

FAGMENNSKA Í SKÓLASTARFI

Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni

Ritstjórar
Rúnar Sigþórsson
Rósa Eggertsdóttir
Guðmundur Heiðar Frímannsson



Háskólinn
á Akureyri



HÁSKÓLAÚTGÁFAN

Reykjavík 2013

Starfspróun og varanlegar breytingar í skólastarfi

Byrjendalæsi í ljósi fræða um starfspróun

Byrjendalæsi er samvirkt líkan¹ sem notað er í læsiskennslu í 1. og 2. bekk grunnskóla og er aðferð sem segja má að falli mitt á milli eindaraðferða og heildaraðferða. Lesari styðst þá samtímis við þekkingu á sviði orðaforða, ritháttar, merkingar og setningarfræði (Rumelhart, 1985). Í kennslunni er mikil áhersla lögð á samræðu um efni textans og að hjálpa nemandanum við að stjórna lestrarferlinu á meðvitaðan hátt. Gengið er út frá því að kennarar noti margvísleg og fjölbreytt viðfangsefni sem draga fram gildi aðferða við árangursríkan lestur (Ruddel og Speaker, 1985). Lesið er upphátt fyrir nemendur úr bókmenntum og fræðitexta og efnið rætt. Leiðin að sjálfstæðum lestri er í gegnum úrval af texta, ritun til samskipta og fjölbreytilegum þátttökulestri. Með þessari nálgun er hljóðvitund jafnframt fléttað inn í ásamt sambandi stafs og hljóðs, leturvitund, skoðun á orðum og myndun orða og sjálfsmati.

Frá hausti 2006 hafa grunnskólar átt kost á að innleiða starfshætti Byrjendalæsis í samvinnu við Miðstöð skólapróunar við Háskólann á Akureyri (MSHA) og vorið 2013 höfðu 47% grunnskóla á Íslandi og vel yfir 400 kennarar og um 55 leiðtogar sérhæft sig í aðferðinni. Höfundur átti frumkvæði að notkun líkansins og hefur með öðrum ráðgjöfum unnið að innleiðingu þess í fjölda skóla frá árinu 2005.

Ekkert starfspróunarlíkan er svo vel hugsað í upphafi að í því sé fyrirfram gert ráð fyrir öllum þörfum kennara meðan á innleiðingu stendur, en starfspróunarlíkan Byrjendalæsis er að verulegu leyti byggt á sjónarmiðum fræðimanna um starfspróun frá því fyrir síðustu aldamót. Samhliða innleiðingu kerfisins hafa því vaknað ýmsar spurningar hjá ráðgjöfum um hversu vel þörfum kennara sé mætt og hafa þeir stigið ýmis umbótaskref til að mæta þeim.

1 Hin hefðbundna skilgreining á kennslulíkönunum (e. models of teaching) felur í sér lýsingu á kennsluumhverfi og hvernig kennarar líta á hlutverk sitt við tilteknar aðstæður. Í þeim er fjallað um áætlanagerð, markmið og kennslugögn. Nýrri sýn á áhrifarík kennslulíkon er sú að þau leiði til árangurs í námi og ennfremur að nemendur læri að læra (Joyce, Weil og Cahoun, 2004, 7 og 25). Byrjendalæsi felur hvoru tveggja í sér. Í huga kaflahöfundar er hugtakið kennsluadferð þrengra en líkan, eigi að síður verða þessi hugtök notuð hér sem samheiti.

Markmið þessa kafla er að leita svara við nokkrum þeirra spurninga sem vaknað hafa um starfsþróunarlíkön og þá einkum þau svið starfsþróunar sem gætu styrkt Byrjendalæsislíkanið. Spurningarnar varða þá málaflokka sem hér eru taldir upp og skáletraðir:

- *Meginsjónarmið fræða um starfsþróun.* Hafa áherslur fræðasamfélagsins breyst verulega síðastliðinn áratug? Skiptir máli hvort breytingaverkefni er aðfengið eða verður til innan veggja skólanna sjálfra? Er umfang Byrjendalæsis sem breytingastarfs í skólum vanmetið?
- *Skólamenning og forysta.* Hver er þáttur skólamenningar í þróunarstarfi? Hvernig er unnið að breyttri skólamenningu? Hvaða krafta innanhúss þarf að virkja og styrkja til að breyta skólamenningu? Hefur forysta skólastjóra verið nægilega virkjuð við innleiðslu Byrjendalæsis? Geta ráðgjafar Háskólans á Akureyri haft áhrif á þróun skólamenningar í Byrjendalæsissskólum?
- *Mat á þróunarstarfi.* Hvernig leggja fræðin til að árangur þróunarstarfs verði metinn? Hvernig falla þau sjónarmið að því mati sem lögð er áhersla á við innleiðingu Byrjendalæsis?

Kaflinn sem hér fer á eftir skiptist í sex undirkafla. Auk inngangs er stutt kynning á lestrarlíkani Byrjendalæsis og starfsþróunarlíkani þess. Þar næst koma þrír kaflar sem hver um sig vísar til ofangreindra málaflokka og spurninga þar að lútandi. Kaflanum lýkur svo með samantekt.

BYRJENDALÆSI

Hugtakið læsi eins og það er notað í þessum kafla nær yfir lestur, ritun, hlustun og tal (Lesley, 2001; Wells, 1986) og í Byrjendalæsi er þetta fernt samþætt. Lítið er á ritmálið sem félagslegt fyrirbæri og farveg hugsunar og skilnings þar sem nemendur eru í senn neytendur og veitendur. Byrjendalæsi snýst því eðli máls samkvæmt um margvíslega læsistengda þætti en í kennslulíkaninu er einnig gengið út frá tilteknum kennslufræðilegum einkennum.

Byrjendalæsi - læsislíkan

Byrjendalæsi er byggt á samvirkum aðferðum þar sem lítið er svo á að lesari noti samtímis þann orðaforða sem hann býr yfir og þekkingu á rithætti, merkingu orða og setningarfræði (Rumelhart, 1985). Aðferðin gerir ráð fyrir að lærdómsferlið hjá nemendum sé yfirleitt frá merkingarlegri heild til einstakra atriða og aftur til merkingarlegrar heildar, eða í stórum dráttum sem hér segir: Nemendur lesa eða hlusta á merkingarbæran texta, sögu eða almennan fróðleik. Eftir lestur og umræður snúa þeir sér svo að mismunandi viðfangsefnum sem varða ritmálið

ra spurninga sem vaknað
þróunar sem gætu styrkt
a sem hér eru taldir upp

erslur fræðasamfélagsins
vort breytingaverkefni er
lfra? Er umfang Byrjenda-

enningar í þróunarstarfi?
aða krafta innanhúss þarf
Hefur forysta skólastjóra
is? Getu ráðgjafar Háskól-
r í Byrjendalæsissskólum?

að árangur þróunarstarfs
mati sem lögð er áhersla

æ inngangs er stutt kynn-
þess. Þar næst koma þrír
ska og spurninga þar að

yfir lestur, ritun, hlustun
etta fernt samþætt. Litið er
g skilnings þar sem nem-
i snýst því eðli máls sam-
líkaninu er einnig gengið

itið er svo á að lesari noti
ingu á rithætti, merkingu
erir ráð fyrir að lærdóms-
ild til einstakra atriða og
sem hér segir: Nemendur
ennan fróðleik. Eftir lestur
efnum sem varða ritmálið

og tengda þætti, svo sem lesskilning, samband stafs og hljóðs, samhljóðasam-
bönd, mismunandi upphaf sögugerðar og svo framvegis, og nýta þann grunn
sem textinn gefur þeim til að leysa viðfangsefnin. Loks vinna þeir að samantekt
og nýmyndun, oftast í formi texta sem er skrifaður, teiknaður, lesinn upp eða
leikinn. Þau sjónarmið og gildi sem Byrjendalæsi byggist sérstaklega á koma úr
ýmsum áttum og hljóma þau flest kunnuglega í eyrum kennara. Þau eru sem hér
segir (Rósa Eggertsdóttir, 2007; Rósa Eggertsdóttir, 2009 og Rósa Eggertsdóttir,
Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir, 2010):

- Samþætting tals, hlustunar, lesturs og ritunar er grundvöllur árangurs í lestrarnámi. Vinna þarf jöfnum höndum með samband stafs og hljóðs, hraða og öryggi, lesskilning og textagerð. Fyrir vikið eru hljóðvitund, rétt-ritun, skrift, orðaforði, bygging setninga og málfræði samþætt í verkefnum en ekki unnið með þau hvert í sínu lagi.
- Mikilvægt er að tileinka sér orðaforða enda er hann undirstaða góðs skilnings.
- Vel skrifaðar barnabækur eru lagðar til grundvallar kennslunni og efnið rætt ítarlega. Hér eru því ekki notaðar einfaldaðar kennslubækur (sjá Meek, 1988).
- Öll tæknileg vinna grundvallast á þeim efniviði sem felst í textanum. Lykil-orð úr honum eru nýtt til að leggja inn alla helstu tæknilega þætti læsisnámsins.
- Því meira sem nemendur fást við læsistengd verkefni þeim mun meiri líkur eru á árangri.
- Nemendur koma með misjafna þekkingu til leiks í læsisnámið. Þeir þurfa því bæði að geta lært saman og fengið ögrandi viðfangsefni. Gengið er út frá því að námsþörfum allra nemenda sé mætt í almennri kennslu. Séu þarfir nemenda miklar er leitast við að koma á tveggja kennara kerfi.
- Gengið er út frá því að slakan árangur eða árangursleysi megí frekar rekja til ófullnægjandi kennslu en vanda barnsins.
- Lögð er áhersla á stigskiptan stuðning (e. scaffolding), ekki síst með sýni-kennslu í því skyni að nemendur læri margvísleg vinnubrögð sem eru líkleg til að hjálpa þeim að verða glöggir og sjálfstæðir lesendur.
- Læsisnámið þarf að gefa möguleika á skapandi hugsun og tjáningu.
- Læsisnámið þarf að bjóða upp á samskipti við aðra og vera skemmtilegt, með virkri þátttöku nemenda, í gegnum leiki, spil og fleira.
- Kennarar safna upplýsingum um hvernig nemendum gengur í daglegu starfi sínu. Í stað þess að leiðrétta strax og láta nemendur endurvinnna verkefni leggja kennarar fyrir þá ný verkefni þar sem nemendur sem þörf hafa á fá ítarlega leiðsögn og tækifæri til að æfa sig þar til þeir hafa náð fullu valdi á verkefninu.

