



Samvirkni og samvinna í þróunar- og umbótastarfi

Helga Sigríður Þórsdóttir og Anna Kristín Sigurðardóttir

► Abstract ► Um höfundana ► About the authors ► Heimildir

Samvirkni er af mörgum talin vera grundvöllur farsæls umbótastarfs sem leiðir til aukins árangurs í námi nemenda. Markmið rannsóknarinnar sem hér er til umfjöllunar er að öðlast skilning og þekkingu á því hvernig samvirkni í stefnumótun í skólamálum birtist í þremur sveitarfélögum á Íslandi, með því að varpa ljósi á samskiptaform og vinnubrögð sem gætu stuðlað að eflingu og varanleika umbótastarfs. Kastljósinu var beint að áhrifum stefnumótunar sveitarfélaga á umbótastarf í skólum og hvernig vinnubrögð við stefnumótun og innleiðingu gæti mögulega ýtt undir eða hindrað varanlegar umbætur í skólustarfi að mati fræðslustjóra, skólastjórnenda og kennara.

Byggt er á kenningum um menntastjórnun sem hvetja til heiltækra nálgunar til umbóta og eflingar forystu kennara svo drifkraftur þeirra og þekking nýtist í skólaþróun. Heiltæk nálgun tekur til flestra sviða skólastarfs og stuðlar að samvirkni (e. coherence) einstaka áhrifaþátta, t.d. námskrár og kennsluhátta. Raunveruleg völd sveitarfélaga felast í samspili við stjórnendur og kennara skólanna.

Gagna var aflað með viðtölum við fræðslustjóra sveitarfélaganna, skólastjóra og meðlimi þróunarteyma þriggja skóla sömu sveitarfélaga. Einnig var rýnt í skólastefnur sveitarfélaganna og skólanna og ýmsar skýrslur um skólastarfið. Gögnin voru skoðuð með tilliti til þriggja þátta: (1) hvernig skólastefnan verður til, (2) hvaða aðferðir eru notaðar við innleiðingu hennar og (3) hvernig stefnan birtist í viðhorfum kennara og í skólastarfinu.

Niðurstöður benda til að meiri líkur séu á samvirkni í þróunar- og umbótastarfi þar sem unnið er eftir hugmyndafræði um faglegt lærdómssamfélag, stjórnendur veita faglega forystu, kennarar eru hafðir með í ráðum og samskipti skóla við skólaskrifstofu og fræðslustjóra byggja á trausti og fagmennsku. Þar sem miðstýring er meiri spyrna kennarar frekar við fótum og upplifa skólastefnu sem kröfur um breytingar sem jafnvel samræmist ekki hugmyndum þeirra um fagmennsku.

Efnisorð: Skólaþróun, samvirkni, heiltæk nálgun til umbóta, dreifð forysta, faglegt lærdómssamfélag

Inngangur

Það hefur vakið athygli rannsakenda á sviði skólaþróunar að þrátt fyrir að umbætur í skólamállum byggi almennt á góðri viðleitni til þess að gera skólastarfið betra, hafa þær ekki endilega skilað sér í breyttum kennsluháttum né betri námsárangri nemenda (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Samkvæmt niðurstöðum PISA-könnunar ársins 2015 og 2018 líður íslenskum nemendum almennt vel í skólanum en námsárangur, m.a. í íslensku og stærðfræði, fer versnandi (Menntamálastofnun, 2019). Erfitt er

að segja til um hvar orsökinn liggur; í skólakerfinu sjálfu, tækniþróun eða uppeldi, en niðurstöður sýna fram á mikilvægi þess að leita leiða til þess að bæta menntun í landinu með árangursríkum hætti.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti, sveitarfélög og skólastjórar bera sameiginlega ábyrgð á gæðum skólastarfsins (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Gæðum skóla er viðhaldið meðal annars með ytra og innra mati á skólastarfi og viðeigandi umbótum í kjölfarið. Sveitarfélögum ber að móta skólastefnu og hafa virka skólanefnd, sem veitir aðhald og ráðgjöf í formi skólaþjónustu svo umbætur í takt við stefnumótun verði að veruleika (lög um grunnskóla nr. 91/2008, 6. gr.). Raunveruleg völd og áhrif skólanefnda sveitarfélaga eru hins vegar óljós og felast einkum í samspieli þeirra við skólana (Guðmundur Ó. Ásmundsson, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson, 2008), þ.e. hvað úr stefnu sveitarfélagsins stjórnendur og kennarar kjósa að raungera í daglegu starfi. Augljóslega skapar þetta vanda fyrir sveitarfélög sem vilja veita öflugna menntaforystu og vekur upp spurningar um hvort og þá hvernig hugmyndir kennara um eigin fagmennsku hafa áhrif á þetta samspil. Vinna við innleiðingu skólastefnu gæti því þurft að fela í sér djúpar og tíðar samræður við kennara og stjórnendur eins og Robinson (2018) bendir reyndar á. Innleiðing aðalnámskrár frá 2011, stefna um skóla án aðgreiningar, vinnumat kennara og nýjar aðferðir við námsmat frá 2016 hafa valdið óróa meðal kennara sem upplifa þessar kröfur sem aukið vinnuálag. Þeir benda m.a. á útgáfu *Hvítbókar* 2014 sem vísbendingu um aukna tilhneigingu til einhliða stefnumótunar um skólastarf af hálfu stjórnvalda og hafa gert athugasemdir við að *Hvítbókin* hafi verið unnin í litlu samráði við þá (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2015; Skólamálaráð Kennarasambands Íslands, 2016; Þorlákur Axel Jónsson, 2014). Nýjustu rannsóknir í menntamálum sýna fram á mikilvægi samvinnu lögaðila og kennara í skólamálum þar sem fagþekking kennara er nýtt á sviði skólaþróunar því breytingar þurfa að spretta upp úr þörf fyrir þær í skólunum sjálfum, bæði til þess að tryggja innleiðingu þeirra og gagnsemi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2019; Erla Björg Gunnarsdóttir, 2014; Hargreaves og Shirley, 2012; Hord og Roy, 2014).

Markmið rannsóknarinnar sem hér er til umfjöllunar er að öðlast skilning og þekkingu á því hvernig samvirkni í stefnumótun í skólamálum birtist í þremur sveitarfélögum á Íslandi, með því að varpa ljósi á samskiptaform og vinnubrögð sem gætu stuðlað að eflingu og varanleika umbótastarfs. Megin rannsóknarspurningin er: Hvernig birtist samvirkni í stefnumótun sveitarfélaga og skóla?

Undirspurningar eru:

- Hvernig verður skólastefna sveitarfélaga og skóla til?
- Hvaða aðferðir eru notaðar við innleiðingu hennar?
- Hvernig birtast áhrif skólastefnunnar í viðhorfum kennara og í skólastarfinu?

Viðfangsefnið er skoðað í ljósi nýjustu rannsókna og kenninga um farsælar umbætur í skólastarfi og áhrifum stjórnunarháttanna á þær. Þess er vænst að niðurstöður geti gefið vísbendingar um hvernig standa megi að innleiðingu nýjunga í skólastarfið og skapa vinnuumhverfi eða menningu þar sem stöðugt er leitað leiða til þess að gera námið árangursríkara fyrir nemendur.

Skólaþróun og umbætur

Skólastarf þarf að þróast í takt við samfélag hvers tíma. Hugmyndir um árangur eru síbreytilegar, en árangursríkt skólastarf nær eftirsóttum markmiðum á hverjum tíma (Hargreaves og Shirley, 2012). Umbætur í skólastarfi ganga út á að gera skólastarfið skilvirkara fyrir alla nemendur og snýst þróunarstarf um að finna leiðir til þess (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll og Mackay, 2014).

Hugtökin skólaþróun (e. school development) og umbætur í skólastarfi (e. school improvement) eru gjarnan notuð jöfnum höndum til þess að skýra breytingastarf í skólum. Skólaþróun eða þróunarstarf er í núgildandi aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) skilgreind sem „skipuleg, markviss og stöðug viðleitni til umbóta í skólum“ (bls. 63) og vísar gjarna til heildarskipulags til lengri tíma (Ólafur H. Jóhannsson, 2013). Robinson (2018) er ein þeirra sem gerir skýran greinarmun á þessu tvennu. Hún bendir á að skólaþróun sé hlutlaust hugtak yfir breytingar án tillits til þess að hverju þær beinast. Raunverulegar umbætur eru að hennar mati einungis þær breytingar sem bæta nám og líðan nemenda. Þessi greinarmunur er mikilvægur við ákvarðanatöku um menntabreytingar sem kosta tíma og orku fagfólks.

Cowan, Joyner og Beckwith (2012) telja að ákveðnar aðstæður í skóla séu æskilegar til þess að umbótastarf geti átt sér stað. Þær hafa sett fram eftirfarandi spurningar sem geta hjálpað skólastjórnendum til að meta hvort þær eru til staðar:

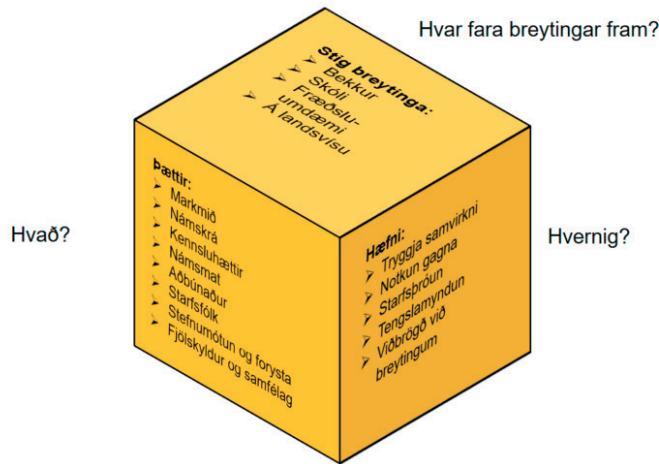
Er skólinn þannig gerður að hann komi auga á og bregðist við breytingum sem verða í umhverfinu? Ýtir skipulag skólans undir og styður við nýbreytni sem hjálpar kennurum og stjórnendum að bregðast við breytingum? Nær skólakerfið að halda athygli við nám og kennslu þegar aðstæður breytast? Er leitað að viðeigandi, nýlegum rannsóknum og bestu mögulegu aðferðum til þess að takast á við breytingar? (Cowan o.fl., 2012, bls. 11)

Ef hægt er að svara öllum þessum spurningum játandi er það væntanlega vísbending um að skólinn sé tilbúinn í nauðsynlegar umbætur í skólastarfinu og að stuðla að markvissri skólaþróun.

Heiltæk nálgun og samvirkni

Heiltæk nálgun til umbóta (e. systemic improvement) vísar til þess að umbætur ná til skólakerfisins alls, yfirvalda, skólastjórnenda, kennara, nemenda, foreldra og annarra hagsmunaaðila. Heiltæk nálgun nær einnig til þátta eins og stefnu, námskrár, námsefnis og kennsluáðferða svo fátt eitt sé nefnt (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2019; Cowan o.fl., 2012; Hargreaves og Shirley, 2012). Heiltæk nálgun hvetur til samvinnu og skapar ákjósanleg skilyrði fyrir samvirkni í skólaþróun sem er af mörgum talin vera grundvöllur farsælla umbóta og góðs árangurs nemenda (Cowan o.fl., 2012; Fullan og Quinn, 2016; Hopkins o.fl., 2014). Fullan og Quinn (2016) skilgreina samvirkni í grófum dráttum sem ákveðna vinnuþætti sem felst í hugarfari og gjörðum einstaklinga eða hópa sem vinna að sama markmiði. Þau halda því fram að erfitt sé að stuðla að samvirkni, en með því að hafa skýra sýn og rækta samvinnu- og samræðumeningu sem miðar að því að dýpka nám nemenda, sé það hægt. Robinson, Bendikson, Mcnaughton, Wilson og Zhu (2017) taka undir þetta og telja að samvirkni verði best náð með samræðu og samvinnu sem miðar að því að byggja upp sameiginlegan skilning fremur en með skýrum markmiðum og tékklistum sem vel er fylgst með. Þau eru þó alls ekki að gera lítið úr mikilvægi skýrra markmiða en leggja áherslu á að þau náist ekki með stýringu og eftirliti. Með heiltækri nálgun til umbóta er hægt að draga úr mótsögnum milli fræðslufirvalda og skóla og auka líkur á því að umbætur verði varanlegar þegar þær snerta menntakerfið á fleiri en einu stigi þess og ná til fleiri sviða. Þegar allt sem fram fer í skólastofunni rímar við markmið og stefnu skólans, fræðsluumdæmis og menntamálayfirvalda styður það beint við námsárangur nemenda (Fullan, 2010).

Cowan o.fl. (2012) útskýra heiltæka nálgun til umbóta (e. whole system improvement) með þremur víddum sem sýna mismunandi hliðar skólastarfsins sem taka þarf tillit til í umbótaferlinu. Þessar víddir skólakerfisins skýra mismunandi stig, innihald og hæfni (Mynd 1).



Mynd 1. Þrjár víddir skólakerfisins (aðlagð frá Cowan o.fl., 2012, bls. 4).

Ef ráðist er í umbætur í skólasterfi er algengt að einblínt sé á einkenni vandamála en ekki orsök þeirra. Umbætur eru oft of smáar í sniðum og smáviðgerðir (e. quick fix) eru gerðar í stað gagnberra breytinga og endast því skammt. Ástæða þess er að orsakir vandamála eru gjarnan greiptar í menningu og starfshætti og því erfitt að koma auga á þær. Einnig leggur fólk sjaldan í stórar breytingar í einu og það er flókið að byggja upp hæfni til þess að þróa skólasterfið á mörgum stigum þess samtímis (Cowan o.fl., 2012; Fullan, 2010). Til þess að koma á samvirkni í þróunar- og umbótastarfi þurfa markmið að vera skýr svo hægt sé að ná fram samhæfingu svo margra aðila, ríkja þarf traust á milli þeirra og samskipti að vera heidarleg og góð. Í skólanum þarf að vera áreiðanleg forystusveit, sterk meðvitund um gæði skólasterfsins og miklar væntingar til allra, jafnt skólasterjornenda, kennara og nemenda. Fullan (2016) tekur sérstaklega fram að gæðakennara sé ekki hægt að kaupa, þá verði að þróa til starfsins inni í skólanum.

Hugmyndir um mikilvægi samvirkni í umbótastarfi eru ekki nýtilkomnar. Fyrir tveimur áratugum benti Hopkins (2001) á nauðsyn þess að kennarar, skólasterjornendur og stefnumótunaraðilar ynnu saman að umbótum, (e. top-down vs. bottom-up) sem styður þá hugmynd að efla þurfi bæði samstarf fyrrgreindra aðila og faglega forystu kennara. Fjölmargir fræðimenn hafa ítrekað þá skoðun síðan þá og bent á að slík vinnubrögð ýti undir dreifingu ábyrgðar og frumkvæði í skólasterfinu, kennarar öðlist fremur eignarhald á hugmyndum og grundvöllur umbótasterfs verði þannig styrktur (Börkur Hansen, 2013; Hargreaves, 2010; Harris, 2013; Hord og Roy, 2014; Robinson, 2018). Þróunarstarf, umbótastarf og nýbreytni í skólasterfi reynir á starfsfólk og því er mikilvægt að rannsaka hvers konar umgjörð í skólasterfi tryggir markvissa skólaþróun og nauðsynlega innleiðingu umbóta.

Hlutverk og ábyrgð einstakra stofnana í umbótastarfi

Allar stofnanir og einstaklingar sem vinna að menntamálum í landinu bera ábyrgð á að skólasterf sé í stöðugri endurskoðun (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Hlutverk Mennta og menningarmálaráðuneytis er að gefa út aðalnámskrá, hafa eftirlit með gæðum skólasterfsins og styðja við þróunarstarf í menntakerfinu (lög um grunnskóla nr. 91/2008, 4. gr.). Aðalnámskrá geymir sameiginleg markmið skólasterfs í landinu. Hún er bæði stjórnþæki til þess að fylgja eftir grunnskólalögum sem og fyrirmæli fræðsluyfirvalda um skólasterfni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Sveitarfélögum ber að móta sér skólasterfni sem tekur mið af aðstæðum á hverjum stað. Í *Handbók* um gerð skólasterfni sveitarfélaga (Björk Ólafsdóttir, 2010) kemur fram að skólasterfna segi til um hvernig skólar sveitarfélagsins eigi að vera innan ákveðins tíma. Stefnumótun snýst um að útbúa vegvísi í skólaþróun fyrir sveitarfélagið og stefnan inniheldur því hugmyndir að leiðum,

sem stjórnar því hvernig settu marki verður náð. Í sömu handbók segir enn fremur: „Skýr og skráð gildi, hlutverk, framtíðarsýn, markmið og árangursmælingar eru grundvallaratriði í mótun skólafestnu“ (bls. 7). Bæði í *Handbók um gerð skólafestnu* og í aðalnámskrá er kveðið skýrt á um að stefnumótun um skólamál eigi að fara fram í víðtæku samráði við hlutaðeigandi aðila (Björk Ólafsdóttir, 2010; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) en ekki liggja fyrir upplýsingar um hvort þetta sé almennt raunin hér á landi. Bent hefur verið á þá óvissu sem sveitarfélög og aðrir stefnumótunaraðilar standa frammi fyrir þegar kemur að innleiðingu stefnunnar (Guðmundur Ó. Ásmundsson o.fl., 2008). Kennarar og stjórnendur ákveða hvað úr stefnunni þeir leggja áherslu á og hvernig þeir innleiða það í daglegt skólastarf. Stefnumótunaraðilar reiða sig því á faglega dómgreind kennara og þurfa að haga nálgun og aðferðum til samræmis við það (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2019; Milner, 2013; Robinson o.fl., 2017).

Samkvæmt nágildandi aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) ber skólafestjóra að sjá um gerð skólanámskrár og starfsáætlunar í samráði við kennara og starfsfólk. Með þátttöku í samráðinu má líta svo á að starfsmenn hafi skuldbundið sig til að framfylgja áætluninum. Í skólanámskrá á m.a. að geta um áætlanir í umbóta- og þróunarstarfi, en í starfsáætlun á að gera grein fyrir símenntunaráætlunum skólans. Í flestum tilfellum er talað um þróunar- og umbótastarf sem sameiginlegt verkefni allra sem að skólastarfinu koma en þegar reglugerðir eru rýndar koma þessi hugtök skýrast fram í starfssviði skólafestjóra og kennara eins og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2013) bendir á eftir að hafa rýnt í orðalag laga og reglugerða.

Stjórnun og forysta

Stjórnun og forysta er mikilvægur þáttur í að skapa ákjósanlegar aðstæður til náms og kennslu í sveitarfélaginu. Fræðslustjóri hefur yfirumsjón með að skólastarfið fari rétt fram en skólafestjörinn ber ábyrgð á skólastarfinu, þar sem hann leiðir saman ýmsa hópa og samhæfir störf þeirra (Börkur Hansen, 2013). Hlutverk þessara aðila er að stuðla að samvirkni í skólastarfi og veita faglega forystu við stefnumótun og innleiðingu nýjunga sem hafa það að markmiði að skapa sem bestar aðstæður til náms fyrir nemendur.

Hugmyndir og kröfur til forystuhlutverka í skólastarfi eru sífellt að breytast. Frá því að forysta almennt tengdist fyrst og fremst stjórnandanum og persónu hans, snýst forysta í skólastarfi nú í auknum mæli um hvað stjórnendur gera til þess að dreifa forystunni (e. distributed leadership) og valdefla (e. empower starfsfólkið (Ash og Hodge, 2016). Valdefling verður til þegar stjórnendur hvetja aðra til þess að hafa áhrif og styðja þá á uppbyggilegan hátt svo að hugmyndir þeirra nái fram að ganga (Hoy og Miskel, 2013). Sá sem valdeflir slítur valdið frá stjórnunarstöðunni og deilir því með fleirum. Valdefling leiðir af sér dreifða forystu.

Í kjölfar þess að starfsemi skóla hefur orðið flóknari með árunum hvetja fræðimenn til dreifðar forystu og benda á kosti þess að leggja ábyrgð og ákvarðanatöku í hendur fleiri einstaklinga (Harris, 2013). Í dreifðri forystu er líkleggra að fólk vinni að málafnum sem það hefur áhuga á, þar af leiðandi aukast líkur þess að þau verði unnin til fullnustu. Ef ábyrgð og ákvörðunartöku er deilt með kennurum má reikna með að eignarhald hugmynda verði hjá þeim, þeir valdeflist og vinni að þeim af áhuga og stolti. Dreifð forysta getur því verið öflugt hreyfiafl þróunar (Börkur Hansen, 2013). Í niðurstöðum rannsóknar Amalíu Björnsdóttur, Barkar Hansen og Ólafs H. Jóhannessonar (2006) kemur fram að kennarar á Íslandi vilji gjarnan hafa meiri áhrif á mótun skólastarfs en þeir hafa nú. Þau leggja til að kennarar fái meira vægi í ákvarðanatöku og við mótun skólastarfsins, t.d. með því að nota gögn þeirra og hugmyndir úr skólastarfinu í stefnumótun.

Fullan (2016) segir að farsælu umbótastarfi fylgi óhjákvæmilega faglegt nám og því sé skipulag á starfsþróun kennara hluti af hlutverkum stjórnenda. Robinson, Hohepa og Lloyd (2009) eru sama sinnis og halda því fram að þátttaka skólafestjórna í faglegu námi og starfsþróun kennara geti haft afgerandi áhrif á námsárangur nemenda. Með því að beina athyglinni að því sem gerist í skólafestfunni fá skólafestjórndur betri yfirsýn yfir kennsluhætti og kynnast því

sem kennarar eru að fást við. Þeir verða líklegri til að veita kennurum stuðning í starfi og eru sveigjanlegri við skipulag skólastarfsins í heild. Þannig starfshættir auka samvirkni í skólastarfi og gera það árangursríkara (Robinson o.fl., 2009). Skólastjórar á Íslandi eru meðvitaðir um þetta en benda á að álag og tímaleysi rýri möguleika þeirra til faglegrar forystu og kennarar kvarta undan skorti á viðeigandi endurmenntunar- og starfsþróunarmöguleikum tengdum nýjungum í skólastarfi (Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen, 2014). Kennarar vilja hafa áhrif á eigin starfsþróun og hafa rannsóknir sýnt að þar sem þeir hafa umsjón með henni sjálfir og er treyst fyrir skipulaginu, hefur það jákvæð áhrif á faglegt nám þeirra og kemur nemendum til góða (Campbell, Liebermann og Yashkina, 2016). Margt bendir til að starfsþróun kennara sé öflugust í faglegu lærdómssamfélagi.

Faglegt lærdómssamfélag kennara

Faglegt lærdómssamfélag kennara (e. professional learning community) í skólum er vinnumenning sem að margra mati stuðlar að framþróun skólakerfisins. Það byggir á hugmyndinni um að kennarar vinni saman að því að móta skólastarfið og séu því lykilaðilar í stefnumótun um skólastarf. Í faglegu lærdómssamfélagi ríkir sameiginleg sýn, forysta er dreifð og kennarar læra hver með öðrum og hver af öðrum. Þar ríkir gagnkvæmur stuðningur samstarfsfólks og stjórnenda þar sem starfsfólk miðlar hugmyndum og aðferðum um betri kennslu. Í lærdómssamfélagi setur starfsfólk í sér langtímamarkmið, skilgreinir leiðir til þess að ná þeim og ígrundar saman afleiðingar aðgerða sinna með hjálp hlutlægra gagna. Sú gagnrýna ígrundun og samvinna sem felst í lærdómssamfélagi er að margra mati talin vera lykill að árangursríku skólastarfi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Dogan og Adams, 2018; Hord, 2004). Þannig verða kennarar bæði eigendur þekkingarinnar og ákvarðana sem koma í kjölfarið. Hargreaves og Fullan (2012) og Hord (2004) tala um kraftinn sem myndast í jafningjahópnum við slíkar aðstæður, þar sem samskipti eru góð, traust ríkir og fólk trúir á getu hver annars (e. collective efficacy) (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; DuFour og DuFour, 2012; Hord og Roy, 2014).

Lykilþáttur að góðu lærdómssamfélagi er að skólastjóri sé faglegur leiðtogi kennara sem bæði leiðir þá áfram og veitir þeim stuðning. Í þessu sambandi nefnir Fullan (2016) mikilvægi þess að skólastjóri búi yfir góðri þekkingu á faglegu starfi og kennslufræði til þess að geta veitt forystu í lærdómssamfélagi. Í því felst meðal annars að skólastjóri komi með ábendingar, sýni áhuga á starfi kennaranna, hrósi þeim, sé hvetjandi og styðjandi líkt og kenningar Lambert (2006) kveða á um. Slíkir starfshættir skila sér ekki aðeins í hvetjandi starfsumhverfi heldur hafa þeir einnig góð áhrif á virkni og samvinnu kennara.

Aðferð

Rannsóknin var hluti af stærri rannsókn rannsóknarteymis á Menntavísindasviði sem ber heitið „Að bera meira úr bítum“– BMB, sem náði yfir tveggja ára tímabil (2016–2018) og beindist að þremur skólaskrifstofum, þremur þróunarskólum, skólastjórum þeirra og þróunarteymum. Tilgangur BMB-rannsóknarinnar var: Í fyrsta lagi að greina og skilja árangursríkt ferli breytinga í skólastarfi grunnskóla, í öðru lagi að varpa ljósi á hvernig það tengist stöðu skóla sem lærdómssamfélags og í þriðja lagi að draga fram atriði sem gætu útskýrt árangur eða árangursleysi umbótastarfs (Háskóli Íslands, e.d.). Sá hluti rannsóknarinnar sem fjallað er um hér tengist sambandi í stefnumótun frá sveitarfélagi og inn í skólastofuna.

Þátttakendur í rannsókninni voru þrjú sveitarfélög og þrjár skólar sem voru valin af BMB-rannsóknarhópnum (*Tafla 1*). BMB-rannsóknin er tilviksrannsókn og voru sveitarfélögin valin af hagkvæmnisástæðum (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Nöfn allra skóla viðkomandi sveitarfélaga voru sett í þrjá potta og nöfn 13 skóla dregin út. Af þessum þrettán var fjórum skólum boðið að taka þátt og birtast gögn frá þremur þeirra í þessari rannsókn, frá einum úr hverju sveitarfélagi. Í yfirliti (sjá *Töflu 1*) yfir þátttakendur í rannsókninni koma fram

gervinöfn sem sveitarfélögunum og skólunum hafa verið gefin og verða notuð í þessari grein. Þetta er gert til þess að tryggja trúnað við þátttakendur.

Tafla 1. Yfirlit yfir þátttakendur í rannsókninni.

Skólaskrifstofa Reynisvogs	Skólaskrifstofa Fjallabæjar	Skólaskrifstofa Skriðuvíkur
Skólastjóri Reynisskóla	Skólastjóri Fjallaskóla	Skólastjóri Skriðuskóla
Þróunarteymi Reynisskóla	Þróunarteymi Fjallaskóla	Þróunarteymi Skriðuskóla

Af sömu ástæðu eru engar upplýsingar gefnar um stærð sveitarfélaga og skólaskrifstofa, fjölda skóla í sveitarfélagi eða stærð skóla. Talað er um alla þátttakendur í karlkyni í samræmi við kyn orðanna stjóri og kennari.

Gagnaöflun og úrvinnsla

Einstaklingsviðtöl voru tekin við fræðslustjóra í sveitarfélögunum þremur og skólastjórana þrjú. Eitt hópviðtal var auk þess tekið við þróunarteymi hvers skóla (*Tafla 2*). Þróunarteymin voru skipuð af stjórnendateymi hvers skóla, fjórir til sex einstaklingar voru í hverju þeirra. Viðtölin fóru fram á vinnustöðum viðkomandi. Flest viðtölin voru tekin við upphaf verkefnisins, en auk þess var annað viðtal tekið við tvo af fræðslustjórunum í lok þess. Notast var við hálfstaðlaðan viðtalsramma sem beindist að því að draga fram upplýsingar um vinnubrögð og viðhorf viðkomandi til stefnumótunar og umbótastarfs.

Önnur gögn voru skólastefnur, ársskýrslur og/eða starfsáætlanir þessara sömu skóla og sveitarfélaga og sjálfsmatsskýrslur skólanna. Gögnin voru öll fengin af opinberum vefsíðum (sjá *Töflu 2*) sem rýnt var í til að fá dýpri innsýn í stefnumörkun skólanna og sveitarfélaganna en viðtölin gáfu.

Tafla 2. Yfirlit yfir gagnasafnið.

Viðtal við:	Reynisvogur	Fjallabær	Skriðuvík
Fræðslustjóra	1 viðtal í 50 mín.	1 viðtal í 50 mín. 1 viðtal í 34 mín.	1 viðtal í 53 mín. 1 viðtal í 23 mín.
Skólastjóra	1 viðtal í 55 mín.	1 viðtal í 54 mín.	1 viðtal í 70 mín.
Þróunarteymi	1 hópviðtal við fimm í 50 mín.	1 hópviðtal við fjóra í 80 mín.	1 hópviðtal við sex í 57 mín.
Fyrirliggjandi gögn frá sveitarfélagi:	Stefna og starfsáætlun 2016, 22 bls. og fylgiskjöl. Stefna og starfsáætlun 2015, 23 bls. og fylgiskjöl.	Lestrarstefna fyrir leik- og grunnskóla, 5 bls. Skólastefna Fjallabæjar til ársins 2017, 6 bls. Stefna Fjallabæjar í breyttum kennsluháttum, 10 bls.	Skólastefna sveitarfélags 2013–2016, 19 bls. Ársskýrslur fræðsluviðs 2014 og 2015 hvor um sig 45 bls. Aðrar skýrslur og fyrirlestraefni 35 bls.
Fyrirliggjandi gögn frá skóla:	Stefna skóla, 2 bls. Starfsáætlun 2016–2017, 54 bls. Yfirlit yfir sjálfsmats tæki skólans, 1 bls.	Stefna skóla, 1 bls. Skólanámskrá, Starfsáætlun 2016–2017, 43 bls. Listi yfir þróunarverkefni, 1 bls.	Starfsáætlun 2016–2017, 26 bls. Sjálfsmatsskýrsla 2015–2016, 61 bls. Leiðarljós starfsmanna, 1 bls.

Söfnun fyrirbyggjandi gagna frá skólaskrifstofum fór fram á þrjá vegu. Annaðhvort afhentu fræðslustjórar eintök af stefnum og ársskýrslum í viðtalinu sjálfu, þær voru sóttar á heimasíður sveitarfélaganna eða beðið var um þær í tölvupósti eftir á.

Viðtölin voru þemagreind (Braun og Clarke, 2013) með það að markmiði að draga fram sem heildstæðasta mynd af þeim skilyrðum sem þurfa að vera til staðar innan grunnskóla og sveitarfélaga og í samstarfi þeirra svo innleiðing umbóta á skólastarfi gangi farsælega. Niðurstöður gefa vísbendingar um hvernig staðið er að stefnumótun og þróunarstarfi í þessum þremur sveitarfélögum og skólum án þess að alhæfa yfir á aðra skóla eða sveitarfélög. Þess er þó vænst að draga megi lærdóm af niðurstöðum fyrir önnur sveitarfélög á Íslandi. Tilgangurinn er ekki að bera saman sveitarfélögin og skólana heldur að draga fram sameiginlega þræði eða þemu.

Niðurstöður

Greint er frá niðurstöðum með hliðsjón af undirspurningum rannsóknarinnar. Þær varða hvernig skólastefna sveitarfélaga og skóla verður til, hvaða aðferðir eru notaðar við innleiðingu stefnunnar í skóla sveitarfélagsins og hvernig áhrif hennar birtast í viðhorfum kennara og í skólastarfinu.

Mótun skólastefnu

Stefnumótun skólanna í rannsókninni byggir á skólastefnum sveitarfélaganna, gildum, kenningum og hugmyndafræði er varðar farsælt skólastarf, en ganga mislangt í því að skilgreina hvernig nám og kennsla eiga að fara fram. Fjallaskóli og Skriðuskóli eru u.þ.b. jafn gamlir skólar, annar skólinn mótaði sér skýra stefnu frá upphafi sem nýtist enn þann í dag, á meðan hinn hefur vaxið upp úr stefnunni sem sett var í byrjun og vinnur að endurnýjun hennar. Elsti skólinn í hópnum, Reynisskóli, mótaði sér óljósa stefnu með einkunnarorðum, leiðarljósi og uppeldisstefnu fyrir átta árum.

Skólastefna sveitarfélagsins Reynisvogs hefur undanfarin ár mótast á skólaskrifstofunni án mikillar aðkomu skólafólks að sögn fræðslustjóra, en hugmyndir eru uppi um að breyta því og fá fleiri að borðinu. Stefna hvers árs er ýtarleg og gengur út frá ákveðnum áhersluþáttum hverju sinni. Á heimasíðu Reynisskóla voru engar upplýsingar um núverandi skólastefnu sveitarfélagsins, en aðspurður um stefnu skólans í námi og kennslu sagði kennari í Reynisskóla: „Það er ekki svona fyrir fram ákveðið allt, svona nákvæmlega hvernig á að bregðast við öllu. Það er svona frelsi til að bregðast við á mismunandi hátt.“ Að sögn kennara tilheyrir það menningu skólans að fagmennsku þeirra sé treyst og hverjum og einum er frjálst að fara sínar eigin leiðir í mótun kennsluhátta. Kennarinn hélt áfram: „Það er mikið ... rætt um fagmennsku hérna innan húss ... [meðal] allra þessara aðila; stjórnenda, kennara og annarra og svona „basically“ þá er bara fagmennsku kennara treyst þangað til annað kemur í ljós.“ Af þessu má ráða að fagleg umræða sé töluverð að mati starfsfólks og þeir telji inngreypt í skólamenninguna að hverju sé stefnt. Ef annað kemur á daginn og fólk villist af leið telja þeir að brugðist sé við því af hálfu skólastjórnenda án þess þó að dæmi um það hafi verið nefnd.

Í Skriðuvík er sterk samstaða um að „fá sem flesta að borðinu“ við stefnumótun um skólastarf að sögn fræðslustjóra. Hann sagði unnið eftir hugmyndafræði lærdómssamfélagsins og lætur skólanefndin fræðslustjóranum eftir að leiða skólamálin samkvæmt þeirri hugmyndafræði. „Það er ekki mikið um að frumkvæðið komi frá [pólitískum] yfirvöldum fræðslumála. Miklu meira frumkvæði kemur frá skólasamfélaginu og mér finnst það bara mjög gott.“ Fræðslustjórinn tekur við ábendingum úr skólasamfélaginu og honum er treyst til að vinna með og styðja við hugmyndir sem koma þaðan. Hann tók fram að við undirbúning síðustu skólastefnu Skriðuvíkur hafi m.a. verið settur upp ábendingavefur á netinu þar sem íbúar fengu tækifæri til þess að koma fram með sínar hugmyndir. Í síðara viðtali staðfesti fræðslustjóri að enn lengra hefði verið gengið í að tengja skólaskrifstofu og kennara í skólunum og nefndi hann nokkur dæmi því til

staðfestingar. Hann lýsti því hvernig hann vann með kennurum að ákveðnu verkefni: „Ég var í kennarahópum ... þar sem við fórum gagnrýnið yfir hvernig við erum að gera þetta og hvernig viljum við hafa þetta ... þetta var ofboðslega gagnlegt fyrir mig ... að fá ekki bara skilaboð frá skólastjórnendum heldur líka beint frá kennurum.“ Fræðslustjórinn skynjaði afslappað og jákvætt andrúmsloft gagnvart skólaskrifstofunni.

Stefna Skriðuskóla er ólík stefnum hinna skólanna því hún byggir á því sem skólastjórinn kallaði grundvöll starfsins, sem var markaður áður en skólinn var byggður. Þá var ákveðin hugmyndafræði notuð sem byggir á því að hanna stefnu, kennsluhætti og húsnæðið samhliða. Þetta ferli fór fram í samstarfi fagaðila í skólakerfinu, arkitekta og fulltrúa bæjarsamfélagsins. Grundvöllurinn var síðan notaður til þess að móta kennsluhætti og marka frekari stefnu fyrir framtíðina. Stefnumótun nú á dögum byggir á niðurstöðum úr innra mati um hvað gera megi betur til þess að uppfylla stefnuna.

Í Fjallabæ er skólastefnan pólitískt mótuð, en þar eins og í Skriðuvík hefur fulltrúum úr skólasamfélaginu, stjórnendum, kennurum og foreldrum verið boðin þátttaka í stefnumótuninni í meiri mæli en áður. Fræðslustjóra Fjallabæjar fannst gott að hafa skýra stefnu frá sveitarstjórninni, sagði það styrkja starf skólaskrifstofunnar og tryggja fé í verkefni. Skólastjóri Fjallaskóla hefur fengið tilmæli frá skólaskrifstofunni að koma á ákveðnum starfsháttum í skólanum svo þeir samræmist skólastefnu sveitarfélagsins og er nú unnið að mótun skólastefnu. Ljóst var að mörg verkefni voru í gangi í einu, sem var misvel fylgt eftir af skólayfirvöldum. Skólastjórinn sagðist safna ýmsum gögnum um skólastarfið, skoða eldri gögn, ræða við sína nánustu samstarfsmenn og fá kennara til viðtals við sig. Auk þess sagði hann marga hópa innan skólans vinna að stefnumótun.

Innleiðing skólastefnu

Innleiðing skólastefnu snýst um að koma skólastefnu sveitarfélags og skóla í framkvæmd. Sveitarfélögin þrjú bjóða reglulega upp á námskeið fyrir kennara og gefa út stefnur og skýrslur um hin ýmsu málefni, en áherslur í hugmyndafræði og mismunandi vinnu hefðir í sveitarfélögunum gera innleiðingarferli þeirra ólík.

Í rannsókninni greindu fræðslustjórar Fjallabæjar og Skriðuvíkur frá nýafstaðinni innleiðingu á ákveðnum þáttum úr skólastefnunni og verða þessi dæmi notuð til þess að skýra vinnubrögð og hugmyndafræði. Dæmið frá Fjallabæ sýnir hvernig unnið er að innleiðingu mjög viðamikils verkefnis á meðan dæmið frá Skriðuvík gefur mynd af því hvernig hugmyndafræði skólasamfélagsins mótar stefnugerð og innleiðingu. Í Reynisvogi er unnið að innleiðingu nýs námsmats en Reynisskóli vinnur að innleiðingu fleiri þátta úr aðalnámskrá frá 2011 og á skólinn nokkuð verk fyrir höndum.

Í Fjallabæ réð skólaskrifstofan verkefnastjóra og sérstaka kennsluráðgjafa í hvern skóla til þess að innleiða breytingar á kennsluháttum. Fræðslustjórinn taldi að vel hefði gengið og sagði það vera bæjarstjórninni að þakka: „Þarna studdi pólitíkin rosalega vel við okkur“, og á þá við bæði fjárhagslega og hugmyndafræðilega. Hann lagði áherslu á hversu mikilvægt það væri að hafa skólastjórana á sínu bandi:

Við erum náttúrulega með skólastjórnendur alltaf með okkur því það skiptir ofboðslega miklu máli að þeir séu við stýrið í innleiðingunni og að þeir séu ... eflir. ... við, ég og verkefnastjóri ... og kennsluráðgjafarnir, héldum þeim inni allan tímann ... Hvernig við ættum að gera þetta? Hvað ætti að gera?

Hann lýsti því hvernig hann þétti raðirnar meðal skólastjórnenda og stjórnenda verkefnisins og tryggði þeim þátttöku í mótun þess frá upphafi. Tilgangurinn var að allir fengju yfirsýn yfir verkefnið, og það sjálfstraust sem þurfti til að leiða það úti í skólunum. Í tengslum við verkefnið hélt fræðslustjórinn stefnumótunarfundi og námskeið fyrir skólastjórnendur og bauð þeim með

sér í skólaheimsóknir erlendis. Í framhaldinu „voru stofnuð ... innleiðingarteymi ... í hverjum einasta skóla“. Um innleiðingarferlið sagði hann: „... Við höfðum ... ár til þess að undirbúa, halda námskeið, fara í heimsóknir, skoða, velta fyrir okkur.“ Námskeið voru haldin bæði fyrir kennara og foreldra. Þrátt fyrir allan þennan áhuga í byrjun og allt þetta kynningarstarf og ráðgjöf sagði fræðslustjórinn marga „upplifa að þessu hafi verið skellt á þá“ ofan frá sem skapaði vissa andstöðu.

Í Skriðuvík svipar margt til vinnubragða í Fjallabæ, en opnari skólamenning og almennari samvinna um marga hluti gera innleiðingarferlin ólík. Fræðslustjóri Skriðuvíkur sagði að ekki væri um eiginlegt innleiðingarferli að ræða heldur tækju margir þátt í mótun skólastarfsins. Þátttakendur yrðu þar afleiðandi eigendur hugmynda sem gerði innleiðingu umbóta að eðlilegum hluta af daglegu skólastarfi. Fræðslustjórinn sagði frá skólaþingi og málstofum þar sem kennarar og starfsmenn skólanna kynntu vinnu sína og hugmyndir með það að markmiði að læra hver af öðrum. Við nánari eftirgrennslan um innleiðingu nýjunga eða umbótavinnu tók fræðslustjórinn alltaf fram hvernig umbótaverkefnið kom til, hverjir áttu hugmyndina og hvernig hún þróaðist í samvinnu fleiri aðila, eins og eftirfarandi dæmi sýnir:

Við [erum] mjög upptekin af því að fá alla með okkur í því að móta þessar áherslur, að þetta komi ... af gólfinu sem mest. Auðvitað erum við öll saman í þessu þannig að kennarar og stjórnendur í skólunum finni að þeir hafi eitthvað að segja um þróun skólastarfsins.

Í sveitarfélaginu er lögð mikil áhersla á samvinnu kennara og starfsfólks við mótun skólastefnunnar. Mikilvægt er að sem flestir finni að þeir hafi fengið að koma fram með sínar hugmyndir og það sé tekið mark á þeim.

Fræðslustjóri Skriðuvíkur sagðist reyna að ýta undir frumkvæði kennara og stjórnenda. „Það er mottó hjá okkur að ef einhver kennari eða stjórnandi kemur og segir að þeir hafi þörf fyrir eitthvað, þá reynum við verða við því.“ Sem dæmi nefndi hann kennara sem fréttu af lærdómsríku námskeiði í tengslum við íþróttir og nýju aðalnámskrána:

Þeir nefndu það, ... hefði verið [...] flott námskeið í [næsta bæ], fyrir íþróttakennara ... Ég tók þá bara á orðinu og við sóttum um styrk ... í endurmenntunarsjóð til þess að halda námskeið, sem við buðum reyndar íþróttakennurum í nágrenninu að taka þátt í.

Fræðslustjóri Skriðuvíkur nefndi annað verkefni, en viðtaka þess lýsir ágætlega viðhorfi kennara til fjölda þróunar- og umbótaverkefna. Hann sagði:

Risaverkefni, en kannski ekki eins flókið eins og fólk hélt fyrst. ... Þetta er bara í beinu framhaldi af öllu hinu um námsmat. Sumir voru að segja: „Er þetta eitt verkefnið enn eða einhver viðbót?“ Svo er fólk náttúrulega farið að átta sig á því núna að þetta er bara eitthvað sem við erum að gera og eigum að gera og í beinu framhaldi af öllu hinu.

Fræðslustjórinn hafði tekið eftir viðhorfsbreytingu meðal kennara og sagði að þeir væru farnir að skilja að skólastarfið þyrfti að vera í stöðugri þróun og umbótaverkefnum myndi aldrei ljúka. Hann nefndi einnig að þau hefðu lagt áherslu á að vinna markvisst með kennurum og stjórnendum í að rýna í gögn um árangur starfsins, en hann taldi þó að þarna mætti gera mun betur.

Öllum fræðslustjórunum bar saman um að skólastjórar væru lykilpersónur í skólaþróun og lögðu áherslu á góð samskipti við þá. Eitt helsta markmið fræðslustjóranna er því að styrkja skólastjóra í leiðtogahtutverkinu eins og fræðslustjóri Reynisvogs komst að orði: „Að við séum fyrst og fremst að styðja ... við þá þannig að þeir geti orðið öruggir í því að halda síðan áfram með þetta niður ... minnka tilfinninguna fyrir því að það komi tilskipun að ofan.“

Fræðslustjóri Reynisvogs sagði skóla sveitarfélagsins mjög sjálfstæða og í Fjallabæ hefur ekki tíðkast að fræðslustjórinn fari sjálfur inn í skólana, þar afleiðandi er gott samband við skólastjórana

lykilatriði. Fræðslustjóri Skriðuvíkur virðist hafa meira samstarf við bæði skólustjóra og kennara enda minna umdæmi. Hann vitnaði oft í að kennarar kæmu til fundar við sig eða litu við á skólaskrifstofunni með erindi. Þrátt fyrir þetta taldi hann sig ekki hafa fulla stjórn á innleiðingu stefnunnar enda samræmdu það ekki hugmyndafræði lærdómssamfélagsins sem sveitarfélagið hefur einsett sér að vinna eftir, heldur skipti gagnkvæmt traust mestu máli.

Áhrif skólustefnunnar á viðhorf kennara og skólustarf

Í Reynisskóla í Reynisvogi stóð yfir undirbúningur að innleiðingu á aðalnámskrá og nýju námsmáti í öllum árgöngum. Innleiðingarferlið var nýhafið og kennarar unnu að umbótum á námskrá og námsmáti. Það gætti viss ráðaleysis hjá kennurum gagnvart verkefningu og augljóst að ekki voru allir með á hreinu hvert stefndi. Aðstoðarskólustjóri Reynisskóla hafði orð á því að það skorti hugmyndafræðilega forystu hjá sveitarfélaginu og fannst hann þvingaður út í breytingar sem voru illa undirbúnar:

Já, ég verð nú bara að segja eins og er, ... ég ætla ekki að fara að nefna hvorki einn eða neinn, en ... mér finnst losarabragur á svo mörgu og svo mikil vitleysa í svo mörgum hlutum, jafnvel einhverjum smáatriðum.

Skólustjórinn tók undir þessi orð og fannst hann þurfa að vera með mörg járn í eldinum til þess að vinna samkvæmt stefnu sveitarfélagsins. Honum fannst endalaust verið að þrýsta á með ný verkefni í stað þess að taka tillit til sérkenna hvorrar stofnunar og að leiðbeina hverjum skóla fyrir sig. Skólustjóranum fannst hann ekki hafa yfirsýn yfir það sem ætlast væri til af honum og skólaskrifstofan gera miklar kröfur með of mörgum verkefnum. Kennari í þróunarteyminu tók í sama streng og taldi að skólaskrifstofan ætti að veita meiri leiðsögn, hún ætti að „vera einhverjum skrefum á undan, [og] ekki að láta taka sig í bólinu“ eins og hann orðaði það. Hún ætti að vera í leiðtogahlutverki og geta komið til móts við skólana þegar skólarnir kölluðu eftir því. Kennari í Reynisskóla sagði að hingað til hefði skipulagi um þróunarstarf verið ábótavant: „... það er kannski ekkert á tæru hver á að sjá um það, þannig að það er hætta á að það dagi uppi.“ Hann benti hér á að það vantaði skipulagt ferli í kringum þróunarstarf í skólanum, til dæmis að upplýsingar um árangur væru teknar saman og unnið með þær. Annar kennari tók í sama streng og sagði:

Umbótavinnan hefur verið til þess að stuðla að einhverju, spjalla saman, lærdómssamfélagið og allt það ... Svo fer vitneskjan að fljóta of mikið ... og hver og einn gerir með hana það sem hann ... [vill].

Kennararnir virtust sjá árangur af umbótafundum og hafa gaman af því að vinna með öðrum, en söknuðu þess að umbótatilögum væri fylgt betur eftir til úrbóta í skólustarfinu: „Ég hugsa alltaf bara, ég ætla að klára mína kennslu fyrst, síðan sinna mínum bekk, gott samstarf við foreldra, standa alveg klár á því ... er [þetta] ekki líka spurning um tíma?“ Árangursleysi umbótastarfsins var kennurum að hluta til ljóst, en þeim fannst skipta meira máli að sinna kennslunni vel, en að vera „framvörður í þróunar- og umbótastarfi“ eins og einn orðaði það. Umbótastarf snýst um að breyta kennsluháttum og gera þá betri fyrir nemendur og kennara, því er athyglisvert að kennarar aðgreini þessa tvo mikilvægu þætti kennarastarfsins.

Í viðtölum við kennara í þróunarteymi Fjallaskóla sögðu þeir frá innleiðingarferli nokkurra verkefna og verður sagt frá tveimur þeirra hér. Fyrri verkefnið hófst að frumkvæði eins kennara í hópnum fyrir u.þ.b. sjö árum og er nú talið vera mikilvægur þáttur í skólustarfinu. Verkefnið fólst í breytingum á kennsluháttum í stærðfræði. Forsprakki þess sagði innleiðinguna hafa tekið tvær stórar dýfur síðan byrjað var að vinna að henni, „þá höfum við sett mannskap í að passa upp á stigin ... og matreiða ... ofan í liðið“. Þegar á móti blés var kennurum boðinn meiri stuðningur, verkefnið var einfaldað og gert aðgengilegra fyrir kennara. Að lokum var námsefnið gefið út, sem er væntanlega mikil viðurkenning fyrir kennarana sem tóku þátt í að móta það og innleiða.

Þróunarteymið vitnar í viðhorfskönnun meðal kennara sem sýndi að yfirgnæfandi meirihluti þeirra myndi ekki vilja missa þetta verkefni úr skólastarfinu. Eins og staðan er nú hefur forsprakki verkefnisins ekki þurft að fylgja því eftir síðustu fjögur árin og það því orðið sjálfbært.

Seinna þróunarverkefnið frá Fjallaskóla var um innleiðingu nýrra kennsluhátta á miðstigi og unglingsstigi í samræmi við skólafestefnu sveitarfélagsins. Nokkrir kennarar og stjórnendur auk verkefnastjóra frá skólaskrifstofunni sátu í innleiðingarteymi skólans. Í upphafi var almenn ánægja með hugmyndina. Kennari sagði:

Ég myndi meta það ... að flestir væru hlyntir þessu ... þetta kemur sem pólitísk ákvörðun. ... Það er aðallega að fólki finnst það ekki hafa neitt með þetta að segja. Það á ekkert í ákvörðuninni.

Dó svo að kennarar hefðu almennt verið ánægðir með stefnu bæjarins um breytta kennsluhætti, fundu þeir fyrir valdleysi og þrýstingi að ofan. Umsjónarmaður verkefnisins í skólanum sagði frá tilmælum um æfingar sem kennarar fengu frá innleiðingarteyminu og fóru öfugt í þá. Hann sagði að kennarar vildu fá að stýra því sjálfir hversu hratt þeir færu í innleiðinguna og að hve miklu leyti þeir styddust við nýju kennsluhættina.

Meðlimir í þróunarteymi Fjallaskóla töldu að skólaþróun og stefnumótun sveitarfélagsins þyrfti oftast að taka mið af því sem væri að gerast úti í skólunum. Þeir sögðu að skólaskrifstofan tæki stundum aðra stefnu en flestir ynnu eftir. Nú vinnur til dæmis meiri hluti skóla í sveitarfélaginu eftir sömu læsisstefnunni undir leiðsögn sérfræðinga frá einum háskólanna, en skólaskrifstofan hefur gefið út stefnu sem stangast á við hana. Slík vinnubrögð auka togstreitu milli skólamálayfirvalda og skóla. Þegar faglegt starf kennara og þróunarstarf sem hefur farið fram í samvinnu margra skóla í sveitarfélaginu er sniðgengið á þennan hátt, getur verið að það hafi meiri áhrif á viljaleysi kennara til þróunar- og umbótastarfs en skortur á tíma og fjármunum.

Meðlimir í þróunarteymi Skriðuskóla lýstu yfir ánægju með stefnu sveitarfélagsins í skólamálum. Skólafestjórinn sagði: „Við mætum velvild og það ríkir traust frá fræðslunefnd, til stjórnenda, niður til kennara, nemenda og foreldra.“ Hann sagði skólafestefnuna uppbyggilega og unna í samstarfi við skólasamfélagið. Í Skriðuskóla er árleg kynning fyrir nýja kennara um „hvernig það er að kenna í teymi og hvernig það er frábrugðið því að kenna inni í bekkjarstofu“, en skipulag kennslu í skólanum er um margt frábrugðið því sem er annars staðar. Skólafestjórinn sagði „styrkleika skólans ... opin rými og teymisvinnu“ og að hans mati stuðlaði opinn skóli að samvinnu og væri „veigamikill þáttur í skólaþróun“. Með því að fylgjast með kennsluháttum samkennara og skipuleggja kennsluna saman læra kennarar hver af öðrum. Alla jafna vinna kennarateymi hvers árgangs saman að þróun kennslu í árganginum; í teymunum er ekki önnur verkaskipting en sú sem kennarar koma sér sjálfir saman um. Skólafestjórinn sagði hlutverk allra vera að „ýta undir jákvæð samskipti og klappa hvert öðru á bakið“ eins og eftirfarandi ummæli bera með sér:

Partur af því að halda í þennan góða starfsanda er að slá sér svolítið á brjóst og vera svoldið í skjallsambandi hvort við annað og foreldra. Benda á það sem vel er gert og tala um það sem vel er gert ... standa vörð um það sem okkur þykir vænt um hér í skólanum.

Ef marka má þessi orð er það ekki tilviljunum háð hvernig tekst að viðhalda skólafestefnunni. Markvisst er reynt að orða það sem vel gengur og upplýsa aðra um það sem vel tekst í skólasamfélaginu, viðhalda góðum samskiptum og standa vörð um jákvæða hluti í skólastarfinu. Þegar slíkur starfsandi smitar úr frá sér til foreldra eykur það tiltrú þeirra á gæðum skólastarfsins. Hugmyndir að þróunarverkefnum í skólanum koma oftast en ekki frá kennurum og yfirstjórnin reynir að styðja við og gefa svigrúm fyrir þróunarstarfið. Skólafestjórinn sagði að „neistinn sem hver kennari hefur“ skipti öllu máli þegar kæmi að því að vinna þróunarstarf sem nýttist í kennslu, þess vegna ætti þetta hlutverk heima hjá kennurum.

Samantekt á helstu niðurstöðum

Niðurstöður benda til að sveitarfélögin bregði fyrir sig ólíkum vinnubrögðum við mótun skólastefnunnar sem stjórnast af vægi sjónarmiða kjörinna fulltrúa í stefnumótun og hversu náð samstarf skólaskrifstofur hafa við skólasamfélagið. Helstu þræðir um þetta eru birtir í *Töflu 3* og er augljóst að Skriðuvík nálgast stefnumótun með talsvert öðrum hætti en hin sveitarfélögin tvö. Þar var unnið eftir hugmyndafræði faglegs lærdómssamfélags kennara og virtist ríkja meira traust milli aðila í skólasamfélaginu.

Tafla 3. Yfirlit yfir helstu niðurstöður.

Sveitarfélag / skóli	Reynisvogur / Reynisskóli	Fjallabær / Fjallaskóli	Skriðuvík / Skriðuskóli
Hvernig verður skólastefna til?	Varð aðallega til á skólaskrifstofunni og hjá pólitískum yfirvöldum.	Frumkvæði kom gjarna frá pólitískum yfirvöldum. Hópar innan skólans vinna að stefnumótun.	Áhersla á að fá sem flesta að borðinu, áherslur komu fremur úr skólasamfélaginu en frá pólitískum yfirvöldum.
Hvernig er innleiðingu háttáð?	Áhersla á sjálfstæði skólanna. Kennarar voru óvissir um stefnuna. Mörg verkefni í gangi.	Skólaskrifstofa vann þétt með skólastjórum að innleiðingu. Skólunum tryggður stuðningur í formi kennsluráðgjafar.	Ekki formlegt innleiðingarferli, heldur stöðugt samstarf til umbóta. Áhersla á frumkvæði kennara og stjórnenda.
Hvernig birtast áhrif skólastefnunnar í viðhorfum kennara og skólastarfi?	Skólastjóri og kennarar upplifðu þrýsting um innleiðingu á mörgum verkefnum, töldu sig ekki hafa yfirsýn yfir til hvers væri ætlast.	Kennarar kvörtuðu yfir of mikilli stýringu. Áherslur oft ekki í samræmi við vilja kennara og stjórnenda.	Ánægja með stefnu sveitarfélagsins, gagnkvæmt traust ríkti. Kennarar stjórnðu því sjálfir hvað þeir innleiddu og hvernig.

Í Reynisvogi virtist sem skortur væri á samvirkni á þessum tíma og ekki heildstæð stefna enda töldu kennarar og stjórnendur sig ekki hafa yfirsýn. Í Fjallabæ var þessu öfugt farið, þar var skýr stefna og stuðningur við skólana í boði en kennarar upplifðu jafnvel of mikla stýringu. Í öllum sveitarfélögum kom fram að bæði fræðslustjórar og skólastjórar höfðu mikinn metnað fyrir því að halda úti árangursríku skólastarfi og vildu standa vel að því. Þeir lýstu einnig áhyggjum af misjöfnum gæðum kennslunnar innan hvers skóla.

Umræða

Markmið þessarar rannsóknar var að öðlast skilning og þekkingu á því hvernig samvirkni í stefnumótun í skólamálum birtist í þremur sveitarfélögum á Íslandi, með því að varpa ljósi á samskiptaform og vinnubrögð sem gætu stuðlað að eflingu og varanleika umbótastarfs. Leitað var eftir upplýsingum um samvirkni í stefnumótun sveitarfélaga og skóla og spurt um hvernig skólastefna yrði til, hvaða aðferðum væri beitt við innleiðingu hennar og hvernig hún skilaði sér inn í skólana. Rétt er að taka fram að niðurstöðurnar ná aðeins til umræddra þriggja sveitarfélaga og skóla á þeim tíma sem gagna var aflað og því ekki hægt að alhæfa yfir á önnur sveitarfélög né heldur um viðkomandi sveitarfélög þar sem aðstæður kunna að hafa breyst. Sveitarfélögin eru ólík bæði hvað varðar stærð, legu, pólitískar áherslur og fyrri sögu. Hér er einkum ætlunin að draga lærdóm um hvernig ferli umbóta frá stefnumótun og inn í daglegt starf birtist og um möguleg áhrif ólíkra vinnubragða á hvort og þá með hvaða hætti stefna sveitarfélags birtist í starfi og viðhorfum kennara.

Það vekur athygli hve ólíkri nálgun sveitarfélögin beittu við stefnumótun og innleiðingu sem undirstrikar mikilvægi þess að taka tillit til aðstæðna á hverjum stað við ákvarðanir um breytingar eins og Anna Kristín Sigurðardóttir (2019) bendir á. Að sama skapi virtust kennarar upplifa skilaboð frá fræðslufirvöldum með ólíkum hætti. Þetta kemur ekki á óvart því þessi mismunur hefur verið að þróast hér á landi frá því að ábyrgð á rekstri grunnskólanna var flutt frá ríki til sveitarfélaga árið 1996 (Guðmundur Ó. Ásmundsson o.fl., 2008; Sigríður Sigurðardóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir og Börkur Hansen, 2018).

Þegar horft er sérstaklega á það sem lýtur að samvirkni sem grundvelli að farsælu umbótastarfi (Hopkins o.fl., 2014; Fullan og Quinn, 2016), má álykta að það hafi tekist nokkuð vel til í Skriðuvík. Þar mátti greina víðtækara samráð og virkara samband milli fræðslufirvalda og skóla sem fellur vel að skoðun Robinson og félaganna (2017) um að samræða sé líklegust til að byggja upp samvirkni í menntakerfinu, sem virtist meiri í Skriðuvík en í hinum sveitarfélögum tveimur. Þau leggja reyndar áherslu á að sambærileg samræða eigi sér stað á öllum stigum skólakerfisins og ætti að hverfast um rýni í hlutlæg gögn sem sýna fram á frammistöðu og framfarir nemenda. Gögnum um skólastarfið var safnað í öllum sveitarfélögum og í skólunum en nýting þeirra virðist hafa verið markvissust í Skriðuvík.

Hugmyndafræði lærdómssamfélagsins, eins og Anna Kristín Sigurðardóttir (2013) lýsir henni, birtist skýrt í Skriðuvík þar sem ekki er um eiginlegt innleiðingarferli að ræða samkvæmt fræðslustjóra heldur hefur umbótaferlið byggt á stöðugri samræðu og samráðsferli eins og Robinson (2018) leggur til. Einnig virtist sem traust kennara til fræðslufirvalda hafi verið hvað mest í Skriðuvík af sveitarfélögum þremur. Sameiginleg hugmyndafræði skóla og sveitarfélaga styrkir bæði innleiðingarferlið og grundvöll þróunarstarfsins. Þegar þróunar- og umbótastarf byggir á sameiginlegri hugmyndafræði, trausti milli samstarfsaðila og trú þeirra á hæfni hver annars, hafa þessir aðilar heildræn áhrif á þróunar- og umbótastarf og virka sem samverkandi afl á menntun nemenda (Cowan o.fl., 2012; Fullan og Quinn, 2016; Hargreaves og Shirley, 2012). Robinson og fleiri (2017) taka undir þetta og segja að samvirkni sé best tryggð í samræðu og samráði aðila því kennarar séu þeir sem vita best hvaða aðferðir eru líklegastar til að gagnast þeirra nemendum.

Í opinberum gögnum er lögð áhersla á víðtækt samráð um stefnumótun um skólamál sem grundvöll þess að innihald stefnunnar nái til nemenda. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til að þar sem kennarar taka þátt í öllu stefnumótunarferlinu virðist innleiðing stefnunnar ganga mun betur fyrir sig en þegar hún kemur sem tilskipun frá skólamálayfirvöldum. Það styður ábendingar Amalíu og félaganna (2006) um dreifða forystu og sameiginlega ákvarðanatöku. Það vakti athygli að kennarar virtust síður axla ábyrgð á innleiðingu skólastefnunnar og gera meiri kröfur til innleiðingarferlisins þegar stefnan kom gegnum skólaskrifstofu og frá stjórnvöldum. Tvö þróunarteymi ræddu um ónógan undirbúning af hálfu sveitarfélagsins við innleiðingu skólastefnunnar á sama tíma og fræðslustjórar sögðu frá miklu kynningarstarfi, námskeiðum og málþingum. Þegar kennarar mættu hindrunum voru þeir fljótir að skella skuldinni á fræðslustjóra og hans fólk og gáfust jafnvel upp. Aftur á móti gerðu sömu kennarar ekki slíkar kröfur þegar þeir áttu frumkvæði að umbótunum. Þá lögðu þeir allt í sölurnar til þess að láta verkefni ganga upp, voru sveigjanlegir í starfi, veittu þeim stuðning sem á þurftu að halda og aðlöguðu innleiðinguna að aðstæðum hverju sinni. Þetta er í samræmi við niðurstöður annarra rannsókna (Börkur Hansen, 2013; Hargreaves og Fullan, 2012; Hord og Roy, 2014) um að kennarar séu líklegri til að vinna af sannfæringu og trú á eigin hæfni, þegar þeim finnast verkefni nauðsynleg og eiga hlutdeild í þeim. Við of mikinn þrýsting ofan frá fannst kennurum þeir missa vald yfir eigin starfi, ekki standast kröfur sveitarfélagsins og sumir settu sig upp á móti stefnunni. Fullan (2016) heldur því fram að þegar kennarar upplifa slíka „top-down“ stjórnunarhætti sé erfitt að ná til þeirra og ósennilegt að ásættanlegum árangri verði náð. Þeir upplifi jafnvel slíka nálgun sem ógnun við hugmyndir þeirra um fagmennsku og faglega dómgreind (Milner, 2013). Til þess að skapa samvirkni um þróunar- og umbótastarf þurfa aðgerðir að hafa augljósan tilgang og vera góð eða nauðsynleg viðbót við skólastarfið. Stefnan þarf að vera skýr, vinnubrögð vel

skipulögð, ferlið gagnsætt, vel fylgst með árangri og ferlið í stöðugri endurskoðun (Fullan og Quinn, 2016). Þar sem samskipti milli sveitarfélags og skóla voru lítil ríkti tortryggni sem rýrði möguleika skólastefnu sveitarfélagsins í að hafa áhrif á skólastarfið og samvirknin var mun minni. Viðvarandi sambandsleysi þarna á milli gerði það að verkum að umbótaþörfin hlóðst upp og verkefnið urðu óyffirstíganleg.

Það vakti athygli í rannsókninni að ekki þótti öllum kennurum það vera í sínum verkahring að stuðla að skólaþróun. Sérstaklega í tveimur skólum mátti greina tregðu til þess að taka að sér ábyrgðarhlutverk eða forystu í umbótastarfi. Þar töluðu kennarar um að þeir vildu heldur standa vörð um þann þátt kennarastarfsins sem sneri að nemendum og undirbúningi kennslu. Þetta er athyglisvert sjónarmið þar sem fáar stéttir myndu samþykkja að aðrir sæju um að þróa starf sitt. Hargreaves og Shirley (2012) telja að kennarar verði að vera tilbúnir að taka þátt í stefnumótun og umbótastarfi því annars komi um það fyrirskipanir ofan frá. Einnig má líta á þetta sem merki um að kennarar hafi ekki séð tilgang í viðkomandi verkefnum og að þeim hafi ekki þótt þau líkleg til góðs fyrir þeirra nemendahóp. Robinson (2018) bendir á að kröfur um breytingar sem ekki fela í sér umbætur fyrir nemendur geti verið tímasóun að mati kennara sem fyrst og fremst bera hag nemenda sinna fyrir brjósti. Yfirvöld ættu að hafa þetta í huga þegar menntaumbætur eru skipulagðar og skapa kennurum og stjórnendum tækifæri til að taka virkan þátt í stefnumótun og umbótastarfi.

Heiltæk nálgun til umbóta gengur út á að huga að öllum þáttum skólastarfsins svo þeir lendi ekki á skjön hver við annan, að eitt vinni gegn öðru þannig að tilætlaður árangur náist ekki og krefst því samvinnu og samræðna til að tryggja sameiginlegan skilning (Robinson o.fl., 2017). Til þess að ná fram heiltækri nálgun til umbóta þarf lærdómssamfélagið að teygja anga sína frá fræðslufirvöldum til nemenda (Cowan o.fl., 2012). Auðvelt er að taka undir með Fullan (2010) sem bendir á að slík samræming sé flókin og tímafrek og erfitt að sjá fyrir sér hvernig hún fari fram í raun. Starfshættir í Skriðuvík eru eitt dæmi sem læra má af, en Robinson og félagar (2017) benda einnig á að kennarar séu þeir aðilar sem vita best hvað gagnist þeirra nemendum best. , en þó einungis eftir að hafa rýnt markvisst í frammistöðu þeirra. Ef til vill mætti byrja þarna, tryggja að umræðan hverfist ætíð um menntun og nám barnanna með stuðningi hlutlægra gagna.

Eitt er víst að byggja þarf upp traust svo aðilar sem koma að skólastarfinu tali saman og hlusti hver á annan. Við skólaþróun þurfa menntamálayfirvöld enn frekar að taka mið af núverandi skólastarfi og nýta sér betur þekkingu kennara. Ef heiltæk nálgun til umbóta á að verða að veruleika væri æskilegt að leiðin milli skólaskrifstofu og skóla styttest og auðveldara væri fyrir kennara að nálgast ráð og sértæka þjónustu þegar þeir þyrftu á henni að halda. Þessi nálgun er þá háð því að skólaskrifstofurnar hafi á að skipa nægum mannafla sem hefur faglegar forsendur til að sinna ráðgjöf og traust ríki milli skóla og skólaskrifstofu.

Coherence and Collaboration in School development and System Improvement

Policy planning in education is an important and complicated undertaking that demands systematic work and extensive co-operation between actors to ensure successful implementation. In this matter, many consider coherence and collaboration to be the basis for successful educational development efforts that lead to increased achievement in student learning (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014; Robinson, 2018). The aim of the research discussed in this paper is to gain understanding and knowledge of how this coherence appears in policy work in three municipalities in Iceland and in one school in each of the municipalities. The focus is on how local government policy and methods of implementation might support or hinder sustainable school improvements and how they might appear in school practices on a daily basis.

The discussion is based on educational leadership theories that encourage a systemic approach to reform, encompassing all levels of the system and different areas, such as curriculum, teaching methods, leadership, and families. This systematic approach is meant to support the coherence of all entities that influence teaching and learning (Fullan & Quinn, 2016) and enhance teacher leadership and the professional skills of those working towards the same purposes. Coherence is achieved through collaboration and communication between actors at different levels rather than through checklists or strict surveillance (Robinson et al., 2017).

Data was collected by interviewing school district leaders in the three municipalities, one school principal from each municipality, and one development team from each school in the respective municipalities. The developmental teams consisted of four to six teachers, leaders, and department heads in the school. Other data included the documents addressing the policies of districts and schools. The data was analysed by seeking information on the following themes: (1) the making of the policies; e.g., where did it originate from and who participated; (2) the methods by which the policies were implemented in schools; and (3) how the policies actually influenced classroom practices.

The results revealed that coherence in policy and school development was more apparent in one of the municipalities than in the other two. There, an approach emphasizing a professional learning community was used to decide on policy issues and methods of implementation. This approach was openly discussed by interviewed participants. The principal practised instructional leadership, teachers were included in decision making, and communication between schools and school district leaders was based on professional discussion and mutual trust to a greater extent than in the other two municipalities. There, policy decisions were most often taken by politicians or at the central school office and presented and discussed with teachers and leaders in the schools. The teachers felt overwhelmed by requirements for implementing many different projects and complained about lack of preparation and support. As such, the Robinson, Bendikson, Mcnaughton, Wilson, & Zhu (2017) findings about the importance of communication in order to enhance coherence were supported.

It should be noted that the findings only apply to the three municipalities and schools at the time when data was collected and therefore cannot be generalized to other municipalities nor to the relevant municipalities where circumstances may have changed. The municipalities differ in size, position, political focus, and history; therefore, they should not be compared. The intention was to learn about how the process of implementation from policy making to day-to-day schoolwork is achieved as well as whether and how a municipality's policy is reflected in the work and

attitudes of teachers. The results should be beneficial for school authorities, school districts, and schools and further encourage a collaborative approach in educational development.

Key words: School development, Coherence, Systemic improvement, Distributed leadership, Professional learning community

Um höfundana

Helga Sigríður Þórsdóttir (helgath@msund.is) lauk MA-prófi í stjórnunarfræðum menntastofnana vorið 2017, stundaði nám í félagsfræði, uppeldisfræði og sögu á árunum 1994–1999 við KTI í Þýskalandi, lauk BA-gráðu í þýsku og félagsfræði við HÍ 2003 og kennsluréttindum ári síðar. Helga kenndi félagsfræði við Menntaskólann við Reykjavík frá 2004 til 2009 og starfaði sem leikskólakennari í Noregi í 6 ár. Helga hefur verið konrektor Menntaskólans við Sund síðan haustið 2017.

Anna Kristín Sigurðardóttir (aks@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, formaður námsbrautar um menntastjórnun og matsfræði og ábyrgðarmaður Rannsóknarstofu um þróun skólastarfs. Hún er með B.Ed.-gráðu í grunnskólakennslu og M.Ed.-gráðu frá Kennaraháskóla Íslands. Doktorsgráðu lauk hún frá Háskólanum í Exeter árið 2006 á sviði menntastjórnunar. Rannsóknarsvið hennar tengjast menntastjórnun, skólaþróun, lærdómssamfélagi og námsumhverfi skóla og tengslum við kennsluhætti.

About the authors

Helga Sigríður Þórsdóttir (helgath@msund.is) acquired her MA degree in educational leadership from the University of Iceland in 2017. During the years of 1994 - 1999 she studied sociology, pedagogy and history in KTI in Germany and completed a bachelor's degree in German and sociology from the University of Iceland in 2003, obtaining a teaching license one year later. Helga taught sociology at the Reykjavík Upper Secondary School from 2004 – 2009 and worked as a preschool teacher in Norway for six years after that. In 2017, Helga accepted the position of deputy headmaster in Sund Upper Secondary School in Reykjavík.

Dr Anna Kristín Sigurðardóttir is a professor at the University of Iceland, School of Education. She is currently a head of department for educational leadership and school evaluation and a head of the Research Centre of Educational Development. She holds a B.Ed. in teaching, an M.Ed. in special education and a Ph.D. in educational leadership from the University of Exeter in the UK. Her research interests concern leadership, systemic and school development, the professional learning community and the link between space and teaching and learning.

Heimildir

- Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannesson. (2006). Mótun skólustarfs – Hver er hlutur kennara? *Tímarit um menntarannsóknir*, 3, 12–26.
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Skóli sem lærdómssamfélag. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólustarfi. Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 35–55). Reykjavík
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2019). PISA – Hvað svo? Nokkur leiðarstef um innleiðingu menntaumbóta. *Sérrit Netlu 2019 – Alþjóðlegar menntakannanir*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2019/altjodlegar_menntakannanir/04.pdf
- Ash, R. C. og Hodge, P. H. (2016). *Five critical leadership practices. The secret to high-performing schools*. New York, NY: Routledge.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2015). Erfitt að vinna ofan af einkavæðingu. *Skólavarðan*, 15(5), 15–22.
- Birna Sigurjónsdóttir og Börkur Hansen. (2014). Gildi og áherslur skólastjóra í grunnskólum í Reykjavík. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2014/ryn/001.htm>
- Björk Ólafsdóttir. (2010). *Skólustefna sveitarfélaga. Handbók*. Sótt af <http://www.samband.is/media/stefnumotun-i-skolamalum/Skolastefna-stora.pdf>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research, a practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Börkur Hansen. (2013). Forysta og skólustarf. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólustarfi. Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 77–93). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Campbell, L., Liebermann, A. og Yashkina, A. (2016). Developing professional capital in policy and practice: Ontario's teacher learning and leadership program. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 219–236. doi:10.1108/JPCC-03-2016-0004
- Cowan, D., Joyner, S. og Beckwith, S. (2012). Getting serious about the system. *A fieldbook for district and school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Dogan, S. og Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634–659. doi:10.1080/09243453.2018.1500921
- DuFour, R. og DuFour, R. (2012). *The school leader's guide to professional learning communities at work*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Erla Björg Gunnarsdóttir. (2014, 21. júní). Kennarasambandið gagnrýnir Hvítbók menntamálaráðherra. *Vísir.is*. Sótt af <http://www.visir.is/kennarasambandid-gagnrynir-hvitbok-menntamalaradherra/article/2014706219974>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi*. Sótt af https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/frettatengt2016/final-report_external-audit-of-the-icelandic-system-for-inclusive-education.pdf
- Fullan, M. (2010). *All systems go. The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. útgáfa). New York, NY: Teacher College Press.
- Fullan, M. og Quinn, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Sótt af http://menntavisingastofnun.hi.is/sites/menntavisingastofnun.hi.is/files/throunskolastarfs/starfshaettir_heild_m_kapu_02102015_lr.pdf
- Guðmundur Ó. Ásmundson, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson. (2008). Stjórnskipulag grunnskóla. Hugmyndir skólanefnda um völd sín og ábyrgð. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2008/010/index.htm>
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. og Shirley, D. (2012). *The global fourth way. The quest for educational excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hargreaves, D. (2010). *Creating a self-improving school system*. Sótt af https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/325873/creating-a-self-improving-school-system.pdf

- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554. doi:10.1177/1741143213497635
- Háskóli Íslands. (e.d.). *Heiltæk nálgun að umbótum – skóli sem lærdómssamfélag*. Sótt af http://menntavissindastofnun.hi.is/throun_skolastarfs/heiltæk_nalgun_ad_umbotum_skoli_sem_laerdossamfelag
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. og Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281. doi:10.1080/09243453.2014.885452
- Hord, S. M. (2004). *Learning together, leading together. Changing schools through professional learning communities*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hord, S. M. og Roy, P. (2014). Creating learning communities. Í S. M. Hord og P. Roy (ritstjórar), *Reach the highest standard in professional learning: Learning communities* (bls. 19–60). London: SAGE.
- Hoy, W. K. og Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2013). Grunnskólakennarar í aftursætinu og leikskólakennarar í skottinu? Hlutverk og fagmennska kennara í stefnu ríkis og sveitarfélaga. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi. Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 131–153). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknnum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70, 238–254. Sótt af <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ735836.pdf>
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Menntamálastofnun. (2019). *PISA 2018*. Helstu niðurstöður á Íslandi. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011*. Reykjavík: Höfundur.
- Milner, H. R. (2013). *Policy reforms and de-professionalization of teaching*. Sótt af <http://nepc.colorado.edu/publication/policy-reforms-deprofessionalization>
- Ólafur H. Jóhannesson. (2013). Skólamenning og skólaþróun í ljósi nýrrar Aðalnámskrár grunnskóla. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur H. Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi. Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 153–168). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvements*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Robinson, V., Bendikson, L., Mcnaughton, S., Wilson, A. og Zhu, T. (2017). Joining the dots: The challenge of creating coherent school improvement. *Teacher College Record*, 119, 1–44.
- Robinson, V., Hohepa, M. og Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Sótt af https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf
- Sigríður Sigurðardóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir og Börkur Hansen. (2018). Educational leadership at municipality level. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2–3), 56–71. doi:10.7577/njcie.2760
- Skólamálaráð Kennarasambands Íslands. (2016). *Umræðuhefti um menntamál*. Sótt af http://www.ki.is/images/Skrar/KI/Skolamal/Hvitbok/Umruefti_Sklamlars_K_um_menntml_28__janar_2016.pdf
- Þorlákur Axel Jónsson. (2014, 21. nóvember). *Viljum við lesskilning?* Fréttablaðið, bls. 22.

