



Eygló Björnsdóttir, María Steingrímisdóttir  
og Sigríður Margrét Sigurðardóttir

## Innleiðing á *Byrjendalæsi*

### Viðhorf og reynsla kennara

► Um höfunda ► Efnisorð

*Byrjendalæsi* er samvirk aðferð sem miðar að læsiskennslu og þróuð var í Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri (MSHA). Aðferðin hefur á undanförunum árum verið innleidd í tæplega helmingi grunnskóla á Íslandi. Samhliða þróun á þessari aðferð var sett saman tveggja ára starfsþróunarlíkan til að styðja skóla við innleiðinguna. Markmið rannsóknarinnar sem hér er kynnt er að greina reynslu kennara af innleiðingu á *Byrjendalæsi* samkvæmt líkaninu, kanna viðhorf þeirra í því sambandi og skoða hvaða áhrif þátttaka hefur haft á starfsþroska þeirra. Byggt er á úrvinnslu höfunda á mati kennara sem þátt hafa tekið í innleiðingu eftir líkaninu. Ráðgjafar um aðferðina við MSHA söfnuðu matsgögnunum. Gögnin sem hér eru greind ná yfir tímabilið 2009 til 2012 og geyma bæði einstaklingsmat og hópmat. Niðurstöður benda til ánægju með aðferðina og starfsþróunarlíkanið sem henni fylgir. Kennarar telja vel haldið utan um innleiðinguna af hálfu MSHA og að það auðveldi þeim að tileinka sér aðferðina. Hins vegar koma fram vísbendingar um óöryggi í hópi kennaranna. Þeir kalla eftir meiri stuðningi við framkvæmd aðferðarinnar í starfi með nemendum. Niðurstöður ættu að gefa kennurum og skólastjórnendum vísbendingar um að hverju þarf að huga betur við innleiðingu þróunarverkefna. Þær ættu jafnframt að nýtast leiðtogum, ráðgjöfum og öðrum þeim, sem koma að innleiðingu á *Byrjendalæsi*, við þróun á aðferðinni og frekari rannsóknir.

#### Implementation of the *Beginners Literacy Program*: Attitudes and experiences of teachers

► About the authors ► Key words

*Beginning Literacy* (BL) is a holistic literacy approach for grade 1 and 2 in primary school in Iceland. The approach was originally authored by Rósa Eggertsdóttir, and then developed further at the Centre of School Development of the University of Akureyri (CSDUA). Since 2006 it has been implemented in approximately 75 out of 170 primary schools in Iceland. The BL approach is different from the traditional literacy approach used in Iceland (the Phonics approach) and requires different teaching styles and methods. A two-year staff development programme was developed simultaneously to strengthen its induction and support the teachers in its adaptation. The staff development programme is based on the five-step school improvement program of American scholars Joyce and Showers, and on the experience and research of Eggertsdóttir, its author. The

main emphasis is on introducing the methods and work procedures of the BL approach, followed by purposeful feedback and consultancy. Each school appoints a BL leader who is also a contact person to the consultant at the CSDUA. That person learns to be a BL leader at the same time as the teachers adapt the program. The leader gets his/her feedback from the CSDUA consultants and guidance on how to guide the teachers through the implementation of the approach. Additionally, the teachers and leaders involved have access to various BL materials developed by its author and the CSDUA.

As the approach has been taken up by many schools in a short period of time, it is important to research its application, influence and outcome. The aim of this paper is to investigate how teachers experience taking part in adopting the BL literacy programme and to what extent participating in the staff development programme has influenced their professional development. It is a part of larger study of both the BL approach and the staff development programme. The paper builds on analyses of both individual and group evaluation data from 415 teachers in 54 elementary schools implementing BL. The data were collected by CSDUA in the end of each implementing year 2009–2012. The individual evaluation consisted partly of open ended questions and partly of closed questions. In the group evaluation teachers answered open ended questions in small groups. A qualitative approach was applied to analyse the data and two main themes emerged from the teachers' responses, the first related to teachers' experience of the program itself, its structure and inbuilt support, and the second on how teachers learned to use different methods within the approach, and these methods' strengths and weaknesses. The teachers' answers on the first and second years of implementation were kept separate, and it was possible to discern development in their work with BL between year one and two. The results highlighted the importance of well-structured implementation programs when teachers are adapting to new teaching approaches. The findings shed light on teachers' general satisfaction both with the literacy approach and the staff development programme. Teachers liked the CSDUA's programme management. They claimed that the support provided in the programme, such as workshops, material and mentoring, was well structured and helped them to adapt to the literacy approach. On the other hand, their experience of support from their leaders and headmasters differed, and some teachers wished for more support from both parties.

It is important to consider how the BL leaders are chosen and how they qualify to become leaders. How the decision to implement BL is made at a school and to what extent participating teachers take part in that decision appear to differ. In general, teachers expressed increased knowledge in literacy teaching and claimed that they used more variety of teaching methods than before when teaching literacy. They expressed improved job satisfaction, and the approach seemed to stimulate teamwork. Despite this, many teachers expressed insecurity in adopting different methods of the approach at the beginning of implementation. Although they expressed and showed more confidence at the end of the second year, the findings raise the question of whether two years is enough time for the approach to become fully integrated into the school. The results should prove useful to teachers, leaders, consultants, policy makers and others involved in the implementation of BL and other innovations. They can be built upon with further research on the implementation of BL and professional development of teachers in general.

## Inngangur

*Byrjendalæsi* hefur verið að ryðja sér til rúms í íslenskum grunnskólum undanfarin níu ár. Höfundur þessarar kennsluáðferðar um læsi er Rósa Eggertsdóttir og áðferðin var þróuð í Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri (hér eftir nefnd MSHA) (Rósa Eggertsdóttir, 2005, 2006; Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir,

2010). *Byrjendalæsi* er samvirk kennsluaðferð sérstaklega miðuð að læsiskennslu í 1.–2. bekk og hefur það að markmiði að bæta læsi nemenda. Aðferðin felst í því að tal, hlustun, lestur og ritun eru þætt saman og unnið með hljóðvitund, réttitun, skrift, orðaforða, setningabyggingu og málfræði í samþættum verkefnum. Unnið er með merkingarbæran texta, til dæmis úr barnabókmenntum og fræðibókum. Ferli vinnunnar er frá heild til eindar og aftur til heildar með stigskiptum stuðningi (Rósa Eggertsdóttir, 2007; Rósa Eggertsdóttir o.fl., 2010). Aðferðin felur í sér töluverðar breytingar á læsis- eða lestrarkennslu frá því sem tíðkast hefur hérlendis í fyrstu bekkjum grunnskólans, þar sem hljóðaaðferðin hefur verið ríkjandi (Rósa Eggertsdóttir, 2013). Rósa Eggertsdóttir (2013, bls. 174) lýsir breytingunni með þessum orðum: „Kennarar sem innleiða *Byrjendalæsi* þurfa að tileinka sér öðruvísi þankagang og nálgast kennsluna og skipulag hennar á allt annan hátt en með hljóðaaðferðinni.“

Til að aðstoða kennara við að tileinka sér aðferðina hefur samhliða verið sett upp starfsþróunarlíkan sem hefur það að markmiði að styðja skólana við innleiðinguna fyrstu tvö árin. Þar er megináhersla á stuðning við kennara og við leiðtoga sem starfa með kennurum, með það fyrir augum að festa aðferðina í sessi (Rósa Eggertsdóttir, 2007, 2013). Þegar orðið *Byrjendalæsi* er notað án frekari skýringa í þessari grein er átt við hvoru tveggja, kennsluaðferðina og starfsþróunarlíkanið sem henni fylgir.

Þótt *Byrjendalæsi* sé ung aðferð í læsiskennslu hefur útbreiðsla hennar verið hröð. Frá því fyrstu skólarnir hófu innleiðingu á *Byrjendalæsi* haustið 2006, hafa um 75 skólar vítt og breitt um landið tekið þátt í að innleiða aðferðina. Það má því ætla að hún hafi haft áhrif á læsi fjölmargra ungra nemenda á Íslandi. Áhrif hennar á skólastarf hafa þó lítið verið rannsökuð, hvorki hvernig starfsþróunarlíkanið, sem innbyggt er í aðferðina, hefur reynst við að innleiða hana né hvaða áhrif hún hefur haft á skólastarf og þá sérstaklega á árangur nemenda.

Nú er í gangi þriggja ára víðtæk rannsókn á *Byrjendalæsi* og beinist að þeim atriðum sem hér voru talin. Greinarhöfundar taka þátt í þessari rannsókn og sú athugun sem segir frá í greininni er liður í þeirri rannsókn. Rannsókn höfunda fólst í úrvinnslu á mati grunnskólakennara í þeim skólum sem innleitt hafa *Byrjendalæsi*. Þessu mati hafa ráðgjafar á vegum MSHA safnað árlega til að fá endurgjöf á læsisaðferðina sjálfa og starfsþróunarlíkanið með það að markmiði að þróa hvort tveggja. Þarna hefur orðið til safn upplýsinga sem mikilvægt þótti að greina með frekari rannsóknir á *Byrjendalæsi* í huga.

Markmið rannsóknarinnar sem hér er kynnt er að greina viðhorf kennara og reynslu eftir að hafa tekið þátt í að innleiða kennsluaðferðina *Byrjendalæsi* samkvæmt starfsþróunarlíkani sem henni fylgir og þau áhrif sem þátttakan hefur á starfsþroska þeirra. Skoðað er hvernig þessi reynsla samrýmist kenningum um starfsþróun, starfsþroska og breytingastarf.

Eftirfarandi rannsóknarspurning var lögð til grundvallar rannsókninni: Hver er reynsla kennara af starfsþróunarlíkani *Byrjendalæsis* og hvaða áhrif hefur þátttakan haft á starfsþroska þeirra?

## **Starfsþróunarlíkan *Byrjendalæsis***

Eins og kemur fram hjá Rósu Eggertsdóttur (2013) er fræðilegur grunnur að þróunarlíkani *Byrjendalæsis* byggður á starfsþróunarlíkönunum þeirra Joyce og Showers (1988), og Fullan og Stiegelbauer (1991), og enn fremur á kenningum Davies (1981) um námsþroska nemenda, auk rannsókna og reynslu Rósu sjálfar. Líkanið ber einkenni starfendarrannsókna (MacNiff og Whitehead, 2011) þar sem gögn af vettvangi eru grunnur frekari ígrundunar og náms bæði leiðtoga og kennara. Rósa (2013) segir að forsvarsmenn þess

hafi frá upphafi lagt áherslu á að þróa það með tilliti til reynslu þeirra sem þátt hafa tekið í innleiðingu aðferðarinnar, svo sem ráðgjafa, leiðtoga og kennara. Því megi segja að líkanið hafi tekið nokkrum breytingum frá því að það var fyrst kynnt.

Innleiðing á *Byrjendalæsi* hefst á því að ráðgjafi frá MSHA, sem hefur það hlutverk að halda utan um verkefnið í hverjum skóla, kynnir starfspróunarlíkanið fyrir skólastjóra og gerð er grein fyrir því hvað felst í að taka upp aðferðina (Þóra Rósa Geirsdóttir og Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir, munnleg heimild, 9. apríl 2013). Í framhaldi af því þarf að ákveða hver verði leiðtogi skólans og hvaða kennarar verði þátttakendur í verkefninu. Leiðtogar eru yfirleitt starfsmenn viðkomandi skóla en einnig eru dæmi um að þeir séu starfsmenn skólaskrifstofa og sinni þá gjarnan kennurum í fleiri en einum skóla. Hlutverk leiðtoga er meðal annars að vera tengiliður milli MSHA og skólans og halda utan um þjálfun kennara en einnig er honum ætlað að gegna veigamiklu hlutverki við að festa aðferðina í sessi og viðhalda henni í skólanum eftir að innleiðingu lýkur (Rósa Eggertsdóttir, 2013).

Þjálfun leiðtoga fer fram samhliða innleiðingu *Byrjendalæsis* í skólanum. Það felur í sér að leiðtoginn lærir til verka samhliða því að hann leiðbeinir kennurum við að tileinka sér aðferðina. Þjálfun leiðtoga á fyrra ári hefst að vori með tveggja daga námskeiði í júní og fjórum námskeiðsdögum yfir veturinn. Leiðtoginn fer síðan í átta vettvangsheimsóknir yfir veturinn til þeirra kennara sem eru að tileinka sér aðferðina og fylgir heimsóknunum eftir með samtölum við þá. Í kjölfarið gerir leiðtoginn skýrslu um framgang mála sem hann sendir ráðgjafa MSHA og á síðan símafund með honum þar sem þeir ræða hvernig til hefur tekist og leggja á ráðin um næstu skref. Leiðtogar sitja einnig öll námskeið sem kennarar þeirra sækja. Ráðgjafar frá MSHA fara í eina vettvangsheimsókn á önn í skóla þar sem leiðtogi er í þjálfun. Gert er ráð fyrir að um það bil mánaðarlega haldi leiðtogi fundi með öllum kennurum skólans í *Byrjendalæsi* og að þar verði vettvangur fyrir faglega samræðu. Á seinna innleiðingarári er fyrirkomulag svipað nema hvað námskeiðsdögum fækkar að hausti og vettvangsheimsóknum sömuleiðis um tvær (Rósa Eggertsdóttir, 2013; Þóra Rósa Geirsdóttir og Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir, munnleg heimild, 9. apríl 2013).

Kennarar á fyrra ári innleiðingar sækja tveggja daga námskeið í ágúst og fimm hálf dags námskeið sem dreifast yfir veturinn, svokallaðar *smiðjur*. Haustnámskeið og smiðjur eru sambland af fræðilegum fyrirlestrum um læsismenntun og hagnýtum þáttum sem kennarar geta nýtt beint í kennslu, svo sem við gerð kennsluáætlana, í athafnamiðuðu námi, í stöðvavinnu, við samþættingu námsgreina og skipulag námsumhverfis. Í smiðjum fá þeir einnig tækifæri til að sjá og heyra hvað aðrir kennarar eru að gera. Kennarar fá vettvangsheimsóknir frá leiðtoga átta sinnum yfir veturinn sem fylgt er eftir með samtölum ásamt aðstoð við gerð kennsluáætlana. Seinna árið er sambærilegt því fyrra nema námskeiðsdagur að hausti er einn í stað tveggja og vettvangsheimsóknum leiðtoga fækkar um fjórðung. Auk þessa stuðnings vinnur MSHA úr niðurstöðum læsisprófa allra skóla sem eru að innleiða aðferðina. Kennarar og leiðtogar fá þau gögn í hendur til frekari úrvinnslu (Rósa Eggertsdóttir, 2013; Þóra Rósa Geirsdóttir og Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir, munnleg heimild, 9. apríl 2013).

Starfspróunarlíkani *Byrjendalæsis* fylgir einnig margs konar efni sem aðgengilegt er kennurum og leiðtogum á samskiptavefnum *Moodle*; svo sem kennsluáætlanir, spilalýsingar og kennsluhugmyndir ásamt skjákynningum og verkefnum úr smiðjum. Þar er einnig að finna vefrit sem gefið var út á fyrstu árum *Byrjendalæsis* og geymir efni frá ráðgjöfum, kennurum og leiðtogum. Enn fremur hafa verið gefnar út handbækur fyrir kennara og leiðtoga, svo sem *Drög að læstrarfræði*, *Handraðinn* og *Leiðtogaefni*, ásamt *Byrjendalæsi* sem er fræðslumynd á geisladiski og fjallar um kennsluáæferðina (Rósa Eggertsdóttir, 2013).

Þegar tveimur árum innleiðingar er lokið heldur ráðgjafinn fund með skólastjóra þar sem framtíð *Byrjendalæsis* í skólanum er rædd og skólanum veitt ráðgjöf um leiðir til að festa verkefnið í sessi. Þá er jafnframt formlegu hlutverki ráðgjafans lokið og skólinn þarf að standa á eigin fótum. Engu að síður stendur þeim skólum sem innleitt hafa *Byrjendalæsi* til boða áframhaldandi aðgangur að vef *Byrjendalæsis* á Moodle. Kennurum og leiðtogum stendur líka til boða að sækja smiðjur sem haldnar eru fyrir aðra kennara sem eru að innleiða *Byrjendalæsi*. Enn fremur heldur MSHA að hausti annað hvert ár *Byrjendalæsis*-ráðstefnur sem opnar eru öllum kennurum í þeim skólum sem tekið hafa upp aðferðina (Rósa Eggertsdóttir, 2013; Þóra Rósa Geirsdóttir og Ragnheiður Lilja Bjarnadóttir, munnteg heimild, 9. apríl 2013). Í *Töflu 1* má sjá yfirlit yfir starfsþróunarlíkan *Byrjendalæsis*.

<b>Tafla 1 – Yfirlit yfir starfsþróunarlíkan <i>Byrjendalæsis</i></b>	
<b>Leiðtogar á fyrra ári innleiðingar</b>	<b>Leiðtogar á seinna ári innleiðingar</b>
Námskeið í júní 2 dagar og 4 dagar dreifðir yfir vetur	Námskeið í júní 2 dagar og 4 dagar dreifðir yfir vetur
8 vettvangsheimsóknir og samtöl við kennara	8 vettvangsheimsóknir og samtöl við kennara
6 símafundir með ráðgjöfum MSHA í kjölfar vettvangsheimsóknar og samtals við kennara	6 símafundir með ráðgjöfum MSHA í kjölfar vettvangsheimsóknar og samtals við kennara
Þátttaka í námskeiðum og smiðjum með kennurum	Þátttaka í námskeiðum og smiðjum með kennurum
2 heimsóknir ráðgjafa í skólann	2 heimsóknir ráðgjafa í skólann
<b>Kennarar á fyrra ári innleiðingar</b>	<b>Kennarar á seinna ári innleiðingar</b>
Námskeið fyrir skólabyrjun 2 dagar	Námskeið fyrir skólabyrjun 1 dagur
8 vettvangsheimsóknir og samtöl við leiðtoga	6 vettvangsheimsóknir og samtöl við leiðtoga
5 smiðjur x 4 tímar dreift yfir veturinn	5 smiðjur x 4 tímar dreift yfir vetur
Gerð kennsluáætlana	Gerð kennsluáætlana
Úrvinnsla úr læsisprófum	Úrvinnsla úr læsisprófum
2 heimsóknir ráðgjafa í skólann	2 heimsóknir ráðgjafa í skólann
Mánaðarlegir fundir allra kennara í <i>Byrjendalæsi</i> með leiðtoga	Mánaðarlegir fundir allra kennara í <i>Byrjendalæsi</i> með leiðtoga
<b>Efni tengt <i>Byrjendalæsi</i></b>	
Fræðibók um læsi – Drög	
Leiðtogaefni	
Handbók fyrir kennara – <i>Handraðinn</i>	
Moodle – Samskiptavefur	
<i>Byrjendalæsi</i> – Vefrit	
DVD-mynd	
Kennsluáætlanir	

## Breytingastarf, starfsþróun og starfsþroski

Hér verður fræðilegur bakgrunnur rannsóknarinnar kynntur í eftirfarandi undirköflum: *Breytingastarf og starfsþróun, Starfsþroski og Leiðsögn og stuðningur.*

### Breytingastarf og starfsþróun

Eins og fram hefur komið er markmið *Byrjendalæsis* að nemendur bæti árangur sinn í læsi og starfsþróunarlíkan þess hefur verið hannað með það fyrir augum að styðja kennara í að breyta kennsluháttum sínum í samræmi við aðferðina. Í þeim áherslum sem lagðar eru með *Byrjendalæsi* má því sjá tengingu við það sem fram kemur hjá Fullan (2007), að árangur breytingastarfs eigi fyrst og fremst að beinast að árangri nemenda annars vegar og styrkingu innviða stofnunarinnar hins vegar.

Í innleiðingu nýrra aðferða í skólastarfi þarf að líta til margra þátta; meðal annars er talið að forystu hegðun skólastjóra sé lykilatriði (Lambert, 2006; Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigþórsson, 2012). Eftir því sem skólastjórar hafa meiri þekkingu á breytingastarfi og þörfum kennara við innleiðingu nýrra aðferða, og sýna þörfum þeirra meiri skilning og stuðning, er líklegra að breytingarnar skili árangri og festist í sessi (Fullan, 2007; Leithwood, Harris og Strauss, 2010). Framganga skólastjóra ræður einnig úrslitum um það hvers konar forysta er viðhöfð í skólum og rannsóknir sýna að í skólum þar sem kennarar eru virkjaðir til forystu og þátttöku í ákvörðunum næst betri árangur og breytingar ná frekar fram að ganga en í skólum þar sem forystan er á hendi fárra (Lambert, 2006; Louis, Leithwood, Whalstrom og Anderson, 2010; Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigþórsson, 2012).

Rósa Eggertsdóttir (2013) færir rök fyrir því að *Byrjendalæsi* sé það sem Hargreaves (2003) kallar róttæka nýbreytni (e. *radical change*) og feli í sér umbreytingu (e. *transformation*) á skólastarfi fremur en umbætur (e. *improvement*). Með umbreytingu á Hargreaves við þróunarvinnu sem kallar á nýja starfshætti og nýjan hugsunarhátt, ekki síst í kennslufræðilegum skilningi, og krefst þess að kennarar endurskoði og leggi til hliðar aðferðir sem þeir hafa notað og taki upp nýjar. Umbreyting felur því í sér að gildum og áherslum sem fyrir eru í skólanum er ögrað og breytir það menningu skólans. Með umbótum á Hargreaves hins vegar við minni háttar breytingar sem miða að því að styrkja það starf sem þegar er í gangi í skólanum og að halda stefnu sem þegar hefur verið tekin án þess að það breyti hugsanagangi eða menningu innan skólans. Hargreaves er ekki einn um að gera þennan greinarmun. Fullan (2007) fjallar um breytingar í skólastarfi á svipaðan hátt og talar um endurskipulagningu (e. *restructuring*) annars vegar og menningarumbreytingu (e. *reculturing*) hins vegar, á svipuðum forsendum.

Fullan (2007) segir að ef breytingar eiga að skila þeim árangri sem að er stefnt sé mikilvægt að þær séu vel skipulagðar og unnið að þeim á markvissan hátt. Í samræmi við það hefur hann skipt breytingaferli í þrjú hluta sem hann kallar *kveikju* (e. *initiation*), *framkvæmd* (e. *implementation*) og *festingu* (e. *continuation*). Fyrsti hluti ferlisins, kveikjan, felst í því að þörf fyrir ákveðna breytingu er viðurkennd og hvatt til hennar, þrýstingur og vilji til skólaþróunar er fyrir hendi í skólasamfélaginu og meðvituð ákvörðun tekin um að fara af stað í þróunarverkefnið. Í öðrum hluta ferlisins, framkvæmdinni, er leitast við að framkvæma og læra að nota nýju aðferðina. Þriðji hluti ferlisins, festingin, felst í því að þátttakendur hafa lært að nota nýja þekkingu til að efla fagmennsku sem verður sjálfsagður hluti starfsins og menningar við stofnunina.

Samkvæmt Fullan (2007) er mikill munur á því hversu mikinn tíma þarf að gefa breytingunum eftir því hvort um er að ræða endurskipulagningu eða menningarumbreytingu. Hann segir að endurskipulagning taki að meðaltali 2–5 ár en að gefa þurfi menningarumbreytingum 5–10 ár til að festast í sessi. Þegar kemur að breytingarstarfi er því mikil-



vægt að gera sér grein fyrir dýpt og eðli þeirra breytinga sem ráðast á í enda sýna rannsóknir að tími til breytinga er oft vanmetinn (Fullan, 2007; Hall og Hord, 2011).

Ef skilgreining Hargreaves (2003) á umbreytingu er heimfærð á *Byrjendalæsi* er ljóst að innleiðing kennsluaðferðarinnar kallar á að unnið sé markvisst að starfsþróun með starfsþroska kennara og breytt vinnubrögð þeirra fyrir augum. Sú vinna útheimtir ráðgjöf til að styðja skólana í breytingastarfinu og trausta forystu skólastjóra (Hall og Hord, 2011).

Af framansögðu má sjá að starfsþróun felst í síendurteknum ferlum þar sem greind er þörf fyrir nýja færni og þekkingu, búin er til framkvæmdaáætlun, henni beitt, hún endurskoðuð og loks er lagt mat á hvernig til hefur tekist og ferlið hefst að nýju. Starfsþróun er því í rauninni skipulagt breytingaferli sem styður kennara í að ná nýrri færni og auka þekkingu sína með það að markmiði að þeir vaxi í starfi sínu sem kennarar og öðlist aukinn starfsþroska. Samkvæmt Hall og Hord (2011) er gagnvirkt samband milli breytingastarfs, starfsþróunar og starfsþroska þar sem nám þeirra sem þátt taka í breytingaferlinu er kjarni breytinganna. Við námið segja þeir að kennarar breyti starfsháttum sínum og verði færir um að beita þeim í starfi með nemendum.

## Starfsþroski

Fullan (2007) skilgreinir starfsþroska kennara sem samanlagða reynslu þeirra úr námi og starfi alla starfsævina. Samkvæmt því felst starfsþroski í þeirri þekkingu sem kennarar öðlast í grunnnámi sínu og því sem byggt er ofan á hana með reynslu í daglegu starfi með nemendum, með samstarfi við aðra kennara, með ígrundun um eigið starf og með frekara námi. Samkvæmt Schön (1996) býr þessi reynsla með kennurum en er oft aðeins huglæg og kennurum ómeðvituð eða dulin. Þó er talið að þeir grípi til hennar við margar þær ákvarðanir og athafnir sem þeir beita í starfi.

Samhljómur er með því sem Darling-Hammond og Richardson (2009) tala um en þau leggja áherslu á að nám og starfsþroski kennara sé samofinn starfi þeirra á vettvangi. Þess vegna sé mikilvægt fyrir kennara að takast á við nýja þekkingu og reyna nýjar leiðir. Þau telja að kennarar þurfi að fá tækifæri til að framkvæma hluti sjálfir og rýna í það hvernig til tókst. Samvinna, stuðningur félaga og traust milli kennara er talið mikilvægt fyrir starfsþroska þeirra því að í samstarfi við aðra fá þeir tækifæri til að lýsa því sem fram fer, ræða það og ígrunda. Þannig aukast líkur á að kennarar öðlist kjark til að takast á við nýbreytni í störfum, mistakast, læra af reynslunni og reyna aftur. Starfsþróunarlíkan *Byrjendalæsis* er byggt upp með tilliti til þessara þátta og áhersla lögð á að styðja kennara til að prófa sig áfram við að innleiða einstaka þætti aðferðarinnar, ræða saman um árangurinn og vinna í sameiningu að lausnum (Rósa Eggertsdóttir, 2007, 2013)

Bandura (1994) lýsir því hvernig faglegt sjálfstraust (e. *self-efficacy*) hefur áhrif á einstaklinginn; tilfinningalega líðan hans, hugsun, framkvæmdahug og sýn á eigin frammi-stöðu. Með faglegu sjálfstrausti á Bandura (1997) við mat einstaklingsins sjálfs á getu sinni til þess að inna af hendi ákveðin verkefni við tiltekna aðstæður. Matið byggist á fjórum þáttum: Reynslu sem skapar leikni, góðum fyrirmyndum, sannfæringarkrafti annarra og sjálfsvitund. Hann telur að sterkt faglegt sjálfstraust auki vellíðan og efla einstaklinginn á margvíslegan hátt og að þeir sem búi yfir sjálfstrausti eigi auðveldara með að kljást við erfið viðfangsefni. Þeir séu tilbúnir að læra af mistökum og mótlæti. Hins vegar sé því öfugt farið með þá sem búa yfir litlu faglegu sjálfstrausti. Woolfolk-Hoy (2004) hefur lagað kenningar Bandura sérstaklega að kennurum og fram kemur hjá honum og Woolfolk-Hoy og Burke-Spero (2005) að tengsl séu milli sjálfstrausts kennara og mikilvægra þátta í skólastarfi, svo sem þess hvernig nemendum vegnar í námi, aðferða kennara við bekkjarstjórnun og þess hvernig þeir tileinki sér nýjar kennsluaðferðir.

Ýmsir fræðimenn hafa sett fram kenningar um starfsþroska, hæfni og líðan kennara á starfsævinni (Day, Sammons, Stobart, Kington og Gu, 2007; Dreyfus og Dreyfus, 1986; Feiman-Nemser, 1983; Fessler og Christiansen, 1992; Kyriakides, Creemers og Antoniou, 2009). Þær hafa verið settar fram sem líkön þar sem starfsævinni er skipt í mismörg stig eða þrep og eru ýmist miðaðar við kennslureynslu eða lífaldur kennara. Margar þessara kenninga gera ráð fyrir að hæfni og starfsþroski kennara aukist eftir til-  
tölulega fastmótuðu ferli þar til þeir ná því að verða afburðahæfir (e. *expert*) (Bartell, 2005).

Höfundar kenninga um þrepaskiptan starfsþroska kennara álíta að hvert tímabil einkennist af mismunandi þroska, hæfni, þörfum og áhuga kennaranna. Eftir því sem starfsreynslan eykst öðlast þeir meiri þekkingu og dýpri skilning á viðfangsefninu og ná á því betri tökum (Bartell, 2005; Hammerness, Darling-Hammond og Brandsford, 2005). Day (1999) segir að á fyrstu stigum starfsþroskans hafi kennarinn áhyggjur af sjálfum sér og eigin líðan, sé upptekinn af afmörkuðum verkefnum en skorti heildarsýn. Með meiri reynslu öðlist hann aukinn skilning á faglegum aðstæðum og hugsni meira um hæfni sína í starfi, verði fær um að forgangsraða og fái heildarsýn á verkefnin. Loks ná hann því stigi að nám nemenda skipti hann máli og hann vilji hafa áhrif til góðs á nám þeirra. Day telur það óvíst að allir kennarar upplifi þessi tímabil á fyrstu starfsárunum. Það skipti máli hvernig vinnustaðurinn styðji þá því það hafi óhjákvæmileg áhrif á áframhaldandi þroska þeirra í starfi. Einnig sé það mjög misjafnt hvenær og hve lengi hver kennari sé á hverju stigi. Svo geti farið að kennarar fari skref afturábak í ferlinu og eins geti verið að sumir sleppi jafnvel einhverju stigi. Þetta stafi af því hve flókið og margþætt kennarastarfið er en auk þess er talið að ytri aðstæður, svo sem stuðningur eða persónulegir hagir kennarans, geti ráðið þar nokkru um. Af þessu leiðir að það er erfitt að skipa kennurum á ákveðin stig einungis eftir starfsaldri eða lífaldri.

Athyglisvert er að sumir fræðimenn (Berliner, 1992; Feiman-Nemser 1983; Hammerness o.fl., 2005; Weiss, 1999) telja að kennarar þurfi fjögur ár í starfi til að öðlast hæfni (e. *competence*) í kennslu en enn fleiri ár til að ná afburðahæfni (e. *expert*) og þó ná aðeins lítil prósentu þeirra þeim árangri. Þar ráði miklu hvernig bakgrunnsmenntun kennarans er háttað og sú leiðsögn og stuðningur sem hann fær við viðfangsefnið. Sömu fræðimenn telja einnig að með aukinni þekkingu á einkennum á hverju stigi starfsþroskans sé hægt að styðja kennara betur. Þannig megi flýta starfsþroska og stuðla að meiri fagmennsku kennaranna í starfi.

Nátengdar þessu eru niðurstöður Rósu Eggertsdóttur (1999) sem skoðaði hvernig kennarar læra til nýrra verka. Hún telur að í upphafi nýbreytni yfirfæri kennarar beint (e. *adopt*) það sem fyrir þeim er haft og reyni að laga hlutina að fyrirmyndinni. Á þessu tímabili hafa þeir ekki náð valdi á því sem þeir voru að læra eða tileinka sér. Þar á eftir kemur tímabil þar sem kennarinn þjálfast og fer að dýpka skilning sinn á því sem hann er að gera. Með auknu öryggi getur hann farið að laga athafnir sínar að aðstæðum og komið með sínar eigin útfærslur á aðferðinni (e. *adapt*). Hann leggur sínar eigin tilfinningar í vinnuna og þar með kemur hann til móts við sínar þarfir engu síður en nemendanna. Þetta ferli tekur vissulega mislangan tíma hjá hverjum og einum kennara og koma þar til margir áhrifaþættir, til dæmis hversu öflugan stuðning kennarinn fær í þessu þróunarferli. Þessar niðurstöður Rósu og kenningar annarra fræðimanna um starfsþroska speglast í starfsþróunarlíkani *Byrjendalæsis*. Í líkaninu má sjá hvernig áhersla er lögð á meiri stuðning og fræðslu á fyrria ári innleiðingarinnar en heldur er dregið úr stuðningi á seinna ári, þegar talið er að færni kennara hafi aukist.



## Stuðningur og leiðsögn

Í breytingastarfi í skólum eru stuðningur og leiðsögn við kennara, sem eru að þróa nýja starfshætti, mikilvægur þáttur (Fullan, 2007; Joyce og Showers, (2002) og í starfsþróunarlíkani *Byrjendalæsis* er megináhersla lögð á þessa þætti. Annars vegar með leiðsögn ráðgjafa fyrir leiðtoga og kennara og hins vegar leiðsögn leiðtoga fyrir kennara (Rósa Eggertsdóttir, 2013). Leiðsögn er gjarnan skilgreind sem samskiptaferli þar sem takmarkið er að þiggjandinn öðlist persónulegan og faglegan styrk sem nýtist honum í starfi (Handal og Lauvås, 2002). Bartell (2005) tekur undir og segir að markmið leiðsagnar sé að auka persónulegan og faglegan styrk viðkomandi í starfi. Samskipti þess sem leiðsegir og þess sem þiggur leiðsögn eigi þannig að stuðla að breyttu atferli, auknu víðsýni, dýpri skilningi, aukinni sjálfspekkingu og auknum starfsþroska sem allt á að leiða til aukinnar starfshæfni.

Feiman-Nemser (2001) telur að þeim sem leiðsögn veitir beri að skipuleggja starfsumhverfið þannig að reynsla þess sem nýtur leiðsagnar leiði til frekari þroska. Hún telur að sá sem leiðsögnina veitir þurfi að vinna jöfnum höndum að því að hvetja til persónulegrar þróunar og tjáningar í kennslu og að viðhalda faglegu trausti milli aðila. Að mati hennar þarf að finna jafnvægið í því að styðja við persónulegan stíl og kennsluhætti og efla skilning kennara á góðri kennslu. Feiman-Nemser heldur því einnig fram að sá sem sinnir leiðsögn kennara þurfi að geta miðlað kennsluáðferðum sem virkja nemendur, hafa sjálfur góð tæk á slíkum vinnubrögðum og búa yfir góðri þekkingu á námskrá. Hann þurfi að leggja áherslu á að vera virkur stuðningsaðili sem hvetur til umræðna þannig að sá sem nýtur leiðsagnar ígrundi skipulega það sem gerist í starfinu og tengi saman hagnýta reynslu og faglega þekkingu. Þannig getur hann stutt kennara við að þróa sínar eigin leiðir í kennslu.

Í svipaðan streng tekur Jonson (2008) þar sem hann leggur áherslu á að hlutverk þess sem leiðsegir kennurum sé mikilvægt fyrir þróun þeirra og fagmennsku. Hlutverk hans sé að leiða þann sem hann veitir leiðsögn til faglegs þroska og bæta fræðilega leikni hans og kunnáttu. Mikilvægt sé einnig að hann reyni að efla faglegt sjálfstraust viðkomandi til að taka ákvarðanir og vera ábyrgur fyrir þeim viðfangsefnum sem hann sinnir.

## Aðferð

Gögnin sem liggja til grundvallar þessari grein byggjast á úrvinnslu á mati 415 grunnskólakennara á innleiðingu *Byrjendalæsis* í um það bil 54 skólum. Ráðgjafar aðferðarinnar á vegum MSHA hafa safnað þeim frá því að byrjað var að innleiða aðferðina árið 2006 en gögnin sem hér er unnið úr eru frá vori 2009 til vors 2012.

Annars vegar er um að ræða hópmat og hins vegar einstaklingsmat. Hópmatið hefur verið lagt fyrir hópa kennara að vori í smiðjum eða á fundum við einstaka skóla sem innleitt hafa *Byrjendalæsi*. Þar hafa kennarahópar svarað spurningum frá ráðgjöfum og lagt mat á reynslu sína af starfsþróunarlíkaninu sjálfu, sem sé haustfundunum, smiðjunum, gögnum frá MSHA, ráðgjöfinni frá MSHA og starfi leiðtoga.

Einstaklingsmatið er sömuleiðis lagt fyrir að vori. Kennarar eru spurðir hver sé upplifun þeirra af ráðgjöf og stuðningi vetrarins, en að öðru leyti snúa spurningarnar að framkvæmd eigin kennslu og að því að meta hvort og hvernig kennarar hafa unnið í samræmi við einstaka eða alla þætti aðferðarinnar. Spurt er hvar styrkleikar og veikleikar þeirra í að beita aðferðinni liggji. Einnig er spurt hvernig gangi að undirbúa og skipuleggja kennslu, svo sem að búa til kennsluáætlanir samkvæmt aðferð *Byrjendalæsis*, gæta fjölbreytni í skipulagi kennslu og sinna einstaklingsþörfum nemenda. Spurningarnar hafa tekið ör-litlum breytingum þessi ár en þær breytingar snúast fyrst og fremst um orðalag. Frá árinu 2011 hefur þó verið gerður sá munur á spurningum fyrir kennara á fyrra og seinna ári innleiðingar að kennarahópar á fyrra ári eru spurðir hvernig haustnámskeiðin gagnast

kennurum sem eru á fyrra ári innleiðingar á meðan kennarahópar sem eru að ljúka innleiðingu eru spurðir hvernig haustnámskeiðin gagnist kennurum á seinna ári innleiðingar ásamt því að þeir eru spurðir hvernig þeir sjái fyrir sér framhaldið eftir þessi tvö ár. Í *Töflu 2* má sjá hvaða gögn liggja til grundvallar rannsókninni. Ekki liggur fyrir mat kennara á seinna ári innleiðingar vorið 2009.

<b>Tafla 2 – Yfirlit yfir gögn sem liggja til grundvallar rannsókninni</b>				
<b>Gerð mats</b>	<b>Vor 2009</b>	<b>Vor 2010</b>	<b>Vor 2011</b>	<b>Vor 2012</b>
Einstaklingsmat, fyrra ár innleiðingar	x	x	x	x
Einstaklingsmat, seinna ár innleiðingar		x	x	x
Hópmat, fyrra ár innleiðingar	x	x	x	x
Hópmat, seinna ár innleiðingar		x	x	x

Í *Töflu 3* má sjá fjölda kennara sem þátt tóku í matinu eftir árum og fyrra og seinna ári innleiðingar. Athuga ber að heildarfjöldi kennara er 415 en hver kennari svarar tvisvar, kennari 1 árið 2008–2009 svarar sem kennari 2 árið á eftir og svo koll af kolli. Munur á tölum milli ára á kennara 1 og 2 skýrist meðal annars af því að nokkrir kennarar létu af störfum eða fóru í leyfi á tímabilinu. Allir kennarar svara bæði einstaklings- og hópmati.

<b>Tafla 3 – Fjöldi kennara eftir árum og eftir því hvort þeir eru á fyrra eða seinna ári innleiðingar</b>		
<b>Ár</b>	<b>Kennarar 1</b>	<b>Kennarar 2</b>
<b>2008–2009</b>	34	
<b>2009–2010</b>	75	34
<b>2010–2011</b>	128	62
<b>2011–2012</b>	178	108
<b>Samtals</b>	415	223

Framkvæmd hóp matsins hefur verið með þeim hætti að kennarar hafa rætt spurningarnar í hópum og skrifað svörin á blöð sem ráðgjafar MSHA hafa síðan komið í tölvutækt form. Í einstaklingsmatinu árin 2009 og 2010 fékk hver kennari opnar spurningar á blaði og svaraði þeim út af fyrir sig. Ráðgjafar MSHA sáu síðan um að færa svör þeirra í tölvutækt form. Frá vori 2011 var einstaklingsmatið gert að rafrænum spurningalista á vef sem hver kennari fékk aðgang að með lykilorði. Spurningarnar voru í meginráttum þær sömu og í eldra forminu en þeim var breytt í lokaðar spurningar með þremur og allt upp í fimm svarmöguleikum fyrir hverja spurningu. Áfram var þó gefinn kostur á opnum svörum í lok könnunar, sem einungis fáir kennarar nýttu sér.

Unnið var úr gögnunum samkvæmt eigindlegri aðferðafræði. Við úrvinnslu gagnanna, bæði í einstaklings- og hópmatinu, var byrjað á því að greina saman svör kennara fyrir hvert ár eftir spurningum, og svörum kennara á fyrra og seinna ári innleiðingar haldið aðskildum. Síðan var efnið flokkað í matrixur í þeim tilgangi að sundurgreina betur skoðanir kennaranna á því sem var gott og því sem betur mátti fara varðandi innleiðinguna og hvernig þeim gekk að ná tókum á einstökum þáttum aðferðarinnar. Dæmigert fyrir þá flokkun var að meta svörin út frá því hvort kennarar mátu stöðuna góða eins og hún var, bæta þyrfti einhverju við eða draga úr. Þetta nýttist til að sundurgreina viðhorf kennaranna innan þema og efnispátta sem fram komu. Meginþemur voru annars vegar reynsla kenn-

ara af starfsþróunarlíkani *Byrjendalæsis*, sem aðallega kom fram í hópmatinu, og hins vegar áhrif þess á starfsþroska þeirra, sem kom mestmegnis fram í einstaklingsmatinu. Innan þessara þema mynduðust síðan efnisþættir sem skoðaðir voru með tilliti til rannsóknarspurningarinnar. Í fyrra þemanu komu fram eftirfarandi efnisþættir: Umgjörð starfsþróunarlíkansins, haustnámskeið og smiðjur, ráðgjöf frá MSHA og stuðningur leiðtoga, innri skilyrði í skólunum og festing aðferðarinnar. Í síðara þemanu komu fram þessir efnisþættir: Samvinna kennara og starfsánægja, öryggi og færni, fjölbreytt skipulag og einstaklingsmiðun.

Gögnin sem um ræðir í rannsókninni voru ekki persónugreinanleg en hópmatið í einhverjum tilfellum greinanlegt eftir landssvæðum og jafnvel skólum. Í úrvinnslunni var lítið fram hjá því og unnið með öll gögn sem heild. Leitað var eftir samþykki fyrir því að nota þessi gögn í rannsókninni bæði hjá forstöðumanni og ráðgjöfum MSHA, sem veittu það góðfúslega, og einnig frá skólastjórum þeirra skóla sem hlut áttu að máli. Þeim var sendur tölvupóstur þar sem þeir voru beðnir að láta vita ef þeir væru á móti því að gögn fengin frá skólum þeirra væru notuð en allir samþykktu þátttöku. Þar sem þessi rannsókn er hluti af stærri rannsókn á *Byrjendalæsi* hafði hún þegar verið tilkynnt til Persónuverndar.

## Niðurstöður

Niðurstöðukaflanum er skipt upp í tvo meginkafla, annars vegar kafla um reynslu kennara af starfsþróunarlíkaninu og hins vegar kafla um áhrif *Byrjendalæsis* á starfsþroska þeirra. Enn fremur eru undirkaflar sem taka mið af efnisþáttum sem fram komu við greiningu gagna.

### Starfsþróunarlíkan *Byrjendalæsis*

Kennarar telja aðferðina ólíka því sem þeir þekkja áður og að flókið geti verið að tileinka sér þau vinnubrögð sem aðferðin byggist á. Samt sem áður lýsa þeir yfir almennri ánægju með starfsþróunarlíkan *Byrjendalæsis* og eru þessi tilvitnuðu orð úr hópmati á seinna ári og einstaklingsmati á fyrra ári nokkuð dæmigerð fyrir það viðhorf kennaranna: „Kennarar eru ... mjög ánægðir með þessa aðferð, lestrakennslan verður markvissari og endurmenntun er mikil í þessu þróunarstarfi“ og „Ég er mjög ánægð með hversu vel er haldið utan um þetta verkefni, eftirfylgnin er alveg stórkostleg.“

Meirihluti kennara taldi að fyrstu kynni þeirra af *Byrjendalæsi* hefðu verið yfirþyrmandi en með tímanum, meiri kynningu og aukinni þekkingu á aðferðinni, hefði þetta orðið viðráðanlegt. Í nokkrum skólum virðist sem skort hafi á kynningu á aðferðinni áður en af stað var farið og kennarar nefndu að betra hefði verið að þeir fengju upplýsingar um aðferðina í heild sinni strax vorið áður en innleiða átti aðferðina í skólanum svo að þeir vissu betur hvað þátttaka fæli í sér og hvert eðli aðferðarinnar væri. Umfang starfsþróunarlíkansins virðist hafa komið þeim á óvart þegar þeir mættu á upphafsnámskeiðið og upplýsingar um það ekki verið nægar.

### Haustnámskeið og smiðjur

Þegar kennarar líta til baka eftir fyrra ár þátttöku kemur fram í mati þeirra að haustnámskeiðið hafi verið þarft og mikilvægur undirbúningur áður en farið var af stað og fyrir áframhaldandi vinnu. Einn kennaranna segir að eftir námskeiðið hafi sér fundist hann „... tilbúinn til að byrja vinnuna“ og annar talar um: „... mjög gagnlegt námskeið. Það var farið mjög vel yfir áherslur byrjendalæsis og gott að byrja á jafn ítarlegu námskeiði.“

Í einstaklingsmati nokkurra kennara á upphafsnámskeiðinu kemur fram að það sé um of sniðið að kennurum sem hafa litla kennslureynslu og bent var á að ef til vill mætti taka meira tillit til mislangrar kennslureynslu kennara í skipulagi og efnistöðum námskeiðsins.

Kennarar voru almennt ánægðir með skipulag smiðja og telja að þær haldi kennurum vel við efnið. Þeir voru ánægðir með þá verklegu áherslu sem þar er lögð og töldu hana sérstaklega mikilvæga. Þeir töldu „mjög mikilvægt að hittast og spjalla saman um bækur og verkefn“. Töldu margir að þegar litið væri til skipulagningar á smiðjum hefði umræðuformið reynst best og nefndu sérstaklega það að fá að hitta og ræða við kennara frá öðrum skólum, „...að fá að heyra af reynslu annarra kennara/skóla og að kennarar miðluðu verkefnum er í raun það sem við hefðum síst viljað missa af“. Engu að síður kom einnig fram ánægja með fræðilega þætti smiðja, svo sem um ritun, lesskilning og einstaklingsmiðun. „Fyrirlestrar á smiðjum voru gagnlegir og mikilvægir. Efni þeirra nýttist okkur vel. Það var mjög gott og gagnlegt ...“ Þó komu fram gagnrýnisraddir á fyrirkomulag smiðja þar sem nokkrum kennurum þóttu fræðilegir fyrirlestrar of fyrirferðarmiklir og að fyrirlesrarar hefðu ekki fylgt þeim eftir með raunhæfum útskýringum á efni þeirra.

Þótt margir kennarar geti þess að gott sé að fá fræðslu um fræðilegan grunn lestrar-kennslu á námskeiðum og í smiðjum virðast þeir kunna hvað best að meta þætti sem þeir geta yfirfært eða nýtt beint í kennslu, svo sem hvernig skuli vinna með fjölbreytta hópa-skiptingu, stöðvavinnu og gerð kennsluáætlaða, og sögðu gjarnan að vel væri að þeim staðið. Þrátt fyrir það voru það helst hagnýtir þættir sem þeir vildu fá enn meira af. Var þá sérstaklega kallað eftir verklegri kennslu og sýnikennslu, jafnvel myndbandsupptökum úr kennslustundum reyndra kennara í *Byrjendalæsi* eða að reyndir kennarar kæmu og segðu frá reynslu sinni. Einnig vildu kennarar fá að sjá verkefni eftir nemendur sem unnið hefðu með aðferðina. Nokkrir minntust á að þeir vildu gjarnan hafa ákveðinn „byrjendapakka“ eða „tilbúna áætlun sem farið er vel í á haustnámskeiðinu“ til þess að auðvelda nýliðum að takast á við aðferðina í upphafi eða eins og fram kemur í þessum orðum: „Okkur finnst vanta ‚fyrstu skrefin‘. Hvernig á að byrja að hausti, til dæmis með 6 ára þar sem flestir eru ólæsir og óskrifandi?“ Einhverjir nefndu einnig að þeir hefðu viljað hittast oft en boðið var upp á fyrstu vikurnar um haustið á meðan þeir voru að fóta sig og til-einka sér ný vinnubrögð.

### Ráðgjöf MSHA og stuðningur leiðtoga

Í gögnunum kemur fram almenn ánægja með ráðgjöfina frá MSHA við innleiðingu *Byrjendalæsis*. Nefnt var að heimsóknir, viðtöl og fundir hefðu nýst vel og gott væri að leita til ráðgjafa frá MSHA til að fá stuðning:

Það var gott að fá ráðgjafa á staðinn sem gat styrkt okkur í því sem við gerðum rétt og bent á það sem betur mátti fara. Bæði gott að fá hann inn í kennslustofur og eins að funda með honum og ræða málin. Heimsóknirnar ýttu við okkur að reyna eitthvað nýtt.

Fram kom bæði í einstaklingsmati og hópmati að ráðgjafar hefðu gjarnan mátt hafa meiri tíma þegar þeir komu í heimsóknir og sérstaklega þyrfti að taka tillit til þess þegar kennarar væru margir í árgangi. Hjá einum hópi kom þó fram að þeim hefðu fundist komur ráðgjafa í skólann óþarfar og að nóg hefði verið að hafa aðgang að þeim í gegnum síma eða tölvupóst. Hjá öðrum hópi kom fram að of mikil pressa hefði verið frá ráðgjafa og oft „of mikið álag, bæði heimsóknir og smiðjur“.

Kennarar í hópmati bæði á fyrra og seinna ári innleiðingar voru almennt sammála því að gott væri að eiga kost á stuðningi og leiðsögn leiðtoga meðan á innleiðingu *Byrjendalæsis* stæði. Þó kom fram að misjafnt væri eftir skólum hvernig leiðtogastarfið væri útfært og að leiðtogarnir væru eins misjafnir og þeir væru margir. Flestir kennaranna voru sammála um að það væri kostur ef leiðtoginn væri einn af starfsfólki skólans og hefði sjálfur reynslu af aðferðinni; væri helst sjálfur að kenna eftir aðferðum *Byrjendalæsis*, eins og þessi orð bera með sér: „Ókostur að leiðtoginn sé ekki starfandi í skólanum. Leiðtoginn ætti að vera hluti af hópnum, einn af kennurum.“ Þó mátti sjá aðrar skoðanir. Þar sem leiðtoginn var

ekki einn af kennurum skólans komu fram þær ábendingar að æskilegt væri að heimsóknir hans væru fleiri en reyndin var. Einnig að ekki hefði alltaf verið „nógu góður fyrirvari á heimsóknum leiðtoga eða skipulagi á þeim“ og því hefðu heimsóknir þeirra ekki nýst sem skyldi. Í hópmati frá einum skóla þar sem leiðtoginn var ekki einn úr kennarahópnum kom þó fram önnur sýn, „mjög gott að fá utanaðkomandi heimsókn, glögg er gests augað. Leiðtoginn hefur staðið sig mjög vel og við fengum góð ráð og leiðbeiningar.“

Kennarar nefndu að aðgangur að stuðningsefni og gögnum frá MSHA um *Byrjendalæsi* hefði nýst mjög vel, „góðar uppflettibækur“, og nefndu þá sérstaklega *Handraðann*, „það er alveg snilld að hafa *Handraðann*“. Þeir nefndu *Lestrarfræðina* einnig sem mjög gott uppflettirit og sögðu enn fremur að aðgangur að kennslukerfinu *Moodle* og þeim gögnum sem þar eru sett inn hefði nýst vel. Þeir bentu á að þar væru tækifæri til að koma upp gagnabanka þar sem hægt væri að miðla hagnýtu efni eins og myndefni úr kennslu, kennsluáætlunum og hugmyndum um barnabókmenntir sem henta vel til kennslu.

### **Innri skilyrði í skólum – að festa aðferðina í sessi**

Hvað varðar aðstæður innan skólans til að vinna að innleiðingu *Byrjendalæsis* kom fram að hún væri tímafrek og stjórnendur gerðu sér ekki alltaf grein fyrir því hvað þyrfti til. Sem dæmi var tekið að leiðtogar hefðu of lítið svigrúm til að sinna starfi sínu sökum tíma- og fjárskorts, einnig var talað um tímaskort kennara. Þá vantaði efni eða lausnir sem nemendur og kennarar þyrftu á að halda, meðal annars litaðan pappír og ljósritun í lit. Kennarar töldu mikilvægt að efla skilning stjórnenda á því hvaða bjargir þyrfti til svo þeir gætu með góðu móti unnið í samræmi við kröfur aðferðarinnar. Reynsla kennara af þessu var þó ekki einróma því fram kom að nokkrum kennurum fannst að góðar aðstæður hefðu verið skapaðar í skólum þeirra til að takast á við innleiðinguna, eða eins og fram kom í einu hópmatinu: „Skólinn hefur komið vel til móts við okkur og stutt okkur.“

Kennarar í hópmati á seinna ári innleiðingar veltu nokkuð fyrir sér hvað tæki við þegar innleiðingu *Byrjendalæsis* lyki og hvernig mætti viðhalda vinnubrögðum sem þeir höfðu lært. Þeir töldu gott samstarf kennara innan hvers skóla mikilvægt og að haldið yrði áfram með þróun aðferðarinnar eftir að fyrstu tveimur árunum lyki. Þeir veltu fyrir sér hvernig hægt væri að nýta aðferðir *Byrjendalæsis* í eldri bekkjum og þannig ná meiri samfellu í námi nemenda og kölluðu eftir því að tekið væri tillit til þessa í starfsþróunarlíkaninu. Þeir lýstu yfir áhuga á að fá að taka þátt í ráðstefnum og sitja fyrirlestra þar sem kynntar væru nýjungar í *Byrjendalæsi* eftir að tveggja ára innleiðingu lyki. Þeir nefndu námsstefnu MSHA að hausti sem mikilvægan lið í að efla og viðhalda *Byrjendalæsi* í skólum.

### **Samvinna og starfsánægja**

Flestir kennarar töldu *Byrjendalæsi* bæði hvetja til samvinnu og samræðna þeirra á milli innan hvers skóla og fannst það afar mikilvægur þáttur í ferlinu. Fram kom að *Byrjendalæsi* hvetti til teymisvinnu kennara og hentaði vel í slíku samstarfi. Þeim fannst þessi áhersla á samvinnu og samræður hjálpa sér að vinna samkvæmt fyrirmælum aðferðarinnar, en líka til að þróa og reyna nýja hluti í þágu nemenda. Í einu hópmatinu segir til dæmis: „Umræðurnar innan árganga nýttust okkur best.“ Kennari sem starfaði einn í fámennum skóla gat þess að hann saknaði samkennara til að ræða við dags daglega, þó að hann hefði góðan stuðning frá kennurum í öðrum skólum sem einnig voru að innleiða *Byrjendalæsi*.

Kennurum fannst mjög mikilvægt að fá að hitta og ræða við kennara í öðrum skólum og kynntast því sem þeir væru að gera, bæði því sem vel gengi hjá þeim en einnig því sem gengi síður vel. Þeir töluðu um kosti þess að „deila hugmyndum ... fá að sjá gögn frá öðrum“ og töldu það styrkja þá sjálfa í starfi. „Við lærum best á að hitta hina og sjá og sýna,“ sögðu þeir og í gögnunum mátti sjá að kennarar kölluðu eftir fleiri heimsóknum í skóla þar sem þeir gætu kynnt sér það sem þar færi fram og fengið að fylgjast með



reyndum kennurum. Margir nefndu þessar heimsóknir sem eitt af því sem þeir hefðu fengið hvað mest út úr.

Starfsánægja var einn af þeim þáttum sem kennurum var tíðrætt um. Flestum kennurum fannst vinnan við *Byrjendalæsi* fjölbreytt, skapandi og skemmtileg og samvinna við aðra kennara vege þar þungt. Eins og einn sagði: „... endalausir möguleikar bæði fyrir mig og nemendur.“ Þeir töluðu um nýbreytni og nýja nálgun á lestrarkennsluna. Einn kennaranna orðaði það svo: „Það er miklu skemmtilegra að kenna eftir að ég kynntist *Byrjendalæsi*. Þetta hefur verið frábær vetur og ég hef alltaf verið full tilhlökkunar að takast á við næsta verkefni.“

### Öryggi og færni

Kennarar töldu sig flestir hafa náð nokkuð góðum tókum á aðferðinni í heild eftir fyrra árið þótt þeir hefðu upplifað mikið álag, einkum í byrjun. Einn orðaði það þannig: „*Byrjendalæsi* nýtist mér mjög vel og ég hef notið mjög góðs af þessu ... Veitir mér meira öryggi í starfi að hjálpa nemendum.“ Meirihluti kennara, eftir fyrra ár innleiðingar, greindi þó frá því að þeir væru ekki nægilega öruggir að vinna með alla þætti aðferðarinnar, eins og þetta dæmi sýnir: „...því miður ekki jafn örugg með alla þættina og þeir hafa í raun nýst mér misvel.“ Misjafnt var hvað þeir töldu að valdið hefði þessu óöryggi. Sumir nefndu verkefni sem tengdust hljóðkerfisvitund, aðrir sögugerðina, enn aðrir ritunarrámmann, hugtakakortin, vinnu með spil eða stöðvavinnuna, svo að dæmi séu tekin.

Annað hljóð var í kennurum á seinna ári innleiðingar en þeir töldu sig þá hafa náð nokkuð góðum tókum á vinnubrögðum aðferðarinnar og vera frekar örugga að vinna með öll þrep hennar. Einn hópurinn orðaði þetta þannig: „Þetta er eins og annað – reynslan gerir okkur betri og betri en um leið verðum við að passa að festast ekki og vera tilbúin að breyta og bæta.“

Kennurum á fyrra ári innleiðingar virtist ganga misvel að semja eigin kennsluáætlanir samkvæmt forskrift *Byrjendalæsis* en flestir töldu þó að þeir hefðu náð nokkrum tókum á því þegar líða tók á veturinn. Nokkrir töluðu þó um að þeir hefðu ekki lagt í að gera sínar eigin kennsluáætlanir heldur notað áætlanir sem þeir höfðu aðgang að frá öðrum, en reyndu samt að aðlagja þær sinni kennslu. Flestir töluðu um bland af hvoru tveggja, sínum eigin áætlunum og því sem þeir fengju frá öðrum. Einn kennari á fyrra ári hafði þetta að segja:

Ég byrjaði að fylgja tilbúnum áætlunum en var oft komin í það að breyta þeim mikið og þróa þær að mínum. Núna set ég mér meginmarkmið og finn leiðir sem ég þróa svo eftir áhuga hvers nemandar. [Ég] gerði fjórar áætlanir frá grunni.

Þó að fram komi að báðir hópar nota áætlanir frá öðrum í bland við eigin áætlanir má sjá að kennurum á seinna ári innleiðingar veitist auðveldara að skipuleggja kennsluna og þeir eru jafnvel farnir að losa tökin á þeim ramma sem *Byrjendalæsið* setur kennsluáætlunum. Einn segir: „Ég hef unnið margar áætlanir ... undir lokin var ítarlega skipulagið í kollinum.“ Hjá öðrum kemur fram: „Nú orðið geri ég ekki alltaf heildstæðar kennsluáætlanir en hef þó samið einar fimm í vetur með öllum verkefnum.“ Fram kom hjá kennurum beggja ára að þeim fannst gerð kennsluáætlana taka mikinn tíma og yfirgnæfandi var að kennarar gerðu þær í samvinnu við samkennara þar sem þeir segja einnig að samvinnan og samræðan styrki þá í vinnunni. Einn kennarinn komst svona að orði um þetta: „Vinn alltaf með samkennara en skiptum stundum með okkur verkum.“

Í einstaklingsmati kennara á báðum árum innleiðingar töldu þeir flestir að vinnubrögð tengd *Byrjendalæsi* hefðu aukið færni þeirra, ekki bara við læsiskennslu heldur töldu þeir



að þau vinnubrögð, sem þeir lærðu og tileinkuðu sér, gögnuðust þeim líka við kennslu annarra námsgreina, eða eins og einn kennari á öðru ári innleiðingar orðaði það: „Mér hefur gengið mjög vel að nýta mér aðferðina í kennslunni og hefur hún nýst mér í fleiri fögum en lestrinum.“

Áhersla kennara á samþættingu virðist aukast samhliða þróun aðferðarinnar hjá MSHA því í nýjustu gögnunum er talað meira um samþættingu en í eldri gögnum og jafnframt kalla kennarar á meiri leiðbeiningar um samþættingu af hálfu ráðgjafa og leiðtoga. Fram kemur að þeir reyna gjarnan að samþætta lestrarkennsluna við aðrar námsgreinar strax á fyrra ári innleiðingar: „Ég samþætti íslensku við náttúru- og samfélagsfræði. Tókst mjög vel. Nemendum fannst mjög gaman og eru byrjendalæsisverkefni í mörgum tilfellum þau verkefni sem þeim fannst standa upp úr í vetur.“

Kennurum fannst færni nemenda á innleiðingartímabilinu hafa aukist jafnt og þétt, bæði í lestri og ritun. Nokkrir töluðu um að nemendur sem væru sterkir fyrir blómstruðu í þessari vinnu en þeim sem slakir væru gengi síður vel að tileinka sér sjálfstæð vinnubrögð. Fram kemur hjá kennurum á fyrra ári innleiðingar að þeim hafi yfirleitt tekist vel að efla sjálfstæði nemenda í vinnubrögðum. Einn orðaði það þannig að nemendur væru „orðnir öruggir í vinnubrögðum og geta orðið unnið sjálfstætt. Mér finnst nokkuð gott þegar nemendur biðja um að fá að skrifa sögu í stað þess að hafa frjálsan tíma.“ Í hópi kennara á seinna ári innleiðingar svaraði einn á eftirfarandi hátt: „... nemendur mínir sýna sjálfstæði í vinnubrögðum. Þeir hafa unnið sjálfstætt með lykilorð, unnið eftir fyrirmælaspjöldum, haft val um verkefni, stundað sjálfstæðan lestur og frjálsa ritun.“ Um sjálfstæði nemenda segir annar: „Sumir en aðrir ekki ... mörg ekki án aðstoðar, t.d. erlend börn og börn með greiningu.“

### **Fjölbreytt skipulag og einstaklingsmiðun**

Kennarar á báðum árum innleiðingar virðast vera sammála um að þeir nýti sér þá fjölbreyttu kosti í kennsluaðferðum sem skipulag *Byrjendalæsis* býður upp á, til dæmis einstaklingsvinnu, hópavinnu, stöðvavinnu, hringekju, leiki og spil. Kennari á fyrra ári innleiðingar sagði:

Við höfum lært margt nýtt í vetur, tileinkað okkur nýjar aðferðir og munum sannarlega halda áfram á sömu braut og vonandi finna upp á einhverju skemmtilegu í framtíðinni.

Kennarar á fyrra ári innleiðingar töluðu um að þeir ættu erfitt með að halda tímaramma á áætlunum því þá langaði að prófa svo margt og vinna með sem flest. Þeir töluðu líka um að það tæki tíma að ná þeirri færni að geta skipulagt og haldið utan um fjölbreytt vinnubrögð og ná að nýta alla þætti aðferðarinnar í öllum verkefnum.

Kennarar beggja ára töluðu um að eftir að þeir kynntust *Byrjendalæsi* hafi þeir notað fjölbreyttari leiðir við að skipta nemendum í námshópa allt eftir viðfangsefnum. Þeir töluðu um að auðvelt væri að sveigja aðferðina að þörfum ólíkra hópa og að hún auðveldaði þeim að vinna með getublandaða hópa. Þeir sem reynslu höfðu af samkenndu árganga töluðu um að aðferðin hentaði vel í slíku skipulagi.

Svör kennara bera vott um að þeim finnist skipulag í *Byrjendalæsi* bjóða upp á einstaklingsmiðun. Flestir kennarar töldu sig ná góðum eða sæmilegum tókum á því að mæta misjöfnum þörfum nemenda og nefndu þá gjarnan í því sambandi að þeir tefldu fram fjölbreyttum verkefnum. Kennari á fyrra ári innleiðingar sagði: „Við höfum reynt að hafa verkefni fjölbreytt svo að allir geti leyst einhver verkefni. Við gerum að sjálfsgöðu ekki sömu kröfur til allra.“ Þeir töldu að kennsluáætlanir sem þeir gerðu tækju mið af einstaklingsþörfum nemenda en þó nefndu nokkrir að það væri ekki alltaf og sögðu þá að í staðinn

reyndu þeir að gæta þess vel að taka tillit til þeirra þegar kæmi að kennslunni. Þótt svör kennara á seinna ári innleiðingar séu ekki mjög frábrugðin svörum kennara á fyrra ári hvað varðar einstaklingsmiðun námsefnis eru svör þeirra markvissari og meira sundurgreinandi eins og hér sést: „Það gengur ágætlega, mætti vera meira krefjandi [verkefni] fyrir allra sterkustu nemendurna.“ Annar svarar: „Vel, þarf þó að taka mig á gagnvart slökustu nemendunum, veit að ég get tekið mig á.“ Þó að flestum fundist þeim takast nokkuð vel að koma til móts við einstaklingsþarfir nemenda kom fram í svörum kennara á báðum árum innleiðingar, bæði í einstaklings- og hópmati, að þeir vildu fá meiri þjálfun í því að gera einstaklingsáætlanir og að koma betur til móts við mismunandi þarfir nemenda.

## Umræða

Í árlegu mati kennara sem ráðgjafar MSHA hafa safnað og liggur til grundvallar þessari rannsókn var leitað svara við því hvaða reynslu kennarar hefðu af starfsþróunarlíkani *Byrjendalæsis* og hvaða áhrif þátttakan hefði haft á starfsþroska þeirra.

Skýrar vísbendingar eru um ánægju kennara með fræðslu sem þeir fá meðan á innleiðingu *Byrjendalæsis* stendur, bæði um læsistengda þætti en einnig kennslufræðileg atriði. Þeir lýsa ekki síður mikilvægi eftirfylgni og þess stuðnings sem innbyggður er í starfsþróunarlíkanið. Líkanið gerir ráð fyrir að kennarar vinni samkvæmt ákveðnum ramma sem þeir þurfa að laga sig að og læra af. Þessi rammi heldur utan um fræðslu, skipulag kennslunnar og framkvæmd í kennslustofunni. Eins og kemur fram hjá Fullan (2007) þarf breytingastarf að vera vel skipulagt frá upphafi eigi það að ná tilætluðum árangri.

Svo virðist sem innbyggð fjölbreytni kennsluhátta í *Byrjendalæsi* skýri að töluverðu leyti þá ánægju sem kennarar lýsa með aðferðina. Má ætla að fjölbreytni vinnubragða, tækifæri til að bæta við sérfræðipækkingu og sú tilfinning að verið sé að bæta hag nemenda stuðli að ánægju kennara í starfi, auki fagmennsku þeirra og faglegt sjálfstraust. Samkvæmt Bandura (1997) eru það þættir eins og þeir, sem hér hafa verið taldir, sem auka vellíðan og efla kennara á margvíslegan hátt í starfi. Woolfolk-Hoy og Burke-Spero (2005) draga líka fram að þróun í starfi kennara og sjálfstraust kennara í starfi fari ekki síst eftir þeim aðferðum sem kennarar beita við að tileinka sér nýja kennsluhætti og því hvernig nemendum þeirra gengur námið.

Flestar kenningar um starfsþróun kennara gera ráð fyrir að á fyrstu starfsárum hafi þeir á valdi sínu einföldustu grunnþætti í beinni kennslu. Talið er að þeir fylgi öllu skipulagi fast eftir, sjái sjálfir um að stjórna því hvað og hvernig nemendur vinna í kennslustundum, og eigi í erfiðleikum með að ná heildarsýn á viðfangsefni (Kyriakides, o.fl., 2009; Day, o.fl., 2007; Dreyfus og Dreyfus, 1986; Feiman-Nemser, 1983; Fessler og Christiansen, 1992). Það sem lesa má úr svörum kennaranna í rannsókn okkar styður þetta, því greina má vísbendingar um óöryggi hjá þeim, sérstaklega á fyrra ári innleiðingar. Það lýsir sér í því að þeir eru uppteknir við að láta skipulag kennslunnar og vinnu nemenda falla að ramma *Byrjendalæsis* og sá rammi virðist stjórna athöfnum þeirra að miklu leyti. Kennarar virðast óöruggir þegar kemur að framkvæmd kennslunnar og ragir við að reyna sumt af því sem ætlast er til af þeim samkvæmt skipulagsramma *Byrjendalæsis*. Af svörum má sjá að margir þeirra kalla eftir mótun á verkefnum og vilja fá að sjá hvað aðrir eru að gera til að gera eins, fremur en að reyna sjálfir og laga aðferðina að sínum aðstæðum. Þegar þeir læra ný vinnubrögð virðast þeir á þeim stað sem Rósa Eggertsdóttir (1999) lýsir sem beinni yfirfærslu á því sem fyrir kennurunum er haft. Starfsþróunarlíkan *Byrjendalæsis* virðist líka gera ráð fyrir að á fyrra ári innleiðingar séu utanumhald og eftirfylgni meiri en á seinna árinu.

Úr gögnunum má lesa að á seinna ári innleiðingar eru kennarar farnir að tileinka sér aðferðina betur en áður og setja eigin fingraför á framkvæmd kennslunnar. Úr svörum þeirra

má lesa að þeir eru afslappaðri gagnvart rammanum sem *Byrjendalæsi* setur þeim, þeir eru markvissari og meira greinandi í svörum sínum og eru farnir að sjá heildarmynd þess sem við er að glíma. Day (1999) heldur því fram að með meiri reynslu öðlist kennarar aukinn skilning á faglegum aðstæðum og hugsni um hæfni sína í starfi, verði færir um að forgangsraða og öðlist betri heildarsýn á viðfangsefnin. Þetta fellur vel að viðhorfi Rósu Eggertsdóttur (1999) þar sem hún segir að með auknu öryggi geti kennarar farið að laga athafnir sínar að aðstæðum og komið með sínar eigin útfærslur á aðferðum sem þeir eru að tileinka sér.

Samvinna og samræður eru miklar meðal kennara í *Byrjendalæsi* á báðum árum innleiðingar en á seinna árinu virðast kennarar nýta samskiptin á skipulegri og markvissari hátt en á því fyrra í þeim tilgangi að læra og yfirfæra á kennslu sína það sem gagnast getur námi nemenda. Samkvæmt Darling-Hammond og Richardson (2009) eru samstarf og samræða við aðra mikilvæg til ígrundunar og til að auka sjálfstraust kennara þegar tekist er á við nýbreytni í starfi. Ef tekið er mið af því hve kennurunum verður tíðrætt um gildi samvinnu, jafnt innan skóla og við aðra skóla, virðist sem þeir þættir sem lúta að samvinnu í starfsþróunarlíkani *Byrjendalæsis* ná til kennara og stuðli að aukinni samvinnu, ígrundun og þori þeirra til að takast á við ný vinnubrögð.

Kennararnir tala um að vel gangi að tileinka sér ný vinnubrögð. Þó kemur fram að það sem einn hefur reynt, hefur annar látið vera en einnig að það sem einum finnst gott, þykir öðrum miður. Þetta kann að þýða að þörf sé á meiri einstaklingsmiðun í leiðsögn. Hugleiða má hvort bakgrunnsþekking og reynsla kennara sem þátt taka í *Byrjendalæsi* skipti hér máli. Til dæmis má ætla að kennarar á fyrsta starfsári í kennslu þarfnist annars konar leiðsagnar en kennarar með langa starfsreynslu. Hammerness og fleiri (2005) telja að þeir sem leiðsegja geti betur komið til móts við þarfir kennara og flýtt fyrir þróun þeirra í starfi með því að vera vel að sér um einkenni hvers tímabils í starfsþroska kennara.

Í þessu ljósi er umhugsunarvert að leiðtogar, sem eiga að styðja kennarana innan skólanna og eru nokkurs konar fulltrúar ráðgjafanna frá MSHA, virðast, ef marka má svör kennaranna, ná misgóðum tókum á því starfi. Kennararnir telja brýnt að leiðtogar hafi góða þekkingu á viðfangsefninu og telja æskilegra að þeir hafi reynslu af að kenna sjálfir eftir aðferðum *Byrjendalæsis*. Hugleiða má hvernig þessir leiðtogar eru valdir og þjálfaðir til þeirrar leiðsagnar sem þeim er ætlað að veita. Feiman-Nemser (2001) leggur áherslu á að sá sem sinnir leiðsögn kennara þurfi að kunna góð skil á því sem á að miðla. Sá sem leiðsegir þarf að vera virkur í stuðningi sínum og geta stuðlað að samræðu þannig að sá sem nýtur leiðsagnar ígrundi á skipulegan hátt það sem gerist í starfinu og tengi saman hagnýta reynslu og faglega þekkingu. Þannig má draga úr óöryggi kennara sem eru að tileinka sér aðferðina og styðja þá í að þróa kennslu sína og verða sjálfstæðir í vinnubrögðum.

Þrátt fyrir almenna ánægju kennara með þátttöku í *Byrjendalæsi* er athyglisvert að fram kemur hjá nokkrum kennaranna að þeir hafi ekki fengið nægjanlegar upplýsingar um heildarskipulag starfsþróunarlíkansins fyrr en þeir voru mættir á fyrsta námskeiðsdag að hausti. Þeir vissu því ekki að þeir væru að hefja tveggja ára ferli. Það leiðir hugann að því hvernig ákvörðun um þátttöku skólanna í *Byrjendalæsi* hefur verið tekin og hún kynnt kennurum sem þar áttu hlut að máli. Spyrja má hvort ástæða sé til að skoða ferlið að baki þeirri ákvörðun skóla að taka þátt í verkefninu. Því eins og Fullan (2007) bendir á er mikilvægt, þegar farið er af stað með nýbreytni í skólastarfi, að með því sé brugðist við staðfestri þörf og byggt á vilja til þátttöku. Hugsanlega þarf að leggja meiri áherslu á það í starfsþróunarlíkaninu að kennarar hafi allar upplýsingar sem máli skipta þegar skóli hefur þátttöku í *Byrjendalæsi* og taki virkari þátt í ferlinu sem býr að baki þeirri ákvörðun. Rannsóknir sýna að þar sem kennarar taka þátt í ákvörðunum er líklegra að árangur náist af

breytingastarfi (Louis, o.fl., 2010). Sömuleiðis leiðir þetta hugann að ábyrgð skólustjóra á innleiðingu *Byrjendalæsis* enda gegnir hann lykilhlutverki þegar kemur að því að efla kennara til forystu og innleiða breytingar (Fullan, 2007; Lambert, 2006). Svo virðist sem brotalöm hafi verið á því í nokkrum skólanna hvernig kennarar komu að ákvörðunum um þátttöku í verkefninu og að það hafi valdið þeim óþarfa óöryggi. Þetta kann að hafa haft áhrif á viðhorf kennara til kennsluaðferðarinnar og dregið úr skuldbindingu þeirra gagnvart nýju viðfangsefni.

Fram kom einnig að nokkrum kennurum fannst skortur á tíma og björgum hafa hamlað starfinu. Þeir bentu á að skólustjórar hefðu hvorki nægan skilning á þörf leiðtogaanna fyrir tíma til leiðsagnar né skilning á því að kennararnir þyrftu tíma til að útbúa kennsluefni og hafa til þess aðgang að góðum efniviði. Eins og fram kom hér á undan er mikilvægt að skólustjórar hafi skilning á breytingastarfi (Fullan, 2007; Lambert, 2006; Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigþórsson, 2012). Skólustjórar verða að þekkja vel til aðferðarinnar, skilja þarfir kennaranna og styðja þá í hvítvetna. Leithwood og fleiri (2010), og Fullan (2007) telja þetta þýðingarmikið eigi breytingastarf að skila árangri og festast í sessi.

Gögnin sem unnið var með eru frá kennurum sem enn voru að innleiða *Byrjendalæsi* í skóla sína og nutu enn leiðsagnar og ráðgjafar samkvæmt því. Engu að síður virðist þeim hugleikið hvað muni taka við þegar þessum tveimur árum er lokið. Þeir kalla á áframhaldandi stuðning til að þróa aðferðina innan skólans og þeir vilja fá tækifæri til að kynna sér þróun og nýjungar úr ranni MSHA. Vert er að skoða innleiðingartíma í starfsþróunarlíkani *Byrjendalæsis* og velja upp þeirri spurningu hvort sá tími, sem innleiðingunni er ætlaður, sé nægur þegar um umbreytingu á skólastarfi er að ræða, eins og Rósa Eggertsdóttir (2013) færir rök fyrir og þessar niðurstöður gefa vissar vísbendingar um. Sé svo, og tekið mið af því sem Hargreaves (2003) og Fullan (2007) hafa sagt, má ætla að breytingaferlið þurfi lengri tíma en þessi tvö ár.

## Lokaorð

Niðurstöður þessarar rannsóknar veita vísbendingar í þá átt að *Byrjendalæsi* geri töluverðar kröfur til kennara en starfsþróunarlíkanið sem innbyggt er í aðferðina virðist styðja vel við þá og vera nauðsynlegt þegar þeir eru að tileinka sér hana. Hér kemur fram að námskeið, smiðjur og stuðningur ráðgjