



PISA – Hvað svo? Nokkur leiðarstef um innleiðingu menntaumbóta

Anna Kristín Sigurðardóttir

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Niðurstöður PISA 2018 verða gerðar opinberar í byrjun desember 2019. Af því tilefni má búast við víðtækri umræðu í samfélaginu um menntamál og um gæði íslenskar menntakerfisins. Þessari grein er ætlað að vera innlegg í þá umræðu og þá einkum um æskileg viðbrögð eða aðgerðir til að bæta menntun íslenskra barna og ungmenna. Dregin er saman nýleg þekking um farsælar menntaumbætur og reynt að varpa ljósi á hvaða hagnýtu þýðingu hún kann að hafa fyrir umbótastarf hér á landi. Á grunni þeirrar þekkingar eru sett fram sjö leiðarstef sem gagnlegt er að hafa til hliðsjónar við innleiðingu umbótastarfs, þau eru: Nám og kennsla í brennidepli; aðstæðubundnar aðgerðir; samstarfsmiðuð nálgun og samvirkni; fagleg forysta, þekking og hæfni; menntarannsóknir; fjölskyldur og samfélag; og jöfnuður á öllum stigum kerfisins. Til nánari útskýringar er sett fram eitt dæmi um umbætur sem byggja á þessum leiðarstefjum.

Efnisorð: Menntaumbætur, innleiðing menntastefnu, samvirkni, lærdómssamfélag, menntarannsóknir, gæði menntakerfa

Inngangur

Niðurstöður PISA-könnunarinnar eru birtar á þriggja ára fresti. Í hvert sinn verða miklar og heitar umræður í samfélaginu um menntamál og um gæði eða skort á gæðum í íslensku skólastarfi. Oftast er umræðan málefnaleg en stundum einkennist hún af upphrópunum, leitað er sökudólga eða einföldum lausnum skellt fram. Eftir skamman tíma hljóðnar umræðan og liggur jafnvel í dvala þar til niðurstöður næstu PISA-könnunar eru birtar, í ljós kemur að þær ráðstafanir sem gripið var til hafa ekki dugað og enn og aftur lendir Ísland of neðarlega á listanum. Þetta gerist hér á landi á Íslandi og í mörgum öðrum löndum.

Spurningar um gæði íslensks menntakerfis eru háværar á tímamótum eins og þessum. Slíkar spurningar ættu reyndar að vera stöðugt til umræðu á meðal allra þeirra sem láta sig menntamál varða. Mat á gæðum menntunar ræðst óhjákvæmilega af þeim sjónarhóli sem horft er frá hverju sinni. Markmið menntunar eru ólík á hverjum tíma og stað, þau mótast meðal annars af pólitískum áherslum ásamt menningar- og sögulegu samhengi. Þau geta beinst að ólíkum þáttum, svo sem að ná betri árangri á prófum, að efla samkeppnishæfni þjóðarinnar á alþjóðavettvangi, að undirbúa börn og ungmenni undir þá framtíð sem bíður þeirra í einkalífi, námi og atvinnulífi eða að búa börn og ungmenni undir að takast á við samfélagslegar áskoranir. Enn aðrir vilja líta á skólann sem samfélag í sjálfu sér án tillits til þess sem kemur á undan eða eftir. Út frá því sjónarhorni ber að skapa samfélag jöfnuðar og jákvæðra samskipta, þar sem áhersla er á að hver og einn njóti

hæfileika sinna á eigin forsendum. Forde og McMahon (2019) eru meðal þeirra sem telja að markmið menntunar ættu fyrst og fremst að beinast að almannaheill, að því sem er gott fyrir samfélagið fremur en að efnahagslegum gæðum eins og auknum hagvexti. Kristján Kristjánsson heimspekingur (2019) tekur undir það og talar um farsæld sem markmið menntunar, þar sem hann vísar bæði til farsældar einstaklingsins og samfélagsins.

Bent hefur verið á af Efnahags- og framfarastofnuninni (OECD, 2012) að árangursríkustu menntakerfi heims eru þau sem ná að sameina gæði og jöfnuð. Ýmsir fræðimenn hafa síðan varpað ljósi á hvernig ójöfnuður á Norðurlöndum hefur aukist (Dovemark o.fl., 2018), sem getur haft neikvæð áhrif á námsmöguleika og árangur barna. Norrænt öndvegissetur um jöfnuð og réttlæti í menntun birti nýlega stefnumið byggð á rannsóknum fjölda norrænna vísindamanna (JustEd, 2018). Þar er m.a. lagt til að stjórnvöld leiti allra leiða til að jafna aðgang að skólum og menntun, svo að í skólum sé unnið gegn ójöfnuði og jöðrun og í skólastofunni sé leitað jafnvægis milli umfjöllunar námsefnis og frumkvæðis og þátttöku nemenda. Þessi stefnuviðmið eru góður grunnur fyrir íslensk stjórnvöld, einkum í ljósi þess að vísbendingar eru um aukinn ójöfnuð meðal barna hér á landi (Berglind Rós Magnúsdóttir og Auður Magnús Auðardóttir, 2019) auk þess sem of stór hluti barna á Íslandi býr við fátækt (Kolbeinn H. Stefánsson, 2019) sem getur haft neikvæð áhrif á möguleika þeirra til þroska og menntunar.

Kennarinn hefur löngum verið í brennidepli í umræðu um gæði menntunar. Í þekktri McKinsey-skýrslu sem kom út fyrir meira en áratug (Barber og Mourshed, 2007) er mikilvægt hlutverk kennarans áréttað í tengslum við gæði menntakerfis. Í samræmi við þetta hefur það orðið eins konar þrástef í umræðunni að gæði menntakerfa verði ekki meiri en gæði þeirra kennara sem innan þess starfa. Asia Society, Centre for Global Education (2011) sem er alþjóðlegur samráðsvettvangur um menntamál leggur aftur á móti áherslu á að ekki sé síður mikilvægt að gera sér grein fyrir því að gæði kennara verða ekki meiri en gæði þess menntakerfis sem þeir starfa innan. Darling-Hammond (2013) bendir reyndar réttilega á að frekar ætti að tala um gæði kennslu eða kennsluhátta fremur en kennara, meðal annars vegna þess að margir kennarar koma að menntun hvers og eins nemanda.

Hér að framan hefur verið stiklað á stóru um hin ólíku markmið menntunar og gæði menntakerfa. Í þessari grein er sjónum fyrst og fremst beint að innleiðingu menntaumbóta fremur en að stefnumótun eða inntaki menntunar. Tilgangurinn er að leggja af mörkum inn í þá umræðu sem óhjákvæmilega fylgir í kjölfar kynningar á niðurstöðum PISA 2018 með því að draga saman nýlega þekkingu á farsælum menntaumbótum. Einkum er reynt að varpa ljósi á hvaða hagnýtu þýðingu hún kann að hafa fyrir umbótastarf hér á landi. Í því skyni eru sett fram sjö leiðarstef sem gagnlegt gæti verið að hafa til hliðsjónar þegar teknar eru ákvarðanir um menntaumbætur á landsvísi, í einstökum sveitarfélögum eða í skólum. Þessi leiðarstef byggja á hluta þeirrar þekkingar sem nokkurra áratuga rannsóknir á farsælum menntaumbótum hafa leitt í ljós og gerð er grein fyrir í stuttu máli hér á eftir.