Byrjendalæsi - stuðningur við kennara

Vegna þess hve umfang Byrjendalæsis er mikið hefur verið mótað tveggja ára starfsþróunarlíkan fyrir kennara sem eru að læra að beita aðferðinni. Að grunni til er líkanið það sama og notað var í tveggja ára starfendarannsókn kaflahöfundar (Rósa Eggertsdóttir, 1995) á innleiðingu söguaðferðarinnar (*e. Storyline*). Líkanið var byggt á starfsþróunarlíkönum Joyce og Showers (1988) og Fullan og Stiegelbauer (1991) og kenningum Ivor Davies (1981) um námsferlið, en hann telur að nám hafi ekki átt sér stað fyrr en nemandinn getur nýtt sér það sem hann hefur lært. Starfsþróunarlíkan Byrjendalæsis líkist að mörgu leyti starfendarannsóknnum þar sem gögn af vettvangi kennslunnar eru notuð sem efniviður til ígrundunar og frekara náms. Reynsla höfundar af því að innleiða verkefnið *Aukin gæði náms - AGN* (Rúnar Sigpórsson og Rósa Eggertsdóttir, 2006), sem stóð í átta ár, og ekki síður almenn starfsreynsla sem ráðgjafi við breytingastarf í skólum um árabíl, hefur einnig haft mótandi áhrif á starfsþróunarlíkan Byrjendalæsis. Skólar sem vilja taka aðferðina upp í samvinnu við MSHA þurfa að skuldbinda sig til þátttöku í starfsþróun í að minnsta kosti eitt ár en þó er mælt með tveimur árum.

Stuðningur við kennara í Byrjendalæsi er fjölþættur og má þar nefna beina fræðslu kennara, vettvangsheimsóknir með stuðningsfundum í kjölfarið, félaga-stuðning, tengsl milli skóla og útgáfu fræðilegs og hagnýts efnis. Í fyrstu veittu ráðgjafar frá MSHA kennurum ráðgjöf við innleiðingu aðferðarinnar. Í hverjum skóla var oddviti eða umsjónarmaður sem annaðist meðal annars samskipti við ráðgjafa á milli heimsókna. Þegar þátttökuskólum sem voru landfræðilega fjarri Háskólanum á Akureyri tók að fjölga var komið á tveggja ára námi fyrir leiðtoga til að annast ráðgjöfina en þeir njóta handleiðslu frá ráðgjöfum MSHA. Leiðtogarnir eru oftast starfsmenn viðkomandi skóla en meðal þeirra eru líka starfsmenn skólaskrifstofu, sem sinna þá gjarnan kennurum í fleiri en einum skóla. Námskrá fyrir kennara og leiðtoga liggur til grundvallar stuðningi umrædd tvö ár en of langt mál er að lýsa henni hér. Í grófum dráttum er skipulag stuðnings við leiðtoga og kennara sem hér segir:

- Á fyrsta ári er haldið tveggja daga námskeið í ágúst og fimm hálf dagsnámskeið yfir veturinn. Vettvangsheimsóknir ráðgjafa eða leiðtoga eru átta yfir veturinn og um leið eru haldnir jafnmargir fundir.
- Á seinna ári er haldið dagsnámskeið í ágúst og fimm hálf dagsnámskeið yfir veturinn.
- Vettvangsheimsóknir ráðgjafa eða leiðtoga eru sex yfir veturinn ásamt jafnmörgum fundum.
- Almennur stuðningur við kennara og leiðtoga er margvíslegur:
 - Stuttir samvinnufundir kennara í 1. og 2. bekk með leiðtogum eru reglulega haldnir í skólum.
 - Allir kennarar og leiðtogar hafa aðgang að Moodle-samskiptavefnum

er verið mótað tveggja ára ta aðferðinni. Að grunni til darannsókn kaflahöfundarinnar (*e. Storyline*). Líkanið (1988) og Fullan og Stiegelmsferlið, en hann telur að þetta sé það sem hann hefur leyti starfendarannsóknnum efniviður til ígrundunar og kefnið *Aukin gæði náms* – sem stóð í átta ár, og ekki starf í skólum um árabíl, Byrjendalæsis. Skólar sem skuldbinda sig til þátttöku með tveimur árum.

er og má þar nefna beina fundum í kjölfarið, félaga-agnýts efnis. Í fyrstu veittu aðferðarinnar. Í hverjum meðal annars samskipti við þau voru landfræðilega fjarri og gja ára námi fyrir leiðtoga ráðgjöfum MSHA. Leiðtogar þeirra eru líka starfsmenn þeirri en einum skóla. Námuðningi umrædd tvö ár en er skipulag stuðnings við

úst og fimm hálf dagsnáma eða leiðtoga eru átta yfir lír.

g fimm hálf dagsnámskeið

sex yfir veturinn ásamt jafn-

er margvíslegur:

þekk með leiðtogum eru

Moodle-samskiptavefnum

þar sem finna má fjölbreytt efni, tengt læsiskennslu, þar á meðal kennsluáætlanir sem koma frá ráðgjöfum MSHA og kennurum.

- Kennarar og leiðtogar fá í hendur fjölþætt efni um læsi og kennslufræði, flest óútgefin handrit. *Byrjendalæsisblaðið* (2007–2010) er á vef MSHA og er aðgengilegt fyrir alla. Enn fremur fá skólar í hendur fræðslumynd um Byrjendalæsi á disk (Rósa Eggertsdóttir, 2007).
- Ráðgjafar MSHA heimsækja skóla þar sem leiðtogar starfa tvisvar hvortvetur. Byrjendalæsisráðstefna er haldin annað hvert haust á Akureyri á vegum MSHA.

Sem fyrr segir tekur nám leiðtoga tvo vetur. Þeir sækja námskeið í sex daga fyrri veturinn en fimm daga þann seinni. Leiðtogar sitja einnig öll námskeið sem þeirra kennarar sækja. Ráðgjafar og leiðtogar ræðast reglulega við og ekki sjaldnar en nemur fjölda vettvangsathugana. Fyrir hvert samtal sendir sérhver leiðtogi ráðgjafa MSHA greinargerð eftir vettvangsheimsóknir og fundi með kennurum. Ráðgjafinn ræðir síðan í síma við leiðtogann um greinargerðirnar og leiðbeinir honum um næstu skref.

Ef þetta verklag dugar ekki einstökum kennurum eða kennarahópum er reynt að finna leiðir til að auka stuðninginn við kennara og/eða leiðtoga. Dæmi um slíkt eru heimsóknir í aðra skóla þar sem kennararnir fá tækifæri til að fylgjast með öðrum Byrjendalæsis kennara að störfum. Mörg dæmi eru einnig um að leiðtogi aðstoði kennara við að semja vel útfærðar kennsluáætlanir og skipuleggja með þeim stöðvavinnu þar sem nemendur vinna að mismunandi viðfangsefnum eftir þörfum.

MEGINSJÓNARMÍÐ INNAN FRÆÐASVIÐSINS GAGNVART STARFSÞRÓUN

Hvati starfsþróunar í skólum er viljinn til að ná betri árangri í skólastarfi. Nám og kennsla snúast um samskipti sem eiga að leiða til þess að nemendur geti þroskast og blómstrað og það er hlutverk bæði heimila og skóla að sjá til þess að svo geti orðið.

Hugtökin starfsþróun og breytingastarf haldast í hendur og eru gagnvirk. Breytingastarf (*e. improvement, innovation, reform*) vísar til markmiða með umbótum, áætlunar þar um, framkvæmdar og mats en Hopkins, Ainscow og West (1994) skilgreina það sem leið til að breyta menntun þannig að hún eflí árangur nemenda og auki hæfni skólans til að koma slíkum breytingum í höfn.

Að mati Sparks og Hirsh (1997) er starfsþróun leið að ákveðnu marki fremur en markmið í sjálfu sér. Hún vísar til starfstengds náms kennara og beinist að nýjum viðhorfum, þekkingu og færni til að koma á breytingum (Sparks og Loucks-Horsley, 1989). Guskey (2002) er á svipaðri skoðun og segir að raunveruleg

starfsþróun sé lærdómsferli sem byggist á skýrum markmiðum þar sem fram koma einnig viðmið fyrir inntak og námsgögn, þróun vinnuferla, lýsingu á leiðsagnarmati meðan á innleiðingu stendur og lokamati. Samkvæmt þessu teldist röð af óskyldum verkefnum sem hvorki hafa skýran tilgang né stefnu ekki vera starfsþróun. Dæmi má nefna af yndislestri. Kennari gæti látið nemendur lesa daglega í hljóði í bókum sem þeir hafa valið sér sjálfir. En hafi slíkt verkefni ekki skýr markmið um árangur, það er hvernig hann skuli metinn út frá tilteknum viðmiðum, er ekki um eiginlegt starfsþróunarverkefni að ræða samkvæmt Guskey, jafnvel þótt ýmsum nemendum kynni að fara fram á tímabilinu.

