í fræðilegum kafla ritgerðarinnar.

Mati er oft skipt í leiðsagnarmat (e. formative evaluation) og lokamat (e. summative evaluation). Leiðsagnarmat er til dæmis lagt fyrir meðan á námskeiði stendur og er tilgangur þá að styðja við umbætur. Lokamat er lagt fyrir í lok námskeiðs til að meta það; meta hvernig til hefur tekist og hvort halda skuli áfram á sömu braut (Scriven, 1991, bls. 20; Fitzpatrick, Sanders og Worthen, 2004, bls. 16-17). Robert Stake hefur lýst muninum á leiðsagnarmati og lokamati á eftirfarandi hátt: „Það er leiðsagnarmat þegar kokkurinn smakkar súpuna, en lokamat þegar gestirnir smakka hana“ (Vitnað til í Scriven, 1991, bls. 19). Niðurstöður úr lokamati fara til þeirra sem taka ákvarðanir um það hvort veita eigi þjónustuna áfram, breyta henni eða leggja hana niður (Sigurlína Davíðsdóttir, 2008, bls. 17).

Donald L. Kirkpatrick segir að lokamat sé mat á fræðslu (e. program) eftir að henni er lokið, með það sem markmið að finna út hvort fræðslan hafi mætt þeim kröfum sem gerðar voru til hennar. Leiðsagnarmat er aftur á móti athugun á því, meðan verið er að þróa og undirbúa fræðslu, hvort hún muni ná þeim markmiðum sem sett eru hverju sinni (Kirkpatrick, 1998, bls. 75).

Matsnálgunum má skipta eftir mörgum og misjöfnum leiðum. Fitzpatrick og félagar (2004) flokka matsaðferðir í eftirfarandi nálganir: markmiðsmiðaðar (e. objectives-oriented), stjórnunarmiðaðar (e. management-oriented), neytendamiðaðar (e. consumer-oriented), sérfræðingamiðaðar (e. expertise-oriented) og þátttakendamiðaðar (e. participant-oriented). Sú matsaðferð sem hér er til umfjöllunar, það er að segja hugmyndir Kirkpatrick um fjögurra þrepa mat á fræðslu, telst vera undir áhrifum markmiðsmiðaðrar nálgunar (Eseryel, 2002, bls. 94). Sigurlína Davíðsdóttir segir meðal annars um markmiðsmiðað mat að það sé elsta nálgunin á því að meta skólastarf og enn mikið notuð við mat á skólastarfi (2008, bls. 43). Helsti kostur markmiðsmiðaðra nálgana er hversu auðvelt er að vinna eftir þeim og prófa þær. Þeir sem nota markmiðsmiðaðar nálganir verða að velta fyrir sér raunverulegum markmiðum starfseminnar og jafnvel gildum þeirra (2008, bls. 46).

1.3 Námskeiðsmat hjá Farskólanum

Að loknum námskeiðum sem kennd eru í samstarfi við Fræðslumiðstöð atvinnulífsins leggur Farskólinn fyrir námsmenn formlegt námskeiðsmat, í formi spurningalista og eru niðurstöður dregnar saman og settar í skýrslu sem send er til hennar. Námskeiðsmatið byggir á hugmyndum Kirkpatrick um fjögurra þrepa mat á fræðslu og verður fjallað um þær hugmyndir frekar í fræðilegum hluta ritgerðarinnar.

Þegar Farskólinn skoðar niðurstöður úr námskeiðsmati, þá er athugað hvernig námsmenn mátu frammistöðu leiðbeinandans; hvernig þeim líkaði námsefnið, um hagnýti námsins fyrir námsmenn og hvort þeir telji að þeir geti nýtt sér það sem þeir lærðu í daglegu lífi og starfi, svo dæmi séu tekin.

Niðurstöður úr námskeiðsmati skipta fræðslu- og símenntunarmiðstöð eins og Farskólann miklu máli; bæði vegna samninganna við Fræðslumiðstöð atvinnulífsins, sem kveða á um að mat skuli fara fram og eins til að halda ákveðnum gæðum á námskeiðum Farskólans. Það skiptir Farskólann líka máli, fjárhagslega, hvaða orðspor fer af námskeiðunum því ef námsmenn eru ekki ánægðir, þá eru minni líkur á að þeir komi aftur á námskeið eða nýti sér aðra þjónustu sem þeim stendur til boða hjá Farskólanum. Síðast en ekki síst þá er með námskeiðsmati verið að meta hvort námsmarkmið hafi náðst; það er að segja hvort námsmenn hafi lært

eitthvað á námskeiðinu. Ef þeir hafa ekki gert það má draga þá ályktun að fræðslan hafi ekki skilað þeim árangri sem til var ætlast.

Áður en lengra er haldið er rétt að fjalla nánar um Grunnmenntaskólann og hverjir hafa sótt nám í honum hjá Farskólanum.

1.4 Grunnmenntaskólinn

Grunnmenntaskólinn er 300 kennslustunda námskeið sem ætlað er fólki á vinnumarkaði sem orðið er 20 ára og hefur stutta formlega skólagöngu að baki. Kennslugreinar Grunnmenntaskólans eru: sjálfstyrking og samskipti, náms- og starfsráðgjöf, námstækni, færnimappa og ferilskrá, framsögn og ræðumennska, þjónusta, íslenska, stærðfræði, enska og upplýsingatækni (Grunnmenntaskóli, 2009, bls. 4). Í námskrá Grunnmenntaskólans segir:

Tilgangur skólans er að stuðla að jákvæðu viðhorfi námsmanna til áframhaldandi náms og auðvelda þeim að takast á við ný verkefni í vinnu. Í náminu er lögð áhersla á að námsmenn læri að læra, efla sjálfstraust sitt og lífsleikni (Grunnmenntaskóli, 2009, bls. 1).

Námskrá Grunnmenntaskólans var samin af Fræðslumiðstöð atvinnulífsins og fjármagnar hún kennsluna að þremur fjórðu hlutum en námsmenn greiða það sem upp á vantar eða einn fjórða hluta. Grunnmenntaskólinn hefur verið kenndur í nokkur ár hjá fræðslu- og símenntunarmiðstöðvum innan Kvasis og hefur Farskólinn útskrifað tvo hópa úr Grunnmenntaskólanum; annan á Siglufirði vorið 2007 og hinn á Hofsósi vorið 2009. Þriðji hópurinn hóf nám í Grunnmenntaskólanum á Hvammstanga í janúar 2009. Verkefnastjóri Farskólans veitti fúslega upplýsingar um námsmenn Grunnmenntaskólans; það er að segja um fjölda námsmanna, aldur og kyn. Hjá Farskólanum hafa alls 28 námsmenn sótt nám í Grunnmenntaskólanum og þar af hafa 20 útskrifast; tíu á Siglufirði og tíu á Hofsósi. Átta stunda nám á Hvammstanga og ljúka þeir náminu í desember 2009. Einungis tveir karlmenn hafa stundað nám í Grunnmenntaskólanum á starfssvæði Farskólans. Meðalaldur námsmanna er tæp 42 ár en miðgildi aldurs er aðeins hærra eða 44,5 ár. Elsti námsmaðurinn var 56 ára og sá yngsti er 19 ára.

Eins og áður hefur verið nefnt var námskeiðsmat Grunnmenntaskólans valið sem dæmi til skoðunar í þessari rannsókn, meðal annars vegna þess að það hefur verið lagt fyrir áður hjá Farskólanum eða á Siglufirði vorið 2007 og á Hofsósi vorið 2009 og fyrirsjáanlegt er að þriðja námskeiðsmatið verði lagt fyrir námsmenn haustið 2009. Það gefst því gott tækifæri til að taka matsblöðin til endurskoðunar, gera á þeim umbætur og leggja ný og endurbætt matsblöð fyrir á næstu misserum hjá Farskólanum.

1.5 Rannsóknarspurning

Hvernig get ég þróað og endurbætt námskeiðsmat Grunnmenntaskólans þannig að niðurstöður úr námskeiðsmati gefi sem áreiðanlegasta mynd af námskeiðinu? Rannsóknarspurningin gefur í skyn að ég telji núverandi námskeiðsmat ekki nógu gott. Það má til sanns vegar færa því ég tel að það megi bæta námskeiðsmatið, bæði hvað varðar að fylgja betur eftir hugmyndum Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat á fræðslu og útvíkkun á námskeiðsmatinu. Það er að segja að fleiri aðilar sem eiga hagsmuna að gæta, en eingöngu námsmenn, taki þátt í námskeiðsmatinu. Ég tel einnig að athuga þurfi orðalag og uppsetningu matsblaðsins, sem lagt er fyrir námsmenn strax að loknu námskeiði.

Til að svara rannsóknarspurningunni taldi ég rétt að kanna fyrst stöðuna og velta fyrir mér hvort aðrar fræðslu- og símenntunarmiðstöðvar innan Kvasis byggja námskeiðsmat Grunnmenntaskólans á hugmyndum Kirkpatrick's og hversu ítarlega þær fylgja hugmyndum hans.

Sú spurning vaknar hvernig hægt er að finna þá aðila sem eiga hagsmuna að gæta. Hverjir eru hagsmunaaðilar námskeiðsins „Grunnmenntaskóli“ og hvert er hlutverk þeirra? Ég leitaði svara við þessum spurningum meðal annars með því að rannsaka uppbyggingu matsblaða Grunnmenntaskólans hjá fræðslu- og símenntunarmiðstöðvum innan Kvasis og þar á meðal Farskólans og með því að mynda rýnihóp með starfsmönnum Farskólans sem fékk það hlutverk að finna leiðir við að þróa og bæta námskeiðsmat Grunnmenntaskólans.

1.6 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin skiptist í fimm kafla fyrir utan útdrátt og formála. Í fyrsta kafla segi ég frá bakgrunni mínum og fjalla stuttlega um Farskólann, hlutverk hans og helstu verkefni. Ég kynni viðfangsefnið; færi rök fyrir vali á viðfangsefni og set fram rannsóknarspurningu.

Í öðrum kafla fjalla ég um hugmyndir Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat á fræðslu og velti fyrir mér umræðum um hugmyndafræði hans og tengi námskeiðsmat hjá Farskólanum við hugmyndir hans þegar það á við.

Þriðji kafli fjallar um aðferðafræði rannsóknarinnar og framkvæmd hennar. Sagt er frá Menningar-sögulegri starfsemiskenningu, vegna þess að hún er notuð sem verkfæri í rannsókninni.

Fjórði kafli fjallar um niðurstöður rannsóknarinnar og vinnu rýnihóps og ég segi frá niðurstöðunum í rétttri tímaröð. Ég ræði efnið nánar í fjórða kafla þegar ég tel efnið þurfa frekari skýringa við þrátt fyrir að umræður fari almennt ekki fram fyrir en í fimmta kafla.

Í fimmta kafla ræði ég almennt um niðurstöður mínar og set þær í fræðilegt samhengi og leita svara við spurningum ásamt því að koma með samantekt og hugmyndir að nýju matsblaði vegna námskeiðsmats Grunnmenntaskólans hjá Farskólanum.

Í sjötta kafla eru lokaorð mín. Þar leitast ég við að meta gildi rannsóknarinnar og ræði frekari rannsóknir.

2 Mat á fræðslustarfi

Sumarið 2005 sótti ég námskeiðið *Gæðastjórnun í símenntun* hjá Kennaraháskóla Íslands, þar sem meðal annars var fjallað um hugmyndir Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat á fræðslu. Eins og áður hefur verið nefnt eru hugmyndir Kirkpatrick's taldar vera þær þekktustu og þær sem mest eru notaðar þegar kemur að því að meta fræðslustarf innan fyrirtækja og stofnana (Fitzpatrick og félagar, 2004, bls. 492, Nickols, 2005, bls. 121, Eseryel, 2002, bls. 94). Í þessum kafla er fjallað um fyrrnefndar hugmyndir Kirkpatrick's, umræðu um þær og um útvíkkað námskeiðsmat.

Í ritgerðinni kýs ég að kalla þá sem taka þátt í námskeiðum *námsmenn*. Ég þýði enska orðið *student* sem námsmaður á íslensku, en nota ekki orðið nemandi eða þátttakandi. Ég nota orðið leiðbeinandi um þann sem leiðbeinir eða kennir á námskeiðum nema þegar ég vitna beint í enskan texta, þá þýði ég orðið *teacher* sem *kennari* á íslensku.

2.1 Hugmyndir Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat

Árið 1959 setti Kirkpatrick fyrst fram hugmyndir sínar um fjögurra þrepa mat á fræðslu, í fjórum greinum sem hann skrifaði og nefndi „Tækni til að meta þjálfun“¹. Hugmyndir Kirkpatrick's sem oft eru kallaðar „líkan Kirkpatrick's“ byggjast á fjórum einföldum spurningum sem hver um sig fær eitt þrep í líkaninu. Þrepin eru: *viðbrögð*, (*e. reaction*), *nám* (*e. learning*), *hegðun* (*e. behavior*) og *ávinningur* (*e. results*) (Eseryel, 2002, bls. 94). Sjá líkanið á mynd 2.1.



Mynd 2-1 Líkan Kirkpatrick's (Winfrey, 1999)

¹ Techniques for Evaluating Training Programs.

Eins og sjá má á fyrrgreindu líkani þá eru viðbrögð námsmanna eftir námskeið mæld á fyrsta þrepi. Á þessu þrepi eru námsmenn meðal annars spurðir um frammistöðu leiðbeinanda; um námsefnið, aðbúnað og fleira. Á þrepi tvö er námið sjálft metið. Hvað lærðu námsmenn á námskeiðinu? Að hvaða marki jókst þekking þeirra? Á þrepi þrjú er metið hvort námsmenn nýti sér það sem þeir lærðu á námskeiðinu, til dæmis þegar á vinnustað er komið og á þrepi fjögur er metið hvort einhverjar breytingar hafi átt sér stað á vinnustað námsmanna sem rekja megi til þess að þeir fóru á námskeið, til dæmis í auknum afköstum innan fyrirtækisins eða í lægri kostnaði við framleiðsluna.

Kirkpatrick segir þrepin fjögur tengjast hvert öðru. Hvert hinna fjögurra þrepa sé mikilvægt og hafi áhrif á næsta þrep fyrir ofan. Kirkpatrick heldur því fram að ef fræðslan eigi að verða árangursrik sé mikilvægt að viðbrögð námsmanna séu jákvæð við henni, því annars vanta námsmenn hvatningu (e. motivation) til að læra (Kirkpatrick, 1998, bls. 25). Kirkpatrick telur mikilvægt að meta námið eða lærdóminn á öðru þrepi, því ekki sé hægt að gera ráð fyrir breytingum á hegðun (Þrep þrjú) nema einhver lærdómur hafi átt sér stað (1998, bls. 39). Ef engar breytingar eru sjáanlegar á hegðun, til dæmis í starfi, sem mæld er á þriðja þrepi þá megi draga þá ályktun að ekkert nám hafi átt sér stað hjá viðkomandi námsmönnum. Kirkpatrick segir einnig að ástæða þess að námsmenn yfirfæri ekki það sem þeir lærðu yfir á vinnustað sinn geti meðal annars verið vegna skorts á stuðningi yfirmanna á vinnustað (1998, bls. 49). Eftir því sem ofar dregur í þrepunum verður matsferlið erfiðara, tímafrekara og kostnaðarsamara, en um leið gefi það verðmætari upplýsingar að mati Kirkpatrick. Þríhyrningurinn á mynd 2.1 gefur vísbendingu um þetta; það er að segja að auðveldast sé að meta á þrepi eitt og þar meta flestir fræðsluna, færri meta hins vegar á þrepi tvö en eitt og svo framvegis.

Kirkpatrick telur að þrepin fjögur eigi alls staðar við þegar kemur að því að meta fræðslustarf, hvort sem um er að ræða fræðslu þar sem markmiðið er að auka þekkingu námsmanna eða fræðslu þar sem markmiðið er þjálfun starfsmanna fyrirtækis eða stofnunar. Kirkpatrick heldur því fram að nóg sé að meta á fyrstu tveimur þrepunum þegar markmiðið með fræðslunni sé að auka við þekkingu og færni eða breyta viðhorfum námsmanna. Hins vegar ef tilgangurinn með fræðslunni sé að breyta hegðun þá eigi að meta á öllum þrepunum fjórum.

Kirkpatrick leggur á það áherslu að fræðslu þurfi að undirbúa af kostgæfni og að mat á henni sé lokaskrefið í skipulagsferli fræðslunnar (Kirkpatrick, 1998, bls. 3), samanber hið svokallaða ADDIE líkan, sem notað er til að styðja við fræðsluhönnun. Nafnið á líkaninu felur í sér enska skammstöfun á: greiningu (e. analyse), hönnun (e. design), þróun (e. development), framkvæmd (e. implement) og mati (e. evaluate) (Gagné, Wager, Golas og Keller, 2005, bls. 21) en mat á fræðslu er lokaskrefið í líkaninu.

Kirkpatrick færir fyrir því rök hvers vegna hann telur nauðsynlegt að meta þjálfun eða fræðslu. Í fyrsta lagi, segir hann, er fræðsla metin til að réttlæta tilvist fræðsludeildar innan fyrirtækis eða stofnunar. Í öðru lagi til að ákvarða hvort halda eigi áfram að bjóða upp á fræðslu sem þegar er í gangi og í þriðja lagi til að afla upplýsinga um hvernig hægt sé að bæta þá fræðslu sem verður í boði í framtíðinni (Kirkpatrick, 1998, bls. 16). Þar sem Farskólinn er sjálfstæð fræðslustofnun þá má segja að ástæður tvö og þrjú eigi við um hann; það er að segja, niðurstöður úr námskeiðsmati eru notaðar til að ákvarða hvort halda eigi áfram að bjóða upp á námskeið sem þegar eru í gangi og til að afla upplýsinga um hvernig hægt sé að bæta þá fræðslu sem í boði verður í framtíðinni.

Ég styðst að mestu leyti við bók Kirkpatrick: *Evaluating training programs: the four levels*, við frekari lýsingu á þrepunum fjórum en þegar kemur að umræðum um hvert þrep fyrir sig þá verður vitnað í fleiri heimildir.

2.1.1 Prep eitt – viðbrögð

Kirkpatrick telur mikilvægt að meta viðbrögð námsmanna á þrepi eitt því viðbrögð þeirra geti skipt sköpum um það hvort þeir komi aftur á námskeið eða leggi því til gott orð (Kirkpatrick og Kirkpatrick, 2005, bls. 5). Með viðbrögðum er átt við að verið sé að meta hvað námsmönnum fannst um námskeiðið. Markmiðið er að fá jákvæð viðbrögð frá námsmönnum enda telur Kirkpatrick að ef viðbrögð eru ekki jákvæð þá vanti námsmenn hvatningu til að læra. Þetta þýðir með öðrum orðum, að ef námsmenn eru óánægðir með fræðsluna, til dæmis vegna þess að aðbúnaður á námskeiðinu var ekki góður, þá trufli það lærdóm þeirra.