Farsæl innleiðing menntaumbóta

Þó þekkingu á því hvað gæti mögulega leitt til farsælla menntaumbóta hafi fleygt fram á síðasta áratug, vantar enn talsvert upp á skilning á því hvernig skuli bera sig að við innleiðingu til að ná þeim árangri sem stefnt var að. Niðurstöður rannsókna hafa gjarna verið misvísandi auk þess sem tíðarandi og pólitískar áherslur á hverjum tíma hafa áhrif á hvernig niðurstöður rannsókna eru túlkaðar. Það er þó almennt viðurkennt meðal fræðimanna á þessu sviði að einfaldar lausnir duga ekki. Skólar eru flóknar stofnanir og margir þættir hafa áhrif. Fyrir þessu þarf að bera virðingu þegar aðferðir við stefnumótun og innleiðingu eru ákvarðaðar. Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll og Mackay (2014) hafa tekið saman gagnlegt yfirlit um þróun þekkingar á skóla- og menntaumbótum í hinum vestræna heimi, síðustu fjóra til fimm áratugi eða svo. Þau skilgreina fimm skref sem skarast í tíma og byggja hvert á öðru. Skrefin vísa til þess hvernig umræðan hefur færst frá því að leggja höfuðáherslu á mikilvægi þess að skilja menningu hvers skóla á 7. og 8.

áratug síðustu aldar (sjá t.d. Sarason, 1971), yfir í áherslu á yfirgripsmikil umbótaverkefni með stífum árangursmælingum í kringum síðustu aldamót. Að þeirra mati hafa þessar rannsóknir nú leitt umræðuna í átt að heiltækri nálgun þar sem megináhersla er á samvirkni í öllu kerfinu, faglegt nám og að styrkja innri hæfni til stöðugra umbóta.

Á árum áður kepptust fræðimenn við að greina einkenni árangursríkra skóla (t.d. Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis og Ecob, 1988; Teddlie og Stringfield, 1993) og til urðu listar yfir fjölmörg atriði sem beina skyldi sjónum að í umbótastarfi. Framlag þessara rannsókna var mikilsvert, niðurstöður þeirra tóku m.a. af allan vafa um að skólinn hefur áhrif á árangur og vellíðan nemenda sem efast hafði verið um fram að þessum tíma. Með frekari rannsóknum og aukinni þekkingu varð þó ljóst að slíkir listar reyndust ekki gagnlegir leiðarvísar, hvorki fyrir skóla né menntayfirvöld, verkefnið er flóknara en svo. Nú er ljóst að þeir þættir sem höfðu jákvæð tengsl við árangur, margir hverjir vel þekktir en aðrir nýlega uppgötvaðir sem áhrifavaldir, eru innbyrðis háðir, þeir vinna saman með mismunandi hætti eftir aðstæðum á hverjum stað. Við slíkar aðstæður verður umbótastarf flókið, margir þættir hafa áhrif sem erfitt getur verið að sjá fyrir og oft verður útkoman allt önnur en sú sem lagt var af stað með í upphafi. Aðferðir, sem hafa reynst árangursríkar á einum stað, virka ef til vill ekki í öðrum aðstæðum. Þarna spila félagslegar og menningarbundnar aðstæður inn í.

Blossing, Nyen, Söderström and Tønder (2015), sem skoðuðu norska skóla, taka undir með Hopkins og félögum (2014) um mikilvægi samvirkni í kerfinu. Þau bæta við að misræmi milli ytri krafna frá samfélaginu eða menntayfirvöldum og innri þarfar í skólum, meðal annars fyrir stuðning, geti hamlað jákvæðum árangri umbótastarfs og þar með bættum námsárangri. Skóli er hluti af samfélagi, hannhefur áhrif á umhverfi sitt og verður að sama skapi fyrir áhrifum af umhverfinu. Breytingar á einum hluta kerfisins hafa óhjákvæmilega áhrif á aðra hluta þess. Því er þörf á heiltækri nálgun, að beina sjónum að kerfinu sem heild, að einstaklingum, bekknum, skólanum, sveitarfélaginu og menntakerfinu á landsvísi, þar sem tekið er mið af aðstæðum á hverjum stað.

Rétt er að ítreka að með áherslu á samvirkni og heiltæka nálgun er ekki verið að kalla eftir aukinni miðstýringu, með skýrri stefnumótun „ofan frá“ sem nákvæmlega er fylgt eftir inn á neðri stig kerfisins. Slík nálgun er vissulega valkostur en hefur ekki skilað tilætluðum árangri (Hargreaves og Shirley, 2013; Tyack og Cuban, 1995; Labaree, 2010) og er í raun ólýðræðisleg þar sem völd eiga það til að safnast á fárra hendur (Trippstad, 2017) og gæti grafið undan fagmennsku kennara og stjórnenda (Fullan, 2016). Samkvæmt Robinson, Bendikson, McNaughton, Wilson og Zhu (2017) dregur þessi nálgun úr þörf fyrir samskipti og samræður sem nauðsynlegar eru til að skapa sameiginlegan skilning á markmiðum og uppbyggingu þekkingar og þar með árangursríku umbótastarfi. Að mati Robinson (2018) teljast breytingar einungis til umbótaverkefna ef þær leiða til betri námsárangurs eða vellíðunar nemenda, sem aftur beinir sjónum að mikilvægi þess að styrkja það starf sem fer fram í öllum skólastofum landsins, kennsluháttum og samskiptum. Hún ítrekar þó að öll viðleitni til að efla þekkingu kennara og þróa kennsluhætti sé ekki líkleg til að skila tilætluðum árangri nema að umhverfi og skipulag í skólanum sem heild styðji við þá starfshætti sem á að innleiða.

Nú er ekki lengur horft á lista yfir einkenni árangursríkra skóla eins og var vinsælt á árum áður, né heldur á einstakar kennsluáferðir sem teljast hafa verið sannreyndar við einhverjar ákveðnar aðstæður. Frekar horfa fræðimenn til þátta sem mögulega geta stuðlað að sjálfbærum menntaumbótum, þ.e. umbótum sem hæfa þörfum hvers samfélags og hafa jákvæð áhrif til lengri tíma litið, umbætur sem styrkja innri hæfni og stuðla að faglegu námi sem leiðir fólki áfram yfir á næsta stig í umbótaferlinu. Hér er um að ræða þætti eins og rannsóknarmiðaða starfshætti þar sem kennarinn sjálfur hefur eftirlit með áhrifum eigin kennsluhátta, faglegt samstarf, faglegt nám og markvissa nýtingu á áreiðanlegum upplýsingum til að undirbyggja ákvarðanatöku á öllum stigum (Ash og Hodge, 2016; Forde og McMahan, 2019; Fullan, 2016; Hargreaves og Shirley, 2013; Robinson, 2018; Stoll og Louis, 2007). Breytingastarf í þá veru sem lýst er hér að

framan má kalla sjálfbærar menntaumbætur þar sem allt kerfið er undir, umbætur sem byggja á sameiginlegri sýn um gæði og tilgang menntunar og byggja upp hæfni bæði hjá einstaklingum og stofnunum til að takast á við stöðugar umbætur.