David Hargreaves (2003) bendir á áhugaverðar hliðar breytingastarfs. Hann gerir verulegan greinarmun á umbótastarfi (*e. improvement*) annars vegar og umbreytingastarfi (*e. radical change; transformation*) hins vegar. Umbótastarf segir hann vera fólgið í því að styrkja þá starfsemi sem fyrir er í skólanum. Þá er þeim línunum sem þegar hafa verið lagðar fylgt og engar róttækar breytingar gerðar á skipulagi eða menningu innan skólans. Umbreytingastarf kallar á hinn bóginn á breyttar aðferðir í námi og kennslu og víðari skilningi á því hvað felst í því að vera menntaður. Umbreyting felur í sér nýja starfshætti sem eru frábrugðnir þeim sem hafa tíðkast. Í slíku starfi er siglt á móti straumnum, annars væri ekki um umbreytingastarf að ræða.

Áhugavert er að velta því fyrir sér hvort Byrjendalæsi flokkist undir umbóta- eða umbreytingastarf. Í flestum skólum myndi það flokkast undir umbreytingu þar sem hljóðlestraraðferðin, öðru nafni hljóðaaðferðin, hefur verið ríkjandi kennsluaðferð í fyrstu bekkjum grunnskólans (Auður Magnús Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson, 2009). Samanburður á hljóðaaðferðinni (Helga Magnúsdóttir, 1987) og Byrjendalæsinu sýnir að það síðarnefnda er í flestu frábrugðið hefðbundinni lestrarkennslu eins og hún hefur tíðkast í meira en hálfa öld hérlendis. Kennarar sem innleiða Byrjendalæsi þurfa að tileinka sér öðruvísi þankagang og nálgast kennsluna og skipulag hennar á allt annan hátt en með hljóðaaðferðinni. Má þar nefna kennslu sem gengur frá heild, til eindar og aftur til heildar, kennslu án eiginlegra námsbóka og vinnubóka, flókna áætlanagerð, stigskiptan stuðning, samvinnunám, athafnamiðað nám og námsaðlögun, auk góðrar þekkingar í læsisfræðum, það er lestri, ritun, tali og hlustun.

Byrjendalæsi á meira sammerkt með málheildaraðferðinni og LTG-aðferðinni en hljóðaaðferðinni (Þóra Kristinsdóttir, 2009). Hafi þessar aðferðir verið ráðandi í kennslu kann vel að vera að innleiðsla Byrjendalæsis væri álitin umbótastarf fremur en umbreytingastarf.

Hargreaves (2003) telur að umbreytingar í skólastarfi komi ekki af sjálfu sér heldur standi skapandi og kjarkmiklir forystumenn fyrir henni. Hargreaves nefnir það ekki sérstaklega en væntanlega geta kennarar allt eins tekið slíka forystu og formlegir leiðtogar. Hann segir að vænta megi andstöðu úr ýmsum áttum vegna þess róts sem kemst á og hversu víðtæk áhrif breytingarnar geta haft. Breytinga-

markmiðum þar sem fram vinnuferla, lýsingu á leið-
 . Samkvæmt þessu teldist
 lgang né stefnu ekki vera
 gæti látið nemendur lesa
 En hafi slíkt verkefni ekki
 etinn út frá tilteknum við-
 ræða samkvæmt Guskey,
 mabilinu.

ðar breytingastarfs. Hann
 (ment) annars vegar og um-
 i vegar. Umbótastarf segir
 er í skólanum. Þá er þeim
 tækar breytingar gerðar á
 arf kallar á hinn bóginn á
 i á því hvað felst í því að
 sem eru frábrugðnir þeim
 um, annars væri ekki um

esi flokkist undir umbóta-
 þokkast undir umbreytingu
 ðin, hefur verið ríkjandi
 ur Magnús Leiknisdóttir,
 eiður Hrund Jónsdóttir og
 inni (Helga Magnúsdóttir,
 í flestu frábrugðið hefð-
 ira en hálfa öld hérlandis.
 er öðruvísi þankagang og
 en með hljóðaaðferðinni.
 og aftur til heildar, kennslu
 ragerð, stigskiptan stuðn-
 n, auk góðrar þekkingar í

erðinni og LTG-aðferðinni
 ssar aðferðir verið ráðandi
 sis væri álitin umbótastarf

fi komi ekki af sjálfu sér
 r henni. Hargreaves nefnir
 eins tekið slíka forystu og
 þu úr ýmsum áttum vegna
 arnar geta haft. Breytinga-

starf veltur á því mjög á félagslegri uppbyggingu og menningu innan skóla. Skóli sem er framsækinn verður að skapa og viðhalda menningu þar sem umbreyting er liður í daglegu starfi, segir Hargreaves. Gera má ráð fyrir að umbreytingastarf taki fimm til tíu ár að festast í sessi en umbótastarf tvö til fjögur ár (Fullan, 2007). Að því gefnu að Byrjendalæsi sé umbreyting en ekki einungis umbótastarf má ætla að tveggja ára skipulagður stuðningur við innleiðingu sé of stuttur tími og að betra væri að lengja hann, þótt vitaskuld yrði eðli og inntak stuðningsins ekki eins allan tímann. Erfitt er þó að segja til um hvort innleiðing Byrjendalæsis sé vanmetin að umfangi. Yfirleitt veita skólar margvíslegan stuðning við framkvæmd verkefnisins með mönnun og námsgögnum en upplýsingar liggja ekki fyrir um hvers konar stuðningur er veittur innan skóla eftir að formlegum stuðningi MSHA lýkur. Velflestir skólar hafa fjárfest í menntun leiðtoga sem væntanlega er ætlað að veita kennurum Byrjendalæsis áframhaldandi stuðning. En fleira þarf að koma til svo vel gangi. Tiltekin grunnskilyrði þurfa að vera fyrir hendi innan skólanna til að áhrif breytingastarfsins verði varanleg:

- Gert sé ráð fyrir að ferlið nái yfir langan tíma.
- Skilvirk samvinna sé innan skólans, svo sem í teymum.
- Lausnaleit kennara sé samvirk, og leiði til starfsmögnunar (*e. synergy*).
- Áhersla sé lögð á hagnýtingu og hvernig laga megir nýjungar að aðstæðum sem fyrir eru í skólanum.
- Tengsl séu við raunverulegt skólastarf og verkefnið njóti stuðnings innan skólans.
- Fjölpættar námsleiðir séu í boði fyrir kennara; ein leið hentar ekki öllum.
- Breytingar miði að framförum. Þær byggist á rannsóknum þar sem gögn sýna hvernig nemendum gengur.

(Fogarty og Pete, 2009/2010)

Fullan (2007) fullyrðir að hvorki sjálfsprottið breytingastarf né breyting með vald-
 boði að ofan geti verið til bóta. Þess vegna er lykilatriði að stofnanir fái aðstoð
 við umbreytingu í formi samvinnu milli skólamanna og ráðgjafa utan skólans
 (Caine og Caine, 1997). Byrjendalæsi er ótvírætt aðfengið verkefni. Uppbygging
 þess er skýr og ákveðin sýn er á nám nemenda og námsreynslu. Hvort Byrjenda-
 læsi sé tilbúið og aðfengið ætti því samkvæmt þessu ekki að skipta máli heldur
 hvernig skólinn vinnur að því að fá stuðning starfsfólksins við verkefnið enda
 liggur ákvörðun um þátttöku í verkefninu hjá skólunum sjálfum.

Í nýlegum skrifum um skólaþróun er lögð meiri áhersla en áður á samvinnu
 kennara í breytingastarfi og að það sé þannig úr garði gert að nemendur hafi
 beinan ávinning af því. Mesta nýlundan eru skrif Hargreaves um umbótastarf
 og umbreytingastarf sem fyrr er getið um. Reyndar er það svo að samkvæmt
 Guskey (2003) hafa fræðimenn ekki komið sér saman um einkenni áhrifaríkrar
 starfsþróunar. Hann skoðaði lista þrettán fræðimanna yfir einkenni áhrifaríkrar

starfsþróunar og komst að þeirri niðurstöðu að fræðaheimurinn hefði komið sé saman um hvað það sé í raun sem leiði til mikils árangurs. Einnig kom í ljós að misjafnlega var staðið að framkvæmd og menn lögðu ekki sömu merkingu í hugtakið „áhrifaríkur“ í tengslum við starfsþróun. Af þessu má fyrst og fremst álykta að menn séu enn að leita leiða til að forma og meta árangur breytingastarfs.

SKÓLAMENNING OG FORYSTA

Menning er afurð félagslegra samskipta (Stenhouse, 1975). Hver og einn lærir þá menningu sem ríkir í því félagslega umhverfi sem hann lifir og hrærist í. Með því að vera virkur í starfi hóps gengur viðkomandi inn í menningu hans. Þetta á einnig við um menningu innan bekkjar og skóla. Bean (2003) hefur leitast við að skilgreina hvað felst í hugtakinu skólamenning og komist að þeirri niðurstöðu að það samanstandi af fjórum flokkum sem hver um sig hefur nokkra undirþætti:

- Fólkið sem myndar samfélagið: börn, kennarar, annað starfsfólk, skólastjóri, foreldrar.
- Gildi og skoðanir: skynjun á tilgangi, sýn og köllun, sameiginleg gildi, saga skólans.
- Ferlar: viðhorf til náms, samstarf, samskipti/fagmennska í samtölum, tengsl og samkennd, ígrundun.
- Starfsskilyrði: umhverfi skólans, stærð skóla og bekkjardeilda, bjargir, ytri öfl.

(Bean, 2003)

Allir þessir þættir hafa samkvæmt Bean áhrif á menninguna og verða einnig fyrir áhrifum af henni. Flokkarnir fjórir skarast en áhrif einstakra þátta eða aðila vega misþungt. Mest áhrif nemenda telur hún liggja í uppfyllingu þeirra þarfa sem skólinn þarf að hafa talsvert fyrir að mæta. Samhliða innleiðingu nýrrar þekkingar, leikni og viðhorfa þarf að vinna að breyttri skólamenningu og skipulagi skóla (Sparks og Hirsh, 1997). Breyting á skólamenningu er hið raunverulega takmark breytingastarfs hvert sem það er en þáttur menningar í breytingastarfi felst í íhlutun í þær félagslegu aðstæður sem eru fyrir hendi í kennslustofum og skólanum öllum (Fullan og Stigelbauer, 1991). Geri breytingastarf ráð fyrir óbreyttri skólamenningu er betur heima setið en af stað farið. Hopkins, Ainscow og West (1994) taka svo djúpt í árinna að skólamenning sé lykill að árangursríku breytingastarfi.

Breytt menning þarf ekki einungis að ná til skólans sem stofnunar heldur inn í skólastofurnar og út fyrir skólann til skólaumdæma og háskóla. Aðgerðir til að breyta menningu geta falist í auknu svigrúmi fyrir kennara að vinna saman. Sem dæmi má nefna að ef færnin til að stíga ný skref í samvinnunni er ekki til staðar verður aukinn samstarfstími gagnslítill (Fullan, 2007).

heimurinn hefði komið sé
ngurs. Einnig kom í ljós að
ekki sömu merkingu í hug-
u má fyrst og fremst álykta
írangur breytingastarfs.

1975). Hver og einn lærir
hann lifir og hrærist í. Með
n í menningu hans. Þetta á
n (2003) hefur leitast við að
nist að þeirri niðurstöðu að
hefur nokkra undirpætti:

ar, annað starfsfólk, skóla-

köllun, sameiginleg gildi,

nennska í samtölum, tengsl

; bekkjardeilda, bjargir, ytri

(Bean, 2003)

nguna og verða einnig fyrir
stakra þátta eða aðila vega
þfyllingu þeirra þarfa sem
a innleiðingu nýrrar þekk-
sólamenningu og skipulagi
ningu er hið raunverulega
menningar í breytingastarfi
yrir hendi í kennslustofum
þeri breytingastarf ráð fyrir
að farið. Hopkins, Ainscow
ng sé lykill að árangursríku

s sem stofnunar heldur inn
og háskóla. Aðgerðir til að
nara að vinna saman. Sem
nvinnunni er ekki til staðar

Í umbreytingastarfi skiptir öllu máli að kennarar stefni að sama marki og séu jákvæðir gagnvart verkefninu. Slíkt er þó ekki fast í hendi. Nýjar hugmyndir og viðhorf geta fallið að því gildismati sem fyrir er í skólanum en geta einnig ógnað því sem hefur verið viðtekið innan stofnunarinnar eða hluta hennar. Menning getur þannig stjórnað af viðhorfum sem standa framförum fyrir þrifum (Carrington og Robinson, 2006).

Viðhorf eru ekki meðfædd heldur lærð (Banerjee, 1984). Þau mótast við félagslegar aðstæður út allt lífið. Þegar einstaklingar finna að viðhorf þeirra og annarra fara saman getur það haft mikil og jákvæð áhrif. Á hinn bóginn getur það kallað fram neikvæðar tilfinningar að eiga ekki samleið með ráðandi öflum og þær geta hæglega leitt til formlegrar andspyrnu einstaklings eða hóps og orðið að hindrun fyrir breytingastarf (Mullins, 2005).

Þegar viðhorf til breytingastarfs eru neikvæð er nauðsynlegt að grafast fyrir um ástæður þess. Banerjee (1984) telur að hindranir gegn breytingum stafi af fyrri skuldbindingum, misræmi sem bundið er skólastarfinu eða ófullnægjandi eða jafnvel röngum upplýsingum og bendir á ýmsar leiðir til að vinna með viðhorf starfsmanna, svo sem að

- gera upplýsingar um starfið, skilyrði, framtíðarsýn o.fl. aðgengilegt,
- kynna fyrir viðkomandi eitthvað af nýjum möguleikum,
- draga úr togstreitu og áhyggjum eða losna við þær,
- gera starfsmönnum ljóst hvað neikvæð viðhorf geti haft í för með sér,
- tengja neikvæð viðhorf við önnur sem eru ánægjuleg,
- grípa til aðgerða til að vekja áhuga; þær gætu verið launatengdar en einnig falið í sér möguleika á þátttöku í einhverju áhugaverðu, ánægjuleg sam-
skipti o.s.frv.

(Banerjee, 1984)

Mikilvægur liður í undirbúningi fyrir hvert breytingaverkefni er að stilla saman strengi þeirra sem eiga að koma á breytingunum. Þá er ekki síður mikilvægt að leggja vinnu í að styrkja jákvæð viðhorf eftir að kennarar hafa lagt af stað með verkefnið og álagið er farið að segja til sín.

Þegar unnið er að því að breyta viðhorfum er nauðsynlegt að átta sig á mikilvægi þess að stuðla að því að hin nýju viðhorf verði varanleg (Mullins, 2005). Þar sem menning í bekkjum og skólanum sem stofnun er félagslegs eðlis þarf að vinna markvisst að því að skapa sameiginlegan skilning á því sem stendur til að breyta og hvernig haga skuli starfinu svo vel takist til. Sífelld sameiginleg lausnaleit hefur gagnvirk áhrif og er ávísun á sameiginlegan skilning.

Hlutverk skólastjórans er afar mikilvægt við mótun skólamenningar. Hann gefur tóninn og sem forystumaður leiðir hann framfarir og finnur aðferðir til að virkja það besta í öllum. Forysta er ekki hlutverk sem skólastjóri fer í annað slagið heldur er hún sívirk og myndar farveg fyrir sýn skólans á framtíðina. Fær

forystumaður dreifir umsjón og ábyrgð, en þekkir hvern kima innan sinnar stofnunar og er næmur á hvað og hvenær þarf að bæta skilyrði og styrkja sitt fólk til góðra verka.

En styrk forysta skólastjóra er ekki síður brýn þegar skólinn er að búa sig undir umbreytingar. Hann þarf að sjá til þess að skólamenningin sé tilbúin að takast á við breytingarnar og álagið sem þeim fylgir. Þessi tími undirbúnings fyrir breytta skólamenningu er góð fjárfesting og getur skipt sköpum fyrir framhaldslíf nýrra starfshátta, einkum eftir að formlegum stuðningi við umbreytingastarfið lýkur.

Skólastjórum kann að finnast þeir einangraðir og hafa lítið eða ekkert bakland. Þegar þannig er í pottinn búið þurfa þeir að mynda tengsl við annan eða aðra skólastjóra sem hann getur talað við í trúnaði. Enn fremur er mikilvægt að hann geti leitað til ýmissa sérfræðinga til ráðuneytis við störf sín. Eilers og Camacho (2007) segja frá skóla þar sem árangur nemenda hafði verið mjög slakur. Nýr skólastjóri var ráðinn og hann setti sér þrjú markmið:

- Að koma á lærdómsmenningu meðal kennara (*e. learning communities*).
- Að sýna sinn eigin samvinnutengda forystustíl með því að læra sjálfur í gegnum samvinnu.
- Að nota þekkingu á starfsháttum studdum rannsóknum og hafa aðgang að slíkri þekkingu.

Skólastjórinn sótti sér stuðning sérfræðinga utan skólans. Hann taldi breytingu á skólamenningu algjört skilyrði fyrir því að hrinda af stað kröftugri námskrá, kennslu og mati á árangri og vann sér í hagin (e. *pro-active*) með því að reyna að sjá fyrir um þróun og viðbrögð. Hann var í fararbroddi með skýra sýn og vann samtímis að mörgum þáttum – skipulagði sameiginlegan undirbúningstíma fyrir kennara, vann að því opinskátt að koma á menningu þar sem stuðningur í starfi væri álitinn sjálfsagður, gerði kennurum kleift að fara í vettvangsathuganir í öðrum skólum og því um líkt. Hann vann einnig ötullega gegn því að kennarar fyndu afsökun fyrir árangursleysi í bakgrunni nemenda og var talsmaður þess að miklar væntingar skiluðu góðu starfi. Að tveimur árum liðnum hafði skólamenningin breyst en þegar rannsóknin hófst var skólinn í upphafsstöðu samkvæmt eftirfarandi viðmiðum skólayfirvalda:

1. Upphafsstaða. Lítil samvinna kennara um kennslu, vottur að teymamyndun, lítið um fagleg vinnubrögð, slakur stuðningur stjórnenda og lítið samband við skólaskrifstofu.
2. Fyrstu skref tekin. Takmörkuð reynsla af samvinnu um kennslu, vottur af skipulagi um starfsskilyrði, s.s. tími fyrir samvinnu forystumanna og starfshópa um kennslu og sóst eftir stuðningi að eigin frumkvæði til skólaskrifstofu.

ern kima innan sinnar stofn-
silyrði og styrkja sitt fólk til

skólinn er að búa sig undir
ningin sé tilbúin að takast á
i undirbúnings fyrir breytta
um fyrir framhaldslíf nýrra
umbreytingastarfið lýkur.
ufa lítið eða ekkert bakland.
tengsl við annan eða aðra
emur er mikilvægt að hann
örf sín. Eilers og Camacho
ufði verið mjög slakur. Nýr

(e. learning communities).
l með því að læra sjálfur í

sóknum og hafa aðgang að

plans. Hann taldi breytingu
af stað kröftugri námskrá,
o-active) með því að reyna
rbroddi með skýra sýn og
iginlegan undirbúningstíma
ningu þar sem stuðningur í
þ fara í vettvangsathuganir í
llega gegn því að kennarar
la og var talsmaður þess að
n liðnum hafði skólamenn-
í upphafsstöðu samkvæmt

slu, vottur að teymamynd-
gur stjórnenda og lítið sam-

innu um kennslu, vottur af
nu forystumanna og starfs-
gin frumkvæði til skólaskrif-

3. Kominn vel áleiðis. Hefur komið á faglegum vinnubrögðum; menning ein-
kennist af miklum væntingum, styrk forysta er fyrir hendi og komið hefur
verið á samvinnu kennara um kennslu.

Á næstu tveimur árum, undir forystu skólastjórans og með stuðningi frá skóla-
skrifstofu, breyttist skólamenningin marktækt í jákvæða átt. Á sama tímabili voru
framfarir nemenda meiri en næstu sex árin á undan. Á samræmdu prófi fyrir 3.
bekk á fyrsta ári nýja skólastjórans náðu 23% nemenda viðunandi árangri. Í lok
annars árs náðu 47% þessu marki. Leiðirnar sem þessi skólastjóri kaus að fara
reyndust vera gæfuspor fyrir nemendur hans. Hann hafði ákveðnar hugmyndir
sem hann vildi koma í framkvæmd, setti sér markmið, gerði áætlanir og útvegaði
sjálfum sér og starfsfólki sínu aðstoð.

Eins og málum er háttað í Byrjendalæsi er það skólastjóri hvers skóla sem óskar
eftir þátttöku í verkefninu. Lögd er áhersla á að Byrjendalæsi sé kynnt ekki síðar
en vorið áður en innleiðsla hefst enda er fyrsta námskeið fyrir leiðtoga snemm-
sumars. Í líkaninu er gert ráð fyrir fyrir mánaðarlegum samræðum leiðtoga og
skólastjóra um framgang verkefnisins. Ráðgjafar ræða venjulega við skólastjóra
eða þann sem hann tilnefnir úr stjórnunarteymi tvisvar á hvorum vetri innleiðing-
ar, þ.e. þegar ráðgjafi heimsækir skólann. Það verður að segjast eins og er að sú
áhersla sem lögd er í fræðunum á mikilvægi breyttrar skólamenningar með liðs-
styrk skólastjóra endurspeglast ekki með beinum hætti í þróunarlíkaninu. MSHA
hefur hins vegar skýra stefnu um forystuhlutverk leiðtogans og hvernig hann
hefur samband við sinn skólastjóra og leitast við að koma á og leiða samvinnu
kennara, sbr. Leiðtogaefni Byrjendalæsis (Rósa Eggertsdóttir, án útfáfuárs).

Af misformlegum gögnum frá Byrjendalæsissskólum á síðustu árum að dæma er
ljóst að verkefnið hefur víða haft áhrif á skólamenningu, til dæmis hvað varðar
samstarf kennara en einnig eru ýmis dæmi um að skólar vilji halda í starfshætti
Byrjendalæsis í 3. og 4. bekk og leita samráðs um með hvaða hætti slíku má
koma á.

Vissulega eru skólastjórar margra skóla virkir þátttakendur sem styðja vel við
bakið á sínu fólki. En þar sem MSHA hefur ekki sett þessa þætti formlega inn í
starfsþróunarlíkanið er hætt við að þátttaka og aðild skólastjórnenda verði mis-
þöfn eftir skólum. Hér er augljóslega verk að vinna fyrir ráðgjafa MSHA í sam-
vinnu við skólastjóra við að þróa verkferla um samskipti þeirra og væntingar um
hlutverk stjórnendanna við innleiðingu Byrjendalæsis.

MAT Á ÞRÓUNARSTARFI

Fræðimenn er nú á einu máli um að allt breytingastarf þurfi að beinast að auknum
námsgæðum nemenda og þar af leiðandi verður gengi nemenda mælikvarði á

árangur breytingastarfsins (Killion, 2008; Guskey, 2000; Hargreaves, 2003; Teddlie, C. og Reynolds, D., Hopkins, D. og Stringfield, S., 2001). Ýmsum þykir einnig skorta á að rannsóknir beinist nægilega að þessum þætti og segja þær frekar hafa beinst að því að skrá ánægjustuðul kennara, viðhorfabreytingu þeirra eða skuldbindingu við breytingastarfið í stað þess að rannsaka áhrifin sem starfspróunin kann að hafa á nám nemenda (Broko, 2004; Loucks-Horsley, Harding, Arbuckle, Murray, Dubea og Williams, 1987; Desimone, 2009). Mat á hvoru tveggja er til staðar í Byrjendalæsinu.

Í Byrjendalæsi eru skimunarpróf sem mæla gengi nemenda prisvar hvorn vetur eini formlegi matsþátturinn. Annað mat er óformlegra. Það er að hluta til reglubundið þegar leiðtogi situr í kennslustundum og heldur í kjölfarið samráðsfund með viðkomandi kennara. Þeir ræða þá um gæði kennslunnar, frammistöðu nemenda og þörf kennara fyrir frekari stuðning við innleiðsluna þangað til leiðtoginn kemur næst. Samskipti leiðtoga og ráðgjafa er önnur leið til mats, annars vegar á gengi kennara og þörfum hans fyrir stuðning og hins vegar þörf leiðbeinandans fyrir stuðning við leiðsagnarhlutverk sitt. Loks má nefna haustnámskeið sem ráðgjafar halda fyrir hvorn árgang og síðast en ekki síst taka umsjónarmenn smíðjanna púlsinn ef svo má segja á þátttakendum í hvert sinn. Ráðgjöfum hefur um nokkurt skeið verið ljóst að þörf er á meiri festu við mat á árangri, ekki síst er varðar umgjörð og viðmið sem kennarar geta mátað sig og sína nemendur við. Efnisval þessa kafla mótast því af þörf Byrjendalæsis fyrir kynningu á sjónarmiðum um mat á breytingastarfi, verklagi við matið og hverjir eigi að vera aðilar að matinu.

Þar sem árangur nemenda verður að skoðast í samhengi við færni kennara í starfi þarf verkfæri til að koma orðum að stöðu þeirra og framförum, hvort sem þeir standa sjálfir að matinu eða aðilar utan þess. Kjarni starfspróunar snýst um að kennurum fari fram í starfi, nemendum til góðs. Eins brýnt og það er að geta metið slíkar framfarir, svo sem nýtt gildismat eða ný vinnubrögð, þá er engin nákvæm eða örugg leið til að meta færni kennara í starfi. Fyrir nokkrum áratugum tókust Hall og Hord (1987) á hendur það verkefni að setja fram viðmið um stigvaxandi færni kennara við beitingu nýrra vinnubragða (sjá töflu 1), það er *sjö þrepa kvarða til að meta beitingu á nýjum vinnubrögðum* (e. stages of concern about innovation).

Þessi viðmið Hall og Hord hafa verið notuð fram á þennan dag en þau endurbættu verk sitt árið 2001 (Hall og Hord, 2001). Við endurskoðunina vakti athygli þeirra að í mörgum tilraunaskólum sem sagðir voru standa fyrir tilteknum kennsluháttum voru einn eða fleiri kennarar sem voru í núllflokki (Hall og Hord, 1987). Þessi stigskipta lýsing getur verið gagnleg við að einstaklingsmiða stuðning við kennara. Kennararnir sjálfir gætu einnig haft gagn af þessari lýsingu.

Þegar Byrjendalæsið var nokkurn veginn fullmótað samanstóð það af læsilíkani og starfspróunarlíkani en frá upphafi hefði fullmótuð áætlun um mat á árangri breytingastarfsins átt að fylgja seinna líkaninu. Slíka áætlun hefði þurft að semja

0; Hargreaves, 2003; Tedd-
2001). Ýmsum pykir einnig
etti og segja þær frekar hafa
breytingu þeirra eða skulda-
á áhrifin sem starfsþróunin
Horsley, Harding, Arbuckle,
Mat á hvoru tveggja er til

gi nemenda þrisvar hvorn
mlegra. Það er að hluta til
heldur í kjölfarið samráðs-
gæði kennslunnar, frammi-
ng við innleiðsluna þangað
gjafa er önnur leið til mats,
tuðning og hins vegar þörf
sitt. Loks má nefna haust-
ng síðast en ekki síst taka
þátttakendum í hvert sinn.
f er á meiri festu við mat á
kennarar geta mátað sig og
af þörf Byrjendalæsis fyrir
erklagi við matið og hverjir

umhengi við færni kennara
þeirra og framförum, hvort
s. Kjarni starfsþróunar snýst
göðs. Eins brýnt og það er
eða ný vinnubrögð, þá er
nara í starfi. Fyrir nokkrum
erkefni að setja fram viðmið
nubragða (sjá töflu 1), það
innubrögðum (e. stages of

þennan dag en þau endur-
endurskoðunina vakti at-
voru standa fyrir tilteknum
í nýllflokki (Hall og Hord,
að einstaklingsmiða stuðn-
gagn af þessari lýsingu.

samanstöð það af læsilíkani
á ætlun um mat á árangri
ætlun hefði þurft að semja

Tafla 1. Sjö þrepa kvarði til að meta beitingu á nýjum vinnubrögðum (Hall og Hord, 1987).

	Stig	
Endurmat	6	<i>Endurnýjun:</i> Kennari endurmetur nýbreytnina til að skoða hvort þörf er á miklum breytingum til þess að nemendur njóti áfram áhrifanna. Kennari hefur ákveðnar skoðanir á yfirstandandi nýbreytnistarfi.
Samvinna	5	<i>Full aðlögun:</i> Nýbreytni beitt í takt við aðferðir vinnufélaga; áhersla á samhæfingu.
Áhrif / afleiðingar	4	<i>Fínþússun:</i> Athygli kennara beinist að áhrifum nýbreytninnar á árangur nemenda. Leitað er leiða til að nemendur njóti sem best áhrifa nýbreytninnar.
Stjórnun	3	<i>Tæknileg beiting:</i> Orkan beinist að daglegri beitingu í skólastofunni.
Sjálflægni	2	<i>Undirbúningur</i> fyrir fyrstu skref framkvæmdar í skólastofunni. Öðryggi um eigin færni til að mæta nýjum kröfum.
	1	<i>Að ná áttum:</i> Leitað eftir upplýsingum, rætt við aðra, þátttaka á námskeiðum o.fl.
	0	<i>Engin þátttaka</i> í þróunarstarfinu, svo sem lestur eða samræða. Engar vísbendingar um að svo verði.

um leið og þróunaráætlunina, sem sé áður en verkefninu var ýtt úr vör (sbr. Guskey, 2000). Vel skilgreint gagna- og rannsóknarmiðað þróunarverkefni beinir sjónum að gögnum sem segja til um námsþarfir nemenda, tekur tillit til aðstæðna þar sem verkefninu er hrint í framkvæmd, setur markmið um umbætur í kennslu og námi og metur námsþarfir kennara í ljósi þarfa nemenda. Þá eru athugaðar rannsóknir til að sjá hvers konar starfshættir hafa borið árangur við svipuð skil-yrði og settar fram tillögur um breytingar sem tengjast þeim starfsháttum sem þarf til að ná markmiðunum. Framvindu er fínstýrt með leiðsagnarmati, lagað og bætt eftir þörfum, staðið er fyrir formlegu mati og niðurstöðurnar nýttar til að taka nýjar ákvarðanir (Killion, 2008).

Killion mælir með innra mati skóla og telur að þátttaka kennara í slíku mati efli þá til dæða við krefjandi kringumstæður. Tvennum sögum fer þó af því hversu raunhæft sjálfsmat kennara er. Cluniese-Ross, Little og Kienhuis (2008) hafa skoðað ýmsar rannsóknir sem sýna að sjálfsmat kennara sé tiltölulega raunhæft og áþekkt því mati sem rannsóknaraðilar gerðu á vettvangi.

Yoon, Duncan, We-Yu Lee, Scarloss og Shapley (2007) gerðu umfangsmikla rannsókn á fylgni árangurs nemenda við starfsþróun kennara. Til samanburðar höfðu rannsakendur tiltekin viðmið um gæði. Skemmst er frá því að segja að einungis 9 skólar af 1347 stóðust viðmiðin. Höfundar komust að þeirri niðurstöðu að starfsþróun hefði eftirfarandi áhrif á námsárangur:

- a) Skólaþróun eflir þekkingu og færni kennara.
- b) Meiri þekking og betri færni bætir kennsluna.
- c) Bætt kennsla eykur nám nemenda.

Ef einum lið er ábatavant eða hann er ekki til staðar er þess ekki að vænta að nám nemenda aukist. Ef kennara tekst ekki að tileinka sér nýjar hugmyndir og beita þeim í kennslu hefur starfsþróunin engin áhrif á nemandann.

Desimone (2009) dregur fram ýmis dæmi frá öðrum fræðimönnum þar sem þeir afsaka það að hafa byggt rannsóknir sínar á sjálfsmati kennara og lýsa jafnframt yfir að slík „gögn hafi augljósar takmarkanir“. Desimone hefur ekki rekist á það í skrifum að rannsakendur afsaki aðrar leiðir gagnaöflunar svo sem vettvangsathuganir og viðtöl. Og enn birtist gagnrýni á það að kennarar standi sjálfir að mati á eigin frammistöðu. Levin-Rozalis (2010) bendir á að þekking á matsfræðum sé mjög mikilvæg til að mat á þróunarstarfi geti orðið réttmætt. Hún segir einnig að starfsfólki skóla sé margt betur gefið en að standa faglega að mati á eigin starfi. Sá sem metur þurfi að búa yfir þekkingu á því sviði og vera fær um að safna gögnum og greina þau. Það dugi þó ekki til enda geti matsaðilar tilheyrt mismunandi fræðigreinum, til dæmis menntunar- eða heilbrigðisvísindum. Þekkingargjá á milli matsmanna og skólamanna er þekkt fyrirbrigði (*e. knowledge gap*). Til að brúa slíka gjá telur Levin-Rozalis (2010) að báðir aðilar eigi að koma að matinu. Með því telur hún að færa megi undir einn hatt áætlun um þróunarstarfið og áætlun um matið og sér fyrir sér jafnréttiháa matsmenn og verkefnisstjóra. Aðilar komi sér þá strax saman um skýrar lýsingar á hlutverkum hvers og eins, hvenær samráð skuli haft og hvernig því skuli hagað. Slíkt verklag henti þróunarstarfi vel, breytingar séu eðlilegar og líta þurfi svo á að samræðan snúist um að byggja upp þekkingu. Þá segir Levin-Rozalis að nauðsynlegt sé fyrir alla að læra að treysta annarri fagstétt; ekki einungis þekkingu hennar heldur einnig ólíkum vinnubrögðum sérfræðinga. Matsaðilinn fer þá úr leiðtogahlutverki sínu og fellst á að lúta leiðsögn skólamanna. Það sama á við um leiðsögn um matsþætti. Allir aðilar þurfa þó að vera jafnábyrgir fyrir því að bera fram spurningar, ákveða framvindu við gagnaöflun, greina gögn og draga af þeim ályktanir. Með öðrum orðum telur Levin-Rozalis vænlegast til árangurs að sérfræðingur í mati komi að þróunarstarfinu allt frá því að hugmyndavinna hefst.

Fjöldinn allur af líkönum, sóknarkvörðum, gátlistum, viðmiðunum og öðrum tækjum er tiltækur skólamönnum til leiðbeiningar um árangursríkar leiðir til að meta starfsþróun (Gaytan og McEwen, 2010; Grant, 2006; Guskey, 2000; Killion, 2008; Zepeda, 2008). Flest matslíkön eru teiknuð upp í fjórum til átta þrepum. Á hverjum tíma eru vafalaust í gangi fjölbreytt þróunarverkefni sem styðjast við vönduð líkön um starfsþróun og mat á árangri hennar. Í Byrjendalæsi er bæði til læsislíkan og þróunarlíkan með tímasetningum og skýrum verkferlum en styrkja þarf mat á starfinu, bæði varðandi stöðu kennara og gengi nemenda í námi.

Guskey hefur um áratugaskeið skrifað mikið um starfsþróun og mat á henni.

Tafla 2. Líkan um mat á starfsþróun (Guskey, 2002).

	Hvaða spurninga er spurt?	Hvernig verður gögnum safnað?	Hvað er mælt eða metið?	Hvernig á að nota upp-lýsingarnar?
1. Viðbrögð kennara	Hvernig líkaði kennurum verkefnið? Var tíma þeirra vel varið? Höfðu vinnugögn gildi? Munu þau nýttast? Þjó leiðtogi yfir nægri þekkingu og var hann hjálpsamur?	Spurningalistar lagðir fyrir í lok hvers áfanga eða lotu.	Fyrsta á næggjulega reynsla þeirra í verkefninu.	Til að bæta verkefnið og framkvæmd þess.
2. Námkennara/pátttakenda	Tileinkuðu kennarar sér þá þekkingu og leikni sem í boði var?	Skráning á æfingum við tilbúnað aðstæður, á sýnikennslu. Ígrundun kennara, (munaleg/skrifleg). Verkmöppur kennara.	Ný þekking og færni kennara	Til að bæta innihaldi, form og skipulag.
3. Stofnunin, stuðningur og breytingar	Var nægilega vel staðið að skipulagi, skilyrðum og stuðningi við innleiðingu? Var almennur og yfirlýstur stuðningur fyrir hendi? Var tekið á árangursríkan hátt og af röggsemi á vanda? Voru nægileg gögn til staðar? Var árangri deilt og samfagnað? Hver voru áhrifin á stofnunina sjálfa? Hafði verkefnið áhrif á ferla og staðblæ í stofnuninni?	Skrár og skýrslur frá skóla og umdæmi. Fundargerðir frá matsfundum (follow-up) Spurningalistar. Samræmd viðtöl við kennara og stjórnendur í sveitarfélaginu eða skólastjórn. Verkmöppur kennara.	Stuðningur stofnunarinnar, aðbúnaður, fyrirgreiðsla, viðurkenning.	Til að skrá og bæta stuðning frá stofnuninni. Til að hafa áhrif á breytingastarf í framtíðinni.
4. Beiting pátttakenda á nýrri þekkingu og leikni	Beittu pátttakendur hinni nýju þekkingu og færni á áhrifa-ríkan hátt?	Spurningalistar. Samræmd viðtöl við kennara og ráðgjafa þeirra. Ígrundun kennara, munnleg og/eða skrifleg. Verkmöppur kennara. Vettvangsathuganir. Upptökur (mynd og/eða hljóð).	Stig og gæði framkvæmdar.	Til að skrá og bæta framkvæmd varðandi innihald verkefnisins.
5. Námsárangur nemenda	Hver voru áhrifin á nemendur? Hafði starfsþróunin áhrif á frammistöðu nemenda eða árangur þeirra? Hafði árangurinn áhrif á velferð þeirra, líkamlega eða andlega? Hefur sjálfstraust nemenda í námi aukist? Mæta nemendur betur nú en áður í skólann? Hefur dregið úr brottfalli?	Nemendaskrár. Skólaskrár. Spurningalistar. Samræmd viðtöl við nemendur, foreldra, kennara og/eða stjórnendur. Verkmöppur kennara.	Nám nemenda: – vitsmunlegt (frammistaða og árangur) – tilfinningalegt (viðhorf og afstaða) – færni og hegðun.	Að huga að öllum þáttum er varða mótun, skipulag, framkvæmd og eftirfylgd. Að sýna almenn áhrif starfsþróunar.

Árið 2002 kynnti hann matslíkan sem mögulega gæti hentað Byrjendalæsi. Hann telur einmitt að mat á árangri þróunarverkefna risti almennt séð ekki nægilega djúpt. Í kjölfarið þróaði hann verklag sem hann taldi geta vísað veginn við mat á árangri. Þetta líkan er í fimm þrepum (sjá töflu 2).

Líkan Guskey virðist fyrst og fremst eiga við lokamat en má þó allt eins nýta til að meta stöðu verkefnis við lok hvers áfanga eða til stuðnings í daglegu starfi við innleiðingu nýrra vinnubragða. Mikilvægt er að skólar láti fyrirframgerð líkón eins og hér hafa verið kynnt þjóna sér og laga þau að þörfum eigin stofnunar.

Hvað varðar Byrjendalæsi þá er árangur innleiðingar metinn á tvennan hátt. Fyrri matið er formlegt og tengist fyrirlögn prófanna *Læsi* og *Lesmál* en nemendur þreyta þrjú próf hvorn vetur og senda skólar ráðgjöfum eintak af niðurstöðum. Allir skólar leggja prófin fyrir í sömu vikunni og fá sendar upplýsingar um hvernig þeir stöðu sig miðað við meðaltal. Í hvorugu prófinu er ritunarfærni nemenda metin og er það nokkur ókostur. Þá er ljóst að finna þarf leið til að fylgjast með framförum nemenda, einkum í textagerð. Síðara matið, það er hið óformlega, mætti nefna stöðumat í ljósi námsreynslu og námsárangurs nemenda og verður til í vettvangsheimsóknum og á fundum leiðtoga og kennara í kjölfarið. Matið er huglægt af beggja hálfu og snýst um að átta sig á því hvar í námsferlinu kennarinn er staddur. Byrjendalæsi hefur ekki fylgt sérstakt líkan fyrir innra mat skóla heldur hafa skólarnir umræðulítið tileinkað sér skipulag Byrjendalæsis um mat á árangri. Umfjöllun um mat á breytingastarfi hér að framan lýsir ýmsum leiðum sem hægt er að fara við innra mat skóla en það skal tekið fram að ekkert er því til fyrirstöðu að skólamenn geti eins og hver annar menntað sig sem sérfræðing í mati. Í tilfelli Byrjendalæsis er sýnt að huga þarf betur að undirbúningsferlinu með hverjum skóla fyrir sig með samvinnu um markmiðssetningu, gerð framkvæmdaráætlunar og hvernig skólinn metur árangur af starfinu. Sjálfsagt er að við mótun matsáætlunarinnar kalli MSHA til sérfræðing í mati á þróunarverkefnum.

SAMANTEKT

Við ritun þessa kafla sá höfundur tækifæri til að endurmeta starfsþróunarferli Byrjendalæsis frá sjónarhóli ráðgjafa og beindi sjónum sínum að málaflokkum sem hann álítur að þurfi að styrkja innan starfsþróunarlíkans Byrjendalæsis. Í brennidepli voru meginsjónarmið fræða um starfsþróun, skólamenningu og forystu og hvernig standa megi að mati á þróunarstarfi.

Uppbygging Byrjendalæsis er skýr og þar er ákveðin sýn á nám nemenda og námsreynslu. Kennarar sem innleiða aðferðina þurfa að tileinka sér ákveðinn hugsunarhátt og nálgast kennsluna og skipulag hennar á annan hátt en hefðin segir til um. Má þar nefna kennslu án eiginlegra námsbóka, krefjandi markmiðssetningu og flókna áætlanagerð, stigskiptan stuðning (*e. scaffolding*), samvinnunám, athafnamiðað nám og námsaðlögun, auk nýlegrar þekkingar í læsis-

hentað Byrjendalæsi. Hann almennt séð ekki nægilega geta vísað veginn við mat á

nat en má þó allt eins nýta til stuðnings í daglegu starfi. Skólar láti fyrirframgerð líkön þörfum eigin stofnunar. Þegar metinn á tvennan hátt. Á *Læsi* og *Lesmál* en nemráðgjöfum eintak af niðurni og fá sendar upplýsingar. Þu pröfinu er ritunarfærni þst að finna þarf leið til að. Síðara matið, það er hið og námsárangurs nemenda þtoga og kennara í kjölfarið. sig á því hvar í námsferlinu érstakt líkan fyrir innra mat skipulag Byrjendalæsis um. Sér að framan lýsir ýmsum ið skal tekið fram að ekkert innar menntað sig sem sérþarf betur að undirbúningsum markmiðssetningu, gerð angur af starfinu. Sjálfsagt érfæðing í mati á þróunar-

ndurmeta starfsþróunarferli um sínum að málaflokkum unarlíkans Byrjendalæsis. Í þun, skólamenningu og for-

ðin sýn á nám nemenda og a að tileinka sér ákveðinn nar á annan hátt en hefðin námsbóka, krefjandi markþning (e. scaffolding), samnýlegrar þekkingar í læsis-

fræðum. Engin þessara vinnubragða teljast ný af nálinni en hafa ekki svo höfundir sé kunnugt um verið tengd sérstaklega við hljóðaaðferðina. Sex ára reynsla hefur leitt í ljós að mikil þörf er á því að kennarar fái kennslu á þessum sviðum. Og þess vegna er miklum tíma varið í að aðstoða þá við að tileinka sér ný vinnubragð.

Byrjendalæsi er ótvírætt aðfengið verkefni. Hvorki sjálfsprottin verkefni né nýbreytni með valdboði eiga sér mikla lífsvon í skólastarfi að mati Fullan (2007). Reynist það rétt, ætti ekki að skipta máli hvort Byrjendalæsi sé tilbúið og aðfengið líkan heldur hvernig skólinn vinnur að því að afla því fylgjenda innan sinna veggja og hvernig hlúð er að kennurum og nemendum á meðan á innleiðingu stendur.

Byrjendalæsi flokkast undir það sem Hargreaves (2003) kallar róttækt umbreytingarstarf en slík verkefni mæta gjarnan mótspyrnu og kalla á breytta hugsun um kennslu og nám. Samkvæmt Fullan (2007) má ætla að það taki minnst fimm ár fyrir Byrjendalæsi að öðlast fastan sess í skólastarfinu. Í ljósi þess má velta því fyrir sér hvort gefa eigi skólum kost á stuðningi frá MSHA lengur en þau tvö ár sem nú standa skólum til boða.

Oftast er það skólastjóri sem hefur milligöngu um innleiðingu Byrjendalæsis og setur sig í samband við MSHA. Fyrir kemur að hann felur öðrum skólastjórnanda samningagerð eða jafnvel að skólaskrifstofa annast hana. Í langflestum tilfellum á sér stað kynning af hálfu MSHA vorið áður en innleiðing hefst. MSHA hefur ekki upplýsingar um hvaða ferli tekur þá við innan skólanna en í flestum tilfellum eru kennarar jákvæðir þegar að byrjunarnámskeiði kemur. Til eru gögn sem sýna að einstaka kennari leggur upp í þetta ferðalag ósáttur. Fyrir því geta verið margvíslegar ástæður, svo sem að hann hafi misst af kynningu á fyrra skólaári vegna þess að hann var þá í leyfi. Öðrum finnst lestrarkennslan hafa gengið vel hjá sér fram að þessu og sjá ekki tilgang með fyrirhafnarmiklum breytingum. Einnig er þekkt að kennurum finnst þátttaka í breytingastarfi ógnvekjandi.

Í skólaheimsóknum tvisvar á vetri heimsækir ráðgjafi skólann og hittir þá skólastjórann og oftast fleiri stjórnendur til að fjalla um hvernig verkefnið gengur og málefni því viðkomandi. Í skipulagi starfsþróunar í Byrjendalæsi er gert ráð fyrir að leiðtoginn hafi forystu um innleiðinguna. Honum er ætlað að gegna fræðslu- og ráðgjafarhlutverki fyrir kennara og bregðast við einstaklingsþörfum þeirra þegar svo ber undir. Leiðtoginn er einnig tengiliður við skólastjóra og gert er ráð fyrir að þeir hittist mánaðarlega til að ræða gengi og þarfir kennara og nemenda. Leiðtoganum er þó ekki ætlað að draga vagninn ef svo mætti að orði komast. Ef og þegar kennarar eru ósáttir, taka ekki fullan þátt í innleiðingunni eða vinna beinlínis á móti henni er gert ráð fyrir að leiðtogi upplýsi skólastjóra um stöðuna og vísi málinu til hans. Til að sinna starfi sínu sækir leiðtoginn vetrarlöng námskeið í tvö ár og fær þá námsefni sem lýsir forystuhlutverki hans og leiðtoga-möppu með stuðningsefni til að halda smiðju. Einnig fær hann reglulega ráðgjöf frá ráðgjafa MSHA.

Gögn hafa leitt í ljós að skólastjórar taka mismikla ábyrgð á hinu nýja verkefni skólans. Ýmsir skólastjórar sýna því mikinn áhuga, þekkja nákvæmlega framvindu kennslunnar og styðja kennara og styrkja. Í einhverjum tilfellum eru skólastjórar velviljaðir gagnvart verkefninu en atkvæðalitir og dæmi eru um skólastjóra sem eru neikvæðir, sýna því lítinn skilning og spyrja jafnvel hvenær þessu umstangi linni.

Virk forysta leiðtoganna hefur einnig verið misjöfn. Langflestir hafa þeir verið hlutverki sínu trúir, axlað mikla ábyrgð og starf þeirra verið til fyrirmyndar með mismiklum stuðningi sinna yfirmanna. Dæmi eru þó um skort á frumkvæði og deyfð hjá leiðtogum eða að kennarar, einn eða fleiri, hafi ekki getað sætt sig við forystu hans. Þegar svo háttar er einsýnt að verkefnið mun seint eða ekki ná að skjóta rötum.

Í ljósi þeirrar áherslu sem fræðimenn leggja á að markmið breytingastarfs í skólum sé beinlínis að breyta skólamenningu, nemendanna vegna (Hopkins, Ainscow og Weest, 1994 Sparks og Hirsh, 1997) er full ástæða fyrir ráðgjafa MSHA að styrkja þennan þátt í líkaninu. Setja þyrfti á dagskrá formlega vinnuferla fyrir ráðgjafa MSHA til að tengjast skólastjórum áður en innleiðing hefst og eiga við þá samræðu um það sem Byrjendalæsi getur gefið nemendum þegar best lætur. Ræða þyrfti um breytta skólamenningu, vinnu með viðhorf og leiðir til að viðhalda þeim (Mullins, 2005). Samræða þarf að eiga sér stað um væntingar til skólastjórans um forystu og fjölpættan stuðning við kennara á meðan á innleiðingu stendur. Ekki er óalgengt að skólastjóri vísi yfirumsjón innleiðingar á Byrjendalæsi til annars stjórnanda. Þegar svo háttar skiptir máli að skólastjórinn fríi sig ekki frá verkefninu og þörfum sem því tengjast. Að sjálfu leiðir að MSHA mun þurfa að setja saman efni fyrir skólastjóra um þessa þætti.

Aðferð hvers skóla við innleiðingu þarf að vera í samræmi við þarfir verkefnisins, einkum hvað varðar kost kennara á stuðningi lengur en í tvo vetur. Einboðið er að tengja þarf skólasamfélag, stjórnendur og kennara í 1. og 2. bekk saman í áætlanagerð sem felld er að aðstæðum á hverjum stað og er jafnframt með skýra áætlun um innra mat skólans. Slíkt ferli myndi taka tíma en vafalaust skila sér í meiri möguleikum á eignarhaldi og skuldbindingu hvers skóla gagnvart nýbreytninni. Ef ráðgjafi MSHA kynntist menningu skólans fyrir atbeina skólastjórna og verðandi leiðtoga myndi það auka möguleikana á því að Byrjendalæsi næði fótfestu í skólunum. Þannig væri samin þróunaráætlun um innleiðingu Byrjendalæsis með skólastjóra og fleirum og aðgerðir til að vinna að breyttri skólamenningu þar festar á blað ásamt leiðum til að efla jákvæð viðhorf kennara sem mest reynir á í breytingastarfinu. Þessi undirbúningur þyrfti að eiga sér stað á vormisseri skólaárið áður en innleiðsla Byrjendalæsis hefst.

Abstract

Since 2006, compulsory schools have been able to implement an interactive literacy approach, called *Beginning Literacy* (BL) in collaboration with the Centre for School Development (CSD) at the University of Akureyri. The approach is directed at literacy education in the 1st and 2nd grades. It is implemented by means of a two-year staff development programme led by consultants from the CSD and draws on current research and experience in the field of professional development and school improvement.

As the implementation model has developed, various questions have been raised by CSD consultants concerning whether the model meets the needs of participating teachers well enough. In this chapter three questions are addressed: 1) What are the main features in the recent professional development literature? 2) What is the role of school culture and leadership in professional development? 3) What does the literature suggest about the evaluation of change programmes?

The main conclusions are that the implementation of BL in most schools needs to be regarded as a radical innovation that calls for a transformation of views and methods. In these schools, five-year support should be regarded as an optimum, instead of the present two years of BL implementation. In line with the emphasis in recent literature on learning communities, the CSD consultants should pay more attention to working collaboratively with the schools, building a culture of teacher leadership and active leadership, involvement by the head teacher, and inquiry and data-gathering for evaluation on the part of the schools themselves. This should be emphasised throughout the preparation and implementation phases of the BL project. Addressing the above issues would undoubtedly support professional development and the transformation needed for successful implementation and sustenance of the Beginning Literacy model.

Keywords: Beginning Literacy, professional development, radical innovation, educational transformation

Heimildir

- Auður Magnús Leiknisdóttir, Hrefna Guðmundsdóttir, Ágústa Edda Björnsdóttir, Heiður Hrunn Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson (2009). *Staða lestrarkennslu í íslenskum grunnskólum*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun HÍ.
- Banerjee, M. (1984). *Organization behaviour* (2. útgáfa). Bombay: Allied publishers.
- Bean, W. M. (2003). *Relationship between teacher learning and school culture*. Óbirt meistaraprófsritgerð: University of Wollongong. Sótt 10. febrúar 2011 af <http://ro.uow.edu.au/theses/149>.
- Broko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–5.

- Byrjendalæsisblaðið* (2007–2010). 1.–4. árgangur. Slóð: <http://www.msha.is/is/utgefing/efni/byrjendalæsisblad>.
- Caine, R. N., og Caine, G. (1997). *Education of the edge of possibility*. Alexandria, VA: ASCD.
- Carrington, S., og Robinson, R. (2006). Inclusive school community: Why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 323–334.
- Cluniese-Ross, P., Little, E., og Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
- Confrey, J. (2006). Comparing and contrasting the National research council report on evaluating curricular effectiveness with the What Works Clearinghouse approach. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(3), 195–213. Sótt 17. febrúar 2012 af <http://epa.sagepub.com/content/28/3/195.full.pdf+html>.
- Davies, I. K. (1981). *Instructional technique*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Eilers, A. M., og Camacho, A. (2007). School culture change in the making: Leadership factors that matter. *Urban Education*, 42(6), 616–637.
- Engelmann, S. (2008). Machinations of What Works Clearinghouse. Sótt 17. febrúar 2012 af [http://zigsite.com/PDFs/MachinationsWWC\(V4\).pdf](http://zigsite.com/PDFs/MachinationsWWC(V4).pdf).
- Fogarty, R., og Pete, B. (2009/2010). Professional learning 101: A syllabus of seven protocols. *Phi Delta Kappan*, 91(4), 32–35.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M., og Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2. útgáfa). London: Cassell.
- Gaytan, J. A., og McEwen, B. C. (2010). Instructional technology professional development evaluation: Developing a high quality model. *Delta Pi Epsilon Journal*, 52(2), 77–94.
- Grant, L. (2006). *Evaluation toolkit. Easy steps to evaluation. A guide for practitioners*. Sótt 7. ágúst 2011 af http://www.lauragrantsassociates.co.uk/Resources/Resources/27/Evaluation_Guide_final.pdf.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748–750.
- Hall, G. E., og Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York, NY: State University of New York Press.
- Hall, G. E., og Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and pot-holes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, D. H. (2003). *From improvement to transformation*. Aðalerindi á ráðstefnu ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement), *Schooling the knowledge society*; Sidney 5. janúar 2003.
- Helga Magnúsdóttir (1987). Hljóðaaðferðin. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson (ritstjórar), *Lestur – mál* (bls. 95–106). Reykjavík: Iðunn. Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar nr. 8.

- Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. Portsmouth: Heinemann.
- Yoon, K. S., Duncan, T., We-Yu Lee, S., Scarloss, B., og Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Sótt 17. febrúar 2012 af http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf.
- Zepeda, S. J. (2008). *Professional development: What works*. New York, NY: Eye on Education.
- Póra Kristinsdóttir (2009). Í Sylvía Guðmundsdóttir (ritstjóri). *Íslenska í 1. og 2. bekk. Handbók kennarans* (bls. 7–9). Reykjavík: Námsgagnastofnun.