

# Árangur af þróunarstarfi

## Rannsókn á tveimur þróunarverkefnum í grunnskólum

Þorgerður Sigurðardóttir

Akureyri júní 2011

# Árangur af þróunarstarfi

## Rannsókn á tveimur þróunarverkefnum í grunnskólum

Þorgerður Sigurðardóttir

Meistaraprófsritgerð lögð fram sem hluti af námi  
til M.ed.-gráðu í menntunarfræðum  
með áherslu á stjórnun.  
Akureyri júní 2011

## Ágrip

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á þá þætti í undirbúningi og framkvæmd þróunarverkefna í grunnskólum sem verða til þess að árangur af þeim festist í sessi. Leitað var til tveggja grunnskóla þar sem þróunarverkefni höfðu verið innleidd veturinn 2004–2005. Bæði verkefnin höfðu fengið styrk frá Þróunarsjóði grunnskóla. Það sem lá til grundvallar rannsókninni var að kanna hvernig staðið var að mikilvægum þáttum sem tengjast þróunarstarfi. Hvernig þörfin fyrir verkefnin var metin, hversu skýr starfsfólki fannst verkefnin vera og hvort þau höfðu varanleg áhrif á starfshætti og menningu skólanna.

Rannsóknin var eigindleg og var rætt við átta einstaklinga bæði kennara og skólustjórnendur. Önnur rannsóknargögn voru lokaskýrslur þróunarverkefnanna.

Í rannsókninni á þróunarverkefnunum kom fram að lagt var upp með áætlanir, markmið og tilgang með verkefnunum og töldu þeir sem stóðu að þeim að þessir þættir hefðu verið öllum sem þátt tóku ljósir. Rannsóknin leiddi í ljós að svo var ekki og þó svo að flestir þættir sem fræðin um skólaþróun telja forsendu þess að þróunarverkefni nái fótfestu hafi verið hafðir í huga í upphafi, var margt sem truflaði ferlið. Það kom einnig fram að margt af því sem lagt var upp með náði að festast í sessi en annað ekki. Í dag fimm árum síðar eru kennarar ánægðir með það sem náði fram að ganga og telja sig hafa lært af því. Viðmælendur töluðu langflestir um að þeir teldu að betur hefði tekist til ef ætlaður hefði verið meiri tími til verkefnanna og ef ráðgjöf og eftirfylgd við þau hefði verið meiri, bæði meðan á innleiðingu stóð og eftir hana.

## Abstract

The aim of this study was to throw some light on what aspects of the preparation and implementation of developmental projects in primary schools lead to sustained results. The subjects of the study were two primary schools in which development projects were initiated in 2004–2005. Both projects had accepted grants from *Próunarsjóður grunnskóla* (the fund for developmental projects in primary schools). The study focused on how important aspects of developmental work were handled, how the need for the projects was assessed, and how comprehensible the staff felt the projects had been, both in terms of objectives and purposes and whether the success of the development projects had been sustained in the schools.

The research was qualitative and eight individuals were interviewed, both teachers and principals. Other research data was the final reports of the developmental projects.

The study of the development projects showed that the projects set off with plans, objectives and purposes, and the people who led the projects believed that those were clear to everyone involved. The research revealed that this was not the case, and even though most aspects of what theoretically is regarded as a premise for the continuation of developmental projects had been considered from the start, there was a lot that interrupted the process. The findings also revealed that many of the priorities the projects set off with were successful while others were not. Today, five years later, teachers are happy with the results and believe they have learnt from this work. However, most of the interviewees said that there would have been better results, had there been given more time for the projects as well as more consulting and follow-up, both at the implementation stage of the projects and in the aftermath.

## Formáli

Rannsókn þessi er hluti af meistaranámi í stjórnun við framhaldsbraut kennara-deildar Háskólans á Akureyri. Vægi hennar er 30 ECTS-einingar og ber námskeiðs-heitið MPR0230. Vinna við hana hófst haustið 2009 og hefur sú vinna verið óslitin síðan.

Dr. Rúnar Sigbórsson, prófessor við Háskólann á Akureyri, leiðbeindi við verkefnið og veitti faglega ráðgjöf. Honum færi ég bestu þakkir fyrir góða leiðsögn og þolinmæði.

Í rannsókn sem þessari er rætt við marga aðila og vil ég þakka þeim öllum fyrir velvilja í minn garð. Gunnar Jónsson fyrrverandi aðstoðarskólastjóri fær bestu þakkir fyrir yfirlestur og góð ráð á lokasprettinum.

Akureyri 4. maí 2011

Þorgerður Sigurðardóttir

## Efnisyfirlit

<b>1. Inngangur</b> .....	<b>2</b>
1.1. Rökstuðningur fyrir vali á viðfangsefni og rannsóknarspurningu.....	2
1.2. Tilgangur og markmið .....	4
1.3. Uppbygging verkefnisins.....	5
<b>2. Fræðilegur hluti</b> .....	<b>6</b>
2.1. Þróunarstarf í grunnskólum .....	6
2.1.1. Breytingar .....	8
2.1.2. Samvinna .....	11
2.1.3. Forysta í þróunarstarfi .....	13
2.2. Skólamenning .....	15
2.3. Lærdómssamfélag.....	18
2.4. Samantekt .....	20
<b>3. Rannsóknin</b> .....	<b>21</b>
3.1. Rannsóknaraðferð, gagnaöflun og úrvinnsla.....	21
3.2. Skilgreiningar á hugtökum sem koma fyrir í þróunarverkefnunum.....	24
<b>4. Niðurstöður og umræður um tvö þróunarverkefni</b> .....	<b>26</b>
4.1. Þróunarverkefni I.....	26
4.1.1. Þörf fyrir breytingar.....	26
4.1.2. Skýrleiki .....	27
4.1.3. Framkvæmd og flækjur .....	28
4.1.4. Fest í sessi.....	30
4.1.5. Áhrif á skólamenninguna .....	32
4.1.6. Samantekt .....	32
4.2. Umræða um þróunarverkefni I .....	34
4.2.1. Þörf fyrir breytingar.....	34
4.2.2. Skýrleiki .....	34
4.2.3. Framkvæmd og flækjur .....	36
4.2.4. Fest í sessi.....	38
4.2.5. Áhrif á skólamenninguna .....	39
4.3. Þróunarverkefni II .....	41
4.3.1. Þörf fyrir breytingar.....	41
4.3.2. Skýrleiki .....	42
4.3.3. Framkvæmd og flækjur .....	43
4.3.4. Fest í sessi.....	45
4.3.5. Áhrif á skólamenninguna .....	47
4.3.6. Samantekt .....	48
4.4. Umræða um þróunarverkefni II.....	49
4.4.1. Þörf fyrir breytingar.....	49
4.4.2. Skýrleiki .....	50
4.4.3. Framkvæmd og flækjur .....	52
4.4.4. Fest í sessi.....	53
4.4.5. Áhrif á skólamenninguna .....	53
4.5. Samantekt úr 4. kafla.....	55
<b>5. Umræður og ályktanir um þróunarverkefnin tvö.</b> .....	<b>57</b>
<b>6. Lokaorð</b> .....	<b>63</b>
<b>Heimildaskrá</b> .....	<b>65</b>
<b>Fylgiskjöl</b> .....	<b>70</b>

# Inngangur

## 1.1. Rökstuðningur fyrir vali á viðfangsefni og rannsóknarspurningu

Kennarar eru sífellt að þróa starf sitt með námskeiðum, lestri fagrita og með því að prófa nýjar kennsluáðferðir, allt í þeim tilgangi að koma sem best til móts við nemendur. Þetta er hluti af endurmenntun kennara og hægt að gera án þess að rætt sé sérstaklega um að það falli undir þróunarverkefni.

Eftir að hafa kennt í grunnskóla í nærri 25 ár og innt af hendi ýmis önnur störf innan skólans ákvað ég að fara í framhaldsnám. Þar voru m.a. námskeið um þróunarstarf og breytingar, skólamenningu, stjórnun og forystu, námskráargerð, mat á skólastarfi og samstarf svo eitthvað sé nefnt. Ýmislegt sem þar kom fram, m.a. um breytingar og áhrif þeirra, vakti mig til umhugsunar um mikilvægi þess að vanda til verka þegar breytingastarf innan skóla er annars vegar. Mér fannst því áhugavert að skoða hvað þurfi til þess að árangur af þróunarverkefnum í skólum sé varanlegur.

Við þá grunnskóla sem ég hef starfað hefur talsvert þróunarstarf farið fram. Það hefur hins vegar gengið misjafnlega að festa það í sessi og umhugsunarvert hvernig á því stendur.

Mér er sérstaklega minnisstætt eitt slíkt þróunarverkefni. Í því voru gerðar áætlanir, verkefninu var stýrt af utanaðkomandi aðila og dálitlir peningar fengust til þróunar. Hugmyndin að verkefninu varð til af áhuga kennara, sérstaklega á einu aldurstigi skólans en vegna áhuga fleiri var ákveðið að allir kennarar og nemendur tækju þátt í því. Innleiðing tók eitt ár og var eftirfylgni af hálfu umsjónarmanns innan skólans og utanaðkomandi ráðgjafa. Metnaðarfull áætlun var gerð og verkefnið var metið eftir fyrsta árið. Fljótlega fór að bera á því að kennurum fannst verkefnið tímafrekt og sérstaklega sá þáttur að meta frammistöðu nemenda. Árangur meðal nemenda lét hins vegar ekki á sér standa. Árið eftir var strax hafist handa við annars konar breytingar innan skólans. Frá innleiðingu er um áratugur og árlega hefur verið upprifjun og námskeið fyrir nýja kennara og eftirfylgni eftir óskum kennara. Kennarar hafa alltaf getað leitað til umsjónaraðila verkefnisins innan skólans. Núna er aðeins hluti af því sem lagt var upp með enn notað og þá af þeim kennurum sem náðu góðum tókum á aðferðunum á fyrsta ári verkefnisins. Erfiðlega hefur gengið að fá kennara sem koma til starfa við skólann til að taka upp þessi vinnubrögð.

Það er áhugavert að velta fyrir sér eftir á hvað hefði verið hægt að gera betur. Spyrja má að því hvort verkefnið hefði frekar náð fótfestu ef upprifjun og námskeið hefðu verið markvissari bæði fyrir nýja kennara og þá sem tóku upphaflega þátt í því. Hefði náðst meiri árangur ef áætlun til fleiri ára hefði verið gerð, skipulag, áætlanagerð og utanumhald miðast við það og beðið í nokkur ár með að hefja næsta þróunarverkefni? Hefði áframhaldandi markvissst mat á árangri nemenda, betra utanumhald á kennsluáðferðum kennara og enn frekari utanaðkomandi ráðgjöf og eftirfylgni skilað meiri árgangi? Eða hvað annað hefði þurft til? Þessu getur maður endalaust velt fyrir sér. Í bókinni *Aukin gæði náms* (1999) segir að gefa þurfi umbótastarfi tíma, ekki byrja nýtt þróunarverkefni á hverju ári því það taki a.m.k. tvö ár fyrir kennara að ná tökum á nýjum aðferðum (Rúnar Sigþórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West, 1999, bls. 76). Nokkrir kennarar nefndu tímaleysi sem ástæðu að ekki tókst betur til þegar þeir voru spurðir hvers vegna þeir héldu að verkefnið hefði ekki náð fótfestu. Þá var ýmis önnur vinna í gangi innan skólans s.s. skólanámskrárgerð sem gerði það að verkum að kennarar gátu ekki einbeitt sér að þessu tiltekna þróunarverkefni.

Til samanburðar þá hefur undanfarin þrjú ár verið í gangi þróunarverkefni í þeim skóla sem ég starfa við í dag. Skólinn fékk veglegan styrk tvö ár í röð til að innleiða verkefnið sem náði til alls starfsfólks skólans og lofar góðu um að verða hluti af skólamenningunni. Eftir sjálfsmat með öllu starfsfólki voru hugmyndir þess þróaðar og verkefnið varð að veruleika. Stefna skólans var endurskoðuð miðað við nýjar óskir og áherslur, skipuð var þróunarstjórn þar sem skólastjórnendur sátu ásamt fulltrúa kennara og starfar hún enn í dag. Segja má að verkefnið hafi verið heildstætt því þegar unnið var að markmiðum þess var ákveðið að þau snertu sem flesta þætti skólastarfsins sem þurfti að taka til endurskoðunar. „Þar sem þróunarstarf verður ævinlega að ná til skólans í heild verður að skipuleggja það þannig að það hafi áhrif á alla þætti starfsins“ (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 33). Gerð var þróunaráætlun til þriggja ára og framkvæmdaáætlun til eins skólaárs í senn. Mat var gert á verkefninu meðal starfsfólks, nemenda og foreldra eftir hvert ár auk þess var gerð umbótaáætlun og skýrslur og endurmenntunaráætlun skólans tengd verkefninu. Þó svo tíminn eigi eftir að leiða í ljós hvað verður til framtíðar og áhrif verkefnisins á skólamenninguna tel ég ástæðu þess að vel hefur til tekist vera m.a. utanumhald, eftirfylgni og mat á verkefninu, en þó ekki síst sú viðurkenning sem fékkst með því að fá veglega þróunarstyrki. Að fá styrk til þróunar-



starfs gefur enn frekari kost á endurmenntun, skólaheimsóknnum og fleiri faglegum þáttum.

Eftir reynslu mína af þróunarverkefnum og þær vangaveltur sem koma fram hér á undan sá ég hversu óhemju flókið ferli þróunarstarf í skólum er og kveikti það áhuga minn á að rannsaka árangur af verkefnum sem aðrir skólar hafa innleitt. Tilgangur rannsóknarinnar er að fá skýrari mynd af því hvernig standa á að breytingastarfi þannig að árangur náist. Þar sem ég hef tekið þátt í nokkrum þróunarverkefnum sem kennari, verkefnisstjóri og stjórnandi tel ég að þessi rannsókn geti komið mér að góðum notum í stjórnunarstarfi í framtíðinni.

## 1.2. Tilgangur og markmið

Markmiðið með þessari rannsókn er að varpa ljósi á þá fjölmörgu þætti sem þurfa að vera til staðar svo þróunarstarf nái fótfestu innan skóla og jafnframt að öðlast skilning á þeim þáttum. Þróunarsjóður grunnskóla, nú Sprotasjóður og sveitarfélögin á Íslandi hafa um árabíl veitt styrki til þróunarstarfa í grunnskólum. Misjafnt virðist vera hver árangur er af þróunarverkefnum sem hljóta styrk og hvernig árangur af þeim festist í sessi.

Í aðalnámskrá grunnskóla er fjallað um skólaþróun og þar segir meðal annars:

Skólastarf þarf að vera í sífelldri mótun. Ný þekking á sviði uppeldis og menntunar kallar á endurskoðun, sama má segja um nýja þekkingu innan þeirra fræðasviða sem eru bakhjarlar námssviða og námsgreina. Breyttar þjóðfélagsaðstæður og tækni-nýjungar knýja einnig á um breytingar. Samstarf og samhæfing er lykilatriði í farsælu þróunarstarfi á sviði skólamála. ... Skólaþróun byggist bæði á viðhorfum og verklagi. Skóli sem mótar áætlanir nokkur ár fram í tímann á auðveldara um vik en ella að afmarka einstök viðfangsefni sem falla að heildarstefnu skólans. Fagleg forysta og markviss leiðsögn er ein megin forsenda fyrir árangursríku þróunarstarfi.

(Drög að aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti, 2010).

Þróunarstarf er flókið ferli og margir þættir sem þarf að taka tillit til ef það á að skila árangri. Þar má nefna þætti eins og hvaðan kveikjan að verkefninu kemur, undirbúning, framkvæmd og forystu og síðast en ekki síst hvernig það sem unnið er að festist í sessi og hefur áhrif á menningu skólans.

Tilgangur þessarar rannsóknar er að greina hvaða þættir ráða því hvort þróunarverkefni skila árangri þannig að fagfólk skólamála geti lært af niðurstöðunum. Ætlunin er að gefa innsýn í tvö dæmigerð þróunarverkefni í grunnskóla, framkvæmd þeirra og

árangur með það fyrir augum að niðurstöðurnar verði til þess að vekja skólafólk til umhugsunar um hvernig best sé að standa að þróunarstarfi.

Rannsóknarspurning þessa mastersverkefnis er:

*Hvaða árangur varð af tveimur þróunarverkefnum í grunnskólum og hvað í undirbúningi og framkvæmd þeirra skýrir hann?*

### **1.3. Uppbygging verkefnisins**

Þeir kaflar sem koma hér á eftir eru fræðilegur kafli með skilgreiningum þar sem rannsóknin er sett í fræðilegt samhengi. Þar er nokkrum mikilvægum þáttum gerð skil s.s. þróunar- og breytingastarfi í skólum, samvinnu, forystu með þróunarstarfi, skólamenningu, lærdómssamfélagi, festingu breytinga og umbótastarfs með skilgreiningum og umfjöllun.

Í næsta kafla er fjallað um undirbúning og framkvæmd rannsóknarinnar, rannsóknaraðferð (snið), val á þátttakendum, gagnaöflun, úrvinnslu og fleira sem skiptir máli í svona rannsókn. Þar er einnig að finna skilgreiningar á hugtökum sem koma fyrir í þróunarverkefnunum tveimur sem eru til rannsóknar.

Niðurstöðukaflinn skiptist síðan í tvo hluta þar sem fjallað er um hvort þróunarverkefni fyrir sig, gerð grein fyrir niðurstöðum þeirra og þær ræddar. Þar eru dregin fram þau atriði sem rannsakanda þótti skipta mestu út frá rannsóknarspurningunni.

Í fimmta kafla eru dregnar ályktanir af niðurstöðunum í ljósi fræðanna og rannsóknarspurningunni svarað með hliðsjón af niðurstöðum úr báðum verkefnunum.

## 2. Fræðilegur hluti

Í þessum kafla er fjallað um nokkra mikilvæga þætti í þróunar- og breytingastarfi í skólum. Samhliða umfjölluninni verða algeng hugtök sem koma fyrir í verkefninu skilgreind.

### 2.1. Þróunarstarf í grunnskólum

Þróunarstarf í skólum felur ætíð í sér breytingar. Ein leið til að breyta skólastarfi er að móta samstöðu innan skóla um sameiginlega sýn á skólastarfið. Skólar hafa ýmist farið út í að þróa einstök verkefni eða taka upp nýjar leiðir sem hafa áhrif á skólastarfið í heild. Hvorug leiðin er auðveld og er margt sem hefur áhrif þar. Hvort um er að ræða nýjan skóla þar sem starfsfólk er ráðið inn miðað við ákveðna hugmyndafræði, eða eldri skóla sem vill breytt vinnubrögð eða stefnu. Þetta getur haft mikil áhrif á það hvernig þróunarstarfið eða breytingaferlið gengur. „Með þróunarstarfi er átt við skipulegar aðgerðir sem beitt er tímabundið þar sem markmið er skilgreint fyrirfram og leitast er við að finna nýjar og betri leiðir í framkvæmd eða skapa betri starfsskilyrði“ (Guðrún Kristinsdóttir, 1998, bls. 9). Þetta er nokkuð almenn og opin skilgreining á þróunarstarfi. Í bókinni *Aukin gæði náms* segja höfundar að markmið með skólaþróun sé „... að auka gæði og árangur náms og byggja upp stofnun sem er í senn sterk og sveigjanleg og tilbúin til að takast á við margbreytilegar aðstæður“ (Rúnar Sigþórsson, 1999, bls. 210). Skóli sem er í þróun er skóli sem hefur lært að læra og hefur öðlast burði til að fást við nýjar kröfur þannig að öllum komi að gagni (Dalín og Rolff, 1993, bls. 5).

Í bók sinni *The new meaning and educational change* (2007) segir Fullan að þróunarstarf sé undir því komið hvernig kennarar hugsu og vinni, það sé ekki flóknara en það (Fullan, 2007, bls. 129). Fullan nefnir nokkur mikilvæg atriði sem þarf að hafa í huga þegar farið er af stað með þróunarverkefni. Fyrst nefnir hann þörfina (e. *needs*) fyrir breytingar og að starfsfólk skólans finni fyrir henni. Skýrleiki (e. *clarity*) er næsta atriði þ.e. markmið og tilgangur með breytingum eða þróunarverkefnum verði að vera öllum sem þátt taka skýr og skiljanleg. Flækjur (e. *complexity*) er það þriðja en óhjákvæmilegt er að lenda í einhverju sem flækir málin því taka þarf tillit til margra þátta eins og starfsfólks, nemenda, námsefnis, einstakra markmiða sem stefnt er að,

foreldra og fleira. Síðan er það hvernig breytingarnar eiga að lifa af, gera þarf ráðstafanir til að tryggja það (Fullan, 2007, bls. 88–91).

Dalin og Rolff benda á að skólinn beri sjálfur ábyrgð á eigin þróun og að kennarar sem bera ábyrgð á kennslunni séu best fallnir til að greina hvað sé best fyrir þeirra skóla. Breytingar skapa nýja framtíðarsýn sem felst í að uppgötva ný sjónarhorn. Mikilvægt er að skóli taki aukið frumkvæði við mótun eigin starfs og að starfsfólki finnist það vera með í ákvörðunum. Það starfsfólk sem telur sig ekki eiga þátt í breytingum finnst það varla vera hluti af menningu skólans. Ríkjandi gildi hegðunar, trausts og samskipta innan skólans eru mikilvæg þegar hugað er að breytingum eða þróunarstarfi. Í samskiptum hinna fullorðnu þarf að ríkja traust, þau þurfa að vera opinská og hreinskiptin. Gildin geta einnig snúið að eigin færni og annarra og opinskáum umræðum t.d. færni um að meta eigin frammistöðu og greina eigin þarfir eða skólans í heild (Dalin og Rolff, 1993, bls. 103–105).

Þegar þróunarverkefni eru sett af stað er æskilegt að gera fast skipulag og áætlanir um verkefnið og vinna skref fyrir skref að settu marki. Gæta þarf þess að umgjörðin um verkefnið sé vel unnin og allir viti til hvers er ætlast af þeim. Það skapar öryggi hjá þeim sem vinna eiga að verkefninu auk þess sem öll vinna verður markvissari. Ekki má gleyma að breytingar hafa áhrif á fólkið sem vinnur í skólunum og þær taka tíma. Fyrirhugaðar breytingar geta kallað fram viðbrögð hjá starfsfólki skóla eins og kvíða, óöryggi, ágreining og óánægju og fólk getur fundið fyrir auknu álagi. Breytingar kalla oft á mótspyrnu eða andstöðu vegna þess að fólk upplifir breytingar oft sem einhvers konar missi. Þó svo þróunaráætlanir séu mikilvægar varðandi það hvernig skilgreindri breytingu skuli komið á þá tryggja hvorki þær né framkvæmdaáætlanir árangur (Reeves, 2009, bls. 34–35 og 45; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 94–99).

Markmiðin sem stefnt er að meðan á þróunarverkefnum stendur eru sett í upphafi. Þó svo þau séu öllum ljós vilja þau breytast í meðförum eða þá að fólk leggur mismunandi skilning í þau. Margar ástæður geta verið fyrir því t.d. að þegar farið er að ígrunda og vinna að þeim þá breytast áherslur. Fólk skilur ekki alltaf eðli breytinga á kennslu eða fræðslu. Það tekur þátt í breytingum sjálfviljugt eða ekki sjálfviljugt og oft myndast þá tvískinnungur um markmið, framkvæmd eða afleiðingar. Ýmislegt getur haft áhrif á það að breytingar verða ekki eins og til er ætlast s.s. hegðun starfsfólks, trú á gildi, reynsla, lífsspeki o.fl. Þetta getur gert það að verkum að útbreiðslan verður samhengislaus og ekki sem skyldi. Vanþekking á aðalatriðunum og umfangi verkefnisins skýra oft áhugaverð fyrirbæri breytinganna t.d. hvers vegna sumt fólk

samþykkir nýjungar sem það skilur ekki, hvers vegna sumir þættir breytinga eru framkvæmdir en aðrir ekki og hvers vegna áætlanir um breytingar eru vanræktar. Hægt er að skýra markmið breytinga með því að skilgreina og útskýra aðalatriðin og umfangið (Fullan, 2007, bls. 29–30).

Mikilvægt er að missa ekki sjónar af tilgangi skólaþróunar, en hann er fyrst og fremst að bæta árangur nemenda. Með þróunarstarfi er verið að leita leiða til þess.

### 2.1.1. Breytingar

Heimurinn er sífellt að breytast, um það er í raun ekkert val. Breytingar verða hvort sem okkur líkar betur eða verr. Fólk sem hefur unnið við kennslu í áratugi er orðið þreytt á orðum eins og breytingar, nýbreytni eða umbætur, þau valda því ergelsi. Það er ekkert til sem heitir „besta leiðin“ sem getur tryggt árangur. Þótt einstakar breytingar leiði til árangurs er ekki tryggt að skólinn hafi lært hvernig eigi að festa hann í sessi til framtíðar (Schollaert og Leenheer, 2006, bls. 19 og 47).

Fullan (2007) segir frá ýmsum rannsóknum sem gerðar hafa verið á festingu breytinga innan skóla en samkvæmt þeim náði mikill meirihluti breytinga sem reynt var að innleiða síðustu 35 árin ekki fótfestu eins og vænst var. Of oft er einblínt á áþreifanlegan árangur, löggjöf og önnur formlegheit breytinganna. Þetta er skiljanlegt því aðalatriðið er árangur. Það sem er jákvætt við að reyna breytingar er að fólk lærir alltaf eitthvað á þeim, þekking eykst og mótast sameiginlegan skilning á því hvað sé árangur. Ef við minnum okkur stöðugt á að breytingar eru tækifæri fyrir fullorðna til að læra, kennara, foreldra, stjórnendur og fleiri, alveg eins og nemendurnar þá skiljum við betur mikilvægi þeirra (Fullan, 2007, bls. 84–85). Breytingar og hugmyndir um nýjungar eða umbætur byrja oft með hugmynd, viðbrögðum, brýnni vitund (e. *acute awareness*) um að „eitthvað verði að gera“ eða þegar einhver brautryðjandi sem er tilbúinn fyrir ögrandi verkefni segir „hvernig væri að gera eitthvað öðruvísi“? (Schollaert o.fl., 2006, bls. 37).

Wolfgang Edelstein kemur víða við í bók sinni *Skóli – nám – samfélag* (2008). Þar leiðir hann lesandann í gegnum sögu breytinga á íslensku skólakerfi á síðustu áratugum síðustu aldar. Breytingar sem orðið höfðu á sjöunda og áttunda áratugnum sættu gagnrýni og vildu margir snúa við blaðinu og hverfa aftur til hins góða og gamla ástands. Wolfgang Edelstein sýnir þjóðfélagslegum breytingum og áhrifum þeirra á börn og unglinga skilning og telur að skólinn þurfi að fylgja þeim með einhverjum hætti. Honum verður tíðrætt um kennarastarfið sem hefur tekið miklum breytingum og það hve erfiðar þessar breytingar hafa orðið mörgum kennaranum. Hann segir að

kennarinn verði að sinna börnunum eins og þau eru og sjá þeim fyrir tækifærum til náms. Hann þurfi faglega þekkingu til að kenna börnum í samræmi við þroska þeirra og við þau félagslegu skilyrði sem eru ríkjandi hverju sinni og að það sé á ábyrgð skólans að sjá til þess að svo sé. Til þess að koma til móts við þessa þætti þarf margt að koma til og alltaf hægt að gera betur. Þættir eins og breytingar í samfélaginu, tækninýjungar og skilyrði til náms gera það að verkum að skólastarfið þarfnast sífelldrar endurskoðunar. Því er umbóta- og þróunarstarf mikilvægur þáttur í skólastarfi og ræðst árangur af mörgum samverkandi þáttum. Skóli er lifandi stofnun sem tekur sífelldum breytingum samhliða samfélagslegum breytingum. Þróunarstarf er því afar mikilvægur þáttur í skólastarfinu og er samofið vinnubrögðum sem tíðkast í hverjum skóla svo og menningunni sem þar er. Wolfgang Edelstein segir að þróun sé ekki sjálfvirk hraðbraut heldur verk manna (Wolfgang Edelstein, 2008, bls. 21–23).

Í líkani sem Fullan (2007) notar yfir breytingaferli er hann með þrennt í huga sem skiptir máli ef vel á að takast til. Það er hver kveikjan að verkefninu var eða hvaðan hugmyndin kom, hvernig var framkvæmdin og hvernig tókst að festa verkefnið í sessi. Hann leggur áherslu á þrjá þætti sem hafa áhrif, þ.e. innleiðingu (e. *initiation*), framkvæmd (e. *implementation*) og festingu (e. *institutionalization*) eða hvernig verkefnið verður hluti af menningu stofnunarinnar. Hann segir að þessir þrjú þættir séu ekki línulegir heldur hafi þeir áhrif hver á annan. Líkanið er sett upp í hring og ef breyting verður á einum þætti þá hefur það áhrif á hina. Sem dæmi má nefna að ákvörðun sem tekin er í innleiðingarferlinu, t.d. um að nota ákveðna kennsluáðferð, getur breytt því hvernig verkefnið þróast til framtíðar. Í miðju hringins er svo afraksturinn sem getur verið ýmislegt eins og hvað nemendur og skólinn læra af breytingunum. Að lokum er það heildartíminn og afmörkunin sem ætluð eru í framkvæmdina og verkefnið í heild. Innleiðingarferlið getur varað í mörg ár. Breytingar sem verða í ferlinu og ákvarðanir sem teknar eru þá geta dregið innleiðingarferlið á langinn. Flestar breytingar taka skv. Fullan að minnsta kosti tvö ár eða meira. Hófleg lengd er tvö til fjögur ár en getur dregist á langinn í allt að fimm til tíu ár. Aðeins eftir þann tíma getum við sagt hvort breytingarnar séu komnar til að vera. Tengingin á milli framkvæmdar og framtíðar er oft óskýr og handahófskennd (Fullan, 2007, bls. 66–68).

Það sem gerir breytingar á kennsluháttum erfiðar er að þær snerta svo margt innan skólans auk æskilegrar skuldbindingar starfsfólksins við verkefnið. Tryggja þarf leiðir fyrir kennara til að gera eins og til er ætlast af þeim. Þess vegna er svo mikilvægt að skilgreina vel markmið og framkvæmd verkefnisins og gefa því tíma. Þeir sem trúa á

verkefnið verða líka að trúá því að frá nýrri reynslu kemur hvatning sem við lærum af (Fullan, 2007, bls. 41). Þetta tengist vel því sem Wolfgang Edelstein segir um mikilvægi faglegrar þekkingar við að kenna börnum. Höfundar bókarinnar *Spirals of changes* (2006) segja að það að biðja kennara að breyta sé eins og að segja honum að læra eitthvað nýtt. Að læra snýst ekki bara um að læra eitthvað nýtt heldur líka um að kunna ekki eða að skipta út gömlu fyrir nýtt. Ef breytingar byggja á námi er verið að gefa í skyn að fólk þurfi að ganga í gegnum breytingar á sinn eigin hátt og með sínum hraða (Schollaert o.fl., 2006, bls. 24).

Við breytingar rís oft ágreiningur og getur hann verið af ýmsum toga. Ólafur H. Jóhannsson segir í bókinni *Fagmennska og forysta* (2003) að ágreiningur sé óhjálvæmlegur í mannlegum samskiptum og að ágreiningur sé vísbending um að starfsmenn hafi lifandi áhuga á starfi sínu. Hann fjallar um mikilvægi þess að nota ágreining til að komast að niðurstöðu sem allir geti sætt sig við. Ennfremur sé mikilvægt að allir starfsmenn telji að þeir eigi einhvern þátt í þeirri niðurstöðu sem varð og séu tilbúnir að leggja sig fram um að vinna að þeim markmiðum sem ákveðin voru. Ólafur gengur svo langt í grein sinni að segja að ágreiningur sé eðlilegur og óhjálvæmlegur og komi hann ekki upp sé það merki um að eitthvað sé að. Að eitthvað skorti á frjóa hugsun eða að vani ráði för eða jafnvel að ágreiningur hafi verið bældur niður. Þetta getur verið vandmeðfarið en er engu að síður afar mikilvægt í þróun skólastarfsins. Hann bendir á að traust og virðing séu mikilvægustu forsendur þess að hægt sé að nýta þann ágreining sem upp kemur til umbóta í skólastarfinu (Ólafur H. Jóhannsson, 2003, bls. 131–136).

Margir sérfræðingar um skólastarf hafa skrifað um breytingaferli og það óöryggi sem það veldur. Til dæmis bendir Sergiovanni (2009) á fjóra þætti sem skapa oft andstöðu kennara gagnvart breytingum en allir snerta þeir þarfir þeirra. Þeir eru:

- Þörfin fyrir skýrar væntingar: Kennarar velta m.a. fyrir sér hvers sé vænst af þeim, hver sé ábyrgð þeirra, tengslum þeirra við aðra og hvort þau breytist. Hann telur að séu kennarar ekki upplýstir um allt sem getur valdið óöryggi þá sé hættu á að afköst og starfsánægja minnki og þeir færast jafnvel undan því að taka þátt í breytingum.
- Þörfin fyrir framtíðaröryggi: Breytingar hafa í för með sér óöryggi sem ógnar stöðugleika í starfsumhverfi okkar. Kennararnir þurfa að sjá fyrir sér hvernig þeir falla inn í heildarskipulag sem sett er upp samhliða breytingum. Þeir þurfa að geta séð framtíðina fyrir sér og geta skipulagt vinnu sína fram í tímann.

- Þörfin fyrir félagsleg samskipti: Flest okkar vilja hafa tækifæri til að eiga samskipti við aðra og við metum það. Félagsleg samskipti hjálpa okkur til að skilgreina og meta okkur sjálf og til að losna við áhyggjur og ótta sem við getum upplifað í vinnuumhverfi okkar. Samfélagið styður við þörf kennara fyrir nám og þroska. Nám er forsenda breytinga.
- Þörfin fyrir að hafa vald á vinnuumhverfi sínu og starfi: Flest okkar vilja eiga þátt í því að skapa eigið vinnuumhverfi og hafa áhrif á það (Sergiovanni, 2009, bls. 353).

Þáttur foreldra í þróunarstarfi má ekki gleymast. Margir fræðimenn sem fjalla um breytingastarf í skólum benda á mikilvægi þess að foreldrar séu þátttakendur frá upphafi og að þeir séu upplýstir reglulega um það hvernig vinnan gangi. Til dæmis er hægt að upplýsa foreldra með reglulegum fundum eða í fréttabréfum (York, 1991, bls. 47–48). Í dag hafa möguleikar skólafólks til að sinna þessum þætti aukist enn frekar og má þar nefna heimasíður skóla eða árganga, tölvupóst svo og skráningarkerfið Mentor.

### 2.1.2. Samvinna

Samvinna er eitt af lykilatriðum í þróunarstarfi og afar mikilvægt að leggja áherslu á hana til að treysta skólamenninguna og samskipti innan skólans. Breytingar snúast um fólk að sögn þeirra félaga Dalin og Rolff. Kennarar sem eru vanir að vinna einir geta þurft stuðning og leiðsögn við að breyta til. Sama getur átt við um hópa. Áherslur geta breyst í hópnum þannig að hann þurfi t.d. leiðsögn við að breyta vinnutilhögun eða ef ætlast er til að einstaklingar sem vanir eru að vinna einir, vinni í hópum (Dalin og Rolff, 1993, bls. 96).

Samvinna ætti að skapa sameiginlega sýn. Hún kemur í veg fyrir að stjórnandi taki einn ákvarðanir. Þó svo mismunandi raddir séu um ákveðin málefni þá er hægt að vinna sameiginlega úr þeim, það er hluti af samvinnu (Fullan og Hargraves, 1996, bls. 93).

Í lærdómssamfélögum er samvinna innbyggð eða fastur liður í menningu skóla. Allar meiri háttar ákvarðanir um verkefni eru teknar í gegnum samvinnuferli. Samkvæmt Eaker og félögum eru eftirfarandi þættir líklegir til að vera lykill að góðu samstarfi:

- Ef samvinna er hluti af skólastarfinu.
- Ef gert er ráð fyrir samstarfi í stundaskrá og á skóladagatali.



- Ef vinnureglur eru til fyrir samstarfið.
- Ef niðurstöður samvinnu eru birtar.
- Ef teymi setja sér ákveðin mælanleg markmið.
- Ef teymi einbeita sér að lykilspurningum sem tengjast námi.
- Ef teymi hafa aðgang að nauðsynlegum upplýsingum (Eaker, Dufour og Dufour, 2002, bls. 11–12).

Umbætur byggjast á því að leysa úr ágreiningi ef hann er fyrir hendi. Skapa þarf sameiginlegan skilning á markmiðum, tilgangi og leiðum umbótastarfsins. Allt þetta byggir svo á því að hreinskilni og heiðarleiki ríki í samskiptum þeirra sem eiga að vinna saman. Umræður þurfa að fara fram þar sem fólk fær tækifæri til að tjá sig og útskýra viðhorf sín og væntingar. Skoðanir fólks ráða því hvað telst vel heppnað skólastarf og hvað eru eftirsóknarverðar breytingar. Ef árangur á að nást þarf fólk að sjá sér hag í umbótunum, hafa raunhæfar hugmyndir um þær og vera tilbúið að leggja sig fram. Teymisvinna starfsfólks er eitt af því sem hægt er að nota til að efla samvinnu en teymin verða að vera meðvituð um að samstarf þarf tíma til að þróast. Að vinna í teymi er eitt erfiðasta form samvinnu. Að vinna í teymi þýðir ekki að allir þurfi að vera sammála, þá gerist lítið. Þar þurfa að vera ólíkar persónur sem vega hverja aðra upp og fólk með ólíkar hugmyndir sem ögra, en það getur þýtt ágreining (Fullan og Hargreaves, 1996, bls. 47–50; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 53–57). Til dæmis er hægt að úthluta teyimum ákveðnum verkefnum og eins geta teymi verið mynduð í tengslum við kennslu hvort sem það eru faggreinar eða vinna árganga. Samstarf og teymisnám segir Peter Senge að þurfi að vera til staðar svo „skóli læri“ (Senge, 2001, bls. 7–8).

Eins og sést hér að framan er margt sem þarf að huga að til þess að gott samstarf ríki meðal starfsfólks. Í fyrsta lagi þarf að gefa teyminum tíma til að vinna saman. Tilgangur og markmið með vinnunni þurfa að vera skýr. Stærð teymis þarf að vera rétt. Því færri í hóp því betri þátttaka allra og þá verða t.d. fundir markvissari. Meðlimir finna fyrir meiri ábyrgð ef hópurinn er lítill. Samræður eru mikilvægar en það skiptir máli að þær séu markvissar, að fólk hlusti hvert á annað og skilji umræðuna. Þetta þarf allt að tryggja svo árangur náist. Traust er mjög mikilvægt innan hóps sem vinnur mikið saman (Roberts og Pruitt, 2003, bls. 72–79).

Þetta eru allt mikilvæg atriði ef samstarf teyma á að takast vel. Takist samstarf vel þá tekst starfsfólki skóla að tryggja betri árangur. Samstarfið þarf að byggja á

heildstæðum og skýrum meginmarkmiðum, sveigjanleika í aðferðunum við að ná þeim, skýrri verkaskiptingu og samhæfingu (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 54).

Nokkrar tegundir skólamenningar hafa verið skilgreindar af fræðimönnum. Skólar sem falla undir samvinnumenningu (e. *collaborative culture*) hafa þróað opið og frjálst samfélag sem byggir á trausti og stuðningi milli starfsfólks. Þar eru kennarar m.a. reiðubúnir að fylgja leiðtoganum í þróunarstarfi og þar er breið samstaða um uppeldis- og menntunarleg markmið (e. *educational values*) auk þess sem þar ríkir umburðarlyndi gagnvart ágreiningi. Í skóla þar sem samvinnumenning ríkir fer fram mikil vinna, þar er skuldbinding við verkefni, heilindi og sameiginleg ábyrgð. Þar ríkir virðing og ánægja sem styrkir kennara sem persónur og kennslan verður skilvirkari (Baldur Gíslason, 1999, bls. 26; Fullan og Hargreaves, 1996, bls. 48–49).

### **2.1.3. Forysta í þróunarstarfi**

Þegar fjallað er um þróunarstarf eða breytingar á skólastarfi er óhjákvæmilegt að minnst á forystu eða stjórnun því það er veigamikill þáttur í því að vel takist til. Þegar skólastjórar eru ráðnir í dag, er yfirleitt leitað að stjórnanda sem er tilbúinn að breyta og hugsa hlutina upp á nýtt. Þetta er breyting frá því sem áður var þegar þeir voru fyrst og fremst ráðnir til að stjórna því sem fyrir var (Gerður G. Óskarsdóttir, 2003, bls. 14).

Skólastjórnendur skipa afar mikilvægt hlutverk þegar þróunarstarf er annars vegar og ber flestum rannsóknum á árangri skóla saman um að forysta og stjórnun séu mikilvægustu þættirnir. Sá sem veitir þróunarstarfi forystu þarf að þekkja viðfangsefnið og samstarfsmennina vel svo og aðstæður innan skólans. Til þess að gera skólum kleift að ná betri eða jafnvel afburða árangri þurfa stjórnendur að leggja rækt við og skýra hina sameiginlegu sýn skólasamfélagsins á starf og hlutverk skólans. Þannig þarf hún að endurspegla trú þeirra á hlutverk hans og gildi. Hafa þarf að leiðarljósi þann mannauð sem stofnunin býr yfir, þar sem ábyrgð, traust, vinsemd og miklar væntingar ríkja. Stjórnandi þarf að sýna að hann viti að hverju skal stefnt, vera meðvitaður um sýn og gildi stofnunarinnar og geta treyst starfsfólki til að vinna sjálfstætt. Rannsóknir sýna að þeir stjórnendur sem taka fullan þátt í breytingum, vinna á vettvangi að breytingum og fylgja þeim eftir á allan mögulegan hátt ná góðum árangri (Sergiovanni, 2001, bls. 81–87 og 326). Þarna er komið að mikilvægi þess að skólastjóri „dragi vagninn“ í þróunarstarfi. En stjórnandi þarf að skilgreina hverju eigi ekki að breyta. Skoða þarf gildi og hefðir, halda í það sem reynst hefur vel og tengsl sem ekki má glata (Reeves, 2009, bls. 38).

Forystan er ekki alltaf í höndum skólastjórnenda, forysta kennara skiptir líka miklu máli. Þróunarstarf fer að mestu fram í skólastofunni og þar eru það kennararnir sem stjórna. Þess vegna eru kennarar einna stærsti hlekkurinn í þróunarstarfi skóla. Ef breytingar eiga að festast í sessi þarf að huga vel að þessum þætti. Lambert (2003) bendir á að um leið og kennari verði betri kennari, þá verði hann betri leiðtogi, sá sem geti kennt geti líka stjórnað. Hún bendir enn fremur á að skólastjórnendur þurfi ekki endilega að stjórna þróunarverkefnum eða umbótaverkefnum, það geti kennari eða hópur kennara gert. Hún segir að allir kennarar eigi rétt á því að prófa að stjórna. Þeir þurfi aðeins þjálfun, leiðsögn og tækifæri. Kennarar sem hafa sýn á það sem fram fer innan skólans, kennslu, nám og stjórnun, ættu að ráða við það. Því nær skólastarfinu sem stjórnunin er því auðveldara er fyrir kennarana að prófa. Fleiri taka undir þetta og tala um kennara sem leiðtoga. Með þeirri breytingu gætu stjórnendur eins og þeir eru í dag orðið óþarfir. Í lærdómssamfélagi er litið á kennara sem leiðtoga breytinganna og skólastjórann sem leiðtoga leiðtoga (Eaker o.fl., 2002, bls. 22–23; Fullan o.fl., 1996, bls. 51; Lambert, 2003, bls. 425).

Endurmenntun starfsfólks þarf að felast í þróunarstarfinu, þannig að kennarar læri eitthvað nýtt sem þeir fá tækifæri til að prófa. Dalin og Rolff benda á að kennarinn sé lykillinn að stefnu og framkvæmd. Leikni hans sé kjarni lausnaleyta. Ef þróunarverkefnið er bundið við ákveðinn hóp innan skólans er mikilvægt að hinir fái að fylgjast með og að það sem gert er smitist til þeirra. Þróunarstarf hefur yfirleitt áhrif á skólamenninguna. Til þess að menningin viðurkenni breytingarnar þurfi þær að vera hluti af daglegu lífi lifandi skóla, ekki eins og aðskilinn hluti (Dalin og Rolff, 1993, bls. 21).

Í mörgum tilfellum skiptir minna máli hver leiðir breytingarnar en hvað breytingarnar hafa í för með sér. Áhrif skólastjórans á breytingaferlið eru mikil og mikilvægt að hann styðji vel við ferlið. Rannsóknir sýna að þeim verkefnum sem hann er virkur í vegnar betur (Fullan, 2007, bls. 81 og 95).

Samkvæmt íslenskri rannsókn frá 2008 um breytingar á störfum skólastjóra kemur m.a. fram að íslenskir skólastjórar sinna starfsmannamálum meira en áður og að þeir álíti að gæði og árangur í skólastarfi sé háð starfsmannastjórnun. Þeir álykta svo að breyting sem varð á skólastjórnun með tilkomu deildarstjóra veiti þeim meira svigrúm en áður til að sinna ráðgjöf við starfsfólk og þeir noti þetta svigrúm til faglegrar forystu. Höfundar benda á þann mikla mannaud sem býr í kennurum í skólum landsins og mikilvægi þess að virkja hann til áhrifa í skólastarfinu. Niðurstöður rannsóknarinnar

benda til þess að fagleg forysta beinist í auknum mæli að því að virkja kennara til forystu með því að dreifa ábyrgð og valdi innan skóla (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannesson og Steinunn Helga Lárusdóttir 2008, bls. 98–101). Í Handbók með kjarasamningum fyrir skólastjóra, trúnaðarmenn og fulltrúa sveitarfélaga frá 2001 segir:

Breytt skipulag skólastarfs kallar á skýra og skilvirka stjórnun sem tekur til allra þátta í rekstri skóla. Í nýju skipulagi er skólastjórinn lykilmaður. Hann er forstöðumaður skólans, stjórnar honum og veitir honum faglega forystu. ... Breytt viðhorf og ný sýn á skólastarfið, sem felur m.a. í sér sveigjanlegt vinnuskipulag, krefst aukinnar starfsmannastjórnunar. ... Með því að skipta verkum milli kennara gefast betri tækifæri til að hagnýta bæði getu einstakra kennara og alls kennarahópsins. Með minni miðstýringu bera kennararnir bæði hver fyrir sig og sameiginlega meiri ábyrgð á starfi skólans og skólaþróun á hverjum stað. Samstarf við skipulagningu, útfærslu og eftirfylgni í skólastarfinu verður þar með eðlilegur hluti af starfi kennarans. ... Til þess að þróa skólastarfið verður starf kennarans að vera í sífældri endurskoðun. Mikilvægt er að símenntun kennara tengist endurmenntunaráætlun og markmiðum skóla og þörfum nemenda. (Handbók með kjarasamningum, 2001).

Í annarri íslenskri rannsókn frá árinu 2004 kemur fram að einhverjir skólastjórar telja að metnaður kennara hafi aukist mikið á síðustu árum. Þeir segja hann birtast bæði í því að vilja gera veg hveirar námsgreinar sem mestan svo og í að styrkja skólastarfið í heild (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannesson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2004).

Ýmsar rannsóknir sem gerðar hafa verið á starfi kennara sýna mikilvægi þess að ekki séu árekstrar á milli mismunandi hlutverka kennara. Það að skilgreina vel mismunandi störf og að allir viti til hvers er ætlast af þeim eykur vellíðan kennara í starfi. Stuðningur í starfi, hvatning, hrós og bjargir eykur vinnugleði kennara og minnkar hættu á kulnun í starfi (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007, bls. 86–88).

## **2.2. Skólamenning**

Það sem rætt hefur verið í kaflanum hér að framan um þróunarstarf snertir allt menningu skóla. Hvernig þessir þættir eru og hvernig þeir breytast og þróast með fólkinu sem þar starfar. Segja má að skólaþróun sé markviss og skipulögð viðleitni til að breyta vinnubrögðum og menningu skóla. Ef breytingarnar eiga að verða varanlegar hljóta þær að þurfa að verða hluti af menningu skólans.

Mismunandi þættir hafa áhrif á starfsemi stofnunar. Þar má nefna samsafn viðhorfa og skoðana sem þróast meðal þeirra sem vinna innan hennar. Það hefur svo

áhrif á atferli þeirra og tengir þá saman. Mikilvægi gilda hverrar stofnunar ætti að segja til um hvað sé æskilegt fyrir hana til þess að hún nái árangri. Starfsmönnum finnast þeir frekar vera hluti af heildinni ef þeir hafa sameiginlegan skilning á ríkjandi gildum og verða þá skuldbundnari þeim (Hoy og Miskel, 2001, bls. 176–178). Gildismat kennara er mikilvægasti þátturinn í menningu hvers skóla, það ræður skoðunum þeirra og framkomu. Ef þeir sem í skólanum starfa koma sér saman um sameiginleg gildi gefur það honum ákveðið yfirbragð. Ennfremur er mikilvægt að skilja þær grundvallarhugmyndir sem móta gildismat kennara, sérstaklega ef huga á að breytingum (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 57).