Kirkpatrick setur fram ákveðin viðmið um það hvernig meta skuli á þrepi eitt. Áður en námskeiðsmat er lagt fyrir þarf að ákveða hvaða þætti eigi að meta og útbúa matsblöð sem mæla viðbrögðin. Kirkpatrick mælir

með að námsmenn fái tækifæri til að koma með skriflegar athugasemdir og tillögur á matsblöðunum. Námskeiðsmatið á að leggja fyrir strax að lokinni fræðslu og leitast við að allir námsmenn taki þátt í því. Kirkpatrick leggur til að þróuð séu ákveðin viðmið eða markmið í upphafi sem niðurstöður matsins eru síðan bornar saman við. Að lokum þarf að taka ákvörðun um það hvernig niðurstöðurnar úr matinu eru settar fram og hverjir hafi aðgang að þeim.

2.1.2 Þrep tvö – námið

Á þrepi tvö í líkani Kirkpatrick's er nám námsmanna metið. Kirkpatrick segir að eftirfarandi þætti þurfi að hafa í huga þegar nám er metið á öðru þrepi. Í fyrsta lagi hvaða þekkingu (e. knowledge) bættu námsmenn við sig á námskeiðinu. Í öðru lagi hvaða færni (e. skills) öðluðust þeir og í þriðja lagi hvaða viðhorf (e. attitude) breyttust hjá þeim. Hér vísar Kirkpatrick til flokkunarfræði á námsmarkmiðum sem kennd eru við Benjamin S. Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill og Krathwohl, 1956).

Kirkpatrick telur mikilvægt að meta námið sjálft eða lærdóminn (Þrep tvö), því ekki sé hægt að ætlast til að námsmenn yfirfæri það sem þeir lærðu til dæmis yfir á vinnustað sinn nema þeir hafi lært eitthvað á námskeiðinu. Hér er tekið dæmi af tölvuhluta Grunnmenntaskólans, þar sem námsmarkmiðið var meðal annars að skila ákveðnum verkefnum á rafrænu formi, nánar tiltekið í „Word“. Ef námsmenn geta ekki sýnt að þeir kunni það þegar metið er á þrepi þrjú, þá megi draga þá ályktun að þeir hafi ekki lært það á námskeiðinu (Þrep tvö). Hins vegar er ýmislegt sem getur komið í veg fyrir að námsmenn framkvæmi það sem þeir lærðu þegar á hólminn er komið eins og áður hefur verið nefnt.

Kirkpatrick setur fram nokkur viðmið sem hafa þarf í huga við mat á öðru þrepi. Hann leggur til að notaðir séu samanburðarhópar (e. control group) ef því verður við komið. Þá er myndaður hópur sem ekki nýtur fræðslunnar sem í boði er og námsmenn á námskeiðinu eru bornir saman við þennan hóp í lokin. Í Farskólanum hefur einu sinni verið gripið til þess að stofna samanburðarhópa í tengslum við námskeið og var það í Evrópuverkefninu Breytum byggð eða LearnCom eins og það hét á ensku og var haldið á Hofsósi árin 2001-2003. Frá þessum samanburðarhópum verður sagt þegar fjallað verður um þrep fjögur.

Kirkpatrick mælir með því að þekking, færni og viðhorf séu mæld bæði fyrir og eftir námskeið. Það er ekki venja hjá Farskólanum að mæla

þekkingu námsmanna fyrir og eftir námskeið. Þó hefur það gerst einu sinni og í sama verkefni og nefnt var hér á undan. Sýnishorn úr skýrslu Guðrúnar Árnadóttur og Jóns Torfa Jónssonar (2002, bls. 7) má sjá í töflu 2.1, þar sem meðal annars kemur fram að fyrir tölvunámið í Evrópuverkefninu Breytum byggð töldu 20% námsmanna sig vera mjög góða, frekar góða eða meðal góða í ritvinnslu en eftir tölvunámið hækkaði prósentutalan í 79,3%. Taflan sýnir svo ekki verður um villst að námsmenn í Breytum byggð töldu sig hafa lært heilmikið í ritvinnslu.

Tafla 2-1. Mat á kunnáttu í ritvinnslu fyrir og eftir Breytum byggð

Mat á kunnáttu í ritvinnslu fyrir og eftir tölvuhluta í Breytum byggð				
	Fyrir		Eftir	
	Prósentur	Tíðni	Prósentur	Tíðni
Hversu góð/ur eða slæm/ur ertu í ritvinnslu eða Word?				
<i>Mjög góð/ur eða frekar góð/ur</i>	1,8	1	37,9	22
<i>Meðal góð/ur</i>	18,2	10	41,4	24
<i>Frekar slæm/ur eða mjög slæm/ur</i>	52,	29	20,7	12
<i>Engin færni</i>	27,3	15	0	0

Þrátt fyrir að Farskólinn mæli, almennt séð, ekki þekkingu og færni bæði fyrir og eftir námskeið þá er námið sjálft eða lærdómurinn alltaf metinn í Grunnmenntaskólanum. Námsmenn fá til dæmis umsagnir fyrir verkefni sín frá leiðbeinendum eða þeir taka hefðbundin próf, sem þó heyra til undantekninga. Þá eru viðmiðin þau að námsmenn standist markmið námsins sem sett eru fram í námskrá Grunnmenntaskólans.

Í Farskólanum og hjá öðrum fræðslu- og símenntunarmiðstöðvum innan Kvasis hefur þrep tvö verið nokkuð til umræðu. Ástæðan er sú að í námskrá Grunnmenntaskólans er tekið fram að ekki skuli leggja fyrir námsmenn formleg próf heldur skuli meta námið eftir öðrum leiðum. Hér geta komið upp þversagnir vegna þess að Grunnmenntaskólinn veitir þeim sem ljúka náminu framhaldsskólaeiningar og það er í höndum hvers og eins skólameistara í framhaldsskólum, hvernig þeir meta þá sem óska eftir því að fá námið metið til eininga. Mat á námi í Grunnmenntaskól-

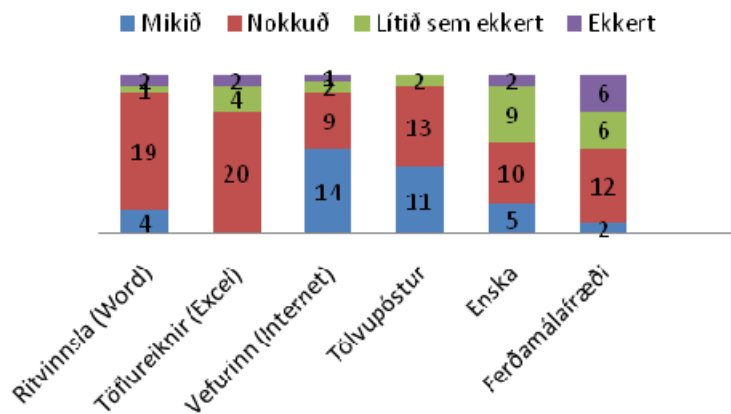
anum verður því að vera trúverðugt, óháð því hvaða aðferðum leiðbeinendur beita við það.

2.1.3 Þrep þrjú – hegðun

Á þrepi þrjú eru breytingar á hegðun í starfi metnar. Það er að segja hvaða breytingar má sjá hjá námsmönnum eftir námskeið, þegar út á vinnustaði er komið, sem rekja má til námskeiðsins sem þeir fóru á. Það skiptir máli að námsmenn fái hjálp og hvatningu á vinnustað við að koma í verk því sem þeir lærðu á námskeiðinu. Ólíkt mati á þrepi eitt og tvö sem fer oftast fram strax að loknu námskeiði eða á meðan á því stendur þá þarf að ákveða hvenær á að meta á þrepi þrjú, hve oft á að meta og hvernig. Það liggur því í hlutarins eðli að erfiðara og tímafrekara er að meta á þrepi þrjú en þrepi eitt og tvö.

Kirkpatrick mælir með að stofnaðir séu samanburðarhópar ef það þykir henta til að meta á þrepi þrjú. Hann bendir á að breytingar taki tíma og því sé ekki raunhæft að meta hvort einhverjar breytingar hafi átt sér stað hjá námsmönnum á vinnustað þeirra fyrr en eftir ákveðinn tíma.

Sumarið 2005 vann ég verkefni á námskeiðinu *Gæðastjórnun í símenntun* þar sem ég kannaði hvort námsmenn sem tóku þátt í Evrópuverkefninu *Breytum byggð gætu nýtt sér, í leik og starfi, það sem þeir lærðu á námskeiðinu tveimur árum fyrr* (Bryndís Kristín Þráinsdóttir, 2005). Niðurstöður mínar má sjá á mynd 2.2.



Mynd 2-2. Hvernig nýtist Breytum byggð, tveimur árum síðar

Tuttugu og sex námsmenn tóku þátt í könnuninni og góður meirihluti taldi sig geta nýtt sér mikið eða nokkuð, ritvinnslu, töflureikni, vefinn og tölvupóst, í lífi sínu og starfi. Hins vegar var niðurstaðan ekki eins jákvæð hvað varðar ensku og ferðamálafræði. Ellefu fyrrverandi námsmenn af tuttugu og sex, sem tóku þátt í könnuninni, töldu sig lítið sem ekkert eða ekkert geta nýtt sér það sem þeir lærðu í ensku og tólf töldu sig lítið sem ekkert eða ekkert geta nýtt sér það sem þeir lærðu í ferðamálafræðum. Þessir fyrrverandi námsmenn voru jafnframt spurðir hvort þeir hefðu skipt um starf eftir að Evrópuverkefninu Breytum byggð lauk og höfðu sex fyrrverandi námsmenn skipt um starf eftir að verkefninu lauk. Af þeim sem höfðu skipt um starf sögðu fjórir að tölvunámið nýttist í nýju starfi en einungis einn námsmaður svaraði að enska nýttist honum í nýju starfi og einn námsmaður svaraði að ferðamálafræði nýttist í nýju starfi hans. Til að hægt sé að draga hér einhverjar ályktanir vantar nánari upplýsingar um það hvaða störfum þessir fyrrverandi námsmenn sinntu á þessum tíma eða sumarið 2005.

Þegar Farskólinn leggur fyrir námsmenn skriflegt námskeiðsmat þá fylgir alltaf ein spurning með á matsblaðinu, þar sem námsmenn sjálfir eru beðnir um að meta það hvort þeir telji sig geta notað það sem þeir lærðu á námskeiðinu í daglegu lífi sínu eða starfi. Sú spurning tilheyrir þrepi þrjú.

2.1.4 Þrep fjögur – ávinningur

Kirkpatrick telur þrep fjögur ef til vill það þýðingarmesta af þrepunum fjórum. Á þessu þrepi er ávinningur fyrirtækis eða stofnunar, sem sendir starfsfólk á námskeið, metinn. Hafa gæði framleiðslunnar aukist eða framleiðni? Hefur kostnaður minnkað? Hefur kvörtunum vegna framleiðslunnar fækkað eða hefur andrúmsloftið í fyrirtækinu batnað? Þetta eru dæmi um spurningar sem leitað er svara við á þrepi fjögur.

Kirkpatrick mælir með að samanburðarhópur sé stofnaður ef hægt er að koma því við og hann áréttar að tilgangur samanburðarhópa sé alltaf að reyna að útiloka þær breytur sem geta haft áhrif á breytingar hjá þátttakendum, aðrar en fræðsluna sjálfá. Ef sjónum er aftur beint að Evrópuverkefninu Breytum byggð, sem stóð yfir í fimm annir með um 60 námsmönnum frá Hofsósi, þá voru þar stofnaðir tveir samanburðarhópar sem ekki tóku þátt í fræðslunni; annar hópurinn samanstóð af íbúum Hofsóss og nágrennis en hinn hópurinn var samsettur úr íbúum tveggja

nágrannasveitarfélaga. Til að mæla áhrif Evrópuverkefnisins á námsmenn voru hóparnir meðal annars spurðir um það hvort þeir hefðu hugsað um það síðustu tvö árin að flytja burt af svæðinu. Þessi spurning kom til af því að eitt aðal markmið Evrópuverkefnisins var að efla byggðina á Hofsósi sem hafði átt undir högg að sækja árin á undan meðal annars vegna breytinga á atvinnuháttum (Jón Torfi Jónasson og Kristín Erla Harðardóttir, 2004, bls. 3). Af þeim sem tóku þátt í Evrópuverkefninu Breytum byggð sögðust 44,1% aldrei hafa hugleitt það að flytja í burtu síðustu tvö árin. Af þeim sem bjuggu á Hofsósi og nágrenni og tóku ekki þátt í námskeiðinu höfðu 33,3% aldrei hugleitt síðustu tvö árin að flytja í burtu. Af þeim sem bjuggu í tveimur nágrannasveitarfélögum og tóku ekki þátt í Evrópuverkefninu Breytum byggð höfðu 47,4% aldrei hugleitt að flytja í burtu (Guðrún Árnadóttir og Jón Torfi Jónasson, 2002, bls. 3). Ef einungis er skoðað hvað íbúar Hofsós sögðu um það hvort þeir hefðu hugleitt að flytja í burtu síðustu tvö árin þá munar rúmlega tíu prósentustigum á þeim sem sóttu námskeiðið og þeim sem ekki gerðu það. Í skýrslu Guðrúnar Árnadóttur og Jóns Torfa Jónassonar kemur fram (2002, bls. 3) að þeir sem sóttu námskeiðið Breytum byggð voru jákvæðari gagnvart búsetu (e. municipality) á Hofsósi (þrep fjögur – ávinningur) heldur en hinir sem ekki sóttu námskeiðið.

Á þrepi fjögur gildir það sama og á þrepi þrjú að það þarf að gefa breytingum tíma til að koma í ljós.

Hugmyndir Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat á fræðslu miðast allar við námskeið eða fræðslu innan fyrirtækis eða stofnunar eða jafnvel að námskeiðið sé skipulagt af fræðsludeild innan fyrirtækis. Það má hins vegar skoða hugmyndir Kirkpatrick's út frá einstaklingunum sjálfum og persónulegum ávinningi þeirra við það að fara á námskeið. Hér verður sagt frá einu slíku dæmi.

2.1.5 „Guði sé lof, þá tók ég vel eftir á námskeiðinu“

Árið 2007 bjargaði 17 ára karlmaður lítilli stúlku frá drukknun í sundlaug. Hann hafði unnið í sundlauginni í viku, en til að fá starfið þurfti hann að fara á námskeið í skyndihjálpi þar sem hann lærði hjartahnoð og lífgunartækni.

Hún var byrjuð að blána þegar ég kom að þannig að ég hóf hjartahnoð og blástur. Stúlkan sýndi engar hreyfingar og ég

hélt að hún væri dáiin og sama héldu allir í kringum mig. En ég gafst ekki upp og hélt áfram þangað til hún rankaði við sér...guði sé lof, þá tók ég vel eftir á námskeiðinu (Thelma Hjaltadóttir, 2007).

Hér er lýsing á atviki sem sýnir í hnotskurn hvernig hægt er að hugsa sér mat á þrepunum fjórum þegar verið er að meta persónulegan ávinning einstaklingsins sjálfs. Ungi maðurinn fór á námskeið í skyndihjálpi og lærði hjartahnoð og blástur (þrep tvö - nám). Stuttu seinna þurfti hann að beita því sem hann lærði á námskeiðinu í starfi sínu (þrep þrjú - hegðun). Hann bjargaði lífi lítillar stúlku sem ekki varð meint af slysinu, ættingjum hennar til ómældrar gleði og samfélaginu til heilla, enda kemur það væntanlega til með að njóta starfskrafta hennar í framtíðinni (þrep fjögur - ávinningur).

2.1.6 Notkun á líkani Kirkpatrick's

Mikið hefur verið skrifað um hugmyndir Kirkpatrick's í gegnum tíðina og notkun þeirra. Plant og Ryan (1992) sendu spurningalista til 600 fyrirtækja í Evrópu sem höfðu fleiri en 500 starfsmenn til að kanna hvort þeir mætu fræðslustarf á fjórða þrepi. Svör bárust frá 15% fyrirtækjanna og niðurstöðurnar, sem þeir töldu einkennandi fyrir allan hópinn, voru þær að ekkert fyrirtækjanna mat á fjórða þrepi.

Í skýrslu ASTD² frá því árið 2001 segir að árið 1999 hafi yfir 60% fyrirtækja innan samtakanna notað hugmyndir Kirkpatrick's við að meta fræðslu. Af þeim fyrirtækjum sem athuguð voru mátu 77% fyrirtækja fræðslu á þrepi eitt, 38% mátu á þrepi tvö, 14% mátu á þrepi þrjú og einungis 7% mátu á þrepi fjögur (Van Buren, 2001, bls. 21). Í skýrslu ASTD fyrir árið 2004 hafa þessar tölur lækkað lítillega; 74% fyrirtækja mátu þá fræðslu á þrepi eitt, 31% á þrepi 2, 14% á þrepi þrjú og innan við 10% á þrepi fjögur (Cohen, 2005, bls. 23). Ofangreindar tölur styðja að það virðist auðveldast að meta á þrepi eitt og erfiðast að meta á þrepi fjögur; bæði hvað varðar tíma og fjármagn og að flest fyrirtæki virðast meta fræðslu á þrepi eitt.

² The American Society of Training and Development

Árið 2004 könnuðu Bersin og félagar³ hvaða þætti fyrirtæki mældu í tengslum við fræðslustarf sitt. Af 6000 fyrirtækjum mældu 76% ánægju starfsmanna eftir fræðsluna (Þrep eitt), 14% mældu áhrif fræðslunnar á störf (Þrep þrjú) og 11% mældu áhrif fræðslunnar á fyrirtækið (Þrep fjögur) svo dæmi séu tekin af niðurstöðum þeirra (Bersin & Associates, 2005, bls. 3).

2.1.7 Gagnrýni á hugmyndir Kirkpatrick's

Ýmsir hafa gagnrýnt hugmyndir Kirkpatrick's og þeirra á meðal er Bates (2004). Í fyrsta lagi, segir Bates, er líkanið ófullkomið meðal annars vegna þess að það gerir ekki ráð fyrir öðrum breytum sem geti haft áhrif á fræðsluna; bæði áður en fræðslan hefst, meðan á henni stendur og eftir fræðsluna. Hann nefnir sem dæmi að fyrirtækjamenning og stuðningur við breytingar á hegðun í kjölfar fræðslunnar hafi áhrif. Í öðru lagi geri Kirkpatrick ráð fyrir að orsakatengsl séu á milli þrepanna, svo sem að jákvæð viðbrögð leiði til meiri lærdóms, sem svo aftur leiði til betri yfirfærslu (Þrep þrjú - hegðun) á því sem lærðist, sem að endingu leiði til ávinnings fyrir fyrirtækið. Bates bendir á að rannsóknir hafi ekki verið nægar til að staðfesta þetta samband á milli þrepanna. Í þriðja lagi bendir Bates á að líkanið geri ráð fyrir að hvert þrep gefi verðmætari gögn en þrepið á undan gaf og að fjórða þrepið gefi þær upplýsingar sem best sé að styðjast við til að ákvarða hversu mikil áhrif fræðslan hafði. Bates telur þessa fullyrðingu standa á veikum grunni (Bates, 2004, bls. 342).

Ef mat á fyrsta þrepi er skoðað sérstaklega þá skoðuðu Sitzmann, Brown, Casper, Ely og Zimmerman (2008) rannsóknir sem sýndu viðbrögð námsmanna úr 136 rannsóknum frá árinu 1996 til ársins 2005. Gögnin komu frá rúmlega 27 þúsund námsmönnum. Sitzmann og félagar halda því fram að þrátt fyrir að langflestir meti á fyrsta þrepi þá séu rannsakendur ekki sammála um það hvernig beri að túlka niðurstöðurnar og hvort þær hafi eitthvert gildi þegar kemur að því að taka ákvarðanir í framhaldinu. Sumir rannsakendur telji að viðbrögð námsmanna tengist ekkert námi (Þrep tvö) og að fyrsta þrepið sé ofnotað, á meðan aðrir telji að viðbrögð (Þrep eitt) geti haft áhrif á námið eða lærdóminn. Helstu niðurstöður rannsóknar Sitzmann og félaga voru að viðbrögð námsmanna gefi mynd af einkennum námskeiðsins sem verið er að meta og að ein-

³ Bersin & Associates

kenni námsmanna, svo sem kvíði og fyrra nám, ásamt stuðningi fyrirtækis sem þeir starfa hjá, hafi einnig áhrif á viðbrögð þeirra. Þeir þættir sem spá best fyrir um hver viðbrögð námsmanna verða, þegar metið er á fyrsta þrepi, eru kennsluáferðir á námskeiðinu og hvernig samskiptum er háttað á milli leiðbeinenda og námsmanna (Sitzman og félagar, 2008).

2.1.8 Mat á leiðbeinendum

Hugmyndir Kirkpatrick's um skriflegt námskeiðsmat (Þrep eitt) sem lagt er fyrir námsmenn við lok námskeiðs, gera ráð fyrir að námsmenn meti meðal annars frammistöðu leiðbeinenda. Námsmenn leggja hins vegar ekki mat á sína eigin frammistöðu eða sitt eigið framlag til námsins. Armstrong (1998) veltir fyrir sér hvort mat námsmanna á kennurum bæti nám námsmanna þegar til lengri tíma sé litið; það er að segja hvort einhverjar breytingar séu gerðar í kjölfarið á fræðslunni til að bæta hana, til hagsbóta fyrir námsmenn, hafi þeir gefið kennurum slæma einkunn eða umsögn. Hann telur að mat á kennurum geti verið skaðlegt námsmönnum því það geti gefið námsmönnum þær hugmyndir að ábyrgðin á náminu sé hjá kennurunum en ekki námsmönnum sjálfum. Það er að segja að námsmenn standi sig illa í námi þá gætu þeir rakið það til þess að kennarinn var ekki nógu góður. Hann spyr hvort ekki sé ráð að fá námsmenn sjálfa til að meta framlag sitt til námsins, því það séu þeir sem eru að læra. Mat námsmanna á kennurum og kennslunni sjálfri virðist vera það matsform sem er ríkjandi og flestir nota (Aleamoni, 1999, bls. 153, Sitzmann og félagar, 2008, bls. 280).

2.1.9 Fleiri en námsmenn taki þátt í námskeiðsmati

Það er skoðun mín að fleiri en námsmenn á námskeiðum eigi markvisst að taka þátt í námskeiðsmati. Hér kemur tvennt til:

Í fyrsta lagi hefur mikið verið fjallað um það hvort nemendamat sé áreiðanlegt; það er að segja hvort mælitækið sem notað er „mæli hið sama eins við endurtekningu“ (Kristján Kristjánsson, 2003, bls. 201). Þetta á sérstaklega við þegar kemur að því að leggja mat eða dóm á frammistöðu leiðbeinenda. Í öðru lagi þá heldur Farskólinn mörg námskeið í samvinnu við aðra aðila og er Grunnmenntaskólinn ágætt dæmi um það. Fyrir utan Fræðslumiðstöð atvinnulífsins má nefna aðila eins og Vinnumálastofnun, stéttarfélög og Fjölbrautaskóla Norðurlands vestra.

Þegar Grunnmenntaskólanum lýkur og niðurstöður úr námskeiðsmati liggja fyrir tekur Farskólinn saman skýrslu um námskeiðið þar sem niðurstöður eru reifaðar ásamt öðrum upplýsingum, eins og um aldur og kyn þátttakenda, uppgjör vegna fjármála og fleira.

Í skýrslunni kemur hins vegar ekkert fram um það hvernig gekk að skipuleggja námskeiðið, hvernig samstarfið gekk við samstarfsaðilana; hvort leiðbeinendur sjálfir hafi verið ánægðir til dæmis með námsefnið eða kennsluáðstöðuna eða hvort markmið námskeiðsins hafi náðst önnur en námsmarkmið einstakra námsgreina, svo dæmi séu tekin. Námskeiðsmatið miðast of mikið við námsmenn, það er að segja hvaða skoðun þeir hafi á námskeiðinu og á námskeiðið sjálft.

Coulthard (2005) leggur til að komið verði til móts við þessa gagnrýni með því að fleiri hagsmunaaðilar, sem málið varðar, komi að greiningu á fræðsluþörfum, hönnun fræðslunnar og matsferlinu. Nickols (2005) er sama sinnis og veltir fyrir sér hvers vegna fræðsluaðilar meti nær eingöngu viðbrögð námsmanna en færi sig ekki ofar í þrepunum. Hann veltir því upp hvort ástæðan geti verið sú að aðferðir Krikpatrick's höfði eingöngu til leiðbeinenda (e. trainers) en ekki þeirra aðila sem fræðslan þjóni. Hann bendir á að fleiri aðilar komi að fræðslunni og þeir eigi því hagsmuna að gæta. Nickols kallar þessa hagsmunaaðila „stakeholders“ og hann skilgreinir þá sem einstakling eða hóp sem hefur áhuga á að fræðslan [í þessu samhengi] takist vel og að án stuðnings þeirra gæti hún mistekist. Þessir hagsmunaaðilar eru, að mati Nickols: námsmenn sjálfir og yfirmenn þeirra; þeir sem fjármagna fræðsluna, þeir sem þróa og skipuleggja fræðsluna, leiðbeinendur og yfirmenn þeirra og jafnvel fræðslusamfélagið í heild sinni, svo dæmi séu tekin (Nickols, 2005, bls. 127). Þessir aðilar leggja eitthvað til fræðslunnar og þeir njóta einhvers ávinnings af henni. Sem dæmi nefnir Nickols að framkvæmdastjóri leggi til fjármagn svo starfsmenn hans komist á námskeið, í von um jákvæð áhrif á fyrirtækið. Leiðbeinendur leggi til tíma sinn og orku og leggja sig fram í kennslunni. Þeir vonast til að starf þeirra skili árangri og að þeir fái greidd laun fyrir kennsluna.

Ef tekið er dæmi af hagsmunaaðilum Grunnmenntaskólans, sem nú er haldinn á Hvammstanga má nefna Vinnumálastofnun. Vinnumálastofnun leggur til fjármagn til að halda námskeið fyrir þá sem eru atvinnulausir í þeirri von að þegar námskeiði lýkur fái þessir einstaklingar ný atvinnutækifæri eða fari jafnvel í áframhaldandi nám. Fjölbrautaskóli

Norðurlands vestra er annar samstarfsaðili sem á hagsmuna að gæta. Framlag Fjölbrautaskólans felst í því að meta námið til eininga meðal annars í þeirri von að námsmenn skrái sig í áframhaldandi nám hjá Fjölbrautaskólanum. Síðast og ekki síst má ekki gleyma Fræðslumiðstöð atvinnulífsins sem leggur námskeiðinu til fjármagn með það sem lokamarkmið að hækka menntunarstig þjóðarinnar.

2.1.10 Samantekt

Í þessum kafla fjallaði ég um hugmyndir Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat á fræðslu. Kirkpatrick talar um að ákveðin viðmið verði að hafa í huga þegar metið er á þrepunum fjórum svo sem eins og að ákveða í upphafi hvaða þætti á að meta og að koma á fót samanburðarhópum við matið. Farskólinn hefur einu sinni stofnað samanburðarhópa við mat á fræðslu og var það í Evrópuverkefninu Breytum byggð. Í sama verkefni var þekking námsmanna í tölum mæld bæði fyrir og eftir námskeiðið.

Hugmyndir Kirkpatrick's, sem orðnar eru hálfra aldar gamlar, hafa meðal annars verið gagnrýndar fyrir að vera of einfaldar í sniðum og gera ekki ráð fyrir öðrum breytum sem geti haft áhrif á fræðsluna svo sem eins og fyrra námi námsmanna eða menningu á vinnustað. Hugmyndirnar hafa líka verið gagnrýndar fyrir að vera of námsmannamiðaðar og hversu mikil áhersla er lögð á að meta starf leiðbeinandans í stað þess að námsmenn meti sjálfir framlag sitt til námsins. Þrátt fyrir þessa gagnrýni eru hugmyndir Kirkpatrick's ennþá mikið notaðar við mat á fræðslustarfi um allan heim.

3 Rannsóknaraðferð

Hvernig má þróa og endurbæta námskeiðsmat Grunnmenntaskólans þannig að niðurstöður úr námskeiðsmati gefi sem áreiðanlegasta mynd af námskeiðinu? Til að leita svara við þessari spurningu kannaði ég hvaða hugmyndir liggja að baki námskeiðsmati Grunnmenntaskólans hjá fræðslu- og símenntunarmiðstöðvum innan Kvasis, með því að greina matsblöð frá þeim og taka viðtöl við forstöðumenn fjögurra fræðslu- og símenntunarmiðstöðva. Til að skoða sérstaklega matsblöð Grunnmenntaskólans hjá Farskólanum myndaði starfsfólk Farskólans rýnihóp sem hafði það hlutverk að greina og þróa matsblöðin og greina starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans með hjálp Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar.

Rannsóknin er eigindleg, nánar tiltekið starfendarannsókn og er í þessum kafla meðal annars fjallað um einkenni starfendarannsókna og rýnihópa. Fjallað er um rannsóknaraðferð og um Menningar-sögulega starfsemiskenningu sem notuð er sem verkfæri til að greina starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans á Hofsósi.

3.1 Um starfendarannsóknir

Í bókinni „Doing your Masters Dissertation“, segir meðal annars, í lauslegri þýðingu, um starfendarannsóknir (e. action research):

Þegar hópur stendur frammi fyrir ákveðnu vandamáli eða viðfangsefni, þá getur einn úr hópnum tekið að sér hlutverk rannsakanda til að hvetja til skilnings á aðstæðum og hvernig koma megi á breytingum. Aðrir meðlimir hópsins eru hvattir til að taka virkan þátt í rannsókninni sjálfri til að meta og koma auga á mögulegar breytingar (Hart, 2005, bls. 328).

Starfendarannsóknir eru á enska tungu ýmist kallaðar practitioner research, action research, action inquiry, practical inquiry, teacher-research eða self-study (Hafþór Guðjónsson, 2008). Hafþór Guðjónsson talar um það á heimasíðu sinni að þeir sem stundi starfendarannsóknir séu að „skoða eigið starf með það fyrir augum að skilja það betur og leitast við að þróa það til betri vegar. Í mörgum tilvikum snúast slíkar rannsóknir um að skilgreina og finna lausn á tilteknum vanda eða vandamáli“ (2008).

Í hefðbundnum vísindalegum rannsóknum skoðar rannsakandinn annað fólk eða atvik. Í starfendarannsóknum skoðar hann sjálfan sig. Hann íhugar sitt eigið líf og sitt eigið starf og spyr sig hvers vegna hann geri hlutina eins og hann gerir. Starfendarannsókn hefst á einhverri ákveðinni hugmynd sem rannsakandinn fær og þróar. Rannsóknarferlið er þá nokkurs konar þróunarferli um hugmyndina og hvað verði um hana. Starfendarannsókn er í þessu ljósi nokkurs konar sjálfsmat (McNiff, 2002).

Eitt af markmiðum starfendarannsókna er að hægt sé að innleiða niðurstöður rannsóknarinnar á vinnustað þess sem rannsakar og jafnvel að hægt sé að meta verkefnið (Hart, 2005, bls. 128). Markmiðið með þeirri rannsókn sem hér er til umfjöllunar er fyrst og fremst að endurbæta og þróa námskeiðsmat Grunnmenntaskólans hjá Farskólanum og að taka upp markvissari vinnubrögð í Farskólanum þegar kemur að því að skipuleggja námskeiðsmat í framtíðinni.

3.2 Viðtöl

Til að komast að því á hvaða þrepum fræðslu- og símenntunarmiðstöðvar innan Kvasis meta Grunnmenntaskólann tók ég stutt símaviðtöl við þá forstöðumenn sem sendu sýnishorn af matsblöðum vegna Grunnmenntaskólans. Viðtölin voru alls fjögur og flokkast sem hálfopin viðtöl (e. semi-structured) vegna þess að spurningar voru bæði opnar og lokaðar og var stuðst við fyrirfram ákveðinn spurningaramma (Sjá fylgiskjal 1). Í hálfopnum viðtölum er búið að ákveða umræðuefnið og spurningarnar en á sama tíma er sá möguleiki fyrir hendi að snúa til baka í viðtalinu og spyrja frekar út í viðfangsefnið (Helga Jónsdóttir, 2003).

Steinar Kvale lítur á viðtöl sem samræðu (e. conversation) sem hefur ákveðið form og tilgang. Í rannsóknarviðtali eru samræður ekki á milli jafningja vegna þess að það er rannsakandinn sem skilgreinir og stjórnar aðstæðum viðtalsins (Kvale, 1996, bls. 6).

3.3 Rýnihópar

Starfsmenn Farskólans mynduðu rýnihóp (e. focus group) undir stjórn rannsakanda, með það að markmiði að koma með tillögur að endurbættu námskeiðsmati Grunnmenntaskólans. Þar sem starfsmenn Farskólans eru ekki nema þrír að staðaldri þá verður ekki hjá því komist að þeir séu allir vel að sér í því hvernig meta skuli fræðslustarf og því þótti mér það

rökrétt ákvörðun að allir starfsmenn sætu saman í rýnihópnum sem fjallaði um matsblöð Grunnmenntaskólans og samanburð þeirra við hugmyndir Kirkpatrick og um starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans.

Rýnihópar eða hópviðtöl er eigindleg rannsóknaraðferð sem er tilvalin ef ná þarf fram betri skilningi á viðhorfum og reynslu ákveðins hóps gagnvart ákveðnu viðfangsefni (Sóley S. Bender, 2003, bls. 85). Rýnihópar hafa verið notaðir við markaðsrannsóknir, starfendarannsóknir og rannsóknir á félagslegum fyrirbærum (Hart, 2005, bls. 358). Tilgangurinn með rýnihópum er að skoða mismunandi viðhorf og reynslu. Í rýnihópa eru gjarnan valdir einstaklingar sem eiga eitthvað sameiginlegt svo sem eins og reynslu, menntun eða atvinnu. Þetta á við um starfsmenn Farskólans sem allir eru kennaramenntaðir.

Sóley S. Bender (2003) bendir á að nauðsynlegt sé að hafa sveigjanleika að leiðarljósi í rýnihópum því umræðan geti tekið á sig aðrar stefnur en gert var ráð fyrir í upphafi. Á fyrsta fundi í rýnihópnum fóru umræður út fyrir efnið þegar rætt var um mat á námskeiðinu *Aftur í nám*. Umræðurnar voru bókaðar og verður sagt frá þeim í næsta kafla.

3.4 Skrifleg gögn

Bæði ég, ein og sér og með rýnihópnum rannsakaði skrifleg gögn, sem í þessu tilfalli voru matsblöðin sjálf í formi spurningalista, vegna námskeiðsmats Grunnmenntaskólans. Með skriflegum gögnum eða skjölum er átt við skjöl sem eru á ákveðnu stöðluðu formi. Sem dæmi má nefna, skýrslur, samninga, dagbækur, ársskýrslur og fleira (Wolff, 2004, bls. 284). Matsblöðin sem voru rannsökuð voru á stöðluðu formi sem breytt er lítilega eftir því hvaða námskeið er verið að meta hverju sinni.

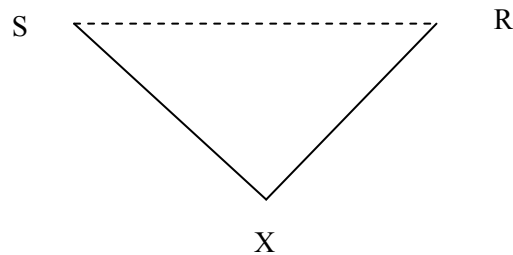
3.5 Verkfæri til að greina starfsemiskerfi

Rýnihópurinn studdist við Menningar-sögulega starfsemiskenningu þegar kom að því að greina starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans, til að sjá hverjir eru hagsmunaaðilar Grunnmenntaskólans á Hofsósi. Kenningin hefur verið notuð í rannsóknum til að skilgreina og lýsa mannlegri starfsemi í menningar- og sögulegu samhengi (Yamagata-Lynch og Haudenschield, (e.d.), Yamagata-Lynch og Smaldino, 2007, bls. 366). Í næstu undirköflum verður sagt frekar frá kenningunni.

3.5.1 Uppruni Starfsemiskenningarinnar

Starfsemiskenningin er ákveðin nálgun í sálfræði og öðrum félagsvísindum til að skilja betur manneskjuna og félagslegar athafnir hennar í daglegu lífi. Hugtakið *starfsemi* er grundvallarhugtak í starfsemiskenningunni og merkir gagnvirk samskipti geranda við umhverfi sitt; samskipti sem hafa ákveðinn tilgang eða markmið og sem hafa breytingar í för með sér.

Hugmyndafræðilegan ramma starfsemiskenningarinnar má rekja til hugmynda Rússans Lev S. Vygotskys um samspil geranda (e. subject), viðfangs (e. object) og milliliðar (e. mediation) sem hann skrifaði um á þriðja áratug tuttugustu aldar (Engeström, 2001, bls. 134). Kenningin tekur mið af þeim hugmyndum Vygotskys, að verkfæri (e. tools, artifacts) séu alltaf í miðlunarhlutverki eða sem milliliður á milli áreitis og viðbragðs. Vygotsky greindi á milli áþreifanlegra verkfæra, svo sem hamars og óáþreifanlegra verkfæra eða tákna (e. signs) svo sem eins og tungumáls eða táknerfis algebrunnar. Þessar hugmyndir Vygotskys má sjá í þríhyrningsmódeli hans, þar sem milliliður eða miðlun kemur inn á milli áreitis og viðbragðs (Vygotsky, 1978, bls. 39-40). Sjá mynd 3.1 þar sem bókstafurinn X táknar millilið, bókstafurinn S táknar áreiti (e. stimulus) og bókstafurinn R táknar viðbragð (e. response).



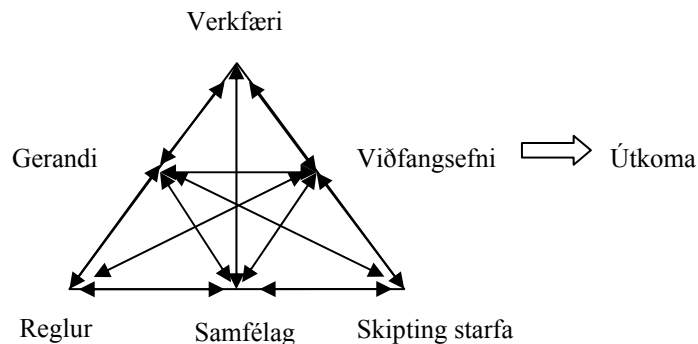
Mynd 3-1. Hugmyndir Vygotskys um millilið

Samkvæmt Vygotsky glímir maðurinn við viðfangsefni sín með hjálp einhvers milliliðar til að gera athafnir sínar skilvirkari (Wells, 2002, bls. 46). Ekki er hægt að skilja einstaklinginn án menningarlegra „hjálpartækja“ hans og ekki er hægt að skilja samfélagið án athafnarsvæðis (e. agency) einstaklinganna, sem nota og framleiða verkfæri sín þar. Vygotsky beindi sjónum sínum að einstaklingunum en það var seinna meir talið til veikleika í hugmyndum hans (Engeström, 2001, bls. 134).

Alexei N. Leontiev var lærisveinn og samstarfsmaður Vygotskys og þróaði hugmyndir hans áfram og setti þær í menningar- og sögulegt samhengi. Leontiev kom fram með skilgreiningu á hugtakinu „starfsemi“. Hann hélt því fram að athafnir ættu sér alltaf stað í einhverju menningar- og sögulegu samhengi (Wells, 2002, bls. 46) og að starfsemi væri ekki hægt að greina (e. analyse) og skoða nema í því samhengi. Leontiev hélt því fram að til að skilja athafnir einstaklinganna þá verði að skoða þær í ljósi starfseminnar sem þeir taka þátt í. Leontiev gerði ekki myndræna lýsingu á hugmyndum sínum og þeim viðbætum sem hann gerði við fyrri hugmyndir Vygotskys um menningar- og sögulegt samhengi en það gerði aftur á móti Finninn Yrjö Engeström (Engeström, 1987).

3.5.2 Líkan Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar

Engeström þróaði starfsemiskenninguna áfram (Engeström, 1987) og setti kenninguna upp í líkan og skipti starfsemiskerfinu í nokkra minni þríhyrninga sem nú verða teknir til skoðunar. Sjá mynd 3.2.



Mynd 3-2. Líkan Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar

Í líkani Engeström vísar *gerandi* til einstaklings eða hóps, sem er gerandi í starfseminni og starfsemin er skoðuð með hans augum og beinist starfsemin að viðfangsefninu (Punch, 2006, bls. 113). *Viðfangsefni* getur verið markmið starfseminnar; eða hvöt til að taka þátt í starfseminni og einnig getur viðfangsefni verið efnisleg afurð sem kemur út úr starfseminni (Yamagata-Lynch og Haudenschild, 2009, bls. 508). Meðlimir starfseminnar breyta viðfangsefninu í *útkomu* til að fullnægja ákveðnum þörfum sem hafa skapast. *Verkfærin* eru milliliður og miðla tengslum milli geranda og viðfangsefnis. *Samfélagið* (e. community)

samanstendur af hópi fólks sem tengist starfseminni og beinist það að viðfangsefni starfseminnar og miðlar tengslum (e. relationship) milli geranda og viðfangsefnis. *Reglur* (e. rules) vísa til venja og reglna sem stjórna tengslum milli geranda og samfélags innan starfseminnar. *Skipting starfa* (e. division of labour) miðlar tengslum milli samfélags og viðfangsefnis og endurspeglar völd og stöðu innan samfélagsins eins og skiptingu verkefna á milli meðlima (Punch, 2006, bls. 112-113).

Breytingar innan starfsemiskerfa verða til vegna svokallaðra innri þversagna (e. contradiction) sem verða til innan í og á meðal grunn-eininganna í hornum þríhyrninganna. Þversögnunum er skipt í fjögur stig. Fyrsta stigs innri þversagnir eru innan hvernar einingar (e. element) í starfseminni. Til dæmis innan verkfæranna, reglnanna eða viðfangsefnisins. Annars stigs þversagnir eru á milli eininganna í starfseminni, til dæmis á milli verkfæra og viðfangsefnis eða á milli samfélags og geranda. Þriðja stigs þversagnir eru á milli hefðbundins eldra forms starfseminnar og þróaðra forms hennar. Fjórða stigs þversagnir eru á milli meginstarfseminnar og annarrar starfsemi (Engeström, 1987).

Hægt er að horfa á starfsemina út frá mismunandi sjónarhornum. Í námskeiði eins og Grunnmenntaskólanum má líta á námsmenn sem gerendur og viðfangsefni þeirra eru markmið námsins hverju sinni. Markmiðin geta til dæmis verið þau að þegar námskeiðinu er lokið eigi námsmenn að geta reiknað út úr einföldum jöfnum í stærðfræði. Útkoman er þá námsmaður sem hefur þennan útreikning á valdi sínu. Starfsemina má einnig skoða út frá sjónarhorni leiðbeinenda og þá eru námsmenn viðfangsefni þeirra. Þessi breyttu sjónarhorn þarf að hafa í huga. Með því að skilgreina Grunnmenntaskólann sem sjálfstætt starfsemiskerfi er hægt að skoða hvernig hægt er að bæta námskeiðsmatið þannig að tekið sé tillit til allra sem koma að starfseminni „Grunnmenntaskóli“. Það var meðal annars viðfangsefni rýnihópsins að skoða hverjir mynduðu samfélag Grunnmenntaskólans á Hofsósi og teljast þar af leiðandi hagsmunaaðilar námskeiðsins. Þetta viðfangsefni var unnið með hjálp átta spurninga sem nú verða kynntar.

3.5.3 Spurningarnar átta

Til að auðvelda þeim sem vilja rannsaka starfsemiskerfi hefur verið hannað líkan sem inniheldur átta opnar spurningar. Spurningunum er ætlað að auðvelda rannsakendum að koma auga á og túlka þá starfsemi

sem þeir eru að skoða hverju sinni og setja hana upp í líkan Menningar- sögulegar starfsemiskenningar (Mwanza, 2002, bls. 129). Spurningarnar átta má sjá í töflu 3.1.

Tafla 3-1. Átta skrefa spurningalíkan til að koma auga á starfsemi

Átta skrefa spurningalíkanið		
	Koma auga á:	Spurningar:
Þrep 1	<i>Starfsemi til skoðunar</i>	<i>Hvaða tegund starfsemi hef ég áhuga á að skoða?</i>
Þrep 2	<i>Viðfangsefni</i>	<i>Hvers vegna á þessi starfsemi sér stað?</i>
Þrep 3	<i>Gerandi</i>	<i>Hverjir drífa starfsemina áfram?</i>
Þrep 4	<i>Verkfæri</i>	<i>Hvaða verkfæri eru notuð í starfseminni?</i>
Þrep 5	<i>Reglur og regluverk</i>	<i>Eru einhverjar venjur eða reglur sem tengjast menningunni sem stýra hvernig starfsemin fer fram?</i>
Þrep 6	<i>Skipting starfa</i>	<i>Hver ber ábyrgð á hverju, innan starfseminnar og hvernig eru þessi hlutverk skipulögð?</i>
Þrep 7	<i>Samfélag</i>	<i>Í hvaða umhverfi er starfsemin?</i>
Þrep 8	<i>Útkoma</i>	<i>Hver á útkoman úr starfseminni að vera?</i>

Þessar spurningar voru hafðar að leiðarljósi á öðrum fundi rýnihópsins í Farskólanum þegar starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans á Hofsósi var greint.

3.6 Framkvæmd rannsóknar

Ég upplýsti samstarfsmenn mína hjá Farskólanum um verkefnið haustið 2008 og óskaði eftir því að þeir tækju þátt í rýnihópi sem yrði um leið nokkurs konar vinnuhópur undir minni stjórn. Ég ræddi jafnframt við forstöðumenn annarra fræðslu- og símenntunarmiðstöðva innan Kvasis um verkefnið og óskaði eftir því að þeir sendu mér matsblöð sinna stofnana vegna námskeiðsmats Grunnmenntaskólans, svo ég gæti borið þau saman við hugmyndir Kirkpatrick's. Ég setti spurningarnar úr matsblöðunum upp í töflu til að auðvelda samanburð.

Rýnihópurinn kom saman þrisvar sinnum í Farskólanum og einu sinni á Netinu. Ég sá um að stýra fundum, útskýra hugmyndir Kirkpatrick's og

líkan Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar. Á milli funda vann ég við að greina niðurstöður námskeiðsmats Grunnmenntaskólans á Hofsósi og Skrifstofuskólans og setja þær upp í töflur og myndrit.

Á fyrsta fundi í rýnihópi var matsblað vegna Grunnmenntaskólans á Siglufirði vorið 2007 (Sjá fylgiskjal 2) borið saman við hugmyndir Kirkpatrick. Ég teiknaði líkan Kirkpatrick upp á töflu og útskýrði þrepin fjögur. Síðan var hver spurning tekin til athugunar og númer hennar sett á viðeigandi þrep í líkaninu.

Á öðrum fundi rýnihópsins kynnti ég líkan Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar og síðan var kenningin notuð sem verkfæri til að greina starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans á Hofsósi með það að markmiði að sjá hverjir væru hagsmunaaðilar starfseminnar. Rýnihópurinn studdist við spurningarnar í töflu 3.1 þegar starfsemiskerfið var greint.

Þriðji fundur rýnihópsins var haldinn með hjálp tölvupósts og síma þar sem ég var stödd í Reykjavík. Á fundinum var farið yfir drög að nýju matsblaði sem ég hafði sett saman vegna námskeiðsmats Grunnmenntaskólans á Hofsósi.

Á fjórða fundi rýnihópsins var matsblað vegna Skrifstofuskólans sett saman. Rýnihópurinn ákvað að bjóða Fjölbautaskóla Norðurlands vestra og Vinnuálfstofnun að leggja til spurningar á matsblaðinu þar sem þessir samstarfsaðilar áttu hagsmuna að gæta í starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans. Ég sá um að setja matsblaðið saman og greina upplýsingarnar að loknu námskeiðsmati en verkefnastjórar Farskólans sáu um að leggja það fyrir námsmenn.

3.7 Samstarfið í rýnihópnum og staða mín

Hlutverk mitt í þessari rannsókn var að skoða ákveðið viðfangsefni í starfi mínu í Farskólanum og fá samstarfsfólk mitt með mér í lið við rannsóknina. Ég tel að þessi samvinna okkar hafi tekist með ágætum og mín upplifun var sú að áhugi hafi verið fyrir því innan Farskólans að taka þetta viðfangsefni fyrir á þessum tímapunkti og vinna það áfram.

Ég var í námsleyfi frá starfi mínu sem framkvæmdastjóri Farskólans og lagði ég mig fram um það að „detta“ ekki inn í það hlutverk á meðan á rannókninni stóð.

3.8 Samantekt

Í þessum kafla var meðal annars fjallað um einkenni starfendarannsóknna; um rýnihópa, viðtöl og um Menningar-sögulega starfsemiskenningu, en hún var notuð sem verkfæri til að greina starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans á Hofsósi.

Einnig var sagt frá framkvæmd rannsóknarinnar en nánar verður komið inn á hana í næsta kafla um leið og fjallað verður um niðurstöður rannsóknarinnar.

4 Niðurstöður rannsóknarinnar

Eins og fram hefur komið þá tengdist rannsóknin starfi mínu hjá Farskólanum – miðstöð símenntunar á Norðurlandi vestra. Spurning mín var: hvernig get ég þróað og endurbætt námskeiðsmat Grunnmenntaskólans þannig að niðurstöður þess gefi sem áreiðanlegasta mynd af því hvernig námskeiðið gekk. Í þessum kafla er niðurstöðum þessarar starfendarannsóknar lýst í réttri tímaröð.

4.1 Námskeiðsmat fræðslu- og símenntunarmiðstöðva

Í viðtölum mínum við forstöðumenn fjögurra fræðslu- og símenntunarmiðstöðva kom fram að allar meta stöðvarnar viðbrögð námsmanna (þrep eitt) strax að loknum Grunnmenntaskólanum með því að leggja fyrir þá skriflegt mat í formi spurningalista. Leiðbeinendur í Grunnmenntaskólanum sjá hins vegar um að meta námið eða lærdóminn sjálfan (þrep tvö). Engin stöðvanna metur Grunnmenntaskólann á þriðja og fjórða þrepi, samkvæmt hugmyndum Kirkpatrick's.

Til að auðvelda samanburð á matsblöðum þessara fjögurra fræðslu og símenntunarmiðstöðva, sem lögð eru fyrir námsmenn strax að loknum Grunnmenntaskólanum þá setti ég spurningar matsblaðanna upp í töflu. Sjá nánar í töflu 4.1 á næstu blaðsíðu.

Tafla 4-1. Samanburður á matsblöðum

Samanburður á matsblöðum fjögurra fræðslu- og símenntunarmiðstöðva				
	Miðstöð 1	Miðstöð 2	Miðstöð 3	Miðstöð 4
Fyrirmæli	<i>Gefa einkunn frá 1 og upp í 5, þar sem 1 er lakast og 5 er best.</i>	<i>Setja kross framan við eitt atriði. Fimm stiga kvarði, frá mjög góð til mjög slæm; frá mjög gagnleg til lítið gagnleg og svo frmv.</i>	<i>Gefa einkunn á skalanum núll til tíu. 0 = ósammála, 10 = sammála.</i>	<i>Setja kross framan við fimm möguleika: mjög vel/góð til illa/léleg.</i>
Um leiðb/kennara	<i>Vinsamlegast gefðu leiðbeinandanum einkunn fyrir... Fræðileg gæði kennslunnar. Framsetning kennara. Skipulag kennara. Tengsl við nemendur.</i>	<i>Hversu góð eða slæm var framsetning leiðbeinanda? Hversu vel eða illa fannst þér leiðb. koma námsefninu til skila til þín? Hvaða einkunn gefur þú leiðbeinanda á skalanum einn til tíu?</i>	<i>Kennarinn var jákvæður og áhugasamur. Kennarinn kom efniinu vel til skila. Kennarinn gerði sanngjarnar kröfur til mín.</i>	<i>Gefðu leiðbeinanda einkunn fyrir: Þekkingu á námsefninu. Hæfni til að miðla náms-efniinu. Að halda tímasetningar.</i>
Námsefni	<i>Námsefnið sjálft. Áhugavert námsefni.</i>	<i>Hversu gagnleg telur þú námskeiðsgögnin vera?</i>	<i>Kennslugögn voru auðskilin og gagnleg. Efni námsleiðarinnar var í samræmi við vænt.</i>	<i>Hversu góð voru námsgögnin?</i>
Kennslan		<i>Hvernig finnst þér almennt hafa verið staðið að kennslu?</i>		
Heimavinna			<i>Heimavinna námsleiðarinnar var í góðu samræmi við lengd þess.</i>	
Virgni þátttakenda			<i>Námsleiðin gerði kröfu um virkni mína og þátttöku.</i>	
Tímasetn.	<i>Hvernig líkaði þér tímasetning námskeiðsins?</i>			
Aðbúnaður	<i>Hvernig var aðbúnaður á námskeiðsstað?</i>	<i>Hvernig finnst þér almennt hafa verið staðið að aðbúnaði?</i>		
Skipulag/-framsetning		<i>Hvernig finnst þér almennt hafa verið staðið að skipulagi?</i>	<i>Framsetning námsleiðarinnar og einstakra hluta þess var mjög góð.</i>	<i>Hversu vel var námskeiðið skipulagt?</i>
Umsjón	<i>Hvernig var umsjón...</i>			

Samanburður á matsblöðum fjögurra fræðslu- og símenntunarmiðstöðva				
	Miðstöð 1	Miðstöð 2	Miðstöð 3	Miðstöð 4
Kostir	<i>Hverjir voru, að þínu mati, helstu kostir námskeiðsins?</i>			<i>Hverjir voru megin kostir námskeiðsins?</i>
Gallar	<i>Hverjir voru, að þínu mati, helstu gallar námskeiðsins?</i>			
Gagnsemi		<i>Hversu mikið eða lítið gagn telur þú þig hafa haft af þessu námskeiði?</i>		
Nýtni		<i>Telurðu líklegt eða ólíklegt að námskeiðið nýtist þér í námi/starfi? í framtíðinni...</i>	<i>Námsleiðin á eftir að nýtast mér vel við áframhaldandi nám/starf.</i>	<i>Hvernig heldur þú að námskeiðið muni nýtast þér?</i>
Lengd			<i>Lengd námsleiðarinnar var í samræmi við námsefni.</i>	
Vantar e-ð?		<i>Finnst þér vanta eitthvað í námskeiðið?</i>		<i>Einhverjir þættir sem þú vildir að farið væri betur í á námskeiðinu?</i>

Ég flokkaði spurningarnar í 17 þætti, svo sem eins og: leiðbeinendur, námsefni, skipulag, tímasetning, aðbúnaður og gagnsemi. Á þremur matsblöðum af fjórum, sem athuguð voru, var spurt um það hvort námskeiðið nýtist í námi eða starfi: „Telurðu líklegt eða ólíklegt að námskeiðið nýtist þér í námi/starfi?“, „Mun þetta nám nýtast þér í framtíðinni og þá hvernig?“. Þessi dæmi sem hér eru nefnd teljast til þreps þrjú hjá Kirkpatrick og eru einu spurningarnar sem ekki tilheyrðu fyrsta þrepi á matsblöðunum. Í þessum spurningum var námsmönnum sjálfum falið að meta hvort þeir teldu að námið nýtist þeim í námi eða starfi.

4.2 Matsblað Farskólans og hugmyndir Kirkpatrick's

Ég valdi að fela rýnihópnum það verkefni að bera saman matsblað Grunnmenntaskólans frá því á Siglufirði vorið 2007 við hugmyndir Kirkpatrick's. Ástæðan var sú að í leiðinni gafst tækifæri til að fara í gegnum hugmyndir hans með samstarfsfólki mínu í Farskólanum sem

hafði ekki kynnst hugmyndum hans áður. Rýnihópurinn bar spurningarnar á matsblaðinu saman við þrepaskiptingu Kirkpatrick's og raðaði þeim síðan í þrepin fjögur. Niðurstöðurnar má sjá í töflu 4.2.

Tafla 4-2. Spurningum frá 2007 raðað í þrep Kirkpatrick's

Spurningum á matsblaði Grunnmenntaskólans á Siglufirði 2007 raðað í þrep Kirkpatrick's		
Þrepaskipting Kirkpatrick's	Númer spurninga á matsblaði 2007	Athugasemdir
Þrep eitt - viðbrögð	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 18, 21	
Þrep tvö - nám	13	<i>Sjálfsstyrking</i>
Þrep þrjú - hegðun	12	<i>Nýting í starfi</i>
Þrep fjögur - ávinningur		
Spurningar tengdar Farskólanum	15, 16, 17, 19, 20,	<i>Ekki fjallað um þær hér</i>

Spurningar eitt til níu, sem merktar voru hverri námsgrein fyrir sig, byggðust upp á þremur spurningum; spurningum um námsefnið, um hvernig leiðbeinanda tókst að miðla námsefninu og um það hvort viðkomandi teldi að námsefnið nýttist í starfi. Notaður var fimm stiga Likert kvarði og áttu þátttakendur að krossa við það svar sem þeim fannst réttast. Sjá dæmi í töflu 4.3.

Tafla 4-3. Spurningar um leiðbeinanda og námsefni 2007

Spurningar um leiðbeinanda og námsefni á matsblaði 2007					
	Mjög vel	Vel	Veit ekki	Sæmilega	Illá
Hvernig líkaði þér námsefnið?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvernig tókst leiðbeinanda að miðla námsefninu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telur þú að námsefnið nýttist þér í starfi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spurningar 10 og 11 fjölluðu um tímasetningar námskeiðsins og hvort tímasetningar hefðu hentað námsmönnum. Í spurningu 12 var spurt um notagildi námskeiðsins: „Kemur það sem þú lærðir á námskeiðinu almennt til með að nýtast þér í núverandi starfi?“ Í spurningu 13 var spurt um námið, það er að segja um þann hluta námsins sem fjallaði um sjálfstraust: „Finnst þér að nám þitt í Grunnmenntaskólanum hafi aukið sjálfstraust þitt?“ Þessar spurningar voru þær einu sem ekki tilheyra þrepi eitt. Í spurningu 14 var spurt um tímalengd námskeiðsins.

Í spurningum númer 15, 16, 17 og 19 var spurt um atriði sem tengjast áhuga námsmanna á áframhaldandi námi. Þessar spurningar tengdust ekki þrepaskiptingu Kirkpatrick's og verður ekki fjallað um þær frekar hér.

Í spurningu 18 var spurt um skipulag námskeiðsins; spurt var um hlut fræðsluaðilans sem í þessu tilfelli var Farskólinn. Svarmöguleikar voru: mjög gott, sæmilegt, veit ekki, slæmt, mjög slæmt. Ef námsmenn töldu skipulagningu slæma eða mjög slæma voru þeir beðnir um að koma með tillögur til úrbóta.

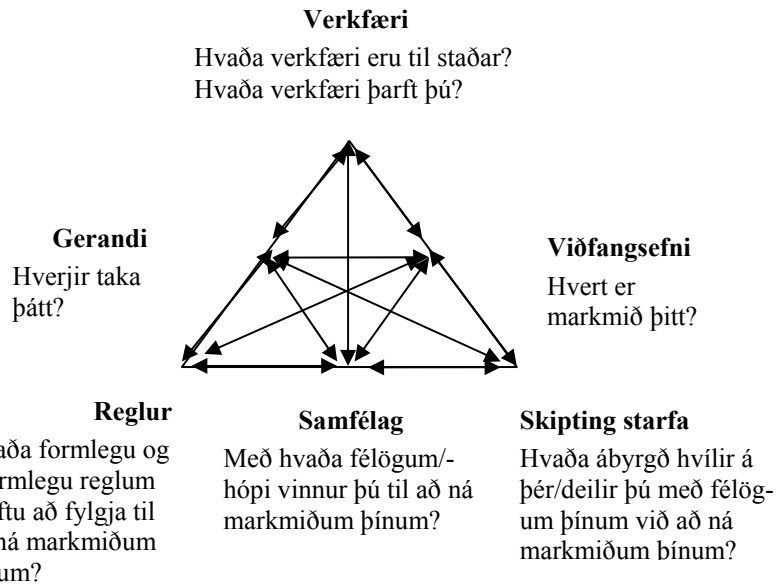
Í spurningu 20 fengu námsmenn tækifæri til að koma með athugasemdir um námskeiðið og í spurningu 21 voru námsmenn beðnir um að gefa námskeiðinu heildareinkunn á skalanum 1 – 10.

Í rýnihópnum spunnust umræður um fyrirlögn matsins. Þar sem hér var um skriflegt námskeiðsmat að ræða vöknudu spurningar varðandi þá námsmenn sem eiga við lestrarvanda að stríða. Rýnihópurinn rifjaði upp að vorið 2008 hefði gengið vel að meta námskeiðið „Aftur í nám“ sem ætlað var fullorðnu fólki með lestrarörðugleika. Námsmenn mátu þá námskeiðið í umræðuhópi. Umfjöllunarefni voru skrifuð á töflu og síðan fjölluðu námsmenn um þau. Hvorki fræðsluaðili né leiðbeinendur voru viðstaddir. Rýniópurinn var sammála um að það mat hefði gefið þær upplýsingar sem sóst var eftir á þeim tíma en allar tilheyrðu þær spurningar samt sem áður þrepi eitt hjá Kirkpatrick, það er að segja að eingöngu var sóst eftir viðbrögðum námsmanna.

4.3 Starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans á Hofsósi

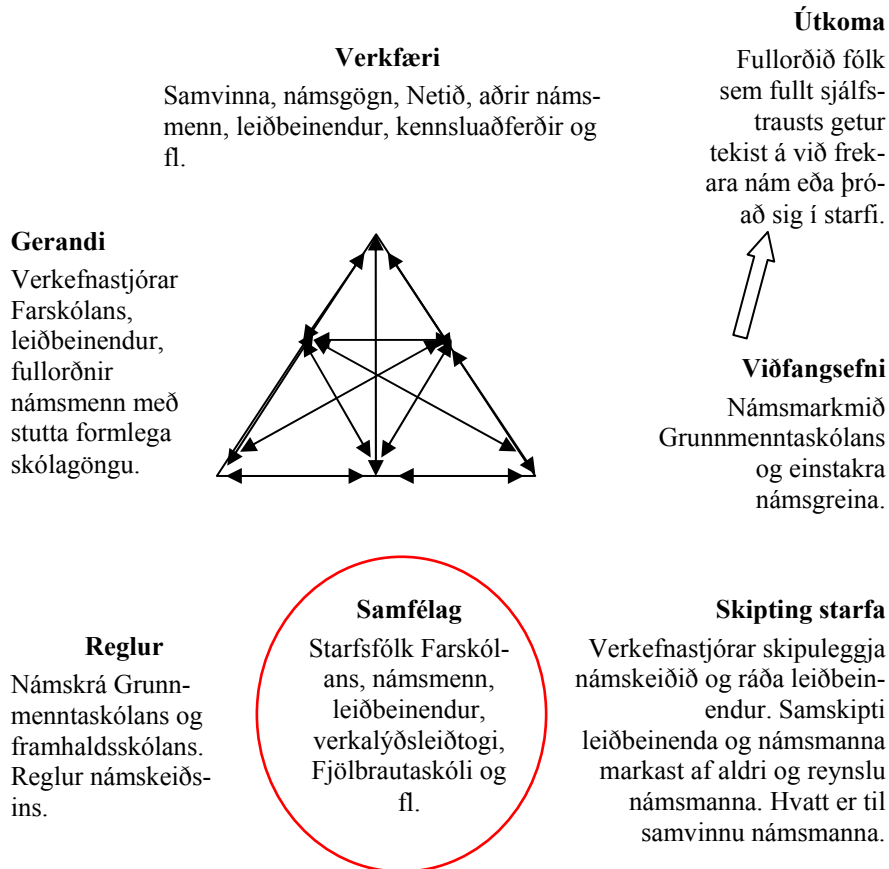
Á öðrum fundi rýnihópsins kynnti ég þríhyrningslíkan Finnans Yrjö Engeströms um Menningar-sögulega starfsemiskenningu og uppruna kenningarinnar í stuttu máli. Þar sem tveir úr rýnihópnum þekktu ekki til kenningarinnar studdist ég við hugmyndir Yamagata-Lynch og Smaldino

(2007) um hvernig megi einfalda orðalag þegar kemur að því að útskýra líkanið. Sjá mynd 4.1.



Mynd 4-1. Spurningar til að útskýra starfsemiskerfi

Þegar kom að því að skoða starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans á Hofsósi vorið 2009 studdist ég við spurningar Mwanza (2002) sem kynntar voru í töflu 3.1. Þegar búið var að skrifa á töfluna hverjir koma að starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans á Hofsósi þá leit starfsemiskerfið út eins og á mynd 4.2.



Mynd 4-2. Starfsemiskerfi Grunnenntaskólans á Hofsósi 2009

Á mynd 4.2 má sjá starfsemiskerfi Grunnenntaskólans á Hofsósi vorið 2009 út frá sjónarhóli allra *gerenda*; það er að segja skipuleggjenda, verkefnastjóra, leiðbeinenda og námsmanna.

Leiðbeinendur störfuðu allir við kennslu í Grunnskólanum á Hofsósi eða í Fjölbautaskóla Norðurlands vestra. Námsmenn voru tíu talsins og allir með stutta formlega skólagöngu að baki og voru starfandi á vinnumarkaði. *Viðfangsefni* starfsemiskerfisins voru námsmarkmið Grunnenntaskólans og markmið einstaka námsþátta, svo sem sjálfstyrking og samskipti. *Æskileg útkoma* var einstaklingur sem getur tekist á við frekara nám eða þróað sig í starfi fullur sjálfstraust. *Verkfærin* voru námskrá Grunnenntaskólans, leiðbeinendur, námsgögn, Netið, tölvu-

póstur og aðrir námsmenn, svo dæmi séu tekin. *Reglurnar* voru þær sem settar eru í námsskrá Grunnenntaskólans, reglur sem settar voru á námskeiðinu sjálfu og reglur framhaldsskólans. Meðlimir *samfélagsins* voru þeir sem deildu áhuga á viðfangsefninu. Í Grunnenntaskólanum á Hofsósi voru það skipuleggjendur (Farskólinn), verkefnastjórinn á Hofsósi, leiðbeinendur og námsmenn. Verkalýðsleiðtogar hafa sýnt Grunnenntaskólanum mikinn áhuga og hvatt sína félagsmenn til að taka þátt í náminu. Af þessum ástæðum töldum við rétt að nefna þá þegar samfélagið var skilgreint. *Skipting starfa* lýsti verkaskiptingu innan hópsins sem skipaði samfélagið. Verkefnastjórar Farskólans skipulögðu námskeiðið, héldu utan um rekstur þess og réðu leiðbeinendur til starfa. Leiðbeinendur sáu um kennsluna og námsmat og höfðu nokkuð frjálshendur til þess svo dæmi séu tekin.

Í þessari greiningu á starfsemiskerfi Grunnenntaskólans á Hofsósi var aðaláherslan lögð á að greina *samfélagið* í starfsemiskerfinu; það er að segja hverjir höfðu áhuga á viðfangsefninu „Grunnenntaskóli“; voru samstarfsaðilar og töldust því hagsmunaaðilar námskeiðsins.

Í rýnihópnum var rætt um endurbætt námskeiðsmat vegna Grunnenntaskólans á Hofsósi og þeirri spurningu velt upp hvort hægt væri að útvíkka námskeiðsmatið með því að fá fleiri en námsmenn úr *samfélagi* starfsemiskerfisins til að koma að matinu? Niðurstaðan var sú að byrja á því að fá *leiðbeinendur* til að taka þátt í námskeiðsmatinu. Hugmyndir Kirkpatrick's yrðu eftir sem áður hafðar að leiðarljósi. Ákveðið var að óska eftir greinargerð frá leiðbeinendum sem ætti að vera stutt, markviss og greinargóð.

Þegar leiðbeinendur meta hvort námsmenn hafi náð námsmarkmiðum námskeiðsins þá eru þeir í raun að meta á þrepi tvö hjá Kirkpatrick, það er að segja þeir eru að meta námið eða lærdóminn. Þessu má ekki rugla saman við mat á viðbrögðum námsmanna sem metin eru á þrepi eitt.

Í rýnihópnum var rætt um að miðjumat gæti verið heppilegt á löngum námskeiðum eins og Grunnenntaskólanum. Slíkt mat á að vera stutt og fara jafnvel fram í umræðuhópum. Tilgangurinn með miðjumati er að laga tímanlega það sem námsmenn og leiðbeinendur gera athugasemdir við í tengslum við námskeiðið.

4.4 Námskeiðsmat Grunnenntaskólans á Hofsósi

Þriðji fundur rýnihópsins var haldin 18. mars með hjálp tölvupósts og síma þar sem ég var stödd í Reykjavík. Tilgangur fundarins var að fara yfir drög að nýju og endurbættu matsblaði vegna námskeiðsmats Grunnenntaskólans á Hofsósi sem ég hafði unnið að frá því á síðasta fundi.

Ég sendi drög að nýju matsblaði í tölvupósti til annarra í rýnihópnum. Ytra útliti eldra matsblaðsins hafði verið breytt, svo og uppsetningu. Ég lagði til að spurningum yrði fjölgað í tveimur námsgreinum; í íslensku og tölvum. Einnig gerði ég breytingar á orðalagi. Sem dæmi um breytingar á orðalagi þá var spurt á matsblaði frá 2007: „Telur þú að *námsefnið* nýtist þér í starfi?“. Orðalagi var breytt í: „Telur þú að þú getir nýtt þér það sem þú *lærðir í íslensku* í daglegu lífi eða starfi?“. Það var ekki hugsunin með fyrri spurningunni að spyrja um námsefnið heldur var hugsunin sú að spyrja um innihald námsins; hvort það nýttist í námi eða starfi. Drögin voru samþykkt og var ákveðið að prófa nýja matsblaðið á Hofsósi 19. mars við slit Grunnenntaskólans þar.

Helstu breytingar sem gerðar voru á matsblaðinu sjást í töflu 4.4. Breytingar á orðalagi fimm stiga Likert kvarðans fólust í breytingum á svarmöguleika á miðju skalans. Í stað þess að bjóða svarmöguleikann „veit ekki“ þá var settur inn svarmöguleikinn „í meðallagi vel eða illa“. Þorlákur Karlsson (2003, bls. 343) mælir með því að jafnan skuli sleppa því að gefa fólki kost á því að merkja við „veit ekki“ og vitnaði meðal annars í rannsókn eftir Gilljan og Granberg frá 1993 þar sem kom fram að sumir sem merktu við valkostinn „veit ekki“ höfðu sína skoðun eða þekkingu á efninu. Sjá töflu 4.4 á næstu síðu.

Tafla 4-4. Spurningar 2009 og spurningar 2007

Spurningar um námsgreinar og leiðbeinendur - samanburður	
Matsblað 2009	Matsblað 2007
<i>Hvernig líkaði þér námsefnið?</i>	<i>Hvernig líkaði þér námsefnið?</i>
<i>Hvernig tókst leiðbeinanda að miðla námsefninu?</i>	<i>Hvernig tókst leiðbeinanda að miðla námsefninu?</i>
<i>Telur þú að þú getir nýtt þér það sem þú lærðir í íslensku í daglegu lífi eða starfi?</i> <i>Telur þú að þú getir nýtt þér það sem þú lærðir í tölvum í starfi þínu?</i>	<i>Telur þú að námsefnið nýtist þér í starfi?</i>
<i>Ertu sammála því að kunnátta þín í íslensku hafi aukist eftir námskeiðið?</i> <i>Ertu sammála því að tölvukunnátta þín hafi aukist eftir nám í Grunnmenntaskólanum?</i>	
<i>Hvaða hluti íslenskunnar nýtist þér best? (Stafsetning, málfræði, ritun, lestur...annað).</i> <i>Hvað nýtist þér best úr tölvunáminu? (Word, excel, tölvupóstur, Netíð).</i>	
<i>Fannst þér vanta einhvern námsþátt í íslenskuna? Ef svarið er já, hvað fannst þér vanta?</i> <i>Vantaði einhvern námsþátt (tölvur), að þínu mati? Ef svarið er já, hvaða námsþátt fannst þér vanta?</i>	
Svarmöguleikar á Likert kvarðanum	
<i>Mjög vel – fremur vel – í meðallagi vel eða illa – fremur illa – mjög illa</i>	<i>Mjög vel – vel – veit ekki – sæmilega - illa</i>

Rýnihópurinn ákvað á síðasta fundi sínum að óska eftir því við leiðbeinendur Grunnmenntaskólans á Hofsósi að þeir skiluðu skriflegri greinargerð til Farskólans um kennsluna þar. Eftirfarandi spurningar voru hafðar að leiðarljósi og sendar til leiðbeinenda.

- Hvað var kennt; námsgrein og námsefni (Til dæmis var námsefni til staðar og hvernig hentaði það? Þurfti að útbúa námsefni fyrir hópinn?).
- Aðferðir við að meta námsárangur námsmanna.
- Hvort námsmarkmiðum hafi verið náð.
- Námsaðstaða og aðbúnaður fyrir fullorðna námsmenn.
- Skipulag námskeiðsins.
- Tímasetningar.
- Annað sem þú vilt taka fram.

Ákveðið var að verkefnastjóri Farskólans legði námskeiðsmatið fyrir námsmenn á Hofsósi þann 19. mars 2009. Leiðbeinendur fengju hins vegar nokkra daga til að skila sínu mati og var óskað eftir því að þeir gerðu það í tölvupósti.

4.5 Niðurstöður úr námskeiðsmati á Hofsósi

Þann 16. apríl mætti ég í Farskólann til að taka saman niðurstöður úr námskeiðsmati Grunnmenntaskólans á Hofsósi, bæði frá námsmönnum og leiðbeinendum. Ég tók svör námsmanna saman og setti þau inn í Excel skjal og setti niðurstöðurnar upp í súlurit og skífurit, einnig setti ég athugasemdir þeirra upp í töflu (Sjá fylgiskjal 3). Athugasemdir leiðbeinenda setti ég upp í töflu til að auðvelda samanburð á milli þeirra (Sjá fylgiskjal 4). Ekki barst greinargerð frá leiðbeinanda í stærðfræði.

Í töflu 4.5 má sjá sýnishorn af athugasemdum námsmanna í ensku og tölvum, sem komu fram í námskeiðsmati á Grunnmenntaskólanum á Hofsósi. Þar sést hvernig upplýsingarnar voru teknar saman, til að auðvelda verkefnastjórum í Farskólanum að greina þær. Í ensku og tölvum fór ekki á milli mála að námsmenn vildu fá fleiri tíma og jafnvel meira námsefni en var í boði á námskeiðinu.

Tafla 4-5. Skriflegar athugasemdir í tölvum og ensku

Skriflegar athugasemdir námsmanna Grunnmenntaskólans á Hofsósi		
Námsgrein	Grunnmenntaskólinn á Hofsósi	Þemu
Tölvur	<i>Tölvutímar hefðu mátt vera fleiri. Ég hefði gjarnan viljað meiri kennslu í Excel en þá hefði líka þurft lengri tíma.</i>	<i>Meiri/lengri tíma (3)</i>
Enska	<i>Mætti vera meira efni til að æfa sig í að tala ensku. Hún hefði mátt vera aðeins erfiðari og fleiri tímar, mátt byrja fyrr og vera lengur. Fleiri tíma. Hefði mátt vera fleiri tímar. Námskeiðið var of létt fyrir mína kunnáttu og nýttist mér því ekki sem skildi en var eflaust ágætt fyrir suma. Meira efni og meiri tíma.</i>	<i>Meira efni (2) Of létt (2) Fleiri tímar (4) Byrja fyrr og vera lengur (1)</i>

Samkvæmt greinargerðum leiðbeinenda þá mátu þeir nám eða lærdóm námsmanna (Þrep tvö) jafnóðum með verkefnavinnu og fengu námsmenn umsagnir fyrir verkefni sín. Í ensku var lagt fyrir próf í lokin. Leiðbeinendur gerðu meðal annars athugasemdir við skipulagningu og tíma- setningar námskeiðsins. Þeir töldu að betra hefði verið að dreifa námskeiðinu á lengri tíma til dæmis til að koma til móts við heimavinnu námsmanna. Leiðbeinendur voru sammála um að aðstaða til kennslu hefði almennt verið góð. „Hins vegar veit ég af eigin raun að stólarnir sem nemendur sátu á eru alls ekki þægilegir til að sitja lengi á þó reyndar hafi ég aldrei heyrt nemendurna kvarta“, skrifaði leiðbeinandi í íslensku meðal annars um námsaðstöðuna. Þessar upplýsingar um stólana sýna hversu mikilvægt það er að öll aðstaða sé við hæfi fullorðinna námsmanna og þetta er lítið dæmi um það hvernig útvíkkað námskeiðsmat getur veitt fleiri upplýsingar til skipuleggjenda. Bæði námsmenn og leiðbeinendur voru sammála um það að kennslustundirnar á námskeiðinu hefðu mátt vera fleiri og að það hefði mátt dreifa þeim yfir lengri tíma.

4.6 Námskeiðsmat Skrifstofuskólans

Ég fékk óvænt tækifæri til að útbúa nýtt matsblað vegna námskeiðs hjá Farskólanum sem lauk 5. júní. Hér var um námskeiðið Skrifstofuskólann að ræða sem var haldið að frumkvæði Vinnumálastofnunar á Norðurlandi vestra og í samstarfi við Fjölbrautaskóla Norðurlands vestra, fyrir fólk sem hafði misst atvinnu sína. Tuttugu námsmenn hófu námið en einungis sjö luku öllum námsþáttunum, hinir fengu störf á tímabilinu.

Við undirbúning námskeiðsmatsins kom rýnihópurinn saman og ákvað að bjóða samstarfsaðilunum tveimur; Vinnumálastofnun og Fjölbrautaskólanum að leggja fram spurningar sem settar yrðu inn á matsblaðið; spurningar sem þeir höfðu áhuga á að fá svör við. Vinnumálastofnun óskaði eftir því að námsmenn yrðu spurðir að því hvort þeir teldu að námið í Skrifstofuskólanum styrkti stöðu þeirra á vinnumarkaði og hvort þeim fyndist skipta máli, fyrir fólk sem missir vinnuna, að fá tækifæri til að taka þátt í námskeiði eins og Skrifstofuskólanum. Fjölbrautaskóli Norðurlands vestra vildi vita hvort námsmenn hefðu áhuga á áframhaldandi námi í framhaldi af Skrifstofuskólanum. Svörin við þessum spurningum voru tekin saman og sett í skýrslu sem var send stofnununum tveimur.

Farskólinn hefur ekki áður boðið samstarfsaðilum sínum að koma að námskeiðsmati með þeim hætti sem hér var lýst.

4.7 Drög að nýju matsblaði á Hvammstanga

Ég studdist við grein Þorláks Karlssonar (2003) þegar ég útbjó drög að nýju matsblaði vegna Grunnmenntaskólans á Hvammstanga sem lagt verður fyrir námsmenn haustið 2009. Hér eru dæmi um viðmið sem stuðst var við:

- Forsíða: Æskilegt er að matsblöðin hafi forsíðu, þar sem fram kemur heiti stofnunar, námskeiðs og dagsetning ásamt almennum fyrirmælum. Matsblöðin á að brjóta í bækling af stærðinni A5.
- Spurningar: Spurningar eiga að vera einfaldar og skýrar, nákvæmt orðaðar og innihalda aðeins eitt efnisatriði hver. Forðast skal allar skammstafanir. Spurningar eiga að vera númeraðar og æskilegt er að gefa pláss fyrir athugasemdir námsmanna við hverja spurningu.

- Svarkostir: Vanda þarf til kvarða sem notaðir eru, láta þá ná alla leið í báðar áttir og forðast svarkostinn „veit ekki“. Hafa samræmi á milli efnis spurninga og svarkosta. Velja rétta tegund spurninga (lokaðar, opnar, hálflokaðar spurningar). Aðgreina þarf svarkosti og hafa þá tæmandi og nota lóðréttu uppsetningu á þeim. Setja ferninga til að haka í vinstra megin við upptalningu á svarkostum.

Ofangreindur listi er ekki tæmandi en hann er gott dæmi um það hvernig hægt er að búa til viðmið eða leiðarljós sem höfð eru til hliðsjónar við gerð matsblaðs vegna Grunnmenntaskólans (Sjá viðhengi 5). Fjallað hefur verið um matsblaðið á starfsmannafundi í Farskólanum og verður það aftur tekið til umfjöllunar síðar haustið 2009.

4.8 Samantekt

Í upphafi kaflans var fjallað um rannsókn á matsblöðum fjögurra fræðslu- og símenntunarmiðstöðva auk Farskólans. Símaviðtöl voru tekin við forstöðumenn fjögurra fræðslu- og símenntunarmiðstöðva og niðurstöður úr þeim sýna að stöðvarnar meta Grunnmenntaskólann á þrepi eitt og tvö samkvæmt hugmyndum Kirkpatrick.

Fjallað var um greiningu á starfsemiskerfi Grunnmenntaskólans á Hofsósi með áherslu á að finna hverjir voru hagsmunaaðilar námskeiðsins og sagt frá vinnu við að útbúa nýtt og endurbætt námskeiðsmat vegna Grunnmenntaskólans á Hofsósi og Skrifstofuskólans og helstu niðurstöðum úr þeim. Að lokum var sagt frá drögum að enn nýju matsblaði vegna Grunnmenntaskólans á Hvammstanga.

5 Umræður og tillögur

Í kaflanum hér á undan var greint frá því hvernig rannsóknin gekk fyrir sig í rétttri tímaröð. Rannsóknin hófst á ákveðinni hugmynd sem fólst í því að þróa og endurbæta námskeiðsmat Grunnmenntaskólans hjá Farskólanum.

Í þessum kafla ræði ég um það sem kom mér mest á óvart í þessu rannsóknarferli. Ég fjalla um hugmyndir Kirkpatrick's um þrepin fjögur og um verkfærið; líkan Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar og hvort ég telji það gagnlegt sem verkfæri til að finna hagsmunaaðila Grunnmenntaskólans.

5.1 Samanburður við Kirkpatrick

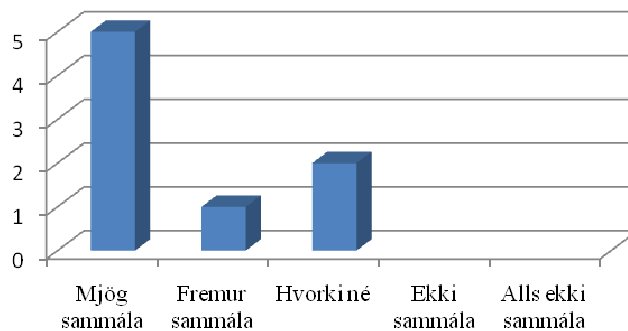
Fræðslu- og símenntunarmiðstöðvarnar fjórar innan Kvasis, sem sendu matsblöð til skoðunar, meta allar Grunnmenntaskólann á þrepi eitt samkvæmt hugmyndum Kirkpatrick's. Þessar niðurstöður koma heim og saman við tölur annars staðar frá, meðal annars frá ASTD sem greint var frá í kafla 2.1.6. Ekki var kannað hvort fræðslu- og símenntunarmiðstöðvarnar fjórar skoði niðurstöður úr námskeiðsmatinu á markvissan hátt né hvað þær geri við niðurstöðurnar. Aftur á móti er ljóst að í Farskólanum eru þessar niðurstöður teknar saman í skýrslu sem send er til Fræðslumiðstöðvar atvinnulífsins og er hún eini samstarfsaðili Farskólans varðandi Grunnmenntaskólann sem fengið hefur þessar upplýsingar fram til þessa.

5.1.1 Grunnmenntaskólinn metinn á þrepi tvö

Fræðslu- og símenntunarmiðstöðvarnar fjórar ásamt Farskólanum meta nám í Grunnmenntaskólanum á þrepi tvö, en þó ekki með þeim hætti sem Kirkpatrick leggur áherslu á í sínum hugmyndum. Það er að segja að kunnátta námsmanna er almennt séð ekki metin bæði fyrir og eftir námskeið né er stuðst við samanburðarhópa til að meta hversu mikið þekking námsmanna jókst á námskeiðinu. Það eru hins vegar leiðbeinendur sem meta nám eða lærdóm námsmanna og þeir styðjast við námsmarkmið Grunnmenntaskólans við matið. Með ofantalið í huga tel ég hægt að fullyrða að Grunnmenntaskólinn er metinn á þrepi tvö, samkvæmt hugmyndum Kirkpatrick's.

Þegar leiðbeinendur á Hofsósi voru spurðir í námskeiðsmatinu hvaða aðferðum þeir beittu við að meta námið eða lærdóminn þá sögðust þeir hafa lagt verkefni fyrir námsmenn og gefið þeim umsagnir eða einkunnir fyrir þau. Það var einungis í ensku sem leiðbeinandi lagði formlegt próf fyrir námsmenn. Til að námsmenn fái framhaldsskólaeiningar fyrir nám sitt í Grunmenntaskólanum verða leiðbeinendur að meta námið.

Í skriflegu námskeiðsmati Grunmenntaskólans á Hofsósi voru námsmenn sjálfir beðnir um að meta nám sitt í íslensku og tölvum. Spurt var um tölvunámið: „ Ertu sammála því að tölvukunnátta þín hafi aukist eftir nám í Grunmenntaskólanum?“. Á mynd 5.1 má sjá svör námsmanna. Hafa ber í huga að námsmenn voru fáir og því var dreifing lítil.



Mynd 5-1. Aukin kunnátta í tölvum eftir Grunmenntaskólann

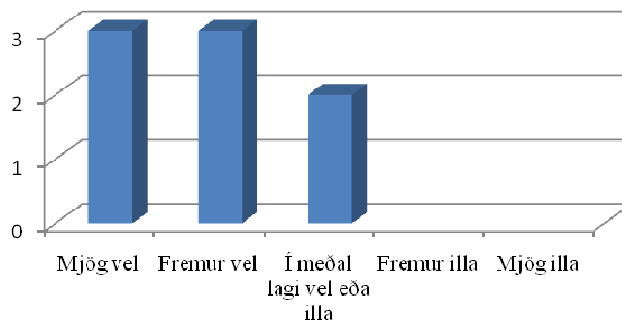
Ofangreind spurning, þar sem námsmenn mátu sjálfir kunnáttu sína er nokkuð víðtæk. Svörin við henni gefa vísbendingar um að námsmenn hafi aukið þekkingu sína í tölvum. Svörin segja hins vegar ekkert til um það hvaða þekking nákvæmlega jókst né hversu mikið.

5.1.2 Grunmenntaskólinn metinn á þrepi þrjú

Það hefur ekki tíðkast, í Farskólanum, að fara á vinnustaði til að meta hvort námsmenn yfirfæri það sem þeir lærðu á námskeiði yfir á vinnustað sinn eða í daglegt líf sitt ef þeir eru ekki í vinnu. Það er hins vegar ekkert sem mælir gegn því að það sé gert. Það kostar hins vegar fjármagn og tíma og þarf að gerast í góðri samvinnu við vinnuveitendur svo dæmi séu tekin.

Í töflu 4.1 sem sýnir samanburð á spurningum frá fjórum fræðslu- og símenntunarmiðstöðvum má sjá spurningar þar sem námsmenn sjálfir

voru beðnir um að meta hvort þeir teldu sig geta notað það sem þeir lærðu í Grunnmenntaskólanum í námi eða starfi. „Telurðu líklegt eða ólíklegt að námskeiðið nýtist þér í námi/starfi?“. „Hvernig heldur þú að námskeiðið muni nýtast þér?“. Þessar spurningar teljast til þreps þrjú samkvæmt hugmyndum Kirkpatrick. Ég tel orðalag spurninganna hins vegar of vítt til þess að hægt sé að draga af svörum námsmanna einhverjar ályktanir. Farskólinn þrengdi samsvarandi spurningu í námskeiðsmati Grunnmenntaskólans á Hofsósi og spyrti hana við ákveðna námsþætti, svo sem eins og tölvur og íslensku. „Telur þú að þú getir nýtt þér það sem þú lærðir í tölvum í starfi þínu?“. Sjá svör námsmanna á Hofsósi á mynd 5.2.



Mynd 5-2. Notkun á tölvum í starfi eftir nám

Eftir á að hyggja tel ég erfitt að draga ályktanir af spurningu sem þessari vegna þess að spurt var um notkun á tölvum í starfi og það eru ekki allir námsmenn sem þurfa að nota tölvur í starfi sínu. Ég nefni til dæmis fiskvinnslufólk og skólaliða sem nota ekki tölvur í starfi sínu í sama mæli og fólk sem starfar á skrifstofu. Þetta ber að hafa í huga þegar svörin eru metin.

Umrædda spurningu má þrengja enn frekar. Til dæmis ef fræðsluaðili eða leiðbeinandi vill vita hvaða þættir í tölvunáminu nýtast best í starfi þá má spyrja um þá þætti sérstaklega. Farskólinn gerði tilraun til að þrengja spurninguna í sama námskeiðsmati og hér um ræðir og spurt var: „Hvað nýtist þér best úr tölvunáminu?“. Á matsblaðinu voru eftirfarandi svarkostir gefnir upp innan sviga: *word*, *excel*, *tölvupóstur* og *netið*. Það stóð ekki á svörum námsmanna: „*word - word og excel - í rauninni allt...word, netið - word - allt - word og excel - tölvupóstur, netið, excel*“.

Svörin koma ekki á óvart. Þorlákur Karlsson (2003, bls. 337) bendir á að í spurningalistum skuli forðast að gefa upp dæmi um svarkosti og reyna að orða spurninguna á skýran hátt. Ef það tekst ekki, segir hann, verði að hafa nægilega mörg dæmi í svarkostum. Í ofangreindu dæmi eru svarkostirnir eingöngu fjórir og þeir eru einu dæmin sem námsmenn nefna í athugasemdum sínum. Hér hefði því Farskólinn mátt vanda betur til orðalags og annað hvort fjölga svarkostum eða hafa jafnvel enga og leyfa þannig námsmönnum að koma með sína eigin svarkosti.

5.1.3 Mat á leiðbeinendum

Í töflu 4.1 sem sýnir samanburð á spurningum frá fjórum fræðslu- og símenntunarmiðstöðvum má sjá að mikil áhersla er lögð á að meta leiðbeinendur eða kennara og frammistöðu þeirra. Það sama má segja um matsblað Grunnmenntaskólans vorið 2007 hjá Farskólanum sem sýnt er í töflu 4.2. Armstrong (1998) segir að mat á kennurum sé ætlað til að breyta hegðun þeirra. Hins vegar sé ekki víst að þessar breytingar hafi áhrif á nám námsmanna vegna þess að kennarar sem fá slæma einkunn í nemendamati gætu ákveðið að hætta kennslu eða jafnvel að gefa námsmönnum hærri einkunnir til að fá sjálfir betra útkomu í nemendamatinu, svo dæmi séu tekin.

Í matsblöðum Farskólans eru námsmenn beðnir um að gefa leiðbeinendum í öllum námsgreinum einkunn, hverjum í sínu lagi. Edström (2008, bls. 97) bendir á að með þessu sé verið að gefa hverjum kennara einkunn jafnvel þegar spurningin fjalli um starfsemi námsins (e. learning activity) en ekki beint kennarana sjálfa.

Við greiningu ofangreindra matsblaða í töflu 4.1 og 4.2 kom á óvart hversu lítil ígrundun virðist liggja að baki spurningum um leiðbeinendur. „Hvaða einkunn gefur þú leiðbeinandanum á skalanum einn til tíu?“. Fyrir hvað eiga námsmenn að gefa einkunn? Spurningin er óljós. Í annarri spurningu voru námsmenn beðnir um að gefa leiðbeinanda einkunn fyrir „fræðileg gæði kennslunnar“. Hvað þýðir þessi spurning nákvæmlega? Er það raunhæfur möguleiki að námsmenn í Grunnmenntaskólanum hafi forsendur til að meta fræðileg gæði kennslunnar? Þarf ekki sérfræðinga í kennslufræðum eða í viðkomandi fagi til þess? Á matsblaði Farskólans sem rætt var um í kafla 4.2 var spurt: „Hvernig tókst leiðbeinanda að miðla námsefninu?“. Jafnvel þessi spurning er ekki skýr. Nær hefði verið að skilgreina spurninguna nákvæmlega fyrirfram með því að skilgreina

hlutverk leiðbeinandans. Er hans hlutverk eingöngu að „kenna“ og miðla eða hefur hann fleiri hlutverk. Samkvæmt námskrá Grunnmenntaskólans er hlutverk leiðbeinanda margþætt:

Leiðbeinandi verður að hafa samskiptafærni til að tengjast námsmönnum...skapa vinsamlegt andrúmsloft...gera sér grein fyrir algengum hindrunum í námi fullorðinna...og bregðast á viðeigandi hátt við þeim. Leiðbeinanda ber að örva og hvetja námsmenn...framsetning hans sé ekki einhæf eða vélræn...á að hafa færni til að meta árangur námsmanna án þess að nota hefðbundin próf... (Grunnmenntaskóli, 2009, bls. 2).

Hér er af nógu að taka. Ef Farskólinn kys að leggja mat á frammistöðu leiðbeinenda þá væri hægt að spyrja námsmenn um það hvort þeim hafi fundist leiðbeinandi hvetjandi; hvort honum hafi tekist að skapa vinsamlegt andrúmsloft eða hvort hann hafi notað fjölbreyttar kennsluáðferðir, svo dæmi séu tekin. Þessar spurningar um leiðbeinendur tilheyrja allar þrepi eitt hjá Kirkpatrick.

Edström (bls. 97) bendir á í sömu rannsókn og sagt er frá hér á undan, að spurningalistar sem lagðir voru fyrir námsmenn höfðu engin viðmið sem sýndu um hvað matið eða einkunnagjöfin snerist nákvæmlega. Í rannsókn hennar, sögðu námsmenn sjálfir, að það sem réði því hvaða einkunn þeir gefa kennurum fari eftir viðmóti þeirra (e. attitude) og hvort kennurum takist að fá námsmenn til að líða vel (e. feel-good factor).

Með ofangreint í huga tel ég að í námskeiðsmati Grunnmenntaskólans þurfi að ígrunda betur þær spurningar sem lagðar eru fyrir námsmenn varðandi leiðbeinendur. Ég tel líka að í námskeiðsmati eigi námsmenn að meta sitt eigið vinnuframlag á námskeiðinu. Orðalag á matsblaði þarf að ígrunda vel og nota einungis hugtök sem námsmenn hafi allir sama skilning á, annars er hættu á misskilningi í námskeiðsmatinu. Með markvissum og góðum undirbúningi fyrir námskeiðsmat, eins og Kirkpatrick leggur áherslu á, ættu slík markmið að nást.

5.1.4 Útvíkkað námskeiðsmat

Á öðrum fundi í rýnihópnum var Menningar-söguleg starfsemiskenning tekin til umræðu. Í þessari rannsókn var hún notuð í sinni einföldustu mynd, það er að segja eingöngu sem *verkfæri* til að greina starfsemiskerfi

Grunnmenntaskólans á Hofsósi með það sem markmið að finna þá sem mynda *samfélag* starfsemiskerfisins eða með öðrum orðum að finna hagsmunaaðila námskeiðsins. Í Grunnmenntaskólanum, sem nú er haldinn á Hvammstanga, eru hagsmunaaðilar fleiri en í Grunnmenntaskólanum á Hofsósi. Þar hefur Vinnumálastofnun bæst í hóp hagsmunaaðila enda er námskeiðið haldið í samvinnu við hana.

Þegar ljóst er hverjir hagsmunaaðilarnir eru þá er hægt að velta því fyrir sér hver aðkoma þeirra eigi að vera að matinu. Í Farskólanum sé ég fyrir mér þrjár leiðir:

1. Hagsmunaaðilar geta tekið þátt í að meta námskeiðið, eins og gert var á Hofsósi, þegar leiðbeinendur mátu einnig námskeiðið. Í kafla 4.5 var sagt frá athugasemdum leiðbeinanda í íslensku í Grunnmenntaskólanum á Hofsósi þar sem hann nefndi að stólar og borð hafi ekki verið þægileg á námskeiðinu. Þessar upplýsingar minna á að ekki má gleyma að athuga námsaðstöðu áður en námskeið hefst og þetta minnir líka á gagnsemi miðjumats. Hefðu verkefnastjórar Farskólinn vitað að borð og stólar hentuðu ekki fullorðnum námsmönnum Grunnmenntaskólans á Hofsósi hefði verið hægt að bregðast við þessari athugasemd tímanlega. Enginn námsmanna kom með athugasemdir um stóla og borð þrátt fyrir að vera spurðir um aðstöðu og aðbúnað í námskeiðsmatinu.
2. Hagsmunaaðilar geta komið að námskeiðsmati með því að taka þátt í samningu matsins. Dæmi um þetta var þegar Farskólinn bauð Vinnumálastofnun og Fjölbrautaskóla Norðurlands vestra að taka þátt í að semja matsblað vegna Skrifstofuskólans sem sagt var frá í kafla 4.6. Fjölbrautaskólinn hafði áhuga á að vita hvort námsmenn hefðu áhuga á frekara námi í framhaldi af Skrifstofuskólanum. Af átta sem svöruðu þessari spurningu höfðu sjö áhuga á frekara námi en einn sagðist ekki vita hvort hann hefði áhuga á áframhaldandi námi. Þessar upplýsingar eru verðmætar fyrir Fjölbrautaskólann því á grundvelli þeirra getur hann sett sig í samband við námsmennina, kannað fræðsluþörf þeirra og boðið þeim upp á námsúrræði sem henta þeim. Þessar upplýsingar eru líka verðmætar fyrir Farskólann og aðra hagsmunaaðila því þær gefa til kynna að nám í Grunnmenntaskólanum geti orðið hvatning til frekara náms.

Vinnumálastofnun hafði áhuga á að vita hvort námsmönnum fyndist það skipta máli fyrir fólk sem missir vinnuna að fá tækifæri til að taka þátt í námskeiði eins og Skrifstofuskólanum. Allir námsmenn sem tóku þátt í námskeiðsmatinu svöruðu þessari spurningu játandi. Þessi svör ættu að styrkja Vinnumálastofnun í viðleitni hennar til að bjóða atvinnuleitendum upp á námskeið meðan á atvinnuleit stendur. Svör námsmanna styrkja þá hugmynd að fjármunum Vinnumálastofnunar sé vel varið með því að senda atvinnuleitendur á námskeið.

3. Hagsmunaaðilar geta komið að öllu ferlinu, það er að segja að undibúningi námskeiðs eins og Grunnmenntaskólans, þróun þess, framkvæmd og námskeiðsmati. Nickols (2005) leggur til að þessi leið sé farin. Þó er hér einn hængur á og hann er sá að námsþættir Grunnmenntaskólans eru fyrirfram ákveðnir samkvæmt námskrá en þó er tekið fram í henni að breyta megi vægi einstakra námsþátta innan hennar (Grunnmenntaskóli, 2009, bls. 4) og þar kemur einmitt til kasta hagsmunaaðilanna, að breyta og endurskoða, ásamt verkefnastjórum Farskólans.

Nickols (2005, bls. 131) segir að sú nálgun að bjóða hagsmunaaðilum að taka þátt í að meta fræðslu byggir á því hvert gildi fræðslunnar er fyrir hvern og einn hagsmunaaðila. Það þarf að varpa ljósi á hagsmunina og skilgreina þá, eins og gert var hér að framan þegar rætt var um hagsmuni Vinnumálastofnunar og Fjölbrautaskóla Norðurlands vestra. Nickols segir þessa nálgun á námskeiðsmati gera ráð fyrir hugmyndafræði Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat á fræðslu en eingöngu þegar mat á þrepunum fjórum þjónar kröfum hagsmunaaðilanna. Að lokum segir Nickols að ef við samþykkjum þá skoðun að taka verði tillit til þarfa og krafna hagsmunaaðilanna þá verðum við líka að hafa þá í huga á meðan á hönnun námskeiða stendur, þróun þeirra og framkvæmd eins og rætt var hér fyrr í kaflanum.

Samkvæmt ofantöldu er niðurstaða mín sú að hugmyndir Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat á fræðslustarfi fari vel saman við þær hugmyndir um að útvíkka námskeiðsmatið og láta það ná til fleiri hagsmunaaðila en eingöngu námsmanna sjálfra. Niðurstaða mín er einnig sú að Menningar-söguleg starfsemiskenning getur nýst sem verkfæri við að finna þessa

hagsmunaaðila innan samfélags starfsemiskerfis námskeiðs eins og Grunnmenntaskólans.

5.2 Samantekt

Í þessum kafla voru niðurstöður rannsóknarinnar teknar til umræðu. Í ljós kom að fimm fræðslu- og símenntunarmiðstöðvar innan Kvasis, að Farskólanum meðtöldum, meta Grunnmenntaskólann á þrepi eitt og tvö. Fjórar stöðvar af þessum fimm leggja einnig fyrir námsmenn spurningu þar sem þeir eru beðnir um að meta hvort það sem þeir lærðu í Grunnmenntaskólanum muni nýtast þeim í námi eða starfi.

Rætt var um mat á leiðbeinendum og hugmyndir þess efnis að meiri áhersla verði lögð á að námsmenn meti sína eigin frammistöðu ræddar. Tekin voru dæmi um orðalag spurninga og hugmyndir settar fram um það hvernig mætti orða þær betur.

Að lokum var rætt um útvíkkað námskeiðsmat og hagsmunaaðila námskeiðs eins og Grunnmenntaskólans. Niðurstöður mínar eru þær að hugmyndir um útvíkkað námskeiðsmat fara saman við hugmyndir Kirkpatrick's um fjögurra þrepa mat á fræðslu.

6 Lokaorð

Tilgangur þessarar rannsóknar var að þróa og endurbæta námskeiðsmat Grunnmenntaskólans þannig að niðurstöður úr matinu gefi sem áreiðanlegasta mynd af því hvernig námskeiðið gekk. Í Farskólanum hafa hugmyndir Kirkpatrick's verið hafðar til hliðsjónar við mat á Grunnmenntaskólanum en einungis hefur verið metið á þrepi eitt og tvö. Námsmenn hafa sjálfir, í skriflegu námskeiðsmati, verið beðnir um að meta hvort það sem þeir lærðu í Grunnmenntaskólanum komi til með að nýtast þeim í daglegu lífi eða starfi.

Ég er sannfærð um það að með því að útvíkka námskeiðsmatið og fá hagsmunaaðila Grunnmenntaskólans hverju sinni til að taka þátt í hönnun námskeiðsins, þróun þess, framkvæmd og mati, þá verði námskeiðsmatið markvissara og upplýsingarnar gagnlegri fyrir hagsmunaaðilana.

Líkan Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar nýtist sem verkfæri meðal annars til að finna hverjir eru hagsmunaaðilar hverju sinni, sérstaklega á stórum og umfangsmiklum námskeiðum.

Þessari þróunarvinnu í Farskólanum er ekki lokið og henni lýkur seint því það er skoðun mín að námskeiðsmat eigi að vera í stöðugri endurskoðun. Þessi þróunarvinna er fyrsta skrefið í að semja gæðahandbók fyrir Farskólann þar sem fjallað verður um helstu þætti er varðar fræðslu- og símenntun fullorðinna og sem koma að gagni fyrir fræðslu- og símenntunarmiðstöð eins og Farskólann.

6.1 Gildi rannsóknarinnar

Rannsóknin hefur fyrst og fremst gildi fyrir Farskólann sjálfan og hún er fyrsta skrefið í að gera vinnubrögð við námskeiðsmat faglegri og meira ígrunduð. Ég, ásamt verkefnastjórum Farskólans, erum nú meðvitaðri um gildi þess að vanda vinnubrögð þegar kemur að því að meta fræðslustarf. Að lokinni þessari þróunarvinnu liggja fyrir drög og hugmyndir að nýju námskeiðsmati Grunnmenntaskólans sem yfirfæra má yfir á önnur námskeið.

6.2 Frekari rannsóknir

Þegar ég kynnti viðfangsefni rannsóknarinnar fyrir forstöðumönnum fræðslu- og símenntunarmiðstöðva innan Kvasis þá kom fram að þeir telja að það þurfi að skoða námsmat (Þrep tvö) í Grunnmenntaskólanum

betur. Leiðbeinendur eru margir hverjir óöruggir með hvaða leiðir þeir eigi að velja þegar kemur að námsmati, sérstaklega vegna þess að kveðið er á um það í námskrá Grunnmenntaskólans að engin formleg próf skuli leggja fyrir námsmenn.

Ég legg því til að mat á öðru þrepi verði tekið til rannsóknar og að það verði gert í samstarfi við fulltrúa framhaldsskólans og jafnvel Fræðslumiðstöð atvinnulífsins, þar sem aðferðir við námsmat verði teknar saman ásamt leiðbeiningum. Líkan Menningar-sögulegrar starfsemiskenningar ætti að koma að góðum notum við þá vinnu þar sem „starfsemiskerfið“ mat á námi, væri hægt að greina með hjálp kenningarinnar.

Eins og sagt var í fyrsta kafla þá nýtir Farskólinn niðurstöður úr námskeiðsmati fyrst og fremst til þess að ákvarða hvort halda eigi áfram að bjóða upp á námskeið sem þegar eru í gangi og til að afla upplýsinga um hvernig hægt sé að bæta þá fræðslu sem í boði verður í framtíðinni. Þetta umbótastarf er fyrst og fremst hugsað til þess að Farskólinn geti sinnt því hlutverki sínu áfram að bjóða upp á vandað nám fyrir fullorðna námsmenn á Norðurlandi vestra.

Heimildaskrá

- Aleamoni, L.M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Armstrong, J.S. (1998). Are student ratings of instruction useful? *American Psychologist*, 53, 1223-1224.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: The Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27, 341-347.
- Bersin & Associates. (2005). *Training analytics market analysis: How do companies measure training and ROI?* Sótt 16. ágúst 2009 af [http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/misc/analytics_research%20\(Mar%2005\).pdf](http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/misc/analytics_research%20(Mar%2005).pdf)
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. og Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bryndís Kristín Þráinsdóttir. (2005). *Verkefni um annað þrep Kirkpatrick's. Nám – learning*. Óbirt námsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Cohen, S.L. (2005). Controlling program evaluation. *Performance Improvement*, 44(8), 23-26.
- Coulthard, G.J. (2005). *Critique of Kirkpatrick's four levels of evaluation*. Sótt 14. september 2009 af <http://www.coulthard.com/files/KirkpatrickCritique.swf>
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 92-106.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding; An activity-theoretical approach to developmental research*. Sótt 17. febrúar 2009 af <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>

- Eseryel, D. (2002). Approaches to evaluation of training: Theory & practice. *Educational Technology & Society*, 5(2), 94.
- Farskólinn – miðstöð símenntunar á Norðurlandi vestra (e.d.).
Skipulagsskrá. Sótt 23. maí 2009 af
http://www.farskolinn.is/fileadmin/user_upload/skjol/Skipulagsskr%C3%A1__%C3%BAtg%C3%A1fa_2009.pdf
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., og Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3. útgáfa). Boston: Pearson.
- Fræðslumiðstöð atvinnulífsins (e.d.a). *Um FA*. Sótt 2. mars 2009 af
<http://www.frae.is/um-fa/>
- Fræðslumiðstöð atvinnulífsins (e.d.b). *Mat á framkvæmd náms*. Sótt 11. ágúst 2009 af http://www.frae.is/files/%7B993f9788-f3d3-4990-a221-436ef20cf4c0%7D_3b.pdf
- Gagné, R.M., Wager, W.W., Golas, K.C. og Keller, J.M. (2005). *Principles of instructional design* (5. útgáfa). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Grunnmenntaskóli. (2009). *Námsskrá*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð atvinnulífsins.
- Guðrún Árnadóttir og Jón Torfi Jónasson. (2002). *Baseline evaluation of the Leonardo Da Vinci, community vocational training action programme in Iceland* (Viðauki við skýrslu Jóns Torfa Jónassonar og Kristínar Erlu Harðardóttur). Reykjavík: Háskóli Íslands, Félagsvísindastofnun.
- Hafþór Guðjónsson. (2008). *Starfendarannsóknir*. Sótt 12. mars 2009 af <http://starfsfolk.khi.is/hafthor/starfranns.htm>
- Hart, C. (2005). *Doing your masters dissertation: Realizing your potential as a social scientist*. London: Sage Publications.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67-84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Jón Torfi Jónasson og Kristín Erla Harðardóttir. (2004). *LearnCom Final Evaluation Report*. Leonardo Da Vinci Learning Community Project. Social Science Research Institute of the University of Iceland. Sótt 17. nóvember 2008 af <http://www2.hi.is/Apps/WebObjects/HI.woa/swdocument/1007516/LearnCom.pdf>
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training program: The four levels*. (2. útgáfa). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D.L. og Kirkpatrick, J.D. (2005). *Transferring learning to behavior: Using the four levels to improve performance*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kristján Kristjánsson. (2003). Hugtakagreining. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 201-217). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Kvale, S.(1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development* (3. útgáfa.). Sótt 12. mars 2009 af <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>
- Mwanza, D. (2002). *Towards an activity-oriented design method for HCI research and practice*. Doktorsritgerð. Bretland, the Open University. Sótt 29. júní 2009 af <http://iet-staff.open.ac.uk/d.mwanza/phd-thesis/Chapt5.pdf>
- Mörður Árnason (ritstjóri). (2002). *Íslensk orðabók, M-Ö*, (3. útgáfa, aukin og endurbætt). Reykjavík: Edda.
- Nickols, F.W. (2005). Why a stakeholder approach to evaluating training. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 121-134.
- Plant, R.A. og Ryan, R.J., (1992). Training evaluation: a procedure for validating an organization's investment in training. *Journal of European Industrial Training*, 16 (10), 22-31.
- Punch, K.F. (2006). *Developing effective research proposals* (2. útgáfa.). London: Sage Publications.
- Rothwell, W.J., Cookson, P.S. (1997). *Beyond instruction, comprehensive program planning for business and education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Scriven, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. Í M.W. McLaughlin og D.S. Phillips (ritstjórar). *Evaluation and education: At quarter century* (bls. 19-64). Níjtjándi árbók National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2008). *Mat á skólastarfi. Handbók um matsfræði*. Reykjavík: Bókaútgáfan Hólar.
- Sitzmann, T., Brown, K.G., Casper, W.J., Ely, K. og Zimmerman, R.D. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 280-295.
- Sóley S. Bender. (2003). Rýnihópar. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 85-99). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Thelma Hjaltadóttir. (2007, maí). 17 ára sundlaugarvörður bjargaði tveggja ára barni frá drukknun. *BB*. Sótt 12. ágúst 2009 af <http://www.bb.is/Pages/26?NewsID=101293>
- Van Buren, M.E. (2001). *State of the industry* (skýrsla). *ASTD*. Sótt 16. febrúar 2009 af http://www.astd.org/NR/rdonlyres/B1B1CE16-596B-4AC7-B993-F35F20DACCB8/0/ASTD_SOIR_2001.pdf
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wells, G. (2002). The role of dialogue in activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 9 (1), 43-66.
- Winfrey, E.C. (1999). *Kirkpatrick's four levels of evaluation*. Sótt 23. mars 2009 af <http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/k4levels/index.htm>
- Wolff, S. (2004). Analysis of documents and records. Í Flick, U., Kardorff, E.V. og Steinke, I. (ritstjórar). *A companion to qualitative research* (bls. 284-290). London: Sage Publications.
- Yamagata-Lynch, L.C. og Haudenschild, M.T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 25, 507-517.
- Yamagata-Lynch, L.C. og Haudenschild, M.T. (e.d.). *Using activity theory to identify contradictions and tensions in teacher professional development*. Sótt 4. ágúst 2009 af http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/cc/e0.pdf

- Yamagata-Lynch, L.C. og Smaldino, S. (2007). Using activity theory to evaluate and improve K-12 school and university partnerships. *Evaluation and Program Planning* 30, 364-380.
- Þorlákur Karlsson. (2003) Spurningakannanir: Uppbygging, orðalag og hættur. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 331-355). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Fylgiskjöl

Fylgiskjal 1 – Spurningarammi vegna viðtala

Spurningar til forstöðumanna fjögurra fræðslu- og símenntunarmiðstöðva innan Kvasis um á hvaða þrepum, samkvæmt hugmyndum Kirkpatrick's, námskrár FA eru metnar

1. Hvaða námskrár FA hafa verið kenndar í þinni fræðslu- og símenntunarmiðstöð?

2. Er lagt fyrir skriflegt námskeiðsmat þegar þessum námskrám er lokið til að mæla viðbrögð námsmanna við námskeiðinu?

Alltaf Stundum Aldrei

3. Ef svar við ofangreindri spurningu var alltaf eða stundum, hver sér um að leggja námskeiðsmatið fyrir námsmenn?

4. Er *nám* (lærdómur) námsmanna metið að loknu námskeiði eða meðan á því stendur? (Í formi prófa eða verkefna; aðferðin skiptir ekki máli hér).

Alltaf Stundum Aldrei

5. Ef svarið við ofangreindri spurningu er alltaf eða stundum; hver sér um að meta nám námsmanna?

6. Er metið hvort námsmenn
yfirfæri það sem þeir lærðu á
námskeiðinu yfir á *vinnustað*
sinn eða daglegt líf?

Alltaf Stundum Aldrei

7. Ef svarið við ofangreindri
spurningu er alltaf eða stundum;
hvernig er matinu háttað?

8. Er metið hver *ávinningur*
vinnustaða eða námsmanna
sjálfra er eftir námskeið, sem
rekja má til þess að þeir fóru á
námskeið? (Færri slys, meiri
afköst, hollari matur, notkun á
tölvum, svo dæmi séu tekin.

Alltaf Stundum Aldrei

9. Ef svarið við ofangreindri
spurningu er alltaf eða stundum;
hvernig er mati á ávinningi
fyrirtækis eða stofnunar háttað?

**Fylgiskjal 2 – Námskeiðsmat Grunnmenntaskólans
2007**

Námskeiðsmat

Grunnmenntaskólinn

Siglufjörður 2007

Vinsamlegast takið þátt í eftirfarandi könnun, sem er ætluð til þess að hægt sé að sniða af hugsanlega vankanta á námskeiðinu og koma sem best til móts við óskir og þarfir nemenda Farskólans. Farið verður með öll svör sem trúnaðarmál.

Athugið! Gleymið ekki bakhliðum.

Vinsamlega merktu við einn svarmöguleika.

1. Sjálfsstyrking og samskipti

Kennari: NN

	Mjög vel	Vel	Veit ekki	Sæmilega	Illa
Hvernig líkaði þér náms- efnið?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvernig tókst leiðbein- anda að miðla náms- efninu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telur þú að námsefnið nýtist þér í starfi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annað sem þú vilt taka fram um þennan námsþátt?

2. UTN 1036 - Tölvur

Kennari: NN

	Mjög vel	Vel	Veit ekki	Sæmilega	Illa
Hvernig líkaði þér náms- efnið?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvernig tókst leiðbein- anda að miðla náms- efninu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telur þú að námsefnið nýtist þér í starfi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annað sem þú vilt taka fram um þennan námsþátt?

3. Íslenska og verkefnavinna

Kennari: NN

	Mjög vel	Vel	Veit ekki	Sæmilega	Illa
Hvernig líkaði þér náms- efnið?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvernig tókst leiðbein- anda að miðla náms- efninu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telur þú að námsefnið nýtist þér í starfi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annað sem þú vilt taka fram um þennan námsþátt?

4. Enska

Kennari: NN

	Mjög vel	Vel	Veit ekki	Sæmilega	Illa
Hvernig líkaði þér náms- efnið?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvernig tókst leiðbein- anda að miðla náms- efninu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telur þú að námsefnið nýtist þér í starfi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annað sem þú vilt taka fram um þennan námsþátt?

5. Stærðfræði

Kennari: NN

	Mjög vel	Vel	Veit ekki	Sæmilega	Illa
Hvernig líkaði þér náms- efnið?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvernig tókst leiðbein- anda að miðla náms- efninu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telur þú að námsefnið nýtist þér í starfi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annað sem þú vilt taka fram um þennan námsþátt?

6. Þjónusta

Kennari: NN

	Mjög vel	Vel	Veit ekki	Sæmilega	Illa
Hvernig líkaði þér náms- efnið?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvernig tókst leiðbein- anda að miðla náms- efninu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telur þú að námsefnið nýtist þér í starfi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annað sem þú vilt taka fram um þennan námsþátt?

7. Framsögn

Kennari: NN

	Mjög vel	Vel	Veit ekki	Sæmilega	Illa
Hvernig líkaði þér náms- efnið?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvernig tókst leiðbein- anda að miðla náms- efninu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telur þú að námsefnið nýtist þér í starfi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annað sem þú vilt taka fram um þennan námsþátt?

8. Náms- og starfsráðgjöf

Kennari: NN

	Mjög vel	Vel	Veit ekki	Sæmilega	Illa
Hvernig líkaði þér náms- efnið?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvernig tókst leiðbein- anda að miðla náms- efninu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telur þú að námsefnið nýtist þér í starfi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annað sem þú vilt taka fram um þennan námsþátt?

9. Færnimappa og ferilskrá

Kennari: NN

	Mjög vel	Vel	Veit ekki	Sæmilega	Illa
Hvernig líkaði þér náms- efnið?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvernig tókst leiðbein- anda að miðla náms- efninu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telur þú að námsefnið nýtist þér í starfi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annað sem þú vilt taka fram um þennan námsþátt?

10. Var tímasetning námskeiðsins í lagi?

Dragðu hring um svarið.

Já Nei Skiptir ekki máli

Ef, **nei**, hvaða tímasetning hefði hentað þér betur?

11. Var tímasetning námskeiðsins í lagi? (Vikudagar)

Dragðu hring um svarið.

Já Nei Skiptir ekki máli

Ef, **nei**, hvaða tímasetning hefði hentað þér betur?

12. Kemur það sem þú lærðir á námskeiðinu almennt til með að nýtast þér í starfi?

Dragðu hring um svarið.

Já

Nei

Ef, **já**, þá hvað sérstaklega?

13. Finnst þér að nám þitt í Grunnmenntaskólanum hafi aukið sjálfstraust þitt?

Dragðu hring um svarið.

Já

Nei

Ef, **já**, þá hvað sérstaklega??

14. Finnst þér námið

Of stutt Hæfilega langt Of langt

15. Hefur þú áhuga á að halda áfram námi, til dæmis næsta haust?

Já Veit ekki Nei

16. Hvaða námsþætti myndir þú vilja sjá í framhaldi af Grunnmenntaskólanum?

17. Finnst þér skipta máli að fá framhaldsskólaeiningar fyrir nám þitt í Grunnmenntaskólanum?

Já Veit ekki Nei

18. Hvernig fannst þér skipulag námskeiðsins (Farskólinn)?

Mjög gott Gott Veit ekki Sæmilegt Slæmt

Ef þér fannst skipulagið sæmilegt eða slæmt, hvaða tillögur hefur þú til úrbóta fyrir stjórnendur Farskólans?

19. Hefur þú tillögur að nýjum námskeiðum hjá Farskólanum næsta skólaár í þinni heimabyggð?

20. Annað sem þú vilt koma á framfæri?

21. Hvaða heildareinkunn frá 1 – 10 gefur þú námskeiðinu?

Farskólinn þakkar þér gott samstarf og óskar þér gleðilegs sumars.

Fylgiskjal 3 – Athugasemdir námsmanna á Hofsósi 2009

Dæmi um athugasemdir námsmanna í Grunnmenntaskólanum á Hofsósi 2009		
Námsgrein	Athugasemdir	Þemu
Tölvur	<i>Tölvutímar hefðu mátt vera fleiri. Ég hefði gjarnan viljað meiri kennslu í Excel en þá hefði líka þurft lengri tíma.</i>	<i>Meiri/ lengri tíma (2)</i>
Íslenska	<i>Mjög ánægð með námsefnið, kennarinn gerði því mjög vel skil og var með mikið og gott efni.</i>	
Enska	<i>Mætti vera meira efni til að æfa sig í að tala ensku. Hún hefði mátt vera aðeins erfiðari og fleiri tímar, mátt byrja fyrr og vera lengur... Námskeiðið var of létt fyrir mína kunnáttu og nýttist mér því ekki sem skildi en var eflaust ágæt fyrir suma. Meira efni og meiri tíma.</i>	<i>Meira efni (2) Of létt (2) Fleiri tíma (4) Byrja fyrr og vera lengur (1)</i>
Stærðfr	<i>Ég var mjög ánægð með kennsluna, kennarinn setti námsefnið fram á skýran og góðan hátt (1). Hefði þurft að byrja strax í haust og vera í allan vetur, það mundi nýtast miklu betur fyrir okkur nemendurna (1). Fleiri tíma (1).</i>	<i>Lengri tíma, dreifa kennslunni á lengra tímabil.</i>
Tímasetn	<i>Hefði mátt vera færri kvöld og ekki kenna t.d. stærðfræði á svona stuttum tíma heldur jafnt yfir veturinn (1). Hefðum þurft að byrja fyrr og vera kannski 1-2 vikur lengur (1).</i>	<i>Færri kvöld, dreifa stærðfræðinni á lengri tíma, byrja fyrr.</i>
Skipulagn	<i>Ég hefði viljað hafa lengri tíma en sjaldnar í viku. Tvisvar í viku hefði verið fint og láta námskeiðið standa yfir í lengri tíma (1).</i>	<i>Lengri tíma en sjaldnar í viku.</i>

Fylgiskjal 4 – Umsagnir leiðbeinenda - dæmi

Dæmi um umsagnir leiðbeinenda við Grunnmenntaskólann á Hofsósi 2009				
	Íslenska	Námstækni	Færnimappa	Enska
Námsefni	<i>Efni frá Farskólanum. Mávahlátur; bók og kvikmynd auk ítarefnis.</i>	<i>Unnið af kennara og sniðið að þörfum hópsins.</i>	<i>Efni frá Mimi símenntun.</i>	<i>Efni frá Farskólanum. Áætlun fylgt. Efni frá kennara. Efnið byggist upp á talæfingum, sem er allt gott og blessað en það tekur lítinn tíma að fara yfir það, en mér fannst það vera miklu betra þegar við spjölluðum bara saman.</i>
Námsmat	<i>Farið yfir verkefni jafnóðum. Endurgjöf. Umsagnir í ritgerð.</i>		<i>Verkefni unnin. Lögð áhersla á samvinnu og samhjálp.</i>	<i>Könnun í lokin.</i>
Námsmarkmið	<i>Samkvæmt námskrá var náð.</i>		<i>Samkvæmt námskrá náð.</i>	<i>Öll markmið náðust. Framförum var tekið nema hjá X.</i>
Námsaðstaða	<i>Til kennslu mjög góð; öll tæki til staðar. Stólar ekki þægilegir, heyrði þó aldrei nemendur kvarta.</i>		<i>Aðbúnaður ágætur.</i>	<i>Í góðum málum.</i>

Fylgiskjal 5 – Námskeiðsmat á Hvammstanga - drög

Námskeiðsmat

Grunnmenntaskólinn á Hvammstanga

Haustið 2009

Við biðjum þig að taka þátt í eftirfarandi könnun. Könnunin er ætluð til þess að sníða af hugsanlega vankanta á námskeiðinu og koma þannig til móts við óskir og þarfir námsmanna Farskólans í framtíðinni. Farið verður með öll svör sem trúnaðarmál.

Vinsamlega merktu við einn svarmöguleika

Leiðbeinandi:

1. **Hversu vel eða illa gekk þér að tileinka þér námsefnið?**
 - mjög vel
 - fremur vel
 - hvorki vel né illa
 - fremur illa
 - mjög illa

2. **Hefur *kunnátta* þín í tölvum aukist mikið eða lítið eftir námskeiðið?**
 - mjög mikið
 - fremur mikið
 - hvorki mikið né lítið
 - fremur lítið
 - mjög lítið

3. **Hversu vel eða illa getur þú *nýtt* þér það sem þú lærðir í tölvum í daglegu lífi þínu?**
 - mjög vel
 - fremur vel
 - hvorki vel né illa
 - fremur illa
 - mjög illa

4. **Annað sem þú vilt taka fram um tölvunámið:**

Íslenska

Leiðbeinandi:

5. **Hversu vel eða illa gekk þér að tileinka þér námsefnið?**
- mjög vel
 - fremur vel
 - hvorki vel né illa
 - fremur illa
 - mjög illa
6. **Hefur *kunnátta* þín í íslensku aukist mikið eða lítið eftir námskeiðið?**
- mjög mikið
 - fremur mikið
 - hvorki mikið né lítið
 - fremur lítið
 - mjög lítið
7. **Hversu vel eða illa getur þú *nýtt* þér það sem þú lærðir í íslensku í daglegu lífi þínu?**
- mjög vel
 - fremur vel
 - hvorki vel né illa
 - fremur illa
 - mjög illa
8. **Annað sem þú vilt taka fram um íslenskunámið:**

Enska

Leiðbeinandi:

9. **Hversu vel eða illa gekk þér að tileinka þér námsefnið í ensku?**
- mjög vel
 - fremur vel
 - hvorki vel né illa
 - fremur illa
 - mjög illa
10. **Hefur *kunnátta* þín í ensku aukist mikið eða lítið eftir námskeiðið?**
- mjög mikið
 - fremur mikið
 - hvorki mikið né lítið
 - fremur lítið
 - mjög lítið
11. **Hversu vel eða illa getur þú *nýtt* þér það sem þú lærðir í ensku í daglegu lífi þínu?**
- mjög vel
 - fremur vel
 - hvorki vel né illa
 - fremur illa
 - mjög illa
12. **Annað sem þú vilt taka fram um enskunámið:**

Stærðfræði

Leiðbeinandi:

13. **Hversu vel eða illa gekk þér að tileinka þér námsefnið?**
- mjög vel
 - fremur vel
 - hvorki vel né illa
 - fremur illa
 - mjög illa
14. **Hefur *kunnátta* þín í stærðfræði aukist mikið eða lítið eftir námskeiðið?**
- mjög mikið
 - fremur mikið
 - hvorki mikið né lítið
 - fremur lítið
 - mjög lítið
15. **Hversu vel eða illa getur þú *nýtt* þér það sem þú lærðir í stærðfræði í daglegu lífi þínu?**
- mjög vel
 - fremur vel
 - hvorki vel né illa
 - fremur illa
 - mjög illa
16. **Annað sem þú vilt taka fram um stærðfræðina:**

Þjónusta

Leiðbeinandi:

17. **Hefur *skilningur* þinn á gildi góðrar þjónustu aukist mikið eða lítið eftir námskeiðið?**

- mjög mikið
- fremur mikið
- hvorki mikið né lítið
- fremur lítið
- mjög lítið

18. **Hversu vel eða illa getur þú *nýtt þér* það sem þú lærðir um góða þjónustu í daglegu lífi þínu?**

- mjög vel
- fremur vel
- hvorki vel né illa
- fremur illa
- mjög illa

19. **Annað sem þú vilt taka fram um þjónustuna:**

Náms- og starfsráðgjöf

Leiðbeinandi:

20. **Hversu vel eða illa getur þú *nýtt þér* það sem þú lærðir í náms- og starfsráðgjöf í daglegu lífi þínu?**

- mjög vel
- fremur vel
- hvorki vel né illa
- fremur illa
- mjög illa

21. **Annað sem þú vilt taka fram um náms- og starfsráðgjöfina:**

Námstækni

Leiðbeinandi:

22. **Hversu vel eða illa gast þú *nýtt þér* það sem þú lærðir í námstækni í námi þínu í Grunnmenntaskólanum?**

- mjög vel
- fremur vel
- hvorki vel né illa
- fremur illa
- mjög illa

23. **Annað sem þú vilt taka fram um námstæknina:**

Sjálfsstyrking og samskipti

Leiðbeinandi:

24. **Hefur þekking þín á góðum samskiptum aukist mikið eða lítið eftir námskeiðið?**
- mjög mikið
 - fremur mikið
 - hvorki mikið né lítið
 - fremur lítið
 - mjög lítið
25. **Hversu vel eða illa getur þú nýtt þér það sem þú lærðir í sjálfsstyrkingu og samskiptum í daglegu lífi þínu?**
- mjög vel
 - fremur vel
 - hvorki vel né illa
 - fremur illa
 - mjög illa
26. **Annað sem þú vilt taka fram um sjálfsstyrkingu og samskipti:**

Framsögn

Leiðbeinandi:

27. **Hversu vel eða illa getur þú nýtt þér það sem þú lærðir í framsögn í daglegu lífi þínu?**

- mjög vel
- fremur vel
- hvorki vel né illa
- fremur illa
- mjög illa

28. **Annað sem þú vilt taka fram um framsögnina:**

Færnimappa og ferilskrá

Leiðbeinandi:

29. **Hversu vel eða illa getur þú nýtt þér það sem þú lærðir í færnimöppu og ferilskrá í daglegu lífi þínu?**

- mjög vel
- fremur vel
- hvorki vel né illa
- fremur illa
- mjög illa

30. **Annað sem þú vilt taka fram um færnimöppu og ferilskrá:**

Aðbúnaður á námskeiðinu

31. **Voru borð og stólar vel eða illa við hæfi fullorðinna námsmanna?**

- mjög vel við hæfi
- fremur vel við hæfi
- hvorki vel né illa við hæfi
- fremur illa við hæfi
- mjög illa við hæfi

32. **Annað sem þú vilt taka fram um aðbúnaðinn:**

Skipulag námskeiðsins

33. **Varstu ánægð/ur eða óánægð/ur með skipulag námskeiðsins?**

- mjög ánægð/ur
- fremur ánægð/ur
- hvorki ánægð/ur né óánægð/ur
- fremur óánægð/ur
- mjög óánægð/ur

34. **Annað sem þú vilt taka fram um skipulag námskeiðsins:**

Áframhaldandi nám

35. **Hefur þú mikinn eða lítinn áhuga á áframhaldandi námi?**

- mjög mikinn áhuga
- fremur mikinn áhuga
- hvorki mikinn né lítinn áhuga
- fremur lítinn áhuga
- mjög lítinn áhuga

36. **Ef þú hefur áhuga á áframhaldandi námi; hvaða námi hefur þú þá áhuga á?**

Sjálfskraust

37. **Hefur sjálfskraust þitt *aukist* mikið eða lítið við að stunda nám í Grunmenntaskólanum?**

- mjög mikið
- fremur mikið
- hvorki mikið né lítið
- fremur lítið
- mjög lítið

38. **Annað sem þú vilt taka fram um sjálfskraust:**

Þitt eigið vinnuframlag

39. **Ertu ánægð/ur eða óánægð/ur með þitt eigið vinnuframlag á námskeiðinu?**

- mjög ánægð/ur
- fremur ánægð/ur
- hvorki ánægð/ur né óánægð/ur
- fremur óánægð/ur
- mjög óánægð/ur

40. **Annað sem þú vilt taka fram um þitt eigið vinnuframlag:**

Hvatning leiðbeinenda

41. **Hversu duglegir eða óduglegir voru leiðbeinendur við að hvetja námsmenn áfram í náminu?**

- mjög duglegir
- fremur duglegir
- hvorki duglegir né óduglegir
- fremur óduglegir
- mjög óduglegir

42. **Annað sem þú vilt taka fram um leiðbeinendur námskeiðsins:**

Aldur

43. Hver er aldur þinn? _____

Kyn

44. Ég er kona
Ég er karl

Takk fyrir þátttökuna.