Í þessu sambandi er mikilvægt að byggja upp traust og efla fagmennsku á öllum stigum. Í því skyni ætti að skipta út ytri ábyrgðarskyldu þar sem kröfur eru gerðar um útkomu fyrir innri ábyrgðarskyldu þar sem krafist er fagmennsku (Fullan, 2016; Gunter, Grimaldi, Hall og Serpieri, 2016; Hargreaves og Fullan, 2012; Hatch, 2013). Hætta er talin á að of miklar kröfur um útkomu á prófum grafi undan trausti þar sem fagfólk fær ekki svigrúm til að þróa starfshætti í þær áttir sem það telur árangursríkast. Hér er átt við það fagfólk sem vinnur í daglegum tengslum við nemendur skólanna og stendur undir gæðum hvers menntakerfis. Sem dæmi um ólíka nálgun menntayfirvalda nefna Fullan og Quinn (2016) tvær leiðir sem fara má þegar ljóst er að breyta þarf vinnubrögðum til að bæta árangur. Báðar þessar leiðir eru vel þekktar og oft nýttar, önnur reidur sig á ytri ábyrgðarskyldu en hin á innri ábyrgðarskyldu. Annars vegar geta yfirvöld (á hvaða stigi sem er) ákveðið að best sé að fá utanaðkomandi aðila til að taka út stöðuna og gera áætlun um aðgerðir. Hins vegar gætu þau ákveðið að setja saman hóp eða hópa fagfólks, kennara og fleiri, til að fara yfir stöðuna og setja upp áætlun um aðgerðir. Síðarnefnda leiðin er mun líklegri til að gefa skilaboð um traust til fagfólksins á sama tíma og hún styrkir fagmennsku hópsins til lengri tíma (Robinson, 2018) og er því líklegri til að byggja upp innri þekkingu og hæfni til að takast á við næsta umbótaverkefni.

Í köflunum hér á eftir er fjallað nánar um nokkra þá þætti sem taldir eru hafa hvað mest jákvæð áhrif á innleiðingu umbóta. Þeir eru: Skóli sem lærdómssamfélag, að nýta rannsóknir og upplýsingar í daglegu skólastarfi og stefnumótun, faglegt nám og starfsþróun, og að lokum fagleg tengsl og samstarf.

Skóli sem lærdómssamfélag

Kenningar um sjálfbæra skólaþróun eða menntaumbætur endurspeglast vel í hugmyndum um skólann sem lærdómssamfélag sem hafa verið vinsælar í skólaumræðu bæði hér heima og erlendis á undanförunum áratug (Berglind Gísladóttir, Auður Pálsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir og Birna Svanbjörnsdóttir, bíður birtingar; Dogan og Adams, 2018; Stoll og Louis, 2007), þar sem gert er ráð fyrir að kennarar ígrundi saman árangur og afleiðingar mismunandi kennsluáferða á grundvelli áreiðanlegra upplýsinga. Í lærdómssamfélagi er slík ígrundun eðlilegur hluti af daglegu starfi kennara og stjórnenda. Í samræmi við þetta er rétt um faglegt lærdómssamfélag sem leið til að styrkja innri hæfni til stöðugra breytinga (Fullan, 2016; Hargreaves og Fullan, 2012; Harris og Jones, 2010) og til að stuðla að faglegu námi eða starfsþróun (Muijs o.fl., 2014; Stoll, Harris og Handscomb, 2012).

Þegar rétt er um skóla sem faglegt lærdómssamfélag er vísað til einkenna í menningu og skipulagi sem hvetja til þess að starfsmenn læri hver af öðrum og hver með öðrum í þeim einlæga ásetningu að bæta frammistöðu allra nemenda skólans.

Lærdómssamfélag er hópur fólks sem deilir sameiginlegum áhuga og sýn á nám, vinnur saman, styður hvert annað og leitar sameiginlegra leiða til að greina starfshætti sína, bæta þá og innleiða nýja sem geta stuðlað að betri árangri nemenda. (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas, 2006; þýð. Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013, bls. 37)

Faglegt lærdómssamfélag hefur í allmörgum rannsóknum sýnt sig hafa jákvæð áhrif á árangur nemenda í gegnum jákvæð áhrif á þekkingu, hæfni og viðhorf kennara (Dogan og Adams, 2018; Lomos, Hofman og Bosker, 2011; Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010; Burns o.fl., 2017), þótt enn sé mörgum spurningum ósvarað (t.d. Hiron, Goh, Chua and Wang, 2017; Lomos o.fl., 2011). Þótt hugmyndir um skólann sem lærdómssamfélag séu vissulega lofandi um farsælt umbótastarf er ekki þrautalaust að koma því í framkvæmd. Fullan (2016) bendir meðal annars

á hættuna á að bæði skilningur og þar af leiðandi aðgerðir verði of yfirborðslegar, skili því ekki þeim árangri sem lagt var upp með og verði of snemma afgreiddar sem eitthvað sem engu skilar. Hann tekur þar undir með McLaughlin og Talbert (2001) og Harris (2013) sem bentu á að samstarf sem ekki hefði í för með sér faglegt nám gæti verið tímasóun og hefði ekkert með lærdómssamfélag að gera. Faglegt lærdómssamfélag getur verið mælikvarði á hversu reiðubúið viðkomandi skólasamfélag er til að taka þátt í umbótastarfi. Þar sem það er sterkt má búast við að innleiðing umbóta gangi betur.

Að nýta rannsóknir og upplýsingar í daglegu skólastarfi og stefnumótun

Að nýta gögn og niðurstöður rannsókna sem grundvöll ákvarðanatöku í skólastarfi er sá þáttur sem getur haft hvað mest að segja um árangur umbótastarfs til lengri tíma litið (Cowan, Joyner og Beckwith, 2012; Fullan, 2016; Schildkamp, Ehren og Lai, 2012; Stoll o.fl., 2012). Þetta er þó ekki eins einfalt ferli og það kann að líta út fyrir í fyrstu og mörg álitamál koma fram. Það er til að mynda ekki einhugur um hvaða rannsóknir eða gögn séu gild, áreiðanleg og viðeigandi í hverju tilviki né heldur hvort eða hvaða niðurstöður gefi vísbendingar um hvernig skuli bregðast við. Sífellt þarf að veita og meta hvernær niðurstöður rannsókna geti talist vera almenn þekking eða sannindi sem taka beri mið af við stefnumótun og skipulag daglegs skólastarfs. Síðast en ekki síst má nefna að gögn gefa upplýsingar um stöðuna en ekki hvað eigi að gera eins og Jón Torfí Jónasson (2016) bendir réttilega á.

Spillane (2012) er einn þeirra sem hefur varað við því að litið sé svo á að notkun á niðurstöðum rannsókna leiði óhjákvæmilega og nánast sjálfkrafa til betra eða árangursríkara starfs. Svo sé alls ekki, niðurstöður rannsókna geti verið mistúlkaðar, oftúlkaðar eða ekki viðeigandi í viðkomandi aðstæðum. Steiner-Khamisi (2013) og Harris (2012) taka undir þetta og gagnrýna að ákveðnar aðferðir séu kynntar sem gagnreyndar (e. best practice) og séu í krafti þess teknar upp gagnrýnislaut í aðstæðum sem jafnvel eru menningarlega og félagslega gerólíkar þeim aðstæðum sem þær voru prófaðar. Gagnsemi þeirra veltur á því hvort þær hæfa aðstæðum og að gert hafi verið ráð fyrir virkri þátttöku kennara og annarra starfsmanna við að safna, greina og túlka ásamt því að veita og meta með gagnrýnum hætti afleiðingar fyrir daglegt starf. Nýting á áreiðanlegum upplýsingum og niðurstöðum, sem grunni að ákvarðanatöku um stefnumótun og aðgerðir, er mikilvæg á öllum stigum menntakerfisins en gögn þarf að meta og nýta af faglegri dómgreind og þekkingu.

Robinson og félagar (2017) leggja áherslu á að í hverjum skóla ætti að vera til skilgreint ferli um það hvernær og hvernig gögn eru nýtt. Það er í raun viðeigandi að nýta rannsóknargögn á öllum stigum umbótaferils, þ.e. við að meta stöðuna, ákveða til hvaða aðgerða á að grípa og við að meta hvernig til tekst, bæði varðandi ferlið og lokaafurð (Anna Kristín Sigurðardóttir, Morris, Skoglund og Tudjman, 2018). Fyrsta skrefið, og ef til vill það mikilvægasta, felur ekki einungis í sér að meta stöðuna eins og hún virðist vera heldur einnig að viðurkenna hana, leita skýringa en forðast afsakanir eða að leita sökudólga. Hargreaves og Shirley (2013) leggja til að gögn, mælingar og rannsóknarniðurstöður verði nýttar til að aðstoða kennara og stjórnendur við að ígrunda árangur og afleiðingar daglegra starfshátta fremur en að nýta þau til að stýra, umbuna eða refsá á grundvelli útkomu. Þannig muni stjórnvöld, bæði sveitarfélaga og ríkis, styrkja og efla fagmennsku kennara og stjórnenda í skólum og byggja upp traust. Nýleg íslensk rannsókn bendir reyndar til að íslenskir kennarar nýti gögn og upplýsingar að litlu leyti til að taka ákvarðanir um kennsluhætti (Snædís Valsdóttir, 2017).

Fyrir utan að vera nauðsynlegur þáttur í umbótastarfi er þátttaka í rannsóknum og ígrundun á niðurstöðum farsæl leið til að stuðla að faglegu námi (Burns o.fl., 2017), sem er umfjöllunarefni næsta kafla.

Faglegt nám og starfsþróun

Niðurstöður PISA 2015 voru kynntar í byrjun desember 2016. Þann sama dag birtu Fullan og Hargreaves (2016) ráðleggingar í litlu hefti sem þeir nefndu *Bringing the profession back in*. Þar áréttta þeir mikilvægi þess að efla og styrkja fagmennsku kennara og stjórnenda. Með því vildu þeir hafa áhrif á umræðuna um niðurstöður PISA og beina viðbrögðum í átt að fagmennsku og faglegu námi. Þessi áminning þeirra félaga á jafn vel við nú á dögum og svo vel vill til að nýlega skilaði Samstarfsráð um starfsþróun kennara og skólustjórnenda (Stjórnarráð Íslands og Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2019) skýrslu til mennta- og menningarmálaráðherra þar sem settar eru fram fjölmargar tillögur um stefnu, skipulag og aðgerðir til að efla faglegt nám kennara og stjórnenda.

Faglegt nám fer ekki einungis fram í formlegu námi og námskeiðum, það þarf einnig að vera skipulagt sem hluti af daglegu starfi og eru þar margar leiðir færar. Má þar nefna til dæmis rannsóknarkennslustund (e. lesson study), að eiga gagnrýninn vin (e. critical friend), jafningjahandleiðslu og fleira (sjá t.d. Murray, 2014; Wennergren, 2015). Í stóru þróunarverkefni sem innleitt var á landsvísu í grunnskólum í Noregi (Ungdomstrinn í Utvikling, UiU) völdu margir kennarar að nota athuganir á kennslustundum samkennara sinna sem tæki til að ná árangri og stuðla þannig að faglegu námi bæði einstaklinga og heildarinnar. Kennarar vonuðust til þess að með því myndu þeir sjá sína eigin starfshætti í nýju ljósi sem myndi auðvelda þeim að breyta þeim. Í viðtölum við norska kennara (Jensvoll og Lekang, 2017; Grandemo, Holmen og Iversen, 2017) kom fram að þeir töldu sig læra mikið um sína eigin kennsluhætti af því að fylgjast með kennslu hjá samkennurum og fá þá til að fylgjast með kennslu hjá sér, einkum af samræðunum sem fylgdu á eftir. Þessi aðferð var þó ekki vandalaus, erfitt var að finna tíma og mörgum reyndist erfitt að ræða gagnrýnið og af dýpt um starfshætti hver annars. Traust og virðing voru einnig mikilvæg, til að mynda vildu kennarar helst að sá sem fylgdist með þeim væri einhver sem hefði meiri þekkingu eða reynslu heldur en þeir sjálfir. Kennarar sem tóku þátt töldu að þeir hefðu orðið betur meðvitaðir um eigin starfshætti og þróað betri samskipti við nemendur. Flestir voru þó ekki vissir um að þeir hefðu raunverulega breytt starfsháttum beinlínis vegna þátttöku í verkefninu en töldu sig vissulega betur undir það búna að breyta þeim.

Það er breið sátt um það meðal fræðimanna á þessu sviði að fagleg starfsþróun skili mun frekar tilætluðum árangri ef hún er skipulögð og framkvæmd í beinum tengslum við áherslur í skólafarfinu og þau umbótaverkefni sem í gangi eru hverju sinni. Boylan og Demack (2018) tóku saman fjögur atriði sem talin eru einkenna árangursríka starfsþróun og stuðla að faglegu námi. Þau eru að áhrif kennara á aðstæður og innihald séu tryggð, að hún fari fram í tengslum við aðstæður og þarfir kennara, að starfsþróun nái yfir lengri tíma og að lokum að hún byggir á samstarfi. Skólustjórnendur eru lykilaðilar í þessu tilliti, þeir hafa áhrif á bæði inntak og aðferðir starfsþróunar (Buttram og Farley-Ripple, 2016; Forde og McMahon, 2019) og hvernig sameiginlegar ákvarðanir innan skólans eru teknar (Supopvitz og Tognatta, 2013). Þeir eru leiðtogar í lærdómssamfélagi, því er ekki síður mikilvægt að tryggja þeim starfsþróun við hæfi heldur en kennurum.

Fagleg tengsl og samstarf

Samstarf og samstarfsmenning hefur víðtækan ávinning fyrir umbótastarf í skólum eins og ljóst má vera af því sem sagt hefur verið hér að framan. Skipulagt samstarf er þó ekki nægilegt til að stuðla að lærdómsmenningu ef ekki fylgir gagnrýnin samræða og ígrundun (Dogan og Adams, 2018; McLaughlin og Talbert, 2001). Fullan og Quinn (2016) taka undir þetta og segja að samstarf samstarfsins vegna sé tímasóun ef það hefur ekki í för með sér faglegt nám bæði fyrir einstaklinga og hópa og byggir þannig upp félagsauð skólans og kerfisins í heild. Anna Kristín Sigurðardóttir (2008) ályktaði að skilyrði fyrir slíku faglegu námi væru sameiginlegir hagsmunir þeirra sem standa að samstarfinu. Þannig væru einstaklingarnir ekki einungis að miðla eða ráðfæra sig hver við annan heldur væru þeir sameiginlega að leita betri og árangursríkari leiða í námi og kennslu.