Börkur Hansen segir í bókinni *Fagmennska og forysta* (2003) að menning geti aldrei orðið til nema í samskiptum manna og það sé grunnþáttur sem gengið er út frá þegar talað er um menningu. Menning stofnunar segi til um hvernig ákveðinn hópur innan hennar tengist saman og mótist af þeim skráðu og óskráðu reglum sem í gildi eru og starfsmenn taka mark á. Hann segir að „... lykillinn að árangursríku breytingastarfi sé að einbeita sér að menningu hvers skóla“ en jafnframt sé það seinlegt og flókið. Hann vísar í bandarískar rannsóknir þar sem kom í ljós að breytingaverkefni eða nýbreytnistarf sem eiga ekki upptök sín innan skólans og tengist menningu hans eiga litla möguleika á því að festast í sessi eða ná að komast í framkvæmd (Börkur Hansen, 2003, bls. 49–55).

Menning speglast í hegðun, framkomu og viðhorfum einstaklinga og hópa (Reeves, 2009, bls. 37).

Skólamenning birtist með mismunandi hætti, það getur m.a. farið eftir stærð skóla hvernig hún birtist. Viðmót starfsfólks, hvernig tekið er á móti nýju starfsfólki og nemendum, siðir, bygging, búnaður, skreytingar o.fl. geta allt verið atriði sem móta skólamenninguna. Ákveðnar hefðir og gildi eru í hverjum skóla og móta menningu hans. Mikilvægt er að starfsfólk skóla komi sér saman um sameiginleg gildi sem gefa skólanum þeirra ákveðið yfirbragð. Einnig að starfsmenn viti fyrir hvað stofnunin þeirra stendur og að þeim finnist þeir vera hluti af henni. Sameiginleg skólamenning sem samsett er úr gildum og skoðunum starfsfólks og jafnvel nemenda er það sem greinir einn skóla frá öðrum (Baldur Gíslason, 1999, bls. 24–28; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 57).

Þótt menningarleg breyting sé ögrandi og tímafrek er hún ekki einungis möguleg heldur hreinlega nauðsynleg. Þetta á sérstaklega við í skólum og öðrum stofnunum þar sem orðið menning er notað sem yfirskin (e. *rhetorical talisman*) til að koma í veg fyrir

frumkvæði í forystu, bæla niður nýsköpun og halda í óbreytt ástand (Reeves, 2009, bls. 36–37).

Það sem skiptir einna mestu máli að mati Hoy og Miskel er menning stofnunarinnar, starfsandi, ánægja starfsfólks, hvatning í starfi, gildi, þarfir og trú starfsmanna. Öll þessi atriði þarf að hafa í huga þegar þróunarstarf er innleitt í skóla (Hoy og Miskel, 2001, bls. 20).

Mun fleiri hafa velt skólamenningunni fyrir sér og rekja þeir Owens og Valesky (2011) m.a. rannsóknir á skólamenningu frá 1980 í bók sinni *Organizational behavior in education*. Þeir fjalla um mismunandi skilgreiningar á skólamenningu og mismunandi skilning á því hvað felst í skólamenningu. Þeir taka sem dæmi tvenns konar stjórnunarstíl skólastjórnenda. Sumum finnst skylda sín að fylgjast með því hvort kennararnir vinni vinnuna sína á meðan aðrir leggja áherslu á innra skipulag og að starfið gangi vel fyrir sig. Þeir segja að það sé mikilvægt að stjórnendur skilji tengsl milli þeirra eigin skipulags og andrúmsloftsins í stofnuninni. Venjur (e. *norms*) og ályktanir/forsendur (e. *assumptions*) eru tveir hlutar skólamenningar. Flestar rannsóknir á stofnanamenningu, hvort sem það eru fyrirtæki eða skólar, sýna tengsl menningarinnar við árangur stofnunarinnar (Owens og Valesky, 2011, bls. 135–262).

Skólamenning sem talin er auka líkur á farsælu breytingastarfi einkennist meðal annars af sameiginlegri sýn hagsmunaaðila á skólastarfið, almennri þátttöku þeirra í umbótaferlinu og reynslu skólans af farsælu breytingastarfi. Ef þeir sem í skólanum starfa koma sér saman um sameiginleg gildi gefur það honum ákveðið yfirbragð. Þær grundvallarhugmyndir sem móta gildismat kennara eru mikilvægar ef huga á að breytingum. Sama á við um samskipti starfsfólks sín á milli, nemenda sín á milli og samskipti beggja þessara hópa. Leita þarf lausna. Fólk í okkar skólum leitar eftir meiri tilgangi í lífinu, hlutverkum sem gera gagn og brú á milli skóla og lífsins fyrir utan (Dalin og Rolff, 1993, bls. 4 og 12; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 57).

Kyrrstaða á ekki við í skólakerfinu í dag, samfélagið kallar á breytingar. Breytingar sem verða innan skóla hafa áhrif á menningu hans. Hvernig til tekst getur verið mismunandi og hefur skólastjórnun þar mikið að segja. Sameiginleg sýn þeirra sem vinna að þróunarverkefni, á verkefnið er nauðsynleg. „Sýn er það sem einstaklingarnir hugsa og hún verður ekki sameiginleg hópi kennara, hvað þá heilu skólasamfélagi, nema meirihlutinn sé henni samþykkuð, geri hana að sinni, fylki sér um þau gildi sem hún byggir á og taki forystu um að vinna samkvæmt þeim. Þannig skapast hollusta og skuldbinding fagmanns við starf sitt“ (Rúnar Sigþórsson, 2004).

### 2.3. Lærdómssamfélag

Hugtakið lærdómssamfélag kemur oft upp þegar rætt er um þróunarstarf og því nauðsynlegt að velta því svolítið fyrir sér.

Sergiovanni lítur á skólann sem lærdómssamfélag þegar forystunni eða valdinu er dreift í stað þess að skólastjórinn hafi valdið og tróni á toppi valdapíramídans. Hann leggur mikla áherslu á samvinnu, ekki að hver sé í sínu horni þar sem ákvarðanir koma frá skólastjóra til undirmanna. Fræðimenn eru sammála um mikilvægi þess að breytingar á menningu skóla og viðhorfum verði þannig að starfsfólk skóla segi „við“ gerum svona í stað „ég“ geri svona. Skólinn „okkar“ í stað skólinn „minn“ o.s.frv. Þetta er það sem „the meaning of change“ snýst um (Fullan, 2007, bls. 62–63; Sergiovanni, 2009, bls. 111). Ef þetta næst eykst skuldbinding starfsfólks við verkefnið og er þáttur í skólamenningunni. Lærdómssamfélagið leggur áherslu á að gera „réttu hlutina rétt“. Aðalatriðið er að fólk komi sér saman um gildin og sé sammála um mikilvægi þeirra og vinni í sameiningu að þeim (Sergiovanni, 2001, bls. 49).

Miklar framfarir hafa orðið undanfarin ár í að skilja lærdómssamfélög og hlutverk þeirra í breytingu á menningu skóla og hlutverki kennara. Mörg kennarateymi eru full efasemda um árangur breytinga. Það er ekki gefið að það sem reynist vel í einum skóla reynist líka vel í öðrum skóla (Eaker o.fl., 2002, bls. 21; Fullan, 2007, bls. 15).

„Skóli sem lærir“ og „lærdómssamfélag“ eru hugtök sem heyrast oft meðal skólafólks. Til að skilja þessi hugtök liggur beinast við að leita í smiðju Peter Senge. Í bók sinni *Schools that learn* (2001) talar hann um að fimm námslögmál (e. *learning discipline*) þurfi að vera til staðar til þess að hægt sé að tala um skóla sem lærir (e. *learning organization*). Í fyrsta lagi er það persónulegur þroski (e. *personal mastery*). Þar á hann við persónulega sýn hvers og eins á skólastarfið svo sem árangur sem maður vill ná, hvert maður stefnir, virðingu og ímynd, allt þetta samfara raunsæju mati á kringumstæðum. Næsta er sameiginleg sýn eða hugsjónir (e. *shared vision*). Þar beinir hann sjónum að sameiginlegum tilgangi og markmiðum ásamt hollustu starfsfólks og því að móta sameiginlega framtíðarsýn til að gera hana að veruleika. Gildismat eða starfskenning (e. *mental models*) er þriðji þátturinn sem hann nefnir og talar þar um að hver og einn ígrundi eigin viðhorf og annarra og skýri og skilgreini veruleikann. Til þess að svo geti orðið þarf að skapa öruggt andrúmsloft á vinnustað þannig að starfsfólk geti rætt ágreiningsmál. Teymisnám eða liðsnám (e. *team learning*) er einn þátturinn

sem hann telur mikilvægan. Þar segir hann að efla þurfi samskipti starfsfólks sín á milli, styrkja þurfi samvinnuhugsunina (e. *collective thinking*) og auðvelda fólki að vinna saman. Síðasta lögmálið er heildarsýn á stofnunina (e. *systems thinking*) en hún byggist á kenningum um endurgjöf og margbreytileika. Ef maður skilur hvernig hlutir eru hverjum öðrum háðir þá er auðveldara að takast á við þá. Senge segir að heildarsýn sé öflugt tæki til skuldbindingar og til að fá uppbyggilegum breytingum framgenget (Senge, 2001, bls. 7–8). Þessi fimm námslögmál Senge eiga vel við þróunarstarf í skólum og mikilvægt að huga að þeim öllum.

Það að starfsfólk skóla hafi sameiginlega sýn á starfið, stefni að sömu siðferðilegum gildum og viðhorfum auðveldar skólastarfið. „Þegar skólastjórnendur hafa náð þeirri samstöðu meðal starfsmanna að allir geta sagt með stolti „svona gerum við hlutina hér í dag, en á morgun gerum við þetta öðruvísi“ þá hefur honum [þeim] trúlega tekist að breyta menningu skólans“ (Baldur Gíslason, 1999, bls. 28). „Skólar sem læra eiga fleira sameiginlegt en skýra áherslu á starfsþroska og starfsþróun kennara. Annað megineinkenni þeirra og um leið forsenda fyrir árangursríku námi nemenda og kennara, er að þeir eru samfélög sem einkennast af samvinnu, samábyrgð og skýrri sameiginlegri sýn“ (Rúnar Sigþórsson, 2004).

Eaker og Dufour (2002) tala einnig um lærdómssamfélag. Ímyndum okkur að lærdómssamfélag sé borð með fjórum fótum. Til þess að borðið standi rétt, halli ekki eða falli, þurfa allir fætarnir að vera jafnlangir og engan má vanta. Hver fótur hefur sitt hlutverk, sína sýn, gildi og markmið. Höfundarnir velta ýmsu fyrir sér. Til hvers erum við? Hvernig viljum við verða? Hvaða skref ætlum við að taka og hvenær? Fyrsta skrefið í að byggja upp lærdómssamfélag er traustur grunnur sem einkennist af þessum fjórum þáttum. Einangrun kennara er rofin með teymisvinnu. Þeir sem eru í teymum vinna saman að því sem snýr að nemendum, styðja hvern annan og deila úrræðum. Þeir vinna að sameiginlegum markmiðum. Í lærdómssamfélögum tíðkast mikil samvinna og að spyrja nærgöngulla spurninga um að hverju er stefnt. Spurningar eins og: Til hvers ætlumst við af nemendum? Hvernig vitum við að nemendur læra? Hvernig getum við tryggt að þeir læri? Af hverju vinnum við að þessu markmiði? Hverju ætlum við að ná fram? (Eaker o.fl., 2002; bls. 3–5 og 18–19).

Að byggja upp lærdómssamfélag krefst breytinga á viðmiðum skóla jafnt sem breytinga á sýn hans. Kennarar í lærdómssamfélögum vinna í teymum og læra að deila faglegum vinnubrögðum. Þeir þróa sameiginlega sýn og styrkja hæfileika sína til að



framkvæma það sem þeir vilja að þeirra skóli standi fyrir (Roberts og Pruitt, 2003, bls. 20).

Nauðsynlegt er að kennarar og skólastjórnendur ígrundi eigið starf, eigin viðhorf og starfshætti skólans. Hugur verður að fylgja máli ef þróunarstarf á að heppnast og ná fótfestu. Endurmenntun er nauðsynleg, kennarar og skólastjórnendur þurfa að vera tilbúnir til að breyta eigin starfsháttum og leggja jafnvel gömlu aðferðirnar og viðhorfin á hilluna.

## **2.4. Samantekt**

Í drögum að aðalnámskrá grunnskóla kemur fram að skólastarf eigi að vera í sífelldri mótun. Þar er talað um mikilvægi nýrrar þekkingar á sviði uppeldis og menntunar miðað við breyttar þjóðfélagsaðstæður, mikilvægi samstarfs og samhæfingar (Drög að aðalnámskrá grunnskóla, 2010).

Það sem fram kemur í þessum fræðilega hluta verkefnisins ætti að sýna mikilvægi þess að vel takist til við að uppfylla fyrrnefnda efnisgrein. Nauðsynlegt er að allir sem ætla að vinna að þróunarstarfi eða sameiginlegum breytingum séu samstíga, hafi sömu sýn á verkefnið og viti nákvæmlega um hvað það snýst. Affærasælast er að allir sem tilheyra skólasamfélaginu, nemendur, starfsfólk og foreldrar, eigi hlutdeild í þróunarstarfi sem fyrirhugað er. Sífelldar þjóðfélagslegar breytingar sem skólinn þarf að kenna nemendum að takast á við ýta undir að skólar telji sig þurfa að fara út í breytingar eða þróunarstarf af einhverju tagi. Ný þekking á sviði uppeldis og menntunar er sífellt að koma fram og undirstrikar enn frekar mikilvægi þess að skólar fylgist vel með.

Skóli sem ákveður að innleiða breytingar sem starfsfólk hans telur mikilvægar þarf að tryggja að hægt sé að uppfylla væntingar allra aðila til breytinganna. Fagleg forysta skiptir miklu máli en þar fara skólastjórar með lykilhlutverkið með því að dreifa ábyrgð og valdi innan skólans. Ef vel og fagmannlega er að málum staðið hafa þróunarverkefni skóla góð áhrif á skólamenninguna og möguleikarnir á að nálgast það markmið að teljast lærdómssamfélag aukast.

### 3. Rannsóknin

Í þessari rannsókn var sjónum beint að tveimur þróunarverkefnum sem innleidd voru í íslenskum grunnskólum skólaárið 2004–2005. Valin voru verkefni sem höfðu fengið þróunarstyrk frá Þróunarsjóði grunnskóla á því skólaári og rannsakandi vissi lítið eða ekkert um fyrirfram. Tilgangur þessarar afmörkunar var að koma í veg fyrir að viðhorf rannsakanda um hvernig verkefnunum reiddi af hefðu áhrif á niðurstöður. Þannig ættu niðurstöður að vera áreiðanlegri um það hvaða þættir í starfsháttum grunnskóla ráði því hvort árangur verði af þróunarverkefnum. Frá því verkefni hófust eru liðin fimm ár sem ætti að geta talist ásættanlegt til að meta hvort þau hafi náð að festast í sessi. Margir fræðimenn ráðleggja þeim sem ætla út í breytingar í skólastarfi að gefa sér tíma, allt upp í fimm ár (York, S., 1991, bls. 31–32). Rannsakanda þótti ekki æskilegt að of langur tími væri liðinn frá upphafi verkefnanna til að tryggja að hægt væri að ná í aðila sem tóku þátt í þeim í upphafi. Viðfangsefni beggja þróunarverkefnanna ná til skólans í heild og stærð skólanna er svipuð.

Horft var á framkvæmd þróunarverkefnanna í ljósi fræða um skólaþróun til þess að meta hvernig hún hafði áhrif á árangurinn og hvort sá árangur náði fótfestu. Þeir þættir sem sjónum var helst beint að voru þörfin fyrir breytingar innan skólans og hvaðan kveikjan að verkefninu kom, skýrleiki verkefnanna bæði markmiða og tilgangs og kannað hvort þau atriði hafi verið öllum ljós. Hugað var að flækjum sem hugsanlega urðu meðan á framkvæmd stóð, s.s. andstöðu við verkefnið, ágreiningi eða öðru sem gat truflað framgang þess. Þegar skólamenningin var skoðuð var fyrst og fremst tekið mið af tilfinningu kennara og skólastjórnenda fyrir því hvort verkefnið hafi haft áhrif á skólastarfið. Síðast en ekki síst var skoðað hvernig breytingarnar lifðu af innan skólans og hvort þær hafi náð að festast í sessi.

#### 3.1. Rannsóknaraðferð, gagnaöflun og úrvinnsla

Um var að ræða eigindlega rannsókn sem byggði á viðtölum við einstaklinga og skjalagreiningu. Þróunarverkefni voru rannsökuð og litið á hvort fyrir sig sem tilvik<sup>1</sup> (e. *case*) og aðferðin féll undir tilviksrannsókn samkvæmt *Handbók í aðferðafræði* (2003).

---

<sup>1</sup> Hér er orðið tilvik notað í stað orðsins tilfelli sem er notað í *Handbók í aðferðafræði* (2003).

Þar segir að þessi rannsóknaraðferð hafi verið notuð í ýmsum fræðigreinum „...til þess að öðlast skilning á raunverulegum tilfellum og aðstæðum“ (Rúnar Helgi Andrason, 2003, bls. 281). „Einn af meginkostum tilfellarannsóknar [tilviksrannsóknar] er að hægt er að nota margs konar aðferðir við gagnasöfnun“ (Rúnar Helgi Andrason, 2003, bls. 283). Hvort tilvik var meðhöndlað sérstaklega og skoðað ítarlega og notuð til þess einstaklingsviðtöl, lokaskýrslur, áætlanir og önnur gögn sem til eru um hvort verkefni fyrir sig.

Aðalrannsóknaraðferðin var einstaklingsviðtöl en samkvæmt Helgu Jónsdóttur (2003) er viðtal öflug aðferð til að svara rannsóknarspurningum. Þannig er gagna aflað með beinum orðaskiptum rannsakanda og viðmælanda. Helgi Rúnar Andrason segir að viðtöl séu ein mikilvægasta leiðin við gagnasöfnun í tilviksrannsóknum. Í viðtölunum var notast við opnar spurningar en með þeim er hægt að ná fram meiri dýpt í reynslu þeirra sem rætt er við (Helga Jónsdóttir, 2003, bls. 69; Helgi Rúnar Andrason 2003, bls. 286). Í tveimur tilfellum þar sem rætt var við stjórnendur voru tveir saman í viðtali. Alls voru tekin tólf viðtöl í rannsókninni.

Tilskilinna leyfa var aflað og rætt við viðkomandi skólastjórnendur. Þeim var gerð grein fyrir markmiði og tilgangi rannsóknarinnar, hvað rannsóknin fæli í sér og hvernig farið yrði með niðurstöður. Viðmælendur voru valdir af handahófi af heimasíðum skólanna, einn af hverju aldurstigi, þar af einn í hvorum skóla sem starfað hafði stutt þar og annan sem starfað hafði lengi. Haft var samband við þá í tölvupósti og þannig fengust upplýsingar um hve lengi þeir höfðu starfað við skólana. Ef kennari samþykkti ekki að taka þátt í rannsókninni var haft samband við annan kennara á sama aldurstigi.

Önnur rannsóknargögn voru lokaskýrslur þróunarverkefnanna sem um ræðir auk annarra gagna sem fengust í skólunum. Í þróunarverkefni II er stuðst við tvær lokaskýrslur, önnur er frá nóvember 2005 og er lokaskýrsla til Þróunarsjóðs grunnskóla. Hin er lokaskýrsla til sveitarfélagsins vegna styrks sem skólinn fékk þaðan til verkefnisins og var skrifuð í júní 2008.

Rannsóknin var afmörkuð við eftirfarandi atriði:

- Tilurð þróunarverkefnisins og framkvæmd.
- Skýrleika – markmið og tilgang.
- Árangur af verkefninu á skólastarfið.
- Áhrif á skólamenninguna – flækjur.
- Ráðgjöf – samvinnu.

- Stöðu verkefnisins í dag.

Rannsakandi gerði viðtalsáætlun fyrir hvort verkefni til þess að reyna að tryggja að öll viðtölin yrðu með sem líkustum hætti og að skilningur viðmælenda væri sá sami.

Eitt tilvik var tekið fyrir í einu og greiningu á því lauk áður en vinna við næsta hófst. Alls var rætt við fjóra kennara í hvorum skóla auk stjórnenda. Bæði tilvikin voru unnin eftir eftirfarandi ferli:

1. Viðtölin voru hljóðrituð og skrifuð upp orðrétt.
2. Rannsakandi skrifaði skýrslu um tilvikið út frá gögnum og viðtölum og listaði upp það sem hann vantaði upplýsingar um og álit á.
3. Þá var leitað til kennara í hvorum skóla sem starfað hafði lengi við skólana og verið með frá upphafi verkefnanna og tekið viðtal við hann. Þannig fékkst enn betri sýn á verkefnið.
4. Þegar unnið hafði verið úr þeim upplýsingum var mat lagt á árangurinn og niðurstöðurnar sendar skólastjórnendum. Með því var þeim gefið tækifæri til að skoða niðurstöður og gera athugasemdir.
5. Í þróunarverkefni I var tekið viðtal aftur við skólastjóra. Deildarstjóri sem hafði verið með frá upphafi verkefnisins var með í því viðtali en ekki hafði verið rætt við hann áður.

Í þróunarverkefni II var rætt við fyrrverandi stjórnanda, núverandi skólastjóra og núverandi aðstoðarskólastjóra. Skólastjórinn starfaði ekki við skólann þegar verkefnið var innleitt en það gerði aðstoðarskólastjórinn sem þá var kennari við skólann. Ennfremur var rætt við kennara sem var verkefnisstjóri verkefnisins við innleiðingu og er kennari við skólann í dag.

6. Eftir breytingar sem gerðar voru á þessu stigi var einn viðmælenda úr hvorum skóla fenginn til að lesa yfir kaflann aftur. Þetta var gert til að styrkja réttmæti rannsóknarinnar og til að koma í veg fyrir misskilning.
7. Eftir þetta var umræðukafli hvors tilviks fyrir sig unninn.
8. Þegar rannsókn hvors tilviks fyrir sig var lokið svo og umræðu um það var skoðað hvort eitthvað væri sameiginlegt með báðum þróunarverkefnum sem skýrt gæti niðurstöður.

Greining gagna fólst meðal annars í því að bera þau saman við þá þætti sem lagt var upp með í ljósi fræðanna, s.s. líkan Fullans um breytingaferli auk þess að draga fram

reynslu, upplifun og viðhorf viðmælanda af þróunarverkefninu. Einnig að gera sér grein fyrir því hvort og þá í hverju árangurinn af verkefninu fælist og hvort þróunarverkefnið eða einhverjir þættir þess hafi fests í sessi innan skólanna.

Öll tilskilin leyfi eru fyrir hendi eins og gert er ráð fyrir um rannsóknir af þessu tagi. Sótt var um leyfi frá Persónuvernd á heimasíðu embættisins og fékkst svar með bréfi þaðan og er afrit af því að finna sem fylgiskjal. Ennfremur fékkst skriflegt leyfi hjá fræðsluskrifstofu þess sveitarfélags sem skólarnir eru í en sökum nafnleyndar á verkefnum sem rannsökuð voru er afrit af því ekki í fylgiskjölum.

Ekki eru notuð rétt nöfn skóla, þróunarverkefna eða viðmælanda. Viðmælendum var gerð grein fyrir því að hljóðupptökum yrði eytt.

### **3.2. Skilgreiningar á hugtökum sem koma fyrir í þróunarverkefnunum**

Hér á eftir verða helstu hugtök skilgreind sem koma fyrir í þróunarverkefnunum sem til rannsóknar eru. Þetta á að auðvelda þeim sem lesa ritgerðina að gera sér grein fyrir hvað átt er við með þessum hugtökum.

**Aldursblöndun:** Í þróunarverkefni II kemur fram að þróa hafi átt aldursblöndun. Í lokaskýrslu verkefnisins kemur eingöngu fram að blanda eigi tveimur árgöngum, þ.e. 1. og 2. bekk annars vegar og 3. og 4. bekk hins vegar með það að markmiði að brjóta upp skólastarfið með blandaðar hópaskiptingar í huga. „Aldursblandaðir bekkir kalla á skipulag þar sem einstakir nemendur eða litlir hópar geta verið að læra mismunandi hluti hlið við hlið og að einstakir nemendur geti lagt misjafnt af mörkum til sameiginlegra verkefna“ (Samtök fámennra skóla, 2003).

**Ferilmöppur:** Þetta matstæki er ýmist nefnt námsmöppur, ferilmöppur eða portfolio. Þær eru „... safn verka nemenda sem valin hafa verið með ákveðin markmið í huga. Mat eða ígrundun verður að fylgja vinnu við möppur. ... Möppur eru til að nemendur verði meðvitaðir um eigin framfarir – sitt eigið nám“ (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008, bls. 38 og 44).

**Leiðsagnarmat:** „Leiðsagnarmat er til að fylgjast með og sjá stöðuna meðan á námi stendur. Leiðsagnarmat er það ferli að afla upplýsinga um hvar nemandi er staddur í námi sínu og túlka þær. Leiðsagnarmat nýtist nemendum og kennurum þeirra til leiðsagnar um hvert þarf að stefna og hvernig sé best að ná þangað“ (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008, bls. 8). „Leiðsagnarmat hefur þann megintilgang að styðja við nám og

kennslu. Í leiðsagnarmati er verið að fylgjast með og leiðbeina nemendum á námstímanum“ (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2007).

**Námsaðlögun:** Tilgangur námsaðlögunar er m.a. að koma til móts við nemendur þar sem þeir eru staddir í námi og setja fram kröfur sem þeir ráða við svo og að skipuleggja námsferlið sjálft. „Námsaðlögun miðar að því að koma á varanlegu skipulagi þar sem allir nemendur hafa sem jöfnust tækifæri til að ná árangri í námi án þess að vera dregnir í dilka eftir þekkingu, færni, skilningi eða námsgetu“ (Rúnar Sigþósson o.fl., 1999, bls. 179).

**Námsver:** Í þróunarverkefni II sem er til rannsóknar í þessu mastersverkefni voru námsver einn þátturinn sem þróa átti. Í lokaskýrslu verkefnisins kemur fram að markmið með þróun námsvera hafi verið að koma betur til móts við nemendur sem stæðu höllum fæti í námi og einnig að skapa grundvöll fyrir krefjandi verkefnum fyrir þá sem skara fram úr í námi. Þar áttu nemendur að geta unnið að einstaklingsmiðuðum námsmarkmiðum sínum. Námsverin áttu að vera vel útbúnar kennslustofur þar sem nemendur ynnu að mismunandi verkefnum með aðstoð sérkennara.

**Símat:** Námsárangur nemandans er metinn jafnt og þétt allan námstímamann (Rowntree, 1983, bls. 111).

**Sjálfsmat nemenda:** „Sjálfsmat er það nefnt þegar nemandi metur á gagnrýninn hátt eigin verk með hliðsjón af markmiðum og viðmiðum um árangur. ... Sjálfsmat er færni sem þarf að læra og þjálf“ (Þóra Björk Jónsdóttir, 2008, bls. 49).

**Umsögn:** „Umsögn, í einföldustu mynd sinni, getur falist í skráningu námsþátta og vitnisburðar í hverjum þeirra án þess að reynt sé að finna meðaltal eða heildareinkunn“ (Rowntree, 1983, bls.195–196). Í umsögn eru „settar fram skoðanir kennarans [og] túlkun hans á niðurstöðum námsmatsins. Eftir því sem fleiri kennarar setja fram skoðun sína þeim mun meira verður gildi umsagnarinnar sem fjölpætts vitnisburðar“ (Rowntree, 1983, bls. 199).

## 4. Niðurstöður og umræður um þróunarverkefnið tvö

Í þessum kafla ritgerðarinnar er sagt frá þróunarverkefnunum tveimur sem rannsóknin náði til. Aðalrannsóknargögn voru lokaskýrslur verkefnanna og viðtöl við kennara og stjórnendur skólanna tveggja.

Í framhaldi af niðurstöðum rannsóknar á hvoru verkefni fyrir sig er umræða um verkefnið þar sem leitast verður við að tengja niðurstöðurnar fræðilegri umfjöllun um árangur af þróunarstarfi. Gengið er út frá sömu meginþáttum og í niðurstöðukaflanum, þ.e. þörfinni fyrir breytingar, skýrleika verkefnisins, framkvæmd þess og flækjum sem upp komu og því hvort eða hvernig árangur náði að festast í sessi og áhrifum sem viðmælendur töldu það hafa á menningu skólanna. Í lok kaflans er svo samantekt.

### 4.1. Þróunarverkefni I

Þróunarverkefni I fjallar um innleiðingu á breyttum námsmatsaðferðum í grunnskóla. Aðalmarkmið þess var að bæta námsmatskerfi skólans með hagsmuni nemenda að leiðarljósi. Verkefninu var ætlað að samhæfa aðgerðir og matsáætlanir sem fyrir voru, en ekki síður að taka upp nýjar og fjölbreyttar matsaðferðir. Þannig átti námsmatið að verða hluti af skipulögðu sjálfsmatskerfi skólans.

#### 4.1.1. Þörf fyrir breytingar

Kveikjuna eða hugmyndina að verkefninu má rekja allt til skólaársins 2001–2002 þegar gerð var styrkleika- og veikleikagreining á námi og kennslu í skólanum. Greiningin átti að taka til þeirra matsaðferða sem skólinn notaði. Ástæðuna sagði skólastjóri hafa verið að kennurum þótti námsmatið vera einsleitt og mjög prófamiðað. Niðurstaða þeirrar greiningar var sú að ákveðið var að hefja vinnu við endurskoðun námsmats í skólanum í heild. Aðspurðir sögðu kennarar sem rætt var við helstu ástæðuna þá að kennurum þótti vægi prófa í skólanum vera of mikið og námsmatsaðferðir ekki nógu fjölbreyttar. Vilji var til að breyta því. Einn kennaranna sem rætt var við sagði að kennarar hefðu ekki allir lagt sama skilning í hugtök tengd námsmati. Sem dæmi nefndi hann að kennarar legðu oft mismunandi skilning í orðin leiðsagnarmat og símat. Það þyrfti að vera sameiginlegur skilningur á námsmatshugtökum. Ennfremur var sumt ekki nógu skýrt

þegar ákveðnar námsgreinar voru metnar eins og t.d. lestur. Þar var eingöngu gefin ein einkunn og ekki horft á lesskilning, lestrartækni eða lestrarlag. Einn kennari sem rætt var við tók þannig til orða: „Það var komið að þeim tímapunkti að við urðum að gera eitthvað.“ Væntingar sem kennarar höfðu til þróunarverkefnisins voru að sami skilningur ríkti að baki kvörðum og hugtökum um námsmat sem og að námsmat yrði fjölbreyttara.

Eins og getið er um hér framar fór fram sjálfsmat í skólanum á skólaárinu 2001–2002 þar sem styrkleikar og veikleikar í kennslu voru greindir. Samkvæmt lokaskýrslu verkefnisins töldu kennarar helstu styrkleika vera velmenntað, áhugasamt og reynslumikið kennaralið. Samvinnu meðal kennara sögðu þeir góða og stöðugleika í starfsmannahaldi. Ennfremur væri námsumhverfi öruggt og húsnæðið gott. Helstu veikleika töldu þeir vera að tími til samstarfs og undirbúnings kennslu væri of knappur m.a. vegna aukinnar vinnu vegna nemenda með sérþarfir. Of margir nemendur væru á hvern kennara og skortur á sértækum úrræðum fyrir nemendur sem rekast illa í hópi. Getulitlir og afburðanemendur fengju ekki þá aðstoð og hvatningu sem þeir þyrftu. Kennarar vildu auka fjölbreytni kennsluáðferða því of mikið væri um námsbókastýrða kennslu.

Hafist var handa strax haustið 2003 með fyrirlesturum og vorið 2004 var ákveðið að gera námsmat að þróunarverkefni í skólanum og sækja um styrk til þess. Styrkurinn fékkst en þá þegar var nokkur vinna hafin.

#### **4.1.2. Skýrleiki**

Samkvæmt lokaskýrslu þróunarverkefnisins var yfirmarkmið þess að þróa skilvirkt og fjölbreytt námsmat í skólanum, formlegt sem óformlegt. Námsmatskerfið átti að þróa og bæta með hagsmuni nemenda að leiðarljósi. Stefnumörkun og framkvæmd námsmatsins átti að endurskoða í öllum námsgreinum með þátttöku allra kennara og skólastjórnenda. Auk hins hefðbundna mats kennara á stöðu nemenda í einstökum námsgreinum átti einnig að leggja áherslu á mikilvægi leiðsagnarmats og sjálfsmats nemenda. Með þessu var fyrirhugað að vinna að því að nemendur bæru meiri ábyrgð á námi sínu og framförum. Gert var ráð fyrir að endurskoða einkunnablöð og upplýsingaflæði til foreldra.

Í rökstuðningi fyrir verkefninu kemur fram að megintilgangur námsmats sé að afla upplýsinga sem hjálpa nemendum við námið, örva þá og hvetja. Þar segir enn-



fremur að matsaðferðir þurfi að vera fjölbreytilegar, hæfa markmiðum og endurspeglar áherslur í kennslu.

Að sögn skólastjórans var tilgangurinn með þróunarverkefninu fyrst og fremst sá að við undirbúning kennslunnar færu kennarar í gegnum ákveðið ferli. Ferlið byggðist á því að um leið og kennslan væri undirbúin og kennsluaðferðir ákveðnar þá væru námsmatsaðferðir einnig ákveðnar og gefið út hvernig fyrirhugað væri að meta framfarir nemenda. Þetta var hans sýn á verkefnið. Þarna er misræmi á milli þess sem skólastjóri segir og þess sem kemur fram í lokaskýrslu verkefnisins. Flestir kennaranna sem rætt var við lögðu þó sama skilning og skólastjóri í verkefnið en áherslumunur virtist nokkur. Einn tók svo til orða: „Það náðist bara ekki að fara alla leið í ferlinu.“ Sýn kennaranna var fyrst og fremst umræðan um námsmat, skilgreiningar á námsmatsaðferðum og fjölbreytni auk viðmiða og kemur það heim og saman við lokaskýrsluna.

Í viðtölum kom fram að allir töldu viðmælendurnir að kennarar almennt hefðu verið vel meðvitaðir um tilgang verkefnisins og markmið.

#### **4.1.3. Framkvæmd og flækjur**

Í ágúst 2004 fór fram gagnrýnin umræða um námsmat og tengingu þess við sett námsmarkmið. Kennarar og stjórnendur ræddu um margar og fjölbreyttar hliðar og hlutverk námsmats innan skólans. Árangur skólastarfs var krufinn og gagnrýnin umræða fór fram um matsleiðir í skólastarfinu, takmarkanir þeirra, kosti og galla. Rætt var um mikilvægi þess að námsmatið gæfi góðar vísbendingar um námsframvindu og að vinnubrögð í kennslu tækju mið af því. Eftir þetta var ákveðið að útbúa formlega gátlista sem tækju mið af áherslum aðalnámskrár grunnskóla og skólanámskrár um námsmat sem kennarar gætu notað til að meta árangur kennslu og náms í bekkjardeildum eða hjá einstökum nemendum.

Samkvæmt lokaskýrslunni var í upphafi sett fram eftirfarandi áætlun um fyrsta ár verkefnisins:

- Kennarar og stjórnendur skilgreini viðmið um árangur, þrói aðferðir við mat á kennslu og námi og tileinki sér þær.
- Innan skólans verði áhersla lögð á fjölbreytt samræmt námsmat sem verði kynnt í skólanámskrá og á foreldrafundum og notað markvisst í skólastarfinu.
- Mat á kennslu og námi verði mikilvægur hluti af skipulögðu sjálfsmati skólans.

Vegna verkfalls kennara haustið 2004 þurfti að breyta framkvæmdaáætluninni og hófst vinna við verkefnið í raun ekki fyrr en í janúar 2005. Unnið var í hópum að ýmsum þáttum sem tengjast námi og námsmati. Stýrihópur leiddi vinnuna við þróunarverkefnið. Í honum voru skólastjóri, deildarstjórar og kennarar af hverju stigi, yngsta, mið- og unglíngastigi. Hlutverk stýrihópsins var að skipuleggja og leiða vinnuna sem byggðist á fyrirlestrum, leshringum og hópvinnu kennara. Verksvið stýrihópsins var að:

- gera samantekt á formi og framkvæmd námsmats og umsagnarkerfis skólans.
- taka saman yfirlit um hvað grunnskólalög, aðalnámskrá og reglugerðir segja um tilgang og markmið námsmats.
- fjalla um helstu hugtök er varða námsmat s.s. símat, leiðsagnarmat og sjálfsmat.
- fjalla um námsmat sem leið til aukins árangurs.

Skipulagsdagar þetta skólaár voru alfarið notaðir til vinnu við þetta verkefni. Styrkurinn sem fékkst frá Þróunarsjóði grunnskóla auðveldaði skólanum að fá fyrirlesara á fundi með kennurum, utanaðkomandi ráðgjöf og faglegan stuðning. Þegar þetta allt var orðið ljóst hófst undirbúningur og áætlanir voru gerðar.

Í upphafi verkefnisins voru kennarar beðnir um að vinna með viðhorf til námsmats og námsmatsaðferða. Þeir þurftu að ræða sig í gegnum skilgreiningar á hvers konar námsmati og námsmatsaðferðum og raða aðferðum sem þeir vildu hafa í forgangsröð. Á endanum varð til pýramídi sem lýsti vilja kennara skólans til námsmats og hvaða námsmatsaðferðir þeir teldu mikilvægastar. Kennurum var gert að prófa námsmatsaðferðir úr pýramídanum á innleiðingarárinu. Eftirfylgnin fólst í að á kennarafundum sögðu kennarar frá námsmatsaðferðum sem þeir höfðu prófað.

Að sögn viðmælenda urðu engar sérstakar flækjur á fyrsta árinu þó svo oft hafi verið tekist á í umræðum. Helst var að utanaðkomandi fyrirlesarar þóttu fjalla of mikið um það sama og olli það nokkurri óánægju. Einnig var kvartað undan tímaleysi. Eins og oft þegar breytingar eru gerðar voru ekki allir sáttir en viðmælendur telja samt að þessi vinna hafi orðið til þess að koma fólki upp úr hjólförunum og út fyrir þægindahringinn. „Það voru átök meðan á þessu stóð, en þau voru til góðs.“ Viðmælendur segja m.a. að fólk hafi ekki allt haft sömu sýn á það hvað ætti að taka við og ekki allir verið sammála um allt sem gert var en það tókst að ná góðri niðurstöðu að þeirra mati.

Í lokaskýrslunni kemur fram að formlegt mat á verkefninu var fyrirhugað á vormisseri 2006 og að í framhaldi af því var ætlunin að yfirfara námsmatsáætlun skólans. Þar kemur einnig fram að nemendur og foreldrar hafi ekki á marktækan hátt

fengið tækifæri til að meta breytingarnar. Ennfremur var fyrirhugað að kynna verkefnið á heimasíðu skólans og í grunnskólum sveitarfélagsins.

#### 4.1.4. Fest í sessi

Samkvæmt lokaskýrslunni og viðmælendum náðust ekki öll markmið verkefnisins á fyrsta árinu m.a. vegna utanaðkomandi þátta. Enn hefur ekki náðst að festa allt í sessi sem til stóð. Í áætlun verkefnisins var gert ráð fyrir að viðhalda því næsta ár þannig að í lok apríl 2006 yrði lokið við þá þætti sem þegar hafði verið unnið að. Í þeim tilgangi var stofnaður starfshópur um námsmat vorið 2005. Hann átti að halda utan um verkefnið í skólanum og leiða það áfram ásamt stjórnendum. Fyrirhugaðir voru fyrirlestrar um þætti tengda námsmati eins og prófagerð og námstækni. Síðan átti að vinna að því að festa vinnubrögðin í sessi og viðhalda þeim. Sem fasta liði í viðhaldi vinnubragða var ætlunin að setja inn námskeið af ýmsu tagi sem tengdust námsmati auk þess að vinna með innra mat á námsmatsaðferðum.

Þegar ákveðið var að fara í námsmatsvinnu með öllum grunnskólunum í sveitarfélaginu var stofnuð nefnd um námsmat í þessum skóla eins og öðrum. Að sögn viðmælenda fundar nefndin reglulega enn í dag, kemur með ábendingar til kennara og fær þá til að segja frá matsaðferðum sem þeir hafa prófað.

Staðan núna fimm árum eftir innleiðingu: Stefnumörkun og framkvæmd námsmatsins var endurskoðuð í öllum námsgreinum með þátttöku allra kennara og skólastjórna. Það hefur haft í för með sér:

a) Námsmatsaðferðir eru fjölbreyttari en áður, bæði formlegar og óformlegar eins og lagt var upp með. Má þar nefna heimapróf, þrautalausnir, hópapróf og tímapróf. Á miðstigi tíðkast munnleg próf t.d. í bókmenntum. Að öðru leyti eru munnleg próf ekki notuð nema í tungumálakennslu. Á yngsta stigi eru umsagnir og verkefnamöppur sem hafa þróast undanfarin ár með góðum árangri. Að sögn skólastjórna er vilji hjá mörgum kennurum að færa verkefnamöppur upp á hin aldurstigin. Um það sé hins vegar ekki algjör sátt en unnið er í málinu.

Mesta breytingin að mati viðmælenda felst í fjölbreyttara í námsmati. Einnig í minna vægi prófa en um það hefur verið gert samkomulag innan skólans í öllum árgöngum. Árlega eru lagðir fyrir kennara gátlistar um hvers konar námsmatsaðferðir þeir noti.

b) Viðmið um árangur hafa verið skilgreind og finnst kennurum sem rætt var við það vera eitt af því mikilvægasta sem náðist.

- c) Í dag eru til áætlanir um vægi prófa í mörgum árgöngum og fara kennarar eftir þeim. Ekki eru til áætlanir um annars konar námsmatsaðferðir innan árganga nema á miðstiginu. Ástæða þess að námsmatsáætlanir eru ekki til á öllum stigunum er að ekki náðist að vinna þær á þeim tíma sem ætlaður var í verkefnið og hefur sú vinna ekki verið tekin upp aftur. Yngsta stigið er með áætlun sem hefur verið að þróast, hún er ekki fullmótuð en langt komin.
- d) Markmiðið með leiðsagnarmati virðist hafa náðst að mestu að mati viðmælenda. Það er notað í dag í flestum árgöngum, ekki síður í yngri bekkjunum og þá í formi umsagna. Almennt nota kennarar ekki leiðsagnarmat sem boðið er upp á í skráningarforritinu Mentor. Þessi vinna hefur ekki þróast í takt við tæknina nema að litlu leyti en kennarar á elsta stigi eru komnir einna lengst í að nota það. Margir nota svokallaðar verkefnabækur sem segja má að sé fyrsta skrefið.
- e) Viðmælendur eru sammála um að leggja þurfi meiri áherslu á sjálfsmat nemenda, ábyrgð þeirra á eigin námi og að nýta betur mat á framförum þeirra. Sá árangur sem vænst var á því sviði náðist ekki að þeirra mati.
- f) Einkunnablöð voru endurskoðuð og eru með svipuðu sniði enn í dag.
- g) Skilgreiningar á hugtökum um námsmat er eitt af því sem kennarar virðast vera ánægðastir með eftir þessa vinnu. Þær hafa hins vegar ekki verið birtar á heimasíðu skólans eins og gert var ráð fyrir í upphafi.
- h) Upplýsingaflæði til foreldra er eitt af því sem viðmælendum fannst vera betur samræmt og skilvirkara en áður þó svo því markmiði hafi ekki verið fullnægt að upplýsa um gang mála á heimasíðu skólans. Á foreldrafundum á hverju hausti fara kennarar yfir námsmat og námsmatsaðferðir sem notaðar eru.
- i) Gátlistar um námsmatsaðferðir sem byrjað var að nota á fyrsta ári verkefnisins eru notaðir enn í dag. Á vorin fylla kennarar í þessa lista og segja til um hvaða námsmatsaðferðir þeir notuðu yfir veturinn. Einn viðmælandi sagði að þessir listar yrðu til þess að kennarar legðu sig frekar fram um að nota fjölbreyttar námsmatsaðferðir. Stjórnendur taka undir það en viðurkenna að þeir gætu gert meira með gátlistana og það væri t.d. ein leið til að setja kraft í verkefnið. Í samræðum við skólastjórnendur kom einnig fram að sennilega væru þessir gátlistar ekki marktækir sem slíkir því fólk gæti krossað við það sem því sýndist, það vantaði eftirfylgnina.

Aðspurðir um námsmat sem leið til aukins árangurs eins og stefnt var að sögðu viðmælendur að á fyrsta ári verkefnisins hafi viðmið verið ákveðin og samstaða var um að fara aldrei niður fyrir landsmeðaltal á samræmdum prófum. Þeir sögðu að kennarar fylgdust vel með því. Það hafi gengið nokkuð vel hingað til eftir að verkefnið var innleitt. Þegar það hefur ekki náðst þá hafi árangur nemenda verið krufinn.

#### **4.1.5. Áhrif á skólamenninguna**

Að mati viðmælenda hefur greinileg breyting orðið á námsmatsaðferðum innan skólans síðan þróunarverkefnið var innleitt. Sú faglega umræða um námsmat og viðhorf til námsmats sem var á fyrsta árinu telja viðmælendur koma vel fram í skólastarfinu í dag. Þeir tala um breytta hugsun. Settir voru af stað leshringir um ákveðnar námsmatsaðferðir. Umræður í dag um námsmat, t.d. á kennarastofunni segja kennarar vera mun faglegri en áður. Það sé ekki síst vegna þess að nú hafa kennarar sama skilning á námsmatshugtökum. „Fólk er búið að lesa sér til og það er ekki lengur þras um tölur vegna þess að við erum búin að fara í gegnum þessa umræðu.“ Samræðan um námsmat sem leið til aukins árangurs nemenda er alltaf í umræðunni jafnt á kennarastofunni, stigsfundum og innan árganga. Skólastjórnendur segja það rétt að ákveðið jafnvægi hafi skapast í umræðunni en engu að síður takist fólk enn á um þetta eins og margt annað í skólamálum. „Umræðan hefur haldið áfram, hún hefur aldrei þagnað.“ Kennarar sem rætt var við eru sammála um að mikið álag hafi verið fyrsta árið en einn viðmælenda taldi að allir hefðu verið sammála um að þetta þyrfti að gera og því sætti fólk sig við það. Í hverjum árgangi er góð samvinna um námsmatsaðferðir en mesta samvinnan innan skólastigs virðist vera á miðstigi.

Í upphafi þróunarverkefnisins var unnið með viðhorf til námsmats og röðuðu kennarar þeim upp í pýramída. Viðmælendur voru sammála um að sá pýramídi myndi eflaust líta öðruvísi út í dag. Ástæða þess er að kennarar eru nú betur að sér um námsmat eftir lestur, fjölbreyttari reynslu og umræður. Þeir töldu að núna myndu kennarar setja mat á frumkvæði og sjálfstæði nemenda ofar í pýramídann af því að þeir vildu nota það meira í námsmati en þeir gera, en þessir þættir eru lítið sem ekkert metnir að sögn viðmælenda. Ferilmöppur voru ekki nefndar af kennurum nema á yngsta stigi.

#### **4.1.6. Samantekt**

Ýmislegt af því sem stefnt var að með þróunarverkefninu hefur náðst að festa í sessi þó ekki hafi það tekist í öllum þáttum eins og fram kemur hér að framan. Stefnumörkun og

framkvæmd námsmats í skólanum var endurskoðuð í öllum námsgreinum og segja kennarar sem rætt var við það hafa verið gert með hagsmuni nemenda að leiðarljósi eins og stefnt var að. Þó vantar enn áætlanir sem til stóð að gera. Yfirlit sem gert var um hvað grunnskólalög, aðalnámskrá og reglugerðir segja um tilgang og markmið námsmats var notað til grundvallar umræðu og skilgreiningum á námsmatsaðferðum.

Áætlun var gerð um framtíð verkefnisins en henni ekki fylgt eftir nema að því leyti að stofnaður var starfshópur um námsmat. Hann var svo endurvakinn 2008 þegar allir grunnskólar í sveitarfélaginu tóku þátt í sameiginlegu þróunarverkefni um námsmat. Hópurinn starfar enn við skólann og heldur utan um það sem náðist í eigin þróunarverkefni. Að sögn skólastjóra er námsmat innan skólans alltaf í þróun hjá kennurum og kennarahópum. Síðan verkefnið var innleitt hefur verið lagt að kennurum að prófa nýjar námsmatsaðferðir til að auka fjölbreytnina.

Skólastjóri hafði annan skilning á tilgangi þróunarverkefnisins en kom fram í lokaskýrslunni. Hann er þó enn vongóður um að það takist að innleiða ferlið sem hann vildi sjá. Kennarar virtust meðvitaðir um þessa sýn skólastjórans en telja að það hafi einfaldlega ekki náðst á þeim tíma sem ætlað var til verkefnisins. Skólastjórnendur eru ekki tilbúnir til að vera með „skipun að ofan“ um að það eigi að vera svona. Það er ekki leið til árangurs að þeirra mati.

Mat á verkefninu sem slíku fór ekki fram. Mat á því hvort námsárangur nemenda hefði batnað eftir innleiðingu þróunarverkefnisins hefur ekki verið gert. Til þess að svo gæti orðið hefði þurft að setja viðmið um árangur áður en verkefnið hófst.

Viðmælendur voru sammála um breytta hugsun varðandi námsmat og matsaðferðir innan skólans og að sú faglega umræða sem var um það hafi skilað sér inn í menningu skólans þó enn væri tekist á eins og eðlilegt væri um skólastarf. Aukið samstarf og umræða um námsmat vegna breytts vægis prófa og aukin samvinna um aðra þætti er mjög til góðs í skólastarfi að mati viðmælenda. Þannig hafi verkefnið haft áhrif á menningu skólans.

Frétt var sett inn á heimasíðu skólans um þróunarverkefnið strax haustið 2004 og það látið nægja. Viðmælendur telja að foreldrar séu vel upplýstir um hvernig námsmati er háttað í hverjum árgangi, en farið er yfir það á foreldrafundum á hverju hausti. Ekki varð úr því að verkefnið yrði kynnt fyrir öðrum grunnskólum eins og til stóð.

Helstu ástæður þess að ekki náðist meiri árangur af verkefninu töldu kennararnir sem rætt var við helst vera tímaskort, skort á eftirfylgni og beinni ráðgjöf til kennara við að nota mismunandi námsmatsaðferðir.

## **4.2. Umræða um þróunarverkefni I**

### **4.2.1. Þörf fyrir breytingar**

Samkvæmt rannsókninni virðast aðilar sammála um að kveikjan að þróunarverkefninu hafi komið út frá sjálfsmati og að ekki hafi verið ágreiningur um nauðsyn þess að taka á námsmati innan skólans. Kennarar voru sammála um þörfina fyrir að skilgreina námsmatsaðferðir og samræma vægi prófa í árgöngum og á skólastigum.

Styrkleikar sem kennarar töldu að hægt væri að nýta í þessa vinnu voru velmenntað, áhugasamt og reynslumikið kennaralið, stöðugleiki í starfsmannahaldi og öruggt námsumhverfi. Það sem helst gæti komið í veg fyrir árangur verkefnisins töldu þeir vera skort á tíma til samstarfs og undirbúnings kennslu, of marga nemendur á kennara og skort á sértækum úrræðum fyrir einstaka nemendur. Kennarar sem rætt var við voru sammála um að auka þyrfti fjölbreytni kennsluaðferða. Samkvæmt þessu virðist sem allir hafi verið sammála um að breytinga væri þörf og fundið fyrir þörfinni. Miðað við framantalið hefði átt að vera grundvöllur fyrir því að breytingarnar tækjust en til þess þyrfti að koma til móts við það sem kennarar töldu vera veikleika. Fullan segir m.a. að þróunarstarf sé undir því komið hvernig kennarar hugsi og vinni (Fullan, 2007, bls. 129).

Í viðtölum við kennara kom fram að það sem þeir töldu að vantaði helst uppá framkvæmdina við verkefnið svo betri árangur næðist var tími til að sinna fjölbreyttu námsmati og til að gera áætlanir eins og til stóð. Þetta kemur heim og saman við það sem rannsakandi hefur lesið um breytingar. Að gefa nægan tíma er oft vanmetið þegar umbótastarf er skipulagt. Þess vegna er mikilvægt að taka ekki upp nýjungar á hverjum vetri. Ný vinnubrögð vilja gleymast ef aðrar nýjungar eru teknar upp of snemma (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 76–77). Það var reyndar ekki gert í þessu tilfelli og varð það því ekki til að trufla ferlið. Viðmælendur nefna einnig að bein ráðgjöf til kennara og eftirfylgni hefði mátt vera meiri.

### **4.2.2. Skýrleiki**

Skortur á skýrleika markmiða og tilgangi er algengt vandamál í breytingaferli, þó sátt sé um að breytinga sé þörf. Þegar á reynir og kennarar fara að tengja námskrá og aðra þætti

í breytingaferlinu vakna oft spurningar. Þá kemur oft í ljós að breytingaferlið er ekki öllum ljóst. Óljósar og ótilgreindar breytingar geta orsakað kvíða og ergelsi í garð verkefnisins og jafnvel mótspyrnu (Fullan, 2007, bls. 89–90; Reeves, 2009, bls. 45).

Mismunandi skilningur á tilgangi verkefnisins kom fram en kennarar töldu sig vera með hann á hreinu. Skólastjórinn taldi aðtilganginn vera ferli sem átti að ná frá skipulagi kennslu eða kennsluáætlun til námsmats meðan kennarar töldu sig fyrst og fremst vera að vinna að breyttu námsmati. Þegar kennarar sem rætt var við voru inntir eftir þessu þá virtust þeir vita af því sem skólastjóri talaði um en það hafði greinilega minna vægi í þeirra huga en matsaðferðirnar sjálfar sem þeir voru að þróa í eigin kennslu svo og samstarfið. Einn þeirra kenndi tímaskorti um og að kennarar hefðu einfaldlega ekki treyst sér í að vinna þetta þannig og því þróaðist vinnan eins og hún gerði. Sá skilningur sem skólastjóri lagði í verkefnið kemur hvergi fram í lokaskýrslunni og má því velta fyrir sér hvort þessi tilgangur hafi eingöngu verið í umræðunni eða hvort markmið og tilgangur eins og fram koma í lokaskýrslunni séu óljós. Fullan segir það geta gerst að raunveruleikinn endurspegli aðeins fegraða hugmynd stjórnenda. Að vita hvað þarf að gera er ekki það sama og að láta verða af því. Tilgangurinn er lykilatriði en aðeins ef hann er sameiginlegur (Fullan, 2007, bls. 19 og 30).

Mismunandi túlkun á því sem unnið er að getur skipt sköpum um það hvernig til tekst. Eðlilegt er þó að velta fyrir sér hvers vegna mismunandi túlkun verður. Skortir á að hugtök sem notuð eru séu skilgreind eða voru ekki allir með í að setja markmiðin? Samkvæmt viðtölum virtust kennararnir hafa sameiginlega sýn á verkefnið. Þeir unnu að sameiginlegum skilgreiningum á hugtökum tengdum námsmati. Þeir voru líka sammála um að kveikjan að verkefninu hefði komið eftir sjálfsmat sem allir tóku þátt í. Auk þess fannst þeim vera nokkuð skýrt til hvers væri ætlast af þeim. Samkvæmt þessari rannsókn voru kennarar að mestu að vinna að sömu markmiðum og skólastjóri um námsmat, en þeir voru ekki með alveg sama tilgang í huga og náðu verkefnin ekki eins langt og hann vildi. Þetta gæti líka bent til þess að sýn skólans á verkefnið og væntanlegrar útkomu úr því hafi ekki verið nógu vel ígrunduð af kennurum. Vel heppnað skólastarf og eftirsóknarverðar breytingar eru háðar skoðunum og viðhorfum kennara. Ef skoðanir kennara og þeirra sem vilja umbætur samræmast ekki, þá breytist ekkert (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 57).

Gátlistar voru notaðir til að meta hvaða matsaðferðir kennarar prófuðu og notuðu en eitt markmið þróunarverkefnisins var að kennarar tileinkuðu sér fjölbreyttar matsaðferðir. Þessir listar eru notaðir enn í dag í sama tilgangi því kennurum er ennþá



uppálagt að prófa nýjar aðferðir. Því er hins vegar ekki fylgt eftir að sögn kennara og skólastjórnenda. Með þessum gátlistum geta kennarar merkt við hvaða matsaðferð sem er en það er enginn sem kannar hvort þeir eru raunverulega að nota þær aðferðir sem þeir merkja við. Þessi leið getur flokkast undir það sem Fullan kallar „rangur skýrleiki“ (e. *false clarity*) þ.e. þegar breytingar eru túlkaðar og einfaldaðar (e. *oversimplified*) og líta út fyrir að vera öðruvísi en þær eru (Fullan, 2007, bls. 89). Hugsanlegt er að kennurum finnist að námsmatsaðferðir séu fjölbreyttar og jafnvel að þeir telji sig nota fjölbreyttar matsaðferðir vegna þess að ekki er ígrundað hvort svo sé.

#### 4.2.3. Framkvæmd og flækjur

Innleiðing breytinga byggir á tveimur þáttum, annars vegar tilgangi og hins vegar aðferð. Óöryggi og ánægja einstaklinga af árangri þróunarverkefna eru staðreyndir sem ekki hefur verið tekið nægt tillit til við umbætur (Fullan, 2007, bls. 23).

Framkvæmd verkefnisins var í höndum stýrihóps sem í sátu skólastjórnendur og kennarar af öllum þremur aldurstigum skólans. Stýrihópurinn stjórnaði verkefninu og lagði fram áætlanir og hélt utan um verkefnið. Skólastjóri þekkti því verkefnið vel. Samkvæmt Fullan þá er skólastjóri lykilmáður í að þróa hæfni skólans til að vinna með breytingar þegar allt kemur til alls en skilgreiningar á hlutverki hans í umbótastarfinu til að uppfylla væntingar skortir oft (Fullan, 2007, bls. 15 og 168).

Áætlun til framtíðar var ekki fylgt eftir þó svo námsmatsvinna færi af stað nokkrum árum síðar. Að sögn skólastjóra var hugmyndin að reyna það að kennarar styddu hver annan meira í eftirfylgninni en það tókst ekki nógu vel. Að öllum líkindum vegna þess að ekki var til áætlun um eftirfylgni og mat en það er mikilvægt ef vel á að takast til með breytingar til framtíðar. Höfundar bókarinnar *Aukin gæði náms* (1999) fjalla talsvert um áætlanir um þróunarstarf. Þar kemur t.d. fram að eftir því sem vinnunni miðar áfram geti áætlunin breyst, það sé eðli málsins. Þetta getur vel átt við í þessu tilviki og það hafi láðst að endurskipuleggja vinnuna miðað við þær breytingar sem þegar höfðu náðst. Þeir tala um mikilvægi þróunaráætlunar sem hjálpartækis en einnig að skrifleg áætlun úreldist og sé breytingum háð. Auðvelt er að taka undir það því hér eins og í öllu skólastarfi gildir sveigjanleiki (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 98–103).

Í viðtölum við kennara og í lokaviðtali við skólastjórnendur kom fram að óánægja hefði verið með einhverja fyrirlestra sem fengnir voru. Þar fannst kennurum of mikið um endurtekningar en töldu það samt ekki hafa haft áhrif á verkefnið sem slíkt.

Velta má fyrir sér af hverju þetta gerðist. Var það vegna þess að skólinn hafði ekki skilgreint nógu vel það sem hann ætlaði sér með verkefninu? Eða var það vegna þess að ekki var nógu skýrt af skólans hálfu um hvað fyrirlesararnir ættu að tala? Þarna er komið að atriði sem þarf oft að skerpa á þegar margir aðilar eru fengnir til fræðslu. Þeir þurfa að vita hvaða væntingar skólinn hefur til þeirra og hvað aðrir fyrirlesarar hafa talað um áður. Erfitt getur verið að gera öllum til hæfis þegar komið er að endurmenntun en skólinn þarf að skoða hvers konar endurmenntun starfsfólks er honum sem lærdómssamfélagi fyrir bestu. Ígrundun á þörf á endurmenntun er nauðsynleg þó hún sé seinleg. Árangursríkasta leiðin til þessarar ígrundunar er „að kennarasamfélagið sjálft greini þarfir skólans fyrir nýja þekkingu og taki sameiginlegar ákvarðanir um hvernig hennar skuli aflað“ (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 70).

Kennarar sem rætt var við segja að fræðsla og stuðningur við stýrihópinn hafi verið næg en vantað hafi beina ráðgjöf við kennara þegar þeir voru að tileinka sér námsmatsaðferðir. Einn viðmælendanna komst svo að orði að ekki væri nóg að lesa, kennarar þyrftu að prófa sjálfir og þá væri mikilvægt að hafa aðgang að einhverjum sem geti sagt manni til. Það er nauðsynlegt að tengja metnaðarfullar breytingar og gæði. Það sem fólk upplifir þroskandi í huga og háttum er það sem skiptir máli. Fólk lærir ekki eða lýkur erfiðum breytingum með því sem því er sagt að gera heldur með því að gera það sjálft (Fullan, 2007, bls. 92). Með beinni ráðgjöf til kennara hefði hugsanlega náðst meiri árangur en verkefni festast betur í sessi þegar öryggi kennara um það sem þeir eru að gera eykst. Kennarar geta fundið fyrir tímabundnu öryggisleysi og kvíða þegar þeir eru að prófa nýjar leiðir. Þetta þurfa skólastjórnendur að vera meðvitaðir um þegar hvatt er til breytinga í skólastarfi en einmitt það sem er jákvætt við breytingar er að fólk lærir af þeim og ný tækifæri bjóðast (Fullan, 2007, bls. 84; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 75).

Tímaleysi er eitt sem nefnt var en það er einmitt þáttur sem fræðimenn segja að verði að skoða vel áður en lagt er af stað í breytingar. Mjög algengt er að starfsfólk kvarti undan tímaleysi þegar þróunarverkefni eru annars vegar. Stjórnendur þurfa að kenna kennurum og kennarateymum að nýta tímann skynsamlega og skilgreina þá um leið til hvers er ætlast á þeim tíma sem ætlaður er í verkið (Gajda og Koliba, 2008, bls. 143).

Að setja nýtt starfsfólk inn í verkefnið og styðja það og veita endurmenntun við hæfi vill oft gleymast þegar þróunarstarf og breytingar eru annars vegar í skólastarfi. Ef þetta er ekki gert er líklegt að þau vinnubrögð sem náðst hafa lognist út af. Í þessum

skóla vill svo til að starfsmannahald er mjög stöðugt. Þróunarverkefnið sem slíkt var ekki kynnt fyrir kennaranum sem hóf störf haustið eftir, en hann var settur inn í námsmat á yngsta stigi eins og það hafði þróast. Annað tengdi kennarinn ekki þróunarverkefninu sem slíku. Í framhaldi af þessu má spyrja sig hvort nóg sé að setja nýjan kennara eingöngu inn í breytingar sem snúa að því sem honum er ætlað að kenna. Hann hlýtur að þurfa að fá heildarmynd af skólastarfinu en einnig þarf að taka tillit til þess að hann meðtekur ekki allt í einu. Við vitum að kennarar eiga nóg með sitt þegar þeir hefja störf á nýjum stað og að samvinna skiptir öllu máli til að koma vinnubrögðum sem hefð er fyrir á framfæri við nýja kennara. María Steingrimsdóttir (2005) rannsakaði upplifun nýútskrifaðra kennara eftir fyrsta árið í kennslu. Þar kemur fram að þeir náðu ekki nema litlu broti af því sem þeim var sagt í byrjun og að þeir voru hvattir til að spyrja en vissu hins vegar ekki hvað þeir ættu að spyrja um (María Steingrimsdóttir, 2005, bls. 57–58).

#### **4.2.4. Fest í sessi**

Áætlanagerð ein og sér er ekki lykillinn að skólaþróun né heldur sameiginleg sýn á blaði. En hvort tveggja hjálpar tvímælalaust til og er nauðsynlegt til að skapa umgjörð og forsendur fyrir árangri af breytingum innan skóla. Síðan er margt annað sem þarf að taka tillit til. Breytingarnar þurfa að ná inn í skólastofuna og til fagmennsku kennarans ef þær eiga að ná fram að ganga. Samkvæmt rannsókn sem gerð var á AGN-verkefninu 1998 kom í ljós að í þeim skólum sem mestum árangri náðu var samheldinn hópur kennara og þeir fúsir til að gefa verkefninu mikinn tíma frá byrjun. Þeir voru tilbúnir til að flétta það inn í dagleg störf sem er grundvallaratriði því þá aukast líkurnar á því að markverðustu skrefin í skólaþróun, sem eru starfshættirnar í skólastofunni, náist (Rúnar Sigþórsson, 2004).

Ekki var annað að sjá en að kennarahópurinn sem vann að verkefninu hafi verið nokkuð samheldinn a.m.k. á yngri stiginum og tilbúinn til að taka upp ný vinnubrögð í námsmati. Hugsanlega hefur samt upplifun kennara af tímaskorti og skorti á ráðgjöf og eftirfylgni verið vegna þess að þeir fundu ekki nægilega til skuldbindingar við verkefnið. Skapa þarf skilyrði til umbóta og skuldbinding fagmannsins við verkefnið þarf að vera til staðar. Viðleitni til skólaþróunar hefur takmörkuð áhrif nema hún hafi skýran tilgang sem hægt er að tengja við áþreifanleg markmið (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 32; Rúnar Sigþórsson, 2004).

Breytingar þýða að fólk lærir eitthvað nýtt. Nýr tilgangur, breytt hegðun, færni og skoðanir ráðast af því hvort kennarar vinni einir eða skiptist á reynslu og skoðunum (Fullan, 2007, bls. 97). Í rannsókn Maríu Steingrímsdóttur frá 2008 kom fram að kennarar sem kennt höfðu í fimm ár lögðu mikið upp úr samstarfi og samvinnu við samkennara sína. Þangað sóttu þeir ráð, endurgjöf og hvatningu sem er mikils virði fyrir starfsþroska þeirra. Niðurstöðurnar gefa líka til kynna að þeir hafi meiri fagvitund en svo að þekking á námsefni ein og sér dugi til. Þeir voru meðvitaðir um að þeir yrðu líka að vera færir um að sinna félagslegum þörfum nemenda sem og námslegum (María Steingrímsdóttir, 2010).

Um námsmat sem leið til aukins árangurs eins og stefnt var að sagði skólastjóri að ekki væru til viðmiðunartölur um árangur frá því áður en verkefnið hófst en að á fyrsta ári þess hafi náðst samstaða um ákveðin viðmið. Þau eru að skólinn fari ekki niður fyrir landsmeðaltal á samræmdum prófum. Það hafi gengið nokkuð vel hingað til. Þau ár sem það hefur ekki gengið eftir hafi árangur nemenda verið krufinn. Samkvæmt skýrslu um samræmd próf frá 2010 þar sem birtar eru samanburðartölur fyrir árin 2005–2010 þá stenst þetta að mestu leyti í öllum árgöngum þó svo árangur hafi dalað inn á milli. Skólinn hefur jafnharðan náð sér upp aftur og í mörgum tilfellum sýnt verulegar framfarir eins og t.d. í íslensku í 10. bekk en þar hefur skólinn öll árin frá því verkefnið hófst verið fyrir ofan landsmeðaltal (Karl Fannar Gunnarsson, 2010).

#### **4.2.5. Áhrif á skólamenninguna**

Skólaþróun felur í sér nám allra sem hlut eiga að máli. Því er hún svo mikilvæg fyrir skólastarfið í heild. Skapa þarf menningu innan skóla sem getur tekist á við breytingar. Á þann hátt getur skólaþróun breytt menningu skóla (Rúnar Sigþórsson, 2004). Ákvörðun um þróunarverkefni I var tekin eftir sjálfsmat skólans sem allir kennarar tóku þátt í og með því náðist samstaða um verkefnið. Þannig tengist sjálfsmatið umbóta-starfinu og vali á forgangsverkefni. „Forgangsverkefnið miða að því að móta starfsmenningu sem skapar og styrkir skilyrði fyrir árangursríku skólastarfi ... Þannig verða sjálfsmatið og skólastarfið samofin öðru starfi skólans en ekki viðhengi við það“ (Rúnar Sigþórsson, 2004). Að kennararnir hafi séð þörfina fyrir fjölbreytni í námsmati sýnir að þeir voru tilbúnir að vinna með fjölbreytileika nemenda sem kemur til móts við skóla fyrir alla. Í bókinni *Fjölmening og skólastarf* (2010) fjalla höfundar um fjölbreytileika mannauðsins innan skóla. „Ýmsir fræðimenn telja að í fjölbreyttum hópi kennara og annars starfsfólks sé meiri skilningur á þörfum fjölbreytts nemendahóps.“ Vandí margra

skóla getur falist í einsleitum starfsmannahópi sem ekki hefur þennan skilning (Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir, 2010, bls. 30–31).

Samkvæmt viðmælendum hafði þróunarverkefnið áhrif á skólamenninguna. Það kom helst fram í því að áður en það var innleitt var talsverður ágreiningur um námsmat innan skólans sem virðist hafa náð ákveðnu jafnvægi eftir að skilgreiningar og viðmið náðu fótfestu. Þeir segja ennfremur að samstarf hafi aukist talsvert eftir tilkomu þróunarverkefnisins. Það er mikilvægt að kennarar finni að ágreiningur geti leitt til niðurstöðu sem allir geti sætt sig við og að þeir sjái að þeir hafa áhrif. Ágreiningur getur verið vísbending um að starfsmenn hafi lifandi áhuga á starfi sínu (Ólafur H. Jóhannsson, 2003, bls. 131–136). Skólastjórnendur segja umræðu innan skólans um námsmat faglegru í dag eins og umræða um allt skólastarf. Einn kennaranna sem rætt var við sagði að hann teldi það góðan árangur að fá umræðu af stað um námsmat eða annað sem verið er að vinna að í skólastarfi. Skriflegar niðurstöður væru ekki allt. Umræðan innan skólans verði til þess að fagþekkingin sé komin til að vera.

Áhersla á leiðsagnarmat var eitt af markmiðunum sem stefnt var að og sem viðmælendur voru sammála um að hafi aukist eftir tilkomu þróunarverkefnisins. Skólastarf þarf að vera í sífelldri endurskoðun vegna breytinga í samfélaginu, ekki síst vegna tæknilegra breytinga. Samkvæmt skólastjórnendum geta kennarar notað skráningarforritið Mentor markvissar því kerfið býður upp á mikla möguleika. Senge (2001) hvetur kennara til að nota tæknina og bendir á hversu auðvelt er að tengja heimili og skóla með henni (Senge, 2001, bls. 536).

Með þessu þróunarverkefni telur rannsakandi að skólastjórnendum hafi tekist að byggja ofan á skólamenninguna sem sést á því að sameiginlegur skilningur á ákveðnum þáttum skólastarfsins, í þessu tilfalli námsmati, náðist. Samstarf jókst en það eitt styrkir stofnunina sem lærdómssamfélag en í því er samvinna innbyggð eða fastur liður (Eaker o.fl., 2002, bls. 11–12). Þáttur foreldra í skólastarfi er án efa eitt af því sem horft er til þegar menning skóla er skoðuð. Það græða allir á því að foreldrar séu í góðum tengslum við skólann. Skólastjórnendur þurfa að gefa foreldrum tíma og láta þá finna að þeir séu velkomnir í skólann og að hlustað sé á þá (Hoerr, 2005, bls. 170–171). Þetta er mikilvægur þáttur þegar breytingar eru annars vegar og enn mikilvægari þegar breytingarnar snúa beint að mati á árangri nemenda eins og í þróunarverkefni I.

Það gefur auga leið að ef halda á því samstarfi áfram sem þegar hefur myndast um námsmat þarf eftirfylgni sem heldur því við með einhverjum hætti svo og ráðgjöf til kennara sem vilja prófa fleiri aðferðir. Ennfremur þarf að áætla tíma til verksins. Hvort

námsmatsnefndinni sem starfar innan skólans tekst það einni og sér er óvíst, því skólastjóri er lykilmaðurinn í því að endurvekja verkefnið með því markmiði og þeim tilgangi sem hann lagði upphaflega upp með. Það ætti að vera frekar auðvelt þar sem skólamenningin hefur styrkst í umræðunni um námsmat.

### **4.3. Próunarverkefni II**

Verkefnið sem hér er til umfjöllunar var innleitt í grunnskóla á skólaárinu 2004–2005. Nokkuð tíð stjórnendaskipti hafa verið undanfarin ár í skólanum og er núverandi skólastjóri sá þriðji síðan verkefnið hófst.

Próunarverkefni II fjallar um einstaklingsmiðað nám og námsmat tengt því. Aðalmarkmið verkefnisins, samkvæmt lokaskýrslum, var að miða nám innan skólans sem mest við hvern og einn nemanda. Einnig átti að auka samvinnu við foreldra og þátt þeirra í námi barna sinna. Verkefnið var hugsað sem fyrsti áfangi í langri vegferð í átt að þessu marki. Með þessu fyrsta skrefi átti að leitast við að móta sameiginlega sýn skólans á einstaklingsmiðað nám og á ábyrgð skóla, foreldra og nemenda.

Erfiðlega gekk að fá viðmælendur fyrir rannsóknina og eru ástæður þess eflaust margar. Rannsakandi fékk því á tilfinninguna að talsverð neikvæðni væri út í próunarverkefnið, sem reyndist þó ekki raunin þegar til kom. Að endingu náðust viðtöl við einn kennara af hverju aldursstigi.

#### **4.3.1. Þörf fyrir breytingar**

Samkvæmt lokaskýrslu verkefnisins til Próunarsjóðs grunnskóla hófst það í kjölfar stefnumótunarvinnu fyrir skólann á árunum 2003–2004. Allt starfsfólk skólans tók þátt í henni auk hóps foreldra. Þessi vinna byggðist á umræðum og hópavinnu um hvernig skóla fólk vildi sjá. Út frá niðurstöðum þessarar vinnu var stefna skólans mörkuð og samþykkt í maí 2004. Í lokaskýrslunni kemur fram að áhugi hafi verið bæði hjá starfsfólki og foreldrum á því að skólinn tæki í auknum mæli upp vinnubrögð sem miðuðu að því að koma betur til móts við hvern og einn nemanda. Að sögn verkefnisstjóra kölluðu m.a. kennarar sem starfað höfðu áður við skóla, þar sem einstaklingsmiðun var, eftir breytingum í þá átt. Út frá þessari stefnu var svo próunarverkefnið mótað af fjórum stjórnendum skólans sem mynduðu stýrihóp í byrjun. Hugmyndin var auk framangreinds, að sögn fyrrverandi skólastjórnanda, að auka fjölbreytni í kennsluháttum og nýta styrkleika kennara betur. Það átti m.a. að gera með aldursblöndun nemenda í verkgreinum á yngsta stigi. Með því næðist meiri breidd í

nemendahópana og kennarar fengju að kenna það sem þeir væru sterkastir í. Reyndar virðast kennarar ekki hafa verið á einu máli um að þetta væri leið til einstaklingsmiðunar en aðferðin var samt prófuð en náði ekki fótfestu. Þegar verkefnið hófst var námsver á unglingastigi sem ánægja var með að sögn verkefnisstjórans. Í dag starfar sérkennari í námsveri. Hann tekur nemendur til sín og ráðleggur kennurum um nám þeirra sem standa höllum fæti eða starfar með kennurum. Námsverum var bætt við á yngsta- og miðstigi á fyrsta ári verkefnisins í þeim tilgangi að koma til móts við sem flesta nemendur, hvar sem þeir voru staddir í námi.

#### 4.3.2. Skýrleiki

Aðalmarkmið þróunarverkefnisins voru að skjalfesta einstaklingsbundin markmið fyrir nemendur og stuðla að því að þeir, ásamt foreldrum, fylgdust með námsárangrinum. Tilgangurinn var að nemendur næðu sem bestum árangri. Skapa átti þeim nemendum sem þyrftu aðstöðu til að stunda nám sitt innan skólans. Leiðin að því var m.a. að þróa námsver þar sem nemendur áttu að vinna að einstaklingsbundnum námsmarkmiðum sínum. Allir áttu að eiga kost á að fara þangað hvort sem þeir stæðu höllum fæti eða væru lengra á veg komnir. Byrja átti á því að meta stöðu hvers nemanda með það í huga hvort hann þyrfti sérstakt námsefni eða vinna öðrum markmiðum en hópurninn í heild. Þetta átti að gera með samvinnu kennara, nemanda og foreldrum með viðtölum að hausti auk viðtala milli nemanda og kennara einu sinni á önn. Að lokum átti að þjálfva nemendur í að leggja sjálfir mat á hvernig þeim hefði gengið að ná þeim markmiðum sem þeir stefndu að. Öll þessi skref voru stigin strax á fyrsta ári verkefnisins 2004–2005.

Námsmatsþátturinn í verkefninu var ekki áberandi að öðru leyti en því sem sneri að sjálfsmati nemenda en nokkrar umræður urðu um ferilmöppur.

Í viðtölum við kennarana kom fram að skort hafi á heildarsýn yfir verkefnið og tilgang með því auk þess sem skort hafi á að þeir vissu til hvers væri ætlast af þeim. Tveir viðmælenda sögðu að kennurum hafi fundist þeir mjög „týndir í verkefninu og í lausu lofti“. Verkefnisstjórinn sagði að þetta hafi verið reyndin, kennurum hafi ekki fundist þeir eiga hlutdeild í verkefninu. Fyrirverandi skólastjórnandi sem tók þátt í verkefninu frá byrjun sagði að áherslan á skilgreiningar á hugtökum hefði þurft að vera meiri. Hann sagði einnig að fólk hefði verið óþreyjufullt að láta einhvern ápreifanlegan árangur af verkefninu sjást. En eftir þetta fyrsta ár hefði í raun lítið sést. Hann áleit þó

að á því ári hefði námið verið skemmtilegra hjá nemendum og kennslan fjölbreyttari en áður.

Í lokaskýrslu til Þróunarsjóðs grunnskóla kemur fram að áherslur hafi tekið breytingum á skólaárinu 2004–2005 og að ekki hafi allt komist í framkvæmd sem stefnt var að. Í viðtalinu við núverandi stjórnendur kom fram að þáverandi stjórnendur hefðu talið að allir væru meðvitaðir um það sem til stóð og að kennarar ættu hlutdeild í verkefninu því ákvörðun um að innleiða verkefnið var tekin á kennarafundi.

#### **4.3.3. Framkvæmd og flækjur**

Einn kennaranna sem rætt var við sagði að sér hefði fundist of mikið sett í verkefnið í byrjun og það unnið of hratt. Fólk hefði ekki fengið tíma til að melta það sem það las sér til um og sá í skólaheimsóknum. Þessi kennari sagði jafnframt að hluti kennara hafi verið neikvæður út í verkefnið því þeir töldu álag vegna annarra þátta skólastarfsins á þeim tíma vera of mikið. Það hefði verið alveg sama hvert verkefnið var, sama hefði verið upp á teningnum. „Þetta var mjög þarft verkefni en ekki réttur tímapunktur.“ Annar viðmælandi sagði að það virtist sem að með hverjum nýjum skólastjóra þyrfti að koma nýtt þróunarverkefni, þetta hefði einfaldlega verið of mikið. Aðspurður um kveikjuna að verkefninu sagði einn kennaranna sína tilfinningu vera að ákvörðun um verkefnið hafi verið tilskipun frá stjórnendum, kennarar hafi ekkert haft um það að segja. „Þetta var bara eitt þróunarverkefnið enn.“

Þetta kemur heim og saman við það að í upphafi hvíldi stjórn verkefnisins fyrst og fremst á skólastjórnendum en þegar leið á haustið 2004 voru fleiri kallaðir til ábyrgðar eins og sagt er í lokaskýrslunni. Þá var auglýst eftir tveimur kennurum af hverju aldurstigi sem mynduðu stýrihóp með stjórnendum. Stuðningshópur foreldra var settur á laggirnar sem hafði það hlutverk að funda með þróunarstjórn eða fulltrúum hennar, veita umsagnir og skiptast á hugmyndum. Aðspurður sagðist einn kennarinn ekki hafa fundið neinn mun þegar stýrihópurinn breyttist. Honum fannst verkefnið ekki færast nær kennurunum við það og það skýrðist ekkert frekar.

Byrjað var á að finna leiðir til að meta stöðu nemenda að hausti með sjálfsmati þeirra og samtölum milli kennara, nemenda og foreldra. Hugmyndin að haustviðtölum og samningi við nemendur í kjölfar matsins kom upp í umræðum þegar kennarar veltu fyrir sér hvernig hægt væri að hefja skólaárið á jákvæðum nótum þannig að allir byrjuðu með hreint borð. Nemendaviðtöl voru svo leið til að endurmeta og fylgja samningnum eftir. Þetta náðist að undirbúa á skólaárinu 2004–2005. Samningar og lengri og breytt



viðtöl að hausti voru tekin upp haustið 2005, ásamt nemendaviðtölum á hvorri önn og hefur það verið gert með sama hætti síðan.

Strax var lögð áhersla á að koma sem mestri fræðslu til starfsfólks skólans, þó sérstaklega kennaranna, um einstaklingsmiðun í námi og námsmat. Stýrihópurinn fann greinar fyrir kennara svo þeir gætu lesið sér til um hugmyndafræðina. Farið var með hópa starfsfólks í heimsóknir í skóla sem þekktir voru fyrir einstaklingsmiðað nám og kennsluhætti. Fengnir voru fyrirlestrar og stutt námskeið haldin, m.a. um mismunandi leiðir að einstaklingsmiðuðu námi, um viðtalstækni, gerð einstaklingsnámskráa, setningu markmiða og samninga.

Verkefni stýrihópsins var að viða að sér hugmyndum um leiðir að einstaklingsmiðun, skilgreina og standa að nánari stefnumótun og umræðum um verkefnið. Stýrihópurinn undirbjó einnig haustviðtöl sem hefjast áttu í skólabyrjun 2005 og voru einn þátturinn í verkefninu. Markmiðið með haustviðtölum milli kennara, nemanda og foreldra var fyrst og fremst að kennarar gerðu sér betur grein fyrir námslegri stöðu og persónulegum þörfum hvers nemanda. Með þessu myndu kennarar einnig kynnast nemendum sínum og foreldrum þeirra betur.

Undir vorið 2005 var fengin aðstoð utanaðkomandi sérfræðings við að þróa mismunandi leiðir að einstaklingsmiðuðu námi í yngstu bekkjunum. Sú aðstoð var viðvarandi næstu tvö skólaár. Verkefnisstjóri taldi að þessi beina ráðgjöf sérfræðings hafi skilað sér til kennara og hefði viljað að fleiri fengju að njóta hennar.

Áætlun þróunarverkefnisins raskaðist verulega vegna verkfalls kennara haustið 2004. Aðrir þættir í skólastarfinu og síðast en ekki síst skortur á umræðu og undirbúningi fyrir ýmislegt tengt verkefninu voru líka ástæður raskananna að sögn viðmælenda. Þess vegna fór fyrsta árið að mestu leyti í fræðslu, lestur og undirbúning verkefnisins en þeim tíma var vel varið að mati þeirra sem að verkefninu stóðu. Kennari sem rætt var við sagði hins vegar að það væri ekki nóg að lesa, kennarar þyrftu líka að geta prófað það sem þeir lesa og skírskotaði þar með til þess að bein ráðgjöf til kennara hefði mátt vera meiri svo og tími og eftirfylgni.

Auk skorts á heildarsýn á verkefnið og tilgang þess virðast helstu flækjur sem urðu á fyrsta árinu tengjast nemendaviðtölum annars vegar og námsverum hins vegar. Í viðtölum við einn kennarann kom fram að hann átti erfitt með að finna tíma og aðstöðu fyrir nemendaviðtöl sem fara áttu fram einu sinni á önn. Að sögn fyrrverandi skólastjórnanda var reynt að koma til móts við kennara um þetta eins og hægt var.

Skiptar skoðanir voru hjá viðmælendum um hlutverk námsveranna, þó svo meirihluti þeirra sem rætt var við vildi hafa þau eins og þau eru í dag.

Eins og fram kemur hér á undan þótti kennurum skorta á skýra sýn og tilgang þróunarverkefnisins. Það kom einnig fram að fólk upplifði álag sem fólst í því að alltaf væri verið að byrja á einhverju nýju og ekkert klárað, auk annarra álagsþátta í skólastarfinu á þessum tíma. Viðmælendur tóku skýrt fram að það væri ekki við neinn að sakast, þeir sem héldu utan um verkefnið hafi staðið sig vel en álagið hafi bara verið of mikið með stjórnendaskiptum og nýjum verkefnum samhliða.

#### **4.3.4. Fest í sessi**

Viðmælendur eru sammála um að nokkrir þættir sem innleiddir voru með verkefninu hafi náð fótfestu í skólastarfinu. Helsta nýbreytnin sem náðist að vinna að á fyrsta árinu, bæði samkvæmt lokaskýrslum og viðmælendum, var þróun viðtala að hausti og samningurinn við nemendur. Strax haustið 2005 var ferlið sem sett var upp skólaárið á undan tekið í notkun. Þá settu nemendur sér markmið með aðstoð foreldra og kennara og gengið var frá samkomulagi um markmið, ábyrgð, þátttöku foreldra og fyrirkomulag heimanáms fyrir hvern nemanda. Síðan þá hefur þessi þáttur lítið breyst. Kennarar sem rætt var við voru sáttir við þetta fyrirkomulag, sögðu það skipta miklu fyrir skólastarfið og gera viðtölin markvissari. Einn sagði að þetta væri það besta sem komið hafi út úr þróunarverkefnum sem unnin hafa verið við skólann í gegnum tíðina. Viðmælendur segja að það hafi tekið þá svólítinn tíma að tileinka sér þetta fyrirkomulag en þeir séu farnir að nýta sér það í dag. Eitthvað skortir á að foreldrar taki þátt í því að vinna samninginn með börnum sínum þrátt fyrir að allir aðilar viðurkenni ábyrgð sína í þessum þætti. Ástæðurnar eru eflaust margvíslegar en ekki hefur verið gerð könnun á því. Kennarar segja viðtölin í upphafi skólaárs vera grundvöllinn að því að kennarar geti einstaklingsmiðað nám nemenda sinna og þar með kennsluna. Í drögum að lokaskýrslu frá 2008 kemur fram að þeir sem hlut áttu að máli upplifðu að þeir væru að vinna að sameiginlegu markmiði.

Upphaflega var gert ráð fyrir að samningnum væri fylgt eftir með viðtölum milli kennara og nemanda einu sinni á önn, það hefur tekist að mestu. Markmiðið með viðtölunum er m.a. að gera nemendur meðvitaðri um nám sitt. Misjafnt er hvernig kennurum tekst að framkvæma þetta, ástæðurnar eru fyrst og fremst aðstöðu- og tímaleyfi að sögn kennara. Einum kennaranna fannst að það ætti að taka einn dag í nemendaviðtölin hverju sinni. Kennari á unglingsstigi sagði að á þessu skólaári væri

komið til móts við þetta með umsjónartímum sem hann gæti nýtt í viðtölin. Það verði til þess að viðtölin verði markvissari og skili því sem ætlast er til.

Þróunarverkefnið var kynnt fyrir foreldrum á fundi strax á undirbúningsstigi þess. Í október 2006 var haldinn annar kynningarfundur fyrir foreldra auk þess sem það var kynnt fyrir stjórn foreldrafélags skólans. Í drögum að lokaskýrslu frá 2008 vegna styrks sem fékkst frá sveitarfélaginu kemur fram að samkvæmt könnun sem gerð var veturinn 2007–2008 lýstu foreldrar, nemendur og kennarar ánægju sinni með viðtölin. Þeim fannst þau skila betri tengslum milli heimila og skóla. Ekki kemur fram hver svörun foreldra eða nemenda var í þessari könnun.

Annar þáttur sem ákveðið var að þróa voru breytt vinnubrögð á yngsta stigi til einstaklingsmiðunar. Byrjað var að undirbúa þau á fyrsta árinu. Við gerð stundaskrár yngsta stigs fyrir skólaárið 2005–2006 var gert ráð fyrir að hægt yrði að brjóta upp bekkjarkerfið og kenna nemendum í aldursblönduðum hópum, annars vegar í 1. og 2. bekk og hins vegar í 3. og 4. bekk. Þetta fyrirkomulag náði ekki fótfestu. Þó hafa orðið breytingar í einum árgangi í þá átt að hann er ekki bekkjarskiptur.

Námsverin hafa þróast á mismunandi hátt eftir aldri nemenda síðastliðin fimm ár. Sérkennari sem starfar í námsveri á yngsta stigi vinnur með kennurum þess stigs að átaki af og til í ákveðnum þáttum auk þess sem hann kemur inn í bekki með aðstoð eða aðra vinnu í samráði við kennara. Á miðstigi koma nemendahópar til sérkennara í námsverið með ákveðin markmið og þeir útskrifast svo þaðan þegar þeir hafa náð markmiðunum. Á unglíngastigi er verið að prófa ákveðnar breytingar á sérkennslunni. Núverandi stjórnendur sögðu að orðið námsver væri ekki lengur notað og stefnan væri að breyta þeim öllum þannig að meira flæði yrði á milli bekkja og til sérkennara. Þetta væri allt í vinnslu og verið að prófa sig áfram.

Ferilmöppur sem fylgja nemendum upp grunnskólann eru í raun afrakstur þessa þróunarverkefnis að sögn verkefnisstjórans. Hugmyndavinnan fór fram á fyrsta árinu og hefur verið að þróast hægt og rólega síðan.

Í niðurstöðum í lokaskýrslu verkefnisins frá nóvember 2005 kemur fram að árangurinn sem þá hafði náðst hafi aðeins verið fyrsta skrefið og nú sé skólinn betur í stakk búinn til að takast á við þetta verkefni í heild. Almennu megi segja að verkefnið hafi skilað kennurum áfram í þá átt sem stefnt var að. Þar segir einnig að verkefnið sem slíkt hafi sannað gildi sitt og sú vinna sem náðist á skólaárinu 2004–2005 lofi góðu um framhaldið.

Spurt var hvernig þessu verkefni hafi verið haldið á lofti frá því það var innleitt. Fyrstu árin voru kennarar hvattir til að sinna sem best námslegum þörfum hvers nemanda og hafa námssamninginn að leiðarljósi. Viðmælendur töldu að kennarar geri það enn en það þurfi eftirfylgni til að tryggja að það verði þannig áfram. Ennþá sé það undir hverjum og einum kennara komið hvernig hann sinni þessu og hvernig hann nýti viðtölin að hausti og námssamninginn. Nýi kennarinn sem rætt var við sagði að verkefnið sem slíkt hefði ekki verið kynnt fyrir sér en hann þekkti einstaklingsmiðun annars staðar frá.

#### **4.3.5. Áhrif á skólameninguna**

Viðmælendur voru ekki alveg á einu máli um áhrif verkefnisins á skólameninguna. Einn sagði að það hefði tvímælalaust haft áhrif. Umræðan væri faglegri og kennarar meira vakandi fyrir því að koma þurfi til móts við alla nemendur. Aðrir töldu að varla væri hægt að tala um slík áhrif nema þá á fyrsta ári verkefnisins og þá bæði jákvæð og neikvæð. Jákvæð áhrif að því leyti að umræðan um einstaklingsmiðun og námsmat varð faglegri að mati eins viðmælandans. Neikvæð áhrif að því leyti að fólki fannst óljóst til hvers væri ætlast og upplifun einhverra kennara var tímaskortur og jafnvel andstaða. Nýi kennarinn sagðist ekki geta sagt til um áhrif á skólameninguna af þessu tiltekna verkefni þar sem hann vissi ekki hvernig hún var áður. Hins vegar væri mjög gott að leita til kennara um ráð sem tengdust einstaklingsmiðun og taldi það líklega afleiðingu verkefnisins. Einn viðmælandi sagði að vinnubrögð hjá flestum kennurum hefðu breyst. Kennslan væri fjölbreyttari og kennsluhættir einstaklingsmiðaðri en áður en það sé alltaf hægt að gera betur. Hvað umræðuna varðaði þá væri gallinn helst sá að það vantaði tíma til umræðu um stefnu og kennslufræðileg atriði. Fleiri viðmælendur höfðu orð á því. Einn nefndi að einstaklingsmiðunin væri komin til að vera og ætti bara eftir að þróast. Allir kennararnir sem rætt var við höfðu á orði að þau þrjú þróunarverkefni sem farið hefði verið í undanfarin átta ár eða svo styddu hvert við annað og miðuðu öll að sama marki, þ.e. að koma til móts við einstaklinginn hvað líðan og nám snerti.

Einn viðmælandi sagði að skólaárið sem verkefnið var innleitt hafi verið spennan innan skólans vegna örra stjórnendaskipta árin á undan. Enn voru komnir nýir stjórnendur með áform um breytingar, það hefði litað menninguna þá. Ástæðuna taldi hann m.a. vera að hver var að verja sitt ef svo mætti að orði komast.

Aðspurðir um væntingar til verkefnisins á sínum tíma sögðu verkefnisstjóri og fyrrverandi skólastjórnandi að vissulega hefðu þeir viljað sjá meiri árangur í þá átt sem

lagt var upp með. Engu að síður hafi ýmislegt áunnist. Kennarar, sem spurðir voru, sögðust ekki hafa haft neinar sérstakar væntingar til verkefnisins, einn sagðist frekar hafa upplifað að nú væri eitt þróunarverkefnið enn hafið.

#### 4.3.6. Samantekt

Af framangreindu má sjá að ekki hafa öll markmið þróunarverkefnisins, sem hér eru til umfjöllunar, náð að festast í sessi. Þó hafa nokkrir þættir náð því og eru kennarar sem rætt var við ánægðir með flesta þeirra. Skortur á sameiginlegri sýn á verkefnið, vilji sem skorti á í byrjun og að kennarar vissu ekki til hvers var ætlast voru helstu flækjurnar á fyrsta árinu. Auk þess fannst kennurum álag á þessum tíma mikið. Þrátt fyrir þetta var á flestum viðmælendum að heyra að þeim fyndist komið jafnvægi á skólastarfið. Þeir horfa björtum augum til framtíðar með það sem náðst hefur fram undanfarin ár með þremur þróunarverkefnum, sem þeir eru í raun sáttir við í dag.

Viðmælendur töldu að lengri viðtöl að hausti auk samningsins sem þá er gerður, styðji við einstaklingsmiðun og þannig geti kennarar betur komið til móts við nemendur. Síðan er það undir kennurum komið, hverjum fyrir sig, foreldrum og nemendum hvernig þeir nýta sér þessa leið. Verkefnið varð til þess að allir aðilar hafa fengið verkfæri í hendur sem þeir ættu að geta nýtt sér til að vinna að þeim markmiðum sem sett voru til að einstaklingsmiða nám nemenda.

Kennarar sem rætt var við höfðu mismunandi upplifun af nemendaviðtölum. Það snýst ekki um hugmyndafræðina heldur um framkvæmdina. Sumir kennarar virðast ná því að tala við alla nemendur einu sinni á önn eins og til er ætlast en aðrir ekki. Þrátt fyrir þetta telja þeir viðtölin mikilvæg.

Tveir þeirra kennara sem rætt var við voru ánægðir með námsverin eins og þau eru en sá þriðji segist vilja að sterkum nemendum standi líka til boða að nýta sér þau. Verið er að þróa breytingar á námsverum og sérkennslunni. Áfram verða sérstakar stofur en flæðið verði aukið á milli skólastofunnar og sérkennslunnar.

Námsmat var einn þátturinn sem þróa átti. Það sem stendur upp úr í því, samkvæmt viðmælendum, er fyrst og fremst það sjálfsmat sem fer fram meðal nemenda þegar samningurinn er gerður að hausti. Lítið var um það að athyglinni væri beint að námsmati að öðru leyti á fyrsta árinu nema þá að hugmyndavinnan fyrir ferilmöppur sem fylgja eiga nemendum upp allan grunnskólann fór af stað. Þar eiga nemendur að velja verkefni í möppurnar og rökstyðja valið. Vilji er fyrir hendi hjá kennurum eldri deildanna til að halda áfram með ferilmöppur þegar nemendur koma á það stig. Á þeim

tíma sem liðinn er hefur tækninni fleytt fram og margt þróast t.d. í námsmati. Leiðsagnarmat í skráningarforritinu Mentor hefur verið tekið upp í þessum skóla eins og mörgum öðrum og fellur það vel að einstaklingsmiðuninni og samstarfi kennara, nemenda og foreldra að mati viðmælenda.

Prófað var að brjóta upp bekkjarkerfið á yngsta stigi og kenna nemendum í aldursblönduðum hópum. Það hefur ekki náð fótfestu innan skólans þó það hafi haft í för með sér breytingar í einum árgangi.

#### **4.4. Umræða um þróunarverkefni II**

##### **4.4.1. Þörf fyrir breytingar**

Hugmyndin að þróunarverkefni því sem hér er til umfjöllunar varð til eftir stefnumótunarvinnu fyrir skólann sem fram fór á skólaárinu 2003–2004. Í þeirri vinnu tók allt starfsfólk skólans þátt eins og segir í lokaskýrslu verkefnisins auk hóps foreldra sem fenginn var til samstarfs. Svona upphaf á breytingastarfi í skóla sýnir metnað skólastjórnenda um að vel takist til en margir fræðimenn segja að árangursríkasta leiðin sé að kennarasamfélagið greini sjálft þarfir skólans fyrir nýja þekkingu (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 70).

Samkvæmt fyrrverandi skólastjórnanda og núverandi aðstoðarskólastjóra, sem tóku báðir þátt í verkefninu í byrjun, var ákvörðun um að hefja það samþykkt af meirihluta kennara á fundi vorið 2004. Upplifun einhverra kennara virðist hafa verið að skólastjórnendur hefðu ákveðið að fara út í þetta þróunarverkefni og á þeim var að heyra að kennarar hefðu ekkert haft með það að gera. Hver var ástæða þess að kennarar upplifðu þetta svona? Voru þeir einfaldlega ekki tilbúnir? Eða var ástæðan sú, eins og einn skólastjórnandi sagði, að stundum væri eins og fólk talaði ekki sama tungumálið. Hann átti þá við að ákvarðanir væru bornar upp og samþykktar en svo þegar á reyndi sé oft á tíðum eins og fólk geri sér ekki grein fyrir að ákvörðunin skiptir máli fyrir það. Hugsanlega höfðu þessi viðbrögð fólks eitthvað að gera með það sem Reeves (2009) talar um, þ.e. ótta við breytingar vegna þess að fólk upplifi þær oft sem ótta við að missa eitthvað sem það hefur (Reeves, 2009, bls. 45). Það má líka velta því fyrir sér hvort kennarar hafi upplifað verkefnið sem þrýsting frá stjórnendum. Þrýstingur getur verið nauðsynlegur til að koma hreyfingu af stað. Verði hann hins vegar of mikill aukast líkurnar á andstöðu og tilfinning kennaranna getur orðið sú, að þeir séu að missa

eitthvað. Auk þess kalla breytingar oft fram ágreining vegna þess að fólk telur sig annað hvort vera að tapa eða vinna (Evans, 1996, bls. 58–63).

Í bókinni *Aukin gæði náms* benda höfundar á að ef árangur af þróunarstarfi eigi að nást þurfi, auk góðrar starfsþróunaráætlunar, að vera „samstaða um gildi þeirra breytinga sem reynt er að stuðla að svo kennarar geti réttlætt fyrir sjálfum sér og nemendum sínum að verja tíma og orku í breytingaferlið“ (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 76). Starfsfólk þarf að sjá sér hag í umbótunum, hafa raunhæfar hugmyndir um þær og vera tilbúið að leggja sig fram. Það þarf að trúá að breytingarnar skili þeim nýrri reynslu sem það lærir af, hvatningu og faglegri þekkingu til að kenna börnum. Stuðningur við starfsfólk við breytingar er nauðsynlegur (Fullan, 2007, bls. 41; Edelstein, 2008, bls. 21–23).

Hargreaves og félagar (2001) taka til umræðu nokkur áhugaverð atriði um kennarann. Þeir segja að ef kennari getur ekki gert það sem hann á að gera, veit ekki hvernig hann á að gera það sem er ætlast til af honum, eða gerir það ekki, þá gerist ekkert. Ef kennarinn hefur of mikið að gera þá gerist heldur ekkert. Þeir benda enn fremur á að kennarar verði líka að sjá fyrir sér hvernig breytingarnar koma raunverulega út. Það sé alveg jafn mikilvægt og fagleg vitneskja til þess að þeir átti sig á hvað breytingarnar þýða fyrir þeirra vinnu. Kennararnir þurfa líka að geta áttað sig á sóknarfærunum (e. *opportunities*) í breytingunum og sjá dæmi um þær í þeirra eigin skóla eða annars staðar svo þeir geti þróað verkefnið og tengt það eigin reynslu. Í rannsóknum sem Hargreaves og félagar gerðu kom fram að jákvæð upplifun kennara af breytingum tengdist annað hvort nemendum eða breytingum þar sem kennarar þróuðust í starfi. Neikvæð upplifun tengdist frekar stjórnunarlegum en uppeldislegum viðhorfum og því þegar breytingum er þröngvað upp á þá með fyrirskipunum eða þegar kennarar vinna verkefnið gegn vilja sínum (Hargreaves o.fl., 2001, bls 117–122).

#### **4.4.2. Skýrleiki**

Kennarar sem rætt var við eru ánægðir með verkefnið í dag og finnst haustviðtöl, samningurinn, nemendaviðtöl og námsver skila talsverðu fyrir skólastarfið og hjálpa kennurum að einstaklingsmiða kennsluna hjá sér. Aðspurður um af hverju þessi leið var farin að einstaklingsmiðun sagði einn kennaranna að kennarar hafi velt fyrir sér hvernig hægt væri að hefja skólastarfið á haustin þannig að allir kæmu til starfa með hreint borð. Þá á hann við að allir hafi tækifæri til að bæta sig án þess að það sem áður gekk miður

sé að flækjast fyrir. Svona viðhorf skiptir miklu máli að mati rannsakanda ef árangur í skólastarfi á að nást.

Ekki virðist hafa verið ágreiningur um markmið og tilgang verkefnisins. Hins vegar kom greinilega fram að heildarsýn skorti á það að mati kennaranna sem rætt var við. Þeir virtust ekki vita hvaða leiðir ætti að fara að markmiðunum, þ.e. þeir fundu sig ekki í verkefninu auk þess sem þeim fannst mikið álag og töldu þann tímupunkt sem valinn var ekki þann rétta vegna annarra álagsþátta í skólastarfinu á þessum tíma. Ein af mikilvægustu forsendum umbótastarfs er sameiginleg sýn. Til að hún náist þarf að skilja þær grundvallarhugmyndir sem móta gildismat kennara. Lítils árangurs er að vænta ef kennarar fá ekki að taka þátt í mótun hugmynda sem vinna á eftir (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, 56–57).

Eitt af því sem betur hefði mátt fara í byrjun að mati fyrrverandi skólastjórnanda var að skilgreina betur þau hugtök sem notuð voru til að tryggja að fólk hefði sameiginlega sýn á það sem gera átti. Í þannig vinnu verða miklar umræður sem skipta máli fyrir sameiginlega sýn. Stjórnandinn gerir sér grein fyrir að fólk þurfi að sjá sér hag í breytingunum til að vera tilbúið að leggja sig fram. Hann ræddi einnig um að áþreifanlegur árangur hefði ekki komið nógu snemma fram. Fullan bendir á að ekki sé hægt að sjá allt fyrir þegar breytingastarf er annars vegar. Stundum gangi hlutirnir verr en ætlað var þó svo við teljum okkur vera að gera allt rétt og stundum ganga þeir betur en gert var ráð fyrir þó svo að mistök hafi verið gerð (Fullan, 1993, bls. 22). Að skilgreina hugtök þannig að skilningur allra sé sá sami tengist sameiginlegri sýn á verkefnið.

Í máli núverandi skólastjórnanda kom fram að á vorönn 2005 hafi verið gerð samantekt um stöðu verkefnisins og hún kynnt á kennarafundi. Farið var yfir hvaða markmið hefðu náðst, hvað væri eftir og hvernig vinnunni miðaði. Þá upplifði hann að kennarar hefðu séð að í raun væri ýmislegt búið að nást á stuttum tíma sem væri til bóta fyrir skólastarfið og það væri ekki síst fyrir tilstilli þeirra sjálfra. Þetta kemur heim og saman við það að sýnilegur árangur þurfi að nást svo áhugi á verkefninu haldist ef kennarar eiga að vera meira en óvirkir viðtakendur fyrirmæla (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 55–56). Þessi leið til hvatningar er án efa eitthvað sem skiptir máli um framtíð breytinga.



#### 4.4.3. Framkvæmd og flækjur

Mikill kraftur var settur í verkefnið strax í upphafi, jafnvel of mikill að sögn eins kennaranna sem rætt var við. Þetta er hægt að túlka þannig að þeim sem stjórnðu verkefninu hafi verið umhugað um að það gengi upp, enda ekki annað að heyra á fyrrverandi stjórnendum verkefnisins en að metnaður af þeirra hálfu hafi verið mikill.

Einhver andstaða virðist hafa verið ríkjandi gagnvart verkefninu og hugsanlegt að óöryggi spili þar inn í. Ef kennarar eru ekki upplýstir um allt sem getur valdið óöryggi er hætta á að þeir færist undan því að taka þátt í breytingum. Ennfremur getur þetta tengst því að hafa vald á vinnuumhverfi sínu og starfi en kennarar vilja hafa um það að segja (Sergiovanni, 2009, bls. 353).

Eins og í þróunarverkefni I raskaðist áætlunin sem gerð var verulega vegna verkfalls kennara haustið 2004. Hún gerði ráð fyrir að koma í upphafi sem mestri fræðslu til starfsfólksins sem er mikilvægt atriði í þróunarstarfi. Kennarar sem rætt var við voru ánægðir með það og fannst þeir fá mikið út úr lestri og skólaheimsóknunum en þeir sögðu að það hefði skort tíma til að vinna úr því. Kennurum fannst einnig skorta beina ráðgjöf til þeirra, eða eins og einn orðaði það: „Það skorti á beina ráðgjöf til okkar sem erum á gólfinu.“ Þeir töluðu um tímaskort til að vinna úr því sem þeir lærðu og prófa sig áfram, eftirfylgni bæði þá og nú auk skorts á heildarsýn á verkefnið. Álykta má að enn betur hefði tekist til ef allt þetta hefði verið fyrir hendi. En jafnframt er hægt að spyrja sig hvenær allt verði nákvæmlega eins og lagt er upp með. Fullan (2007) bendir á að það sé ótal margt sem kennarar þurfi að glíma við daglega, bæði innan og utan kennslustofunnar og upplifun þeirra sé stöðugur tímaskortur. Meðal annars vegna þess þá bendir hann á að oft geta fyrirhugaðar breytingar á skólastarfi og þar með menningu snúist upp í skipulagsbreytingar því þær eru oftast mun auðveldari í framkvæmd og skila jafnvel skjótari árangri að mati kennara (Fullan, 2007, bls. 24–25). Í rannsókn á AGN-verkefninu sem gerð var 1998 kemur fram að mörgum kennurum fannst „erfitt að stíga skrefin inn í raunverulegar breytingar í kennslustofunni, þrátt fyrir endurmenntun og ráðgjöf.“ En það eru vinnubrögð kennarans í skólastofunni sem ráða mestu um hvernig til tekst og allar umbætur í skólastarfi standa og falla með því sem þar fer fram. Kennarar geta þurft leiðsögn við að vinna í hópum eða að vinna einir ef þeir eru vanir að vinna í hópum (Dalin og Rolff, 1993, bls. 96; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 205; Rúnar Sigþórsson, 2004).

#### 4.4.4. Fest í sessi

Nemendaviðtölin og hvernig unnið er úr haustviðtölum og samningnum, sem þá er gerður við nemendur og foreldra, er mikilvægt í huga kennaranna. Könnun sem gerð var meðal foreldra skólaárið 2007–2008 leiddi í ljós ánægju þeirra með það sem áunnist hafði með verkefninu. Mikilvægt er að foreldrar séu vel upplýstir um það sem fram fer í skólanum. Thomas R. Hoerr (2005) fjallar talsvert um foreldra og skólastarf. Hann segir að skólinn verði að vita hvað foreldrum finnst, hvað valdi þeim áhyggjum og hvaða spurningar þeir hafa. Við eigum ekki alltaf að gera ráð fyrir að þeir séu óánægðir eða á móti því sem gert er. Hann leggur líka áherslu á að foreldrar finni sig velkomna í skólann og að hlustað sé á þá (Hoerr, 2005, bls. 168–170). Skólinn sem þróunarverkefni II var unnið í hefur verið að þróa sjálfsmat nemenda sem gert er að hausti og nýtir sér tæknina en í dag vinna nemendur matið í gegnum skráningarforritið Mentor. Senge bendir einmitt á mikilvægi þess að nota tæknina til að tengja heimili og skóla (Senge, 2001, bls. 536). Það er eðlilegt að foreldrar vilji fylgjast með framförum barna sinna í námi. Þeir þurfa að fá að vita hvaða forsendur liggja að baki frammistöðumati barna sinna (Rúnar Sigþórsson o.fl. 1999, bls. 60).

Þessi skóli, eins og margir aðrir grunnskólar, hefur verið að prófa sig áfram með mismunandi fyrirkomulag sérkennslu eða námsaðlögunar einstakra nemenda. Samkvæmt viðmælendum átti að þróa námsverin þannig að þau kæmu til móts við sem flesta nemendur, hvar sem þeir voru staddir í námi. Núverandi stjórnendur kjósa heldur að tala um námsaðlögun en námsver. Í dag eru námsverin eða námsaðlögunin hugsuð sem einn þáttur í fjölbreyttum kennsluháttum með það að markmiði að koma til móts við alla nemendur og eru í sífelldri þróun. Rúnar Sigþórsson og félagar segja að tilgangur námsaðlögunar sé m.a. að bæta „... árangur af skólastarfinu í heild með því að stuðla að því að einstakur nemandi nái hámarksárangri miðað við eigin forsendur. Námsaðlögun er því sameiginlegt verkefni skólans í heild og á ábyrgð hans en ekki einkamál einstakra kennara“ (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 189).

#### 4.4.5. Áhrif á skólamenninguna

Fræðimönnum ber saman um að þróunarstarf í skólum hafi áhrif á menningu þeirra. Margir sem rannsaka menningu stofnana leggja áherslu á að þá sé nauðsynlegt að kynna sér innviði þeirra (Owens og Valesky, 2011, bls. 153). Í þessari rannsókn var ekki lögð áhersla á að meta menningu skólans sérstaklega en engu að síður var spurt lítillega út í

viðhorf kennaranna um áhrif þróunarverkefnisins á hana og reynt að meta þannig hvort þeir upplifðu breytingar á henni eftir innleiðingu verkefnisins.

Þróunarverkefnið var ekki kynnt sérstaklega fyrir nýja kennaranum sem rætt var við en hann var settur vel inn í stefnu skólans og hvernig venjan er að vinna með einstaklingsmiðun þar. Það eitt og sér er vissulega kynning á verkefninu því sú vinna sem er í gangi í dag er rakin til verkefnisins sem slíks og hefur haft áhrif á skólamenninguna. Að skólinn gefi það út að hann leggi áherslu á einstaklingsmiðun nemenda er hluti af menningu skólans. Reeves (2009) segir að ef eitthvað ætti að hafa lærst af breytingastarfi síðustu áratuginna sé það að breyting á stefnu stofnunar sem ekki gerir ráð fyrir breytingu á menningu er gagnslaus og valdi vonbrigðum. Menning tengist hegðun, framkomu og skoðunum einstaklinga og hópa. Dalin og Rolff (1993) segja að til þess að menningin viðurkenni breytingarnar þurfi þær að vera hluti af daglegu lífi lifandi skóla, ekki aðskilinn hluti (Dalin o.fl., 1993, bls. 21; Reeves, 2009, bls. 37).

Einn viðmælenda upplifði að ákvörðun um verkefnið kæmi „ofan frá“ og átti þá við frá nýjum stjórnendum. Hann sagði að sín tilfinning væri að það virtist alltaf sem nýir stjórnendur þyrftu að koma með ný þróunarverkefni. Þessi upplifun á eflaust sínar skýringar og kemur heim og saman við það að þegar nýir skólastjórnendur eru ráðnir í dag þá er yfirleitt leitað að fólki sem er tilbúið í að hugsa hlutina upp á nýtt (Gerður G. Óskarsdóttir, 2003, bls. 14).

Þegar breytingar í skólastarfi eða skólaþróun eru annars vegar getur skipt máli hvaðan hugmyndin kemur, hvort hún kemur ofan frá eða frá kennurunum sjálfum. Fullan (2007) bendir einmitt á að breytingar sem komi ofan frá (e. *top-down change*) virki ekki. Fullan og Hargreaves (1996) segja að fyrsta viðmið (e. *guideline*) nýs stjórnanda sé að átta sig vel á menningu skólans áður en hann fer að ráðgera breytingar. Þeir félagar ráðleggja nýjum stjórnendum líka að vera þolinmóðir og gefa sér tíma til að fylgjast með því sem um er að vera í skólanum (Fullan og Hargreaves, 1996, bls. 86; Fullan, 2007, bls. 81).

Það sem helst virðist hafa krafist samvinnu í þróunarverkefni II var vinnan í stýrihópnum og samvinna kennara við að koma aldursblöndun á. Unnið var í umræðuhópum og hafa þeir eflaust skilað einhverju fyrir menningu skólans og verkefnið. En ekki er annað að sjá en að afrakstur verkefnisins hafi í raun verið eitthvað sem hver og einn kennari getur nýtt sér og krefst ekki samvinnu frekar en kennarar vilja. Fræðimenn leggja margir áherslu á að ekki verði breyting á menningu skóla nema með samstarfi. Þeir segja m.a. að samvinna geti skapað sameiginlega sýn og komið í veg fyrir að

stjórnendur taki einir ákvarðanir auk þess sem samvinna sé afar mikilvæg í þróunarstarfi til að styrkja skólamenninguna og í lærdómssamfélögum (Dalin og Rolff, 1993, bls. 96; Fullan og Hargreaves, 1996, bls. 93).

Bæði Sergiovanni og Fullan leggja áherslu á sameiginlega skuldbindingu í lærdómssamfélagi. Þeir tala um mikilvægi þess að sagt sé „við gerum svona“ í skólasamfélaginu í stað „ég geri svona“ og að lærdómssamfélagið leggi áherslu á að gera réttu hlutina rétt og ef þetta takist þá aukist skuldbinding starfsfólks við verkefnið (Fullan, 2007, bls. 62-63; Sergiovanni, 2009, bls. 111). Í þróunarverkefni II er varla hægt að segja að þetta hafi tekist þar sem viðhorf kennaranna var að þeir ættu ekki hlutdeild í verkefninu. Hins vegar er það hugsanlegt í dag, fimm árum síðar að kennarar séu farnir að sjá að það sem náðist sé þeirra allra og að þeir geti og hafi haft áhrif.

#### **4.5. Samantekt úr 4. kafla**

Í niðurstöðum rannsóknarinnar kemur fram að hvorugt þróunarverkefni náði öllum þeim markmiðum sem sett voru í upphafi þrátt fyrir að allir aðilar hafi verið sammála um að breytinga væri þörf og samþykkir því að fara í þessa vinnu. Áætlanir voru gerðar og í byrjun var talið að allt væri skýrt og allir meðvitaðir um hvað ætti að gera. Endurmenntun í formi fyrirlestra og eða skólaheimsókna var stór liður í báðum verkefnum. Bæði verkefni hafa haft jákvæð áhrif á menningu skólanna að mati viðmælenda.

Ekki er um að villast að nokkrar varanlegar breytingar sem rekja má til beggja þróunarverkefnanna hafa náð fótfestu í skólunum. Úr því fyrra má nefna skilgreiningar á námsmatsaðferðum, fjölbreyttara námsmat og samstöðu um vægi prófa og viðmið auk áætlunar um námsmat. Þetta eru þættir sem viðmælendur voru sammála um að hefði náðst að festa í sessi. Einn viðmælenda benti á að ef kennarar væru ánægðir með það sem náðist fram væru meiri líkur á að unnið væri eftir því. Skólastjóri horfir enn til þess að þau markmið sem hann lagði upp með náist síðar.

Í lokaskýrslu um síðara þróunarverkefni kemur fram að það sem náðist í verkefninu hafi aðeins verið fyrsta skrefið og að almennt mætti segja að það hafi skilað kennurum áfram í þá átt sem stefnt var að. Eftir þessa rannsókn er hægt að taka undir það. Þeir þættir sem helst náðu fram að ganga eru sjálfsmat sem allir nemendur skólans gera með foreldrum að hausti og jafnhliða er gerður markmiðssamningur auk reglulegra viðtala, nemendaviðtöl og að lokum sú þróun sem enn stendur yfir með námsverin.

Helstu ástæður þess að ekki náðust öll markmið sem lagt var upp með í þessum tveimur þróunarverkefnum virðast vera þær sömu og kemur fram í mörgum rannsóknnum um árangur af breytingastarfi í skólum. Fyrst er að nefna skort á sameiginlegri sýn, óskýrleika markmiða og tilgangs, tímaleysi til að vinna það sem ætlast er til og að lokum skort á beinni ráðgjöf og eftirfylgni meðan á innleiðingu stendur og síðar til að festa verkefnið í sessi.

## 5. Umræður og ályktanir um þróunarverkefni tvö

Í þessum kafla verða meginniðurstöður beggja þróunarverkefnanna skoðaðar sameiginlega í ljósi fræðanna um skólaþróun og rannsóknarspurningarinnar sem lagt var upp með.

*Hvaða árangur varð af tveimur þróunarverkefnum í grunnskólum og hvað í undirbúningi og framkvæmd þeirra skýrir hann?*

Í lok kaflans verður dregin upp mynd af báðum verkefnum í töflu þar sem stuðst er við þær forsendur sem fræðimenn segja að þurfi að vera til staðar til þess að árangur verði af þróunarverkefnum.

Ummæli Fullan frá 2007 eiga ágætlega við niðurstöður þessarar rannsóknar. Hann segir að breytingar séu tækifæri fyrir þá sem hlut eiga að máli til að læra og því ættum við að skilja betur mikilvægi þeirra. Hann bendir á að of oft sé einblínt á áþreifanlegan árangur af verkefnum en það vilji gleymast að horfa á það sem þátttakendur læra. Það sé það sem er jákvætt við breytingar auk þess sem þekking eykst og mótar sameiginlegan skilning á því hvað sé árangur (Fullan, 2007, bls. 84–85). Eftir rannsókn á þessum tveimur þróunarverkefnum kemur í ljós að það lærist alltaf eitthvað, einhverjar breytingar verða og umræðan hefur áhrif. Áþreifanlegur árangur varð af ákveðnum þáttum sem stefnt var að með hvoru verkefni fyrir sig og fólk lærði af breytingunum. Að minnsta kosti eru viðmælendur nokkuð ánægðir með þá þætti sem árangur náðist með en viðurkenna að hann hefði mátt vera meiri. Þó svo hluti þess sem lagt var upp með hafi tekist og ánægja sé með það þá þarf skólafólk að velta því fyrir sér hver sé ásættanlegur árangur þróunarverkefna og hvað sé hægt að gera til þess að bæta hann.

Greinilega var reynt að vanda til undirbúnings beggja þróunarverkefnanna. Kveikjan var eftir sjálfsmat í öðru verkefninu en stefnumótunavinnu í hinu og varð þörfin fyrir breytingar ljós. Það var trú skólastjórnenda að allir væru sammála um hverju breyta þyrfti þegar lagt var af stað. Stýrihópar voru stofnaðir þar sem stjórnendur sátu og gerðar voru framkvæmdaáætlanir fyrir fyrstu ár verkefnanna. Gert var ráð fyrir umræðum, fræðslu, lestri faggreina og skoðanaskiptum, allt til að styrkja kennara í starfi og menningu skólanna. Þetta sýnir að í undirbúningi var tekið tillit til flestra þátta sem

fræðin segja að einkenni þróunarverkefni sem skila árangri. Það kom fram hjá viðmælendum að skort hafi á ráðgjöf og eftirfylgni meðan á verkefnunum stóð auk þess sem ekki var metið hvort eða hvaða árangur varð af þeim.

Fræðimenn segja að besta leiðin til þess að árangur verði af þróunarverkefnum sé að kennarasamfélagið greini sjálft þarfir skólans fyrir nýja þekkingu og taki ákvarðanir um hvernig hennar skuli aflað. Það séu þeir sem beri ábyrgð á kennslunni. Lítils árangurs sé að vænta ef kennarar fá ekki að taka þátt í mótun hugmynda sem vinna á eftir. Það getur gerst eftir mat á skólastarfinu, þannig að kveikjan að verkefninu komi frá starfsfólki skólans (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, 56–57, 70).

Í þessari rannsókn kom fram hjá mörgum viðmælendanna að þeir hefðu viljað meiri umræðu um það sem var verið að þróa hverju sinni, um breytingar og skólastarf. Reeves (2009) segir að flestir þurfi að fá að taka þátt í breytingum áður en þeir samþykkja að þær séu gagnlegar. Þannig sjái þeir árangurinn og trúi að þetta sé rétta leiðin. Hann segir líka að breytingar og viðhorf haldist í hendur (Reeves, 2009, bls. 44).

Sameiginleg sýn er ein af mikilvægustu forsendum umbótastarfs að mati fræðimanna. Þeir segja hana nauðsynlega ef árangur eigi að nást. Til þess að sameiginleg sýn á breytingarnar náist þurfi að vera skilningur á þeim grundvallarhugmyndum sem móta gildismat kennara. Markmið og áætlanir sem eru ekki nógu skýrar geti valdið óvissu um verkefnið (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 57). Segja má að þetta eigi við bæði þróunarverkefnin sem hér voru skoðuð. Það fyrra vegna þess að kennarar og skólastjóri voru ekki alveg samstíga um tilgang og markmið og í því síðara varð vart andstöðu sérstaklega vegna álags sem skapaðist.

Það er nokkuð ljóst að í verkefni II fundu kennarar ekki fyrir sömu skuldbindingu og í verkefni I. Niðurstöður þessarar rannsóknar hvað þetta varðar sýna mikilvægi þess að stjórnendur séu ekki einir í stýrihópnum, þeir verða að hafa fleiri með sér frá upphafi til að tryggja skuldbindingu annarra í skólasamfélaginu við verkefnið. Skólastjórnendur skipa mikilvægt hlutverk í þróunarstarfi. Þeir þurfa að þekkja viðfangsefnið, starfsfólk og aðstæður innan skólans vel og tryggja að sýn á verkefnið sé sameiginleg og gildin sem unnið er eftir þau sömu (Sergiovanni, 2001, bls. 81–87 og 326).

Um „forystu“ segir Reeves að mikilvægasta verkefnið í henni sé að láta það sem er óvenjulegt í dag verða framúrskarandi og afburðasnjallt á morgun. Í dag eru sífellt meiri kröfur gerðar til skóla og skólastjórnenda um að taka upp nýjungar og að þeir séu brautryðjendur eða lykilmenn í breytingunum. Ennfremur þurfi skólinn að sýna árangur

og uppfylla ólíkar þarfir nemenda í skóla fyrir alla. Fræðimenn benda á mikilvægi þess að skólastjóri leiði breytingar og að áhrif skólastjórans á breytingaferli séu mikil. Stuðningur hans og virkni við verkefnið er mikilvægur til þess að því vegni vel (Fullan, 2007, bls. 15, 81 og 95; Reeves, 2009, bls. 44). Í báðum verkefnum sem hér eru til umræðu voru stjórnendur í stýrihópum þeirra og tóku þátt í að gera framkvæmda-áætlanir fyrir verkefnið. Í því fyrri sátu skólastjórnendur og kennarar strax frá byrjun í stýrihópnum en í því síðara voru það eingöngu stjórnendur sem lögðu línurnar en síðar komu kennarar inn.

Annað mikilvægt atriði í breytingastarfi að mati Reeves er „tími“ en það er einmitt skortur á tíma hjá kennurum sem virðist vera helsti dragbíturinn á árangur samkvæmt þessari rannsókn. Það skiptir engu hversu góðar námskrár, áætlanir eða mat eru ef kennarar hafa ekki tíma til að hrinda góðum hugmyndum í framkvæmd. Fræðimenn segja að ef kennarar séu ekki upplýstir um allt sem getur valdið óöryggi þá sé hætt á að þeir færist undan því að taka þátt í breytingum. Breytingar geti kallað fram mótspyrnu vegna þess að fólk upplifir þær oft sem einhvers konar missi. Þess vegna sé mikilvægt að gefa nægan tíma þegar lagt er af stað í breytingar og meðan á þeim stendur. Þeir segja líka að stjórnendur þurfi að kenna kennurum að nýta þann tíma sem þeim er ætlaður í verkið (Reeves, 2009, bls. 34–35 og 44–45; Gajda og Koliba, 2008, bls. 143). Kennarar beggja verkefnanna töluðu um að þeir hefðu ekki getað gert eins vel og þeir vildu vegna tímaleysis. Í því síðara var álag einnig ástæða þess að ekki tókst betur til að mati kennaranna sem rætt var við.

Reeves segir að hægt sé að vera með einnar blaðsíðu áætlun sem tekur á grundvallaratriðum í breytingastarfinu og það heppnist. Ennfremur að árangursleysi sé næsta víst, þrátt fyrir 300 blaðsíðna áætlun og möppur í bunkum sem ná upp í loft, ef ekki eru gerðar þýðingarmiklar breytingar í kennslu, forystu, tíma og endurgjöf, (Reeves, 2009, bls. 107–109). En hversu ítarlegar þurfa áætlanir að vera og hve mikla vinnu á að leggja í þær? Í bók Reeves (2009) kemur fram að í greiningu á hundruðum áætlana frá skólum og fleiri stofnunum, komu fram nokkrar hagnýtar vísbendingar sem gætu orðið til þess að fá meira út úr áætlanagerð (e. *planning process*). Fyrst voru áætlanirnar greindar með því að nota stigagjöf í hverri þeirra og gefin stig fyrir þætti í skipulagningu, framkvæmd og eftirliti (e. *PIM – planning, implementation, monitoring*). Síðan voru stigin fyrir einstaka þætti áætlanna borin saman við árangur nemenda á viðmiðunarári og svo við árangur nemenda árið eftir. Allir þátttakendurnir í rannsókninni voru með áætlun en einungis ákveðnar tegundir áætlana tengdust bættum



árangri. Sérstaklega náðu skólar, sem höfðu áætlanir með hæstu stigatöluna í eftirliti og mati, tvisvar til fimm sinnum betri árangri en skólar með svipaðar áætlanir en lága stigatölu á þessum þremur sviðum. Á þessu er hægt að sjá mikilvægi þess að gera ráð fyrir eftirliti og mati strax í upphafi (Reeves, 2009, bls. 81). Rúnar Sigþórsson og félagar (1999) segja að þó svo breytingastarf sé flókið og kalli á gott skipulag þá þurfi það ekki endilega að leiða til þess að áætlanir verði viðameiri og lengri en ella (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 205).

Í báðum verkefnum sem hér um ræðir voru áætlanir stuttar og fram kemur að þær stóðust ekki og voru endurskoðaðar á tímabilinu. Ástæða endurskoðunar var fyrst og fremst utanaðkomandi aðstæður eins og verkfall kennara haustið 2004 en einnig virðast þær ekki hafa verið nógu ítarlegar eða ígrundaðar þegar vinna átti eftir þeim.

Þegar skólamenningin í þessum tveimur skólum var skoðuð var tekið mið af tilfinningu kennara og stjórnenda fyrir áhrifum þróunarverkefnanna á menningu skólanna. Höfundar bókarinnar *Aukin gæði náms* (1999) segja að umbótastarf í skólum byggji á tilfinningum ekki síður en þekkingu og skynsemi (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 56). Fram kom í báðum tilvikum að viðmælendur töldu verkefnið hafa haft áhrif á skólamenninguna, aðallega í gegnum þá faglegu umræðu sem skapaðist í kjölfar þeirra. Þeir voru sammála um að þessar breytingar hafi skilað betra skólastarfi því kennarar hafi orðið meira samstíga og skólarnir unnið markvissar að þeim þáttum sem verkefnið skiluðu þeim. Hugsanlega sýnir þetta mikilvægi umræðunnar og að kennarar eru tilbúnir til að gera enn betur. Áhersla á skólaþróun kemur m.a. fram í handbók með kjarasamningum kennara þar sem segir að til þess að þróa skólastarfið verði starf kennarans að vera í sífelldri endurskoðun (Handbók með kjarasamningum, 2001). Til þess að svo megi verða hlýtur að þurfa að þróa starfshætti skólanna.

Einn þeirra þátta sem þarf að huga að þegar þróunarverkefni eru undirbúin er rétt tímasetning. En hvenær er réttur tími og hvenær eru allir sem hlut eiga að máli tilbúnir? Þessi þáttur kom ekki að sök í fyrra þróunarverkefninu en í því síðara var mikið álag á þeim tímamarki sem verkefnið var innleitt vegna annarra þátta í skólastarfinu að sögn kennara og þess vegna voru þeir ekki tilbúnir í stórt verkefni. En það er margt fleira en rétt tímasetning sem þarf að huga að þegar farið er í þróunarstarf. Fullan (2007) nefnir nokkur atriði þar um eins og hvað innleiðingin eigi að taka langan tíma, hvort þróa eigi áfram eitthvað sem fyrir er eða taka inn eitthvað alveg nýtt. Hann nefnir líka að huga þurfi að því hverjir eigi að taka þátt í verkefninu, eru það allir, sjálfboðaliðar eða útvalinn hópur og hvort eigi að einbeita sér að kennslu eða skipulagningu eða hvoru

tveggja (Fullan, 2007, bls. 81). Allt eru þetta atriði sem skipta miklu máli þegar hugað er að breytingastarfi og eflaust hægt að bæta fleirum við.

Breytingastarf í skólum miðar að því að bæta árangur nemenda. Reeves (2009) talar um „endurgjöf“ (e. *feedback*) sem eitt af grundvallaratriðum í skólastarfi en samkvæmt honum þá getur endurgjöf verið eitt öflugasta verkfærið til að bæta árangur nemenda, ef og aðeins ef endurgjöfin er nákvæm, á réttum tíma og áhrifarík (Reeves, 2009, bls. 44). Í þessari rannsókn var sjónum ekki sérstaklega beint að endurgjöf en hægt er að segja að ráðgjöf og eftirfylgni geti flokkast undir hana. En eins og komið hefur fram töldu kennarar sem rætt var við í báðum rannsóknunum að skort hafi á ráðgjöf og eftirfylgni.

Taflan sem birt er hér á eftir er samantekt á niðurstöðum rannsóknarinnar og þær tengdar forsendum að árangursríku þróunarstarfi samkvæmt þeim fræðimönnum sem vísað hefur verið til.

## Samantekt - yfirlit

	I	II
Forsendur árangurs af þróunarverkefnum	Þróunarverkefni I	Þróunarverkefni II
Starfsmenn greini þarfir fyrir nýja þekkingu og verkefni. Kveikja.	<ul style="list-style-type: none"> <li> Þörfin kom fram eftir sjálfsmat skólans.</li> <li> Kveikja: Kennarar sammála um þörf fyrir nýjar aðferðir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Þörfin kom fram eftir stefnumótunarvinnu við skólann.</li> <li> Kveikja: Ólík upplifun. Frumkvæði skólástjórnenda - ekki kennara.</li> </ul>
Sameiginleg sýn, gildismat og skuldbinding.	<ul style="list-style-type: none"> <li> Mismunandi skilningur.</li> <li> Skortur á beinni ráðgjöf til kennara.</li> <li> Kennarar fundu fyrir skuldbindingu við verkefnið.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Enginn ágreiningur um markmið og tilgang.</li> <li> Skortur á að kennarar fyndu fyrir skuldbindingu við verkefnið.</li> </ul>
Forysta, skipulag, tími og framkvæmd, flækjur og mat.	<ul style="list-style-type: none"> <li> Stjórnendur voru í stýrihópi frá upphafi ásamt kennurum.</li> <li> Óskipulag á fyrirlestrum.</li> <li> Tímaleysi ástæða þess að ekki tókst að ná öllum markmiðum.</li> <li> Verkefnið var ekki metið.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Stjórnendur voru einir í stýrihópi í byrjun. Kennarar komu of seint að framkvæmd.</li> <li> Ágreiningur vegna tíma- setningarog álags þess vegna.</li> <li> Tímaleysi ástæða þess að ekki tókst að ná öllum markmiðum.</li> <li> Verkefnið var metið.</li> </ul>
Áætlun.	<ul style="list-style-type: none"> <li> Áætlanir voru gerðar en riðluðust vegna verkfalls.</li> <li> Áætlun til framtíðar ekki fylgt eftir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Áætlanir voru gerðar en riðluðust vegna verkfalls.</li> <li> Verkefnisstjóri ráðinn.</li> </ul>
Áhrif á skólamenninguna.	<ul style="list-style-type: none"> <li> Kennarar tilbúnir til að vinna með niðurstöður.</li> <li> Umræða í jafnvægi. Sameiginlegur skilningur og viðmið náðu fótfestu. Aukið samstarf.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Umræðan hafði áhrif á skólamenninguna.</li> <li> Áfram var unnið með þá þætti sem fólust í verkefninu.</li> </ul>
Árangur í kennslu og skólastarfi, starfsþróun og festing.	<ul style="list-style-type: none"> <li> Samheldni um ný vinnubrögð og námsmat.</li> <li> Mismunandi skilningur á tilgangi og markmiðum kom í veg fyrir meiri árangur.</li> <li> Skortur á ráðgjöf og eftirfylgni ástæða þess að verkefnið náði ekki fótfestu.</li> <li> Fræðsla nægjanleg.</li> <li> Verkefninu var ekki haldið við.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Nokkrir þættir náðu fótfestu, komnir til að vera. Fastir liðir í skólastarfinu.</li> <li> Skortur á ráðgjöf og eftirfylgni ástæða þess að ekki tókst að ná öllum markmiðum.</li> <li> Ánægja með fræðslu og skólaheimsóknir.</li> <li> Verkefninu var ekki haldið við.</li> </ul>

## Lokaorð

Gerður G. Óskarsdóttir talar í grein sinni *Skólastarf á nýrri öld* frá 2003 um breytingar á skólastarfi sem orðið hafa á síðustu öld og veltir fyrir sér framtíðarsýn skólastarfs (Gerður G. Óskarsdóttir, 2003). Þær breytingar sem þar eru raktar og sú framtíðarsýn sem dregin er upp, er trúverðug að mínu mati. Hafa þarf í huga að þessar breytingar hefðu ekki orðið nema með skólaþróun og samtakamætti þeirra sem að skólamállum standa. Breytingar taka tíma og það sýnir sig í þessari grein að margt hefur skilað sér og tekist eins og til var ætlast en annað kannski síður. Tækninni hefur fleygt fram og eru skólar alltaf að nýta sér hana meira í kennslu og starfi.

Þegar ég lagði af stað með þessa rannsókn var tilgangurinn fyrst og fremst að skoða hvort það væri í raun þannig að lítil árangur væri af þróunarverkefnum í grunnskólum en það viðhorf virðist vera viðloðandi hjá mörgu skólafólki. Þegar vinnan hófst varð ég einnig vör við þetta í þeim tveimur skólum sem verkefni voru innleidd í. Viðmælendur sem leitað var til virtust hafa það viðhorf að lítið af því sem stefnt var að með verkefnunum hefði náð fram að ganga eins og áætlað hafði verið og fennt hafi yfir margt. Hins vegar þegar farið var að spyrja viðmælendur þá rifjaðist ýmislegt upp og í raun hafði orðið árangur. Sumt hafði náð fótfestu, annað hafði þróast í aðrar áttir og enn annað hafði ekki náð fram að ganga. Það var viðkvæði margra eftir viðtölin að þeir hefðu haft gaman af þessari upprifjun og þeir sem lásu niðurstöður rannsókna yfir sáu tækifæri til framhaldsvinnu með þætti sem lagt hafði verið upp með í verkefnunum í byrjun. Skólastjórar beggja skólanna höfðu á orði að niðurstöðurnar myndu nýtast í sjálfsmati skólanna. Þegar rætt er um árangur af þróunarverkefnum þarf að hafa í huga að hann er alltaf einhver, kannski ekki alltaf sá sami og væntingar standa til í byrjun en það er afar mikilvægt að halda þeim árangri sem þó næst til haga.

En hvaða þættir í undirbúningi og framkvæmd þróunarverkefna ráða því hvort þau skila varanlegum árangri? Markmið þessarar rannsóknar var að leita svara við þessari spurningu með því að rannsaka tvö þróunarverkefni og varpa ljósi á þá fjölmörgu þætti sem þurfa að vera til staðar til að árangur af þróunarstarfi nái fótfestu innan skóla. Leitast var við að fá mynd af því hvaða þættir það væru sem viðmælendur teldu að skiptu máli í framkvæmdaferlinu svo að breytingar gengju vel fyrir sig og árangur næðist.

Með þessu mastersverkefni vonast ég til að fólk fái innsýn í tvö dæmigerð þróunarverkefni sem innleidd hafa verið í grunnskóla. Framkvæmd þeirra og árangur er

eflaust ekki ólík mörgum sambærilegum verkefnum. Vonandi gefa niðurstöðurnar auk umfjöllunarinnar þeim sem lesa verkefnið hugmyndir um hvernig unnt er að standa að þróunarverkefnum eða endurvekja þróunarverkefni sem hafa lognast út af.

Segja má að það hafi sannast hér einu sinni enn að þróunarstarf er flókið ferli sem þarf að undirbúa vel, vinna markvisst og veita faglega forystu. Þörf fyrir breytingar, skýrleiki markmiða og þess sem ætlast er til af starfsfólki eru allt mikilvægir þættir og voru þeir skoðaðir hér. Eins og fram kom í niðurstöðunum er svolítið ólíkt hvernig staðið var að þessum þáttum og hvernig þeir þróuðust. Segja má að einhverjar flækjur hafi orðið í báðum tilvikum. Þrátt fyrir þetta þá voru markmið í báðum verkefnum sem náðu fram að ganga og festust í sessi eða þróuðust á annan hátt en gert var ráð fyrir í upphafi og önnur sem ekki náðust. Í báðum verkefnum kemur fram að viðmælendur töldu skorta á ráðgjöf og eftirfylgni. Í þróunarverkefnum sem Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri stýrir bjóða aðilar þaðan ráðgjöf og eftirfylgni með þeim og er það eflaust byggt á reynslu og rannsóknum um árangur af þróunarverkefnum. Að mínu mati þarf ráðgjöf og eftirfylgni að vara í nokkur ár og tryggja þarf að einhver aðili innan skóla taki svo við og geti leitað til utanaðkomandi ráðgjafa síðar ef á þarf að halda. Eða ef aðili innan skóla er ráðgefandi þá verði tryggt að hann eða annar haldi því áfram. Ef þessi ráðgjöf er til staðar gerist það væntanlega að allur undirbúningur verður markvissari. Tímaskortur var eitt af því sem flestir viðmælendur beggja verkefnanna nefndu sem hindrun. Nægur tími til að vinna að því sem ætlast er til, lesa fagbókmenntir og prófa og ræða það sem lesið er um er greinilega afar mikilvægt ef árangur á að nást.

Nauðsynlegt er að ætla þróunarverkefnum tíma og ekki ætla sér um of, taka lítil skref og hafa markmiðin ekki of háleit. Þróunarstarf tekur tíma!

## Heimildaskrá

*Aðalnámskrá grunnskóla: Drög að almennum hluta.* (2010). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Sótt 13. janúar 2011 af

<http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefidefni/namskrar/drog-ad-nyjum-namskram/grunnskolar-namskrardrog/>.

Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir. (2007) Líðan kennara í starfi: Vinnugleði eða kulnun? Í *Uppeldi og menntun*, 16(1), 73–92.

Baldur Gíslason. (1999). Að breyta skóla. *Ný menntamál*, 1, 24–28.

Börkur Hansen. (2003). Stofnanamenning og stjórnun. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. *Fagmennska og forysta: Þættir í skólastjórnun* (bls. 49–61). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (1. nóv. 2004). Yfirfærsla grunnskólans til sveitarfélaga Valddreifing eða miðstýring? *Netla-veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 20. desember 2010 af <http://netla.khi.is/greinar/2004/007/index.htm>

Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2008). Breytingar á hlutverki skólastjóra í grunnskólum: Kröfur, mótsagnir og togstreita. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 87–104.

Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölmennning og þróun skóla. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar). *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 17–35). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Dalin, P. og Rolff, H. G. (1993). *Changing the school culture*. London og New York: Cassell.
- Eaker, R., Dufour, R. og Dufour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Indiana: National Educations Service.
- Edelstein, W. (2008). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Erna Ingibjörg Pálsdóttir. (21. nóv. 2007). Að hafa forystu um þróun námsmats. *Netla-veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 27. febrúar 2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2007/010/prent/index.htm>.
- Evans, R. (2001). *The human side of school change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (3. útgáfa). New York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Gajda, R. og Koliba, C. J. (2008). *Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders*. NASSP Bulletin, 92, 133–153.
- Gerður G. Óskarsdóttir. 2003. *Skólastarf á nýrri öld*. Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. Sótt 31. október 2010 af [www.rvk.is](http://www.rvk.is).
- Guðrún Kristinsdóttir. 1998. *Ótroðnar slóðir: Leiðbeiningar um þróunarstarf*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Handbók með kjarasamningum fyrir skólastjóra, trúnaðarmenn og fulltrúa sveitarfélaga.  
Sótt 10. október 2010 af <http://fg.ki.is/pages/121>.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. og Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

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.

Hoerr, T. R. (2005). *The art of school leadership*. Alexandria: ASCD.

Hoy, W. K. og Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6. útgáfa). Boston: McGraw-Hill.

Karl Fannar Gunnarsson. (2010). Skýrsla um samræmd könnunarpróf 2010. Sótt 19. desember 2010 af [www.namsmat.is](http://www.namsmat.is).

Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23, 421–430.

María Steingrimsdóttir. (2005). *Margt er að læra og mörgu að sinna: Nýbrautskráðir grunnskólakennarar, reynsla þeirra og líðan*. Óútgefin M.Ed. ritgerð, Háskólinn á Akureyri. Sótt 26. febrúar 2011 af [www.skemman.is](http://www.skemman.is).

María Steingrimsdóttir. (2010). Fimm ár sem grunnskólakennari: Fagmennska og starfsþroski. *Þjóðarspejillinn 2010*, bls. 190–196. Sótt 31. janúar 2011 af [http://skemman.is/stream/get/1946/6847/18632/1/191-196\\_MariaSteingrimsdottir\\_FELMANbok.pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/6847/18632/1/191-196_MariaSteingrimsdottir_FELMANbok.pdf)

Owens, R. G. og Valesky, T. C. (2011). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform* (10. útgáfa). Boston: Pearson Education.



- Ólafur H. Jóhannsson. (2003). Sitt sýnist hverjum – ágreiningur sem lykill að umbótum. Í Børkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. *Fagmennska og forysta. Þættir í skólastjórnun* (bls. 123–136). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results*. Alexandria: ASCD.
- Roberts, S. M. og Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. California: Thousand Oaks.
- Rowntree, D. (1983). *Matsatriði – námsmat og áhrif þess* (þýðandi Stefán Jökulsson). Reykjavík. Námsgagnastofnun.
- Rúnar Helgi Andrason. (2003). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 281–284). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Rúnar Sigþórsson, Børkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. (1999). *Aukin gæði náms: Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Rúnar Sigþórsson. (17. nóv. 2004). Hún er löng leiðin til stjarnanna: Þarfir nemenda, starfsþróun og skólaþróun. *Netla-veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 25. október 2010 af <http://netla.khi.is/greinar/gre2004haust.asp>.
- Samtök fámennra skóla, 2003. Fræðsluvefur. Sótt 21. febrúar 2011 af <http://skolar.skagafjordur.is/sfs/greinin1.php>
- Schollaert, R. og Leenheer, P. (2006). *Spirals of change: Educational changes as a driving force for school improvement*. Leuven (Belgium): Lannoo Campus.

- Senge, P., Cambron–McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. og Kleiner, A. (2001). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective* (4. útgáfa). Needham Heights: A Pearson Education Company.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship. A reflective practice perspective* (6. útgáfa). Needham Heights: A Pearson Education Company.
- York, S. (1991). *Roots and wings: Affirming culture in early childhood programs*. [útgáfustaðar ekki getið] Redleaf Press.
- Þóra Björk Jónsdóttir. (2008). *Námsmat með áherslu á leiðsagnarmat*. Skagafjörður. Höfundur.

# Fylgiskjöl

Þorgerður Sigurðardóttir  
Austurbyggð 4  
600 Akureyri



Persónuvernd

Rauðarárstíg 10 105 Reykjavík  
sími: 510 9600 hrefasími: 510 9606  
netfang: postur@personuvernd.is  
veffang: personuvernd.is

Reykjavík 17. mars 2010

Tilvísun: S4739/2010/ LSL./--

Hér með staðfestist að Persónuvernd hefur móttengið tilkynningu í yðar nafni um vinnslu persónuupplýsinga. Tilkynningin er nr. S4739/2010 og fylgir afrit hennar hjálägt.

Allar tilkynningar sem berast Persónuvernd birtast sjálfkrafa á heimasíðu stofnunarinnar. Tekið skal fram að með móttöku og birtingu tilkynninga hefur engin afstaða verið tekin af hálfu Persónuverndar til efnis þeirra.

Virðingarfyllst,

A handwritten signature in blue ink that reads "Lárus Sig. Lárusson".

Lárus Sigurður Lárusson

Hjál.: - Tilkynning nr. S4739/2010 um vinnslu persónuupplýsinga.