Teymiskennsla er dæmi um samstarf þar sem árangur starfsins ræðst af því hversu vel tekst til í samstarfinu, sameiginlegir hagsmunir eru augljósir sem og sameiginleg ábyrgð. Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns (2017) drógu fram kosti teymiskennslu í rannsókn þar sem þau báru saman svokallaða bekkjarkennsluskóla og teymiskennsluskóla. Þau komust meðal annars að því að í skólunum sem rannsóknin tók til töldu kennarar að fagleg tengsl og fagleg umræða væri meiri í teymiskennsluskólunum heldur en hinum, kennarar voru ánægðari og töldu sig fá betri stuðning frá stjórnendum. Samskipti nemenda virtust einnig vera betri og ánægja þeirra með kennsluna meiri. Þau bentu þó líka á að teymiskennsla hentaði ekki öllum og árangur hennar væri háður því hvernig einstaklingum tækist að vinna saman.

Hér að framan hefur verið stiklað á stóru um þætti sem taldir eru hafa jákvæð áhrif á innleiðingu umbóta. Umfjöllunin er langt því frá tæmandi en gefur vonandi hugmynd um æskilega nálgun í umbótastarfi. Til að mynda hefur áherslan fyrst og fremst beinst að skólustarfi en minna verið fjallað um mikilvæga þætti eins og fjölskylduna sem hefur mikil áhrif á árangur barna (Berglind Gísladóttir, Hans Haraldsson og Amalía Björnsdóttir, 2019) og almennar aðstæður barna í samfélaginu, s.s. fátækt og ójöfnuð. Leiðarstefin sem kynnt eru hér á eftir eru að stærstum hluta byggð á samantektinni hér að framan. Áður en að því kemur verður þó vikið nokkrum orðum að stöðunni hér á landi hvað varðar menntarannsóknir og þá sérstaklega rannsóknir á innleiðingu umbótaverkefna.

Íslenskar menntarannsóknir og umbótaverkefni

Íslenskum menntarannsóknum hefur vaxið fiskur um hrygg á undanförunum árum og áratugum, sem má meðal annars sjá í auknum fjölda birts efnis bæði á innlendum og erlendum vettvangi. Þær verða þó enn að teljast fremur veikar og flestar fremur smáar í sniðum, sérstaklega þær sem beinast að námi og kennslu. Umbótastarf í íslenskum skólum hefur verið umfangsmikið í gegnum tíðina á öllum stigum skólakerfisins, að frumkvæði stjórnvalda bæði á landsvísu og í sveitarfélögum, í einstökum skólum og skólastofum eða að frumkvæði kennara og stjórnenda. Sum þessara verkefna hafa eflaust skilað góðum árangri og önnur ekki, um það er reyndar alltof lítið vitað. Lítið hefur verið um rannsóknir á árangri þessara verkefna og enn færri sem beinast að innleiðingarferlinu sjálfu. Eitt slíkt dæmi er þó nýleg rannsókn á innleiðingu Byrjendalæsis (Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson, 2017), þar sem aðferðafræði við innleiðingu breytinga er vel lýst. Margt í þeirri aðferðafræði rímar vel við nýjustu kenningar um farsæla innleiðingu umbóta. Engu að síður kom í ljós að skólar stóðu misjafnlega að innleiðingu og framkvæmd verkefnisins og algengt var að ávinningur þróunarstarfsins gengi til baka þegar formlegu innleiðingarferli lauk og stuðningur hætti. Slíkt er vel þekkt í sögu menntaumbóta (Fullan, 2016; Tyack og Cuban, 1995) og er gjarna vísað til þegar rætt er um sjálfbæra skólaþróun.

Í þessari grein hefur verið bent á mikilvægi þess að umbótastarf hæfi aðstæðum á hverjum stað bæði að inntaki og aðferðum við innleiðingu. Í ljósi þess verður að telja mikilvægt að efla rannsóknir á innleiðingarferli og árangri umbótastarfs í íslenskum skólum, þótt vissulega megi margt og mikið læra af erlendum rannsóknum. Það liggur þó fyrir talsverð, nýleg vitneskja um innra starf skóla hér á landi á öllum skólastigum og einnig eru dæmi um umfangsmikil skólaþróunarverkefni, sem hefur verið vel stýrt og framvindan vel skráð. Þessi verkefni hafa þó oftast en ekki beinst að afmörkuðum sviðum en síður reynt að horfa vítt til að skilja hið flókna samspil ólíkra þátta. Saga skólaþróunar á Íslandi er lauslega rakin í yfirgripsmiklu verki um alþýðufræðslu á Íslandi (t.d. Rúnar Sigþórsson og Rósa Eggertsdóttir, 2008) og verður ekki endurtekin hér, en eitt og annað hefur þó bæst við á síðustu tíu árum.

Nýlegar og yfirgripsmiklar rannsóknarniðurstöður um starfshætti í grunnskólum (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014) og í framhaldsskólum (Gerður G. Óskarsdóttir og rannsóknarhópur um starfshætti í framhaldsskólum 2018) liggja fyrir og eru mikilsvert framlag. Niðurstöður þeirra gefa upplýsingar um stöðu á þeim þáttum sem rannsóknirnar náðu til, á þeim tíma sem þær voru framkvæmdar, en beinast ekki að þróun. Þessar rannsóknir mynda engu að síður dýrmæt看 grunn

til að fylgjast með þróun til lengri tíma. Það sama má segja um umfangsmiklar rannsóknir um stöðu innflytjenda í íslensku skólakerfi (t.d. Hanna Ragnarsdóttir, 2016) og um íslenskukennslu í grunnskólum og framhaldsskólum (Kristján Jóhann Jóhannsson og Ásgrímur Angantýsson, 2018). Niðurstöður þeirra beggja draga fram fjölmörg atriði í framkvæmd skólastarfs sem þarfnast umbóta. Talsverð vitneskja liggur fyrir um nám yngri barna og starf í leikskólum af rannsóknnum sem framkvæmdar hafa verið á vegum Rannsóknarstofu um menntun ungra barna. Fjölmörg önnur rannsóknar- og þróunarverkefni mætti nefna hér sem hafa beinst að afmarkaðri þáttum náms, kennslu eða líðan nemenda sem veita mikilvæga vitneskju en ekki er tækifæri til að fara í hér. Allar þessar rannsóknir draga fram upplýsingar um stöðu og auka skilning á viðfangsefninu. Hins vegar má spyrja hvort og þá hvernig niðurstöður hafa verið nýttar til umbóta í skólakerfinu, það er tilfinning höfundar að þar megi gera betur. Leita þarf leiða til að styrkja fjölbreyttar menntarannsóknir sem varpa ljósi á íslenskt skólastarf en ekki síður ætti að styrkja það ferli sem felur í sér að rýna í niðurstöður og bregðast við, bæði í stefnumótun og þegar ákvarðanir eru teknar um daglegt skólastarf.

Nokkur leiðarstef við innleiðingu menntaumbóta

Með hliðsjón af þeirri þekkingu sem dregin hefur verið saman hér að framan eru sett fram sjö leiðarstef sem hugsuð eru sem nokkurs konar leiðarvísir fyrir þá sem leiða umbætur menntakerfa, skóla eða í bekkjardeild. Þau ber ekki að líta á sem lista yfir aðgerðir sem má velja úr eða hafna, heldur miklu fremur gagnlegar ábendingar sem leiðarljós við innleiðingu á hverju og einu umbótaverkefni sem ráðist er í. Þau eru sett fram af virðingu fyrir flóknum veruleika skóla og menntakerfa og byggja á umbótamiðaðri nálgun (Forde og McMahon, 2019; Gunter o.fl., 2016; Robinson, 2018) sem leggur áherslu á samvirkni og faglegt nám sem lykil að gæðamenntun og þar með betri árangri.

1. Áhersla á **nám og kennslu** ætti að vera skýr í öllum ákvörðunum, m.a. um stefnu, aðgerðir og starfsþróun. Mestu skiptir að öll börn í íslensku menntakerfi eigi kost á merkingarbæru námi sem stundað er í þroskavænlegum aðstæðum og að þau nái framförum á eigin forsendum. Hlúa þarf að því starfi sem fer fram í samskiptum nemenda og kennara, í skólastofum eða í deildum því þar fer hin eiginlega innleiðing umbóta fram. Á öllum stigum þarf að spyrja hverju áætlaðar breytingar (eða óbreytt ástand) skili til nemenda.
2. **Aðstæðubundnar aðgerðir** sem miðast við veikleika og styrkleika á hverjum stað, á hverju sviði eða í hverjum skóla. Breytingastarf kostar oft og tíðum mikla orku, tíma og fjármagn og því er nauðsynlegt að aðgerðir séu markvissar og byggja á ígrundun áreiðanlegra gagna Þótt meðaltöl gefi mikilvægar upplýsingar eru þau ekki endilega góður grunnur að ákvörðunum, þar sem þau gefa tilefni til alhæfinga og aðgerðir eru láttnar ganga yfir alla hvort sem þörf er á þeim eða ekki. Niðurstöður rannsókna og prófa eða önnur gögn ættu að vera rýnd af þeim sem starfa í viðkomandi aðstæðum og ákvarðanir um aðgerðir teknar af þeim en með hliðsjón af samþykktari stefnu. Með hliðsjón af ábendingum Robinson (2018) þurfa yfirvöld að vanda til verka þegar gerðar eru kröfur um breytingar.
3. **Samstarfsmiðuð nálgun og samvirkni** ætti að einkenna alla viðleitni til umbótastarfs, í skólakerfinu öllu, milli skólastiga og stofnana jafnt sem innan hvers skóla eða sviðs Samstillt átak þarf til að þróa gott menntakerfi, það gerir enginn einn, hvorki einstaklingur né stofnun. Samvirkni og sameiginlegur skilningur næst

best með virku samstarfi og samræðu um stefnu og aðgerðir í námi og kennslu. Af þessu ætti að taka mið t.d. við ákvarðanatöku, markmiðssetningu, hlutverkaskipan og gerð verkferla.

4. Áhersla á að styrkja **faglega forystu, þekkingu og hæfni** þeirra sem starfa í menntakerfinu, einkum kennara og stjórnenda, og byggja upp hæfni til stöðugra umbóta. Þótt kennarar og stjórnendur séu í brennidepli á þetta einnig við um aðra sem starfa í skólakerfinu, svo sem á skólaskrifstofum, í kennaramenntun, hjá Menntamálastofnun, hjá Kennarasambandinu eða öðrum þeim samtökum og stofnunum sem bera ábyrgð á gæðum menntunar. Öll umbótaverkefni, bæði stór og smá, þurfa öflugt utanumhald og skýra faglega forystu sem fer ekki eingöngu fram miðlægt. Það þarf að tryggja faglega forystu á öllum stigum og efla leiðtogaþæfni margra.
5. Efla fjölbreyttar **rannsóknir** sem beinast að námi og kennslu, nýta hlutlæg gögn til að fylgjast með framförum nemenda og efla faglegt nám starfsfólks. Í þessu felst m.a. efling vísindasamfélagsins til að vinna umfangsmeiri rannsóknir og samstarfsrannsóknir vísindafólks og kennara. Ekki er síður mikilvægt að styrkja kennara og stjórnendur skóla til að vinna og nýta rannsóknir og hlutlæg gögn í daglegu starfi sem nefna má rannsóknarmiðaða fagmennsku.
6. Áhersla á **foreldra sem samstarfsaðila í skólastarfi** og sterkustu áhrifavalda á námsárangur og vellíðan barna sinna. Þetta snýr ekki eingöngu að skólum heldur að samfélaginu öllu, velferðarþjónustu, frístundastarfi og atvinnulífi. Meðal annars þarf að styrkja fjölskyldur í uppeldishlutverkinu og vinna gegn fátækt barna. Starfsfólk sveitarfélaga og skóla gæti í ríkari mæli en nú er leitað leiða til að virkja foreldra.
7. Síðast en ekki síst er ítrekuð áhersla á leiðir til að stuðla að **jöfnuði** og er þá einkum bent á ráðleggingar JustEd (2018) sem beinast að áherslum og aðgerðum stjórnvalda bæði á landsvísu og innan sveitarfélaga en ekki síður að einstökum skólum þar sem þarf að ríkja jöfnuður.

Til að útskýra nánar hvernig þessi leiðarstef gætu nýst er hér tekið eitt dæmi þar sem horft er til þeirra allra. Niðurstöður PISA 2015 (Menntamálastofnun, 2017) í læsi benda til að íslenskir nemendur standi sig ekki vel í að meta, túlka eða ígrunda upplýsingar í texta eða að draga ályktanir út frá honum. Þetta atriði beinist ekki eingöngu að læsi eða íslenskukennslu heldur að öllu námi. Því liggur beint við að skoða hvernig vitsmunaleg áskorun barna birtist í námi þeirra og daglegu lífi, hvort þau séu að glíma við viðfangsefni sem eru líkleg til að þroska vitsmunalega hæfni þeirra. Áhersla ætti að beinast að kennsluháttum og námsefni í öllum námsgreinum sem og í kennaramenntun og starfsþróun kennara. Stuðningskerfi skólanna ætti að leggja áherslu á að hafa tiltæk verkfæri til að aðstoða kennara og stjórnendur við að greina vitsmunalega áskorun í námi og kennslu á öllum aldursstigum. Rannsakendur ættu einnig að koma til aðstoðar og beina sjónum sínum að þessu viðfangsefni. Foreldrar og reyndar samfélagið allt ætti að huga að hvers konar viðfangsefni börnin fást við í frítíma sínum, hvernig samræður þau eiga við fullorðna, hvaða myndefni þau horfa á og hvað fjölskyldan gerir saman. Þá þarf að huga að því hvaða viðfangsefni eru í boði í frístundastarfi, hvernig aðgengi barna er að tónlistarnámi, bókum, leikhúsum og svo framvegis. Síðast en ekki síst eiga áherslur að beinast að því að allir nemendur glími við áskoranir sem hæfa þeirra getustigi þar sem árangur er mældur í framförum þeirra sjálfra fremur en stöðluðum viðmiðum og stuðla þannig að jöfnuði.

Að lokum

Góður skóli verður ekki til vegna þess hvað hver og einn einstaklingur gerir, heldur þess sem hópurinn gerir, með samvirkum aðferðum kennara, stjórnenda, yfirvalda og annarra sem koma að skólasterfinu. Að sama skapi verður ekki til gott menntakerfi nema allir leggjast á eitt og vinni saman og af fagmennsku á öllum stigum kerfisins. Líta ber á kennara og skólástjórnendur sem mótendur og þátttakendur í ákvarðanatöku og gagnrýninni umræðu en ekki eingöngu gerendur sem taka við markmiðum til að útfæra í daglegu starfi. Þetta sjónarmið kallar meðal annars á endurskoðun á því hvað felst í fagmennsku kennara og stjórnenda. Eitt af brýnustu viðfangsefnum í íslensku menntakerfi er að efla traust og styrkja fagmennsku á öllum stigum kerfisins. Engin leið er að vita nákvæmlega hverjar eru ástæður fyrir slakri útkomu íslenskra unglunga í PISA, þær geta legið í ákvröðunum sem voru teknar eða ekki teknar fyrir löngu síðan. Ekki er heldur hægt að segja til um hvort aðgerðir sem gripið hefur verið til síðan 2015 hafi skilað árangri eða ekki, mögulega hefur eitthvað sem ekki var gert eða gert ranglega spilt fyrir árangri. Því þjónar það ekki tilgangi að leita sökudólga. Líta þarf fram á veginn, greina veikleika og styrkleika menntakerfisins út frá breiðu sjónarhorni, viðurkenna stöðuna og taka stefnuna þaðan, með hag allra barna að leiðarljósi og með hugsjón um jöfnuð, faglega þekkingu og hæfni í farteskinu.

After PISA. A few guidelines on implementation of educational improvements

The results of PISA 2018 will be published in early December 2019. Based on experience, extensive discussions are expected regarding the quality or even lack of quality in the Icelandic school system. The purpose of this article is to contribute to these discussions, particularly in regard to what might constitute suitable reactions or future actions to improve the quality of education for Iceland's children and young people. Recent research on the characteristics of successful educational improvements is summarised, and attempts are made to shed light on what practical implications these may have for the implementation of educational improvements. Based on this knowledge, seven guidelines are outlined for those planning and leading educational improvements at the levels of system, school and classroom. These should not be seen as a list of actions to be taken, but rather as tips to guide the implementation of each and every improvement project undertaken. The guidelines are presented with respect for the complex reality of schools and the educational system, and they focus on coherence, a collaborative approach, and professional learning as keys to increasing the quality of education (e.g., Fullan & Quinn, 2016; Fullan & Hargreaves, 2016; Hopkins et al., 2014; Robinson, 2018).

The guidelines are as follows:

1. All decisions should have a clear focus on teaching and learning, including policy, projects, and professional learning activities. The work that takes place in communication between students and teachers, whether in classrooms or in departments, must be nurtured because that is where the actual implementation of reforms takes place. At all stages in a change process, questions should be posed about the effect such changes will have on children.
2. Actions taken in each situation should be based on measurements at each location and directed towards a targeted group of students. Change requires much investment of energy, time, and resources, and therefore actions need to be targeted and based on reliable data. Averaged measures are not necessarily an appropriate or useful basis for decision making, as they may lead to generalisations. The results of research, tests, or other data should be reviewed

by those in the relevant situation, and decisions should be made by them. Given Robinson's (2018) suggestions, authorities need to be careful when making recommendations for changes.

3. Coherence and a collaborative approach should characterise all improvement efforts. Coherence and shared understanding are best achieved through active collaboration and dialogue on policies and actions. This should be considered, e.g., in decision making, goal setting, assignment, and process making.
4. Building capacity for continuous improvement is achieved through focus on professional learning and leadership by those working in the system, especially teachers and leaders. But this also applies to those who work at other levels such as in school offices, teacher education, the Institute of Education, the teachers' union, and in other organizations and institutions responsible for the quality of education. All improvement projects, both large and small, require strong professional leadership that is distributed and not merely centralised.
5. Evidence informed policy, practice, and professional learning and research-focused professionalism are key concepts. This includes, for example, strengthening the research community to undertake more extensive studies and form collaborations between educational researchers and practitioners.
6. Parents should be acknowledged as active collaborators and those who have the strongest influence on educational achievement and the well-being of their children. This is not merely about schools, but also about society, welfare services, leisure, and business. Among other things, families need to be strengthened as to the role of parenting. Special care should be taken with children and families in vulnerable situations.
7. Last but not least, a clear equity stance should be taken in policy and practice at all levels, for example in policies at national and local levels and in practice at school and classroom levels. JustEd (2018) suggestions are useful in this matter.

A sound education does not rely on the actions or efforts of individuals; it is a collective endeavour relying on dialogue and collaboration between teachers, leaders, authorities, and others in the educational system. Teachers and school leaders should be seen as active participants in decision making, not merely as those who implement pre-determined plans. One of the most important challenges in the Icelandic educational system is to build trust and strengthen professionalism at all levels.

Key words: Educational improvements, Implementation, Coherence, Professional learning community, Quality of educational system, Educational research

Um höfund

Anna Kristín Sigurðardóttir aks@hi.is er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og formaður námsbrautar um menntastjórnun og matsfræði. Hún er með B.Ed.-gráðu í grunnskólakennslu og M.Ed.-gráðu frá Kennaraháskóla Íslands í sérkennslu. Doktorsgráðu lauk hún frá Háskólanum í Exeter 2006 á sviði skólaþróunar og menntastjórnunar. Rannsóknarsvið hennar tengjast menntastjórnun og menntaumbótum, lærdómssamfélagi og námsumhverfi skóla í tengslum við nám og kennslu.

About the author

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

Heimildir

- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2008). Faglegt samstarf kennara. *Glæður. Fagttímarit félags íslenskra sérkennara*, 18, 13–19.
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395–412. doi: 10.1080/00313831.2010.508904
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Skóli sem lærdómssamfélag. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólasterfi. Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 35–53). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Anna Kristín Sigurðardóttir, Morris, A., Skoglund, P. og Tudjman, T. (2018). Knowledge partnerships between schools and universities: Modelling the process of connection and relations. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 14(4), 683–705. doi:10.1332/174426417X14872517690770
- Ash, R. C. og Hodge, P. H. (2016). *Five critical leadership practices. The secret to high performing schools*. New York: Routledge.
- Asia Society, Centre for Global Education. (2011). *Improving teacher quality around the world: The international summit on the teaching profession*. Sótt af <https://asiasociety.org/education/improving-teacher-quality-around-world>
- Barber, M. og Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- Berglind Gísladóttir, Auður Pálsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir og Birna Svanbjörnsdóttir. (bíður útgáfu). Mat á stöðu faglegs lærdómssamfélags í grunnskóla. Þróun mælitækis. *Netla – Vefttímarit um uppeldi og menntun*.
- Berglind Gísladóttir, Hans Haraldsson og Amalía Björnsdóttir. (2019). Samband menntunar foreldra við frammistöðu þátttakenda í PISA-könnuninni á Norðurlöndum. *Sérrit Netlu 2019 – Allþjóðlegar menntakannanir*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2019/altjodlegar_menntakannanir/03.pdf
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Auður Magnús Auðardóttir. (2019). *Aukin aðgreining milli skólahverfa út frá efnahag, uppruna og menntun foreldra: Þróun á höfuðborgarsvæðinu 1997-2016* [erindi flutt á opinni málstofu á vegum Rannsóknarstofu um þróun skólasterfs, 31. janúar 2019].
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, A. og Tønder, A. H. (2015). *Local drivers for improvements capacity. Six types of school organisations*. Heidelberg: Springer.
- Boylan, M. og Demack, S. (2018). Innovation, evaluation design and typologies of professional learning. *Educational Research*, 60(3), 336–356. doi: 10.1080/00131881.2018.1493352
- Burns, M. K., Naughton, M. R., Preast, J. L., Wang, Z., Gordon, R. L., Robb, V. og Smith, M. L. (2017). Factors of professional learning community implementation and effect on student achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 394–412. doi:10.1080/10474412.2017.1385396
- Buttram, J. L. og Farley-Ripple, E. N. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192–220. doi: 10.1080/15700763.2015.1039136
- Cowan, D., Joyner, S. og Beckwith, S. (2012). *Getting serious about the system*. California: Corwin.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvements*. New York: Teachers College Press.

- 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
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B. R., Hansen, P. og Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122–141. doi:10.1080/20004508.2018.1429768
- Forde, C. og McMahon, M. (2019). *Teacher quality, professional learning and policy. Recognising, rewarding and developing teacher expertise*. London: Palgrave Macmillan.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in. Call to action*. Sótt af <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/bringing-the-profession-back-in.pdf>
- 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*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gerður G. Óskarsdóttir og rannsóknarhópur um starfshætti í framhaldsskólum. (2018). Starfshættir í framhaldsskólum: Aðdragandi og framkvæmd rannsóknar 2012–2018. *Sérrit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/01.pdf
- Grandemo, L. I., Holmen, H. K. og Iversen, K. (2017). Vi er ikke alene om utfordringene lenger. Kollegaobservasjon som utviklingsverktøy. Í M. B. Postholm o.fl. (ritstjórar), *Ungdomstrinn í utvikling. Skoleutvikling og ledelse* (bls. 78–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D. og Serpieri, R. (2016). *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. New York: Routledge.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K. og Wang, L. (2017). A research agenda for professional learning communities: Moving forward. *Professional Development in Education*, 43(1), 72–86. doi:10.1080/19415257.2015.1055861
- Hanna Ragnarsdóttir. (2016). Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar: Niðurstöður norrænnar rannsóknar um velgengni nemenda af erlendum uppruna og skóla á fjórum Norðurlöndum. *Sérrit Netlu 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlætis_og_menntunar_an_adgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_justice/001.pdf
- Hargreaves, A. og Shirley, D. (2013). *The global fourth way. The quest for educational excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2012). Leading system-wide improvements. *Leadership in Education*, 15(3), 395–401. doi:10.1080/13603124.2012.661879
- Harris, A. (2013). Building the collective capacity for system change: professional learning communities in Wales. Í H. J. Malone (ritstjóri), *Leading educational change. Global issues, challenges and lessons on whole-system reform* (bls. 109–113). New York: Teachers College Press.
- Harris, A. og Jones, M. (2010). Professional learning community and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181. doi: 10.1177/1365480210376487
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity building in recent educational reform in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113–138. doi:10.1007/s10833-012-9206-1
- 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
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2017). Er samvinna lykill að skólaþróun? Samanburður á bekkjarkennsluskólum og teymiskennsluskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/10.pdf>

- Jensvoll, M. H. og Lekang, T. (2017). Kollektiv profesjonsutvikling med fokus på lærerens læring. Í M. B. Postholm o.fl. (ritstjórar), *Ungdomstrinn í utvikling. Skoleutvikling og ledelse* (bls. 59–77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jón Torfi Jónasson. (2016). Educational change, inertia and potential futures: Why is it difficult to change the content of education? *European Journal of Futures Research*, 4(7). doi:10.1007/s40309-016-0087-z
- JustEd [Nordic Centre of excellence, Justice through education in the Nordic countries]. (2018). *3 leiðir til að efla jöfnuð og réttlæti í norrænum skólum og kennslustofum*. Sótt af https://issuu.com/equaleducation/docs/is_issue
- Kolbeinn H. Stefánsson. (2019). Lífskjör og fátækt barna á Íslandi 2004–2016. *Skýrsla unnin fyrir Velferðarvaktina*. Sótt af https://www.samband.is/media/uncategorized/Lifskjor_fataekt_barna_2004-16-lokaein-tak-27.2.2019.pdf
- Kristján Jóhann Jóhannsson og Ásgrímur Angantýsson. (2018). *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kristján Kristjánsson. (2019). *Flourishing as the aim of education. A neo-Aristotelian view*. Abington, Oxon: Routledge.
- Labaree, D.F. (2010). *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge USA og London UK: Harvard University Press.
- Lomos, C., Hofman, R. H. og Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.
- McLaughlin, M.W. og Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teachers*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Menntamálastofnun. (2017). *Helstu niðurstöður PISA 2015*. Reykjavík: Höfundur.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. og Ecob, R. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. og Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281. doi: 10.1080/09243453.2014.885451
- Murray, J. (2014). *Designing and implementing effective professional learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaging students and schools*. París: Höfundur.
- Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*. London: Corwin.
- Robinson, V., Bendikson, L., McNaughton, S., Wilson, A. og Zhu, T. (2017). Joining the dots: The challenge of creating coherent school improvement. *Teachers College Record*, 119(9), 1–44.
- Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstjórar). (2017). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð*. Reykjavík: Háskólaútgáfan og Háskólinn á Akureyri.
- Rúnar Sigþórsson og Rósa Eggertsdóttir. (2008). Skólaþróun og skólamenning. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Alþýðufriðsla á Íslandi 1880–2007: Síðara bindi* (bls. 294–311). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schildkamp, K., Ehren, M. og Lai, M. K. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: From policy to practice to results. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 123–131. doi: 10.1080/09243453.2011.652122
- Snædís Valsdóttir. (2017). *Notkun gagna í þróun skólustarfs í grunnskólum* (óútgefin meistararitgerð). Menntavísindasvið Háskóla Íslands, Reykjavík.
- Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113–141. doi: 10.1086/663283
- Steiner-Khamsi, G. (2013). What is wrong with the ‘What-Went-Right’ approach in educational policy? *European Educational Research Journal*, 12(1), 20–41. doi:10.2304/eeerj.2013.12.1.20
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. og Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Stoll, L., Harris, A. og Handscomb, G. (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: Nine claims from research*. Sótt af <https://www.appa.asn.au/wp-content/uploads/2015/08/stoll-article2.pdf>

- Stoll, L. og Louis, K. S. (ritstjórar). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Stjórnarráð Íslands og Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2019). *Samstarfsráð um starfsþróun kennara og skólastjórnenda. Skýrsla til mennta- og menningarmálaráðherra*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=349b2e00-ef44-11e9-944e-005056bc530c>
- Supovitz, J.A. og Tognatta, N. (2013). The impact of distributed leadership on collaborative team decision making. *Leadership and Policy in Schools, 12*(2), 101–121.
- Teddlie, C. og Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference. Lessons learned from a ten-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Trippestad, T. A. (2017). *The visionary position: Critical factors in utopian social engineering in educational reforms*. London: Bloomsbury Academic.
- Tyack, D. og Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wennergren, A. C. (2015). Teachers as learners – with a little help from a critical friend. *Educational Action Research, 24*(2), 260–279. doi:10.1080/09650792.2015.1058170



Anna Kristín Sigurðardóttir. (2019).
PISA – Hvað svo? Nokkur leiðarstef um innleiðingu menntaumbóta
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2019/altjodlegar_menntakannanir/04.pdf
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.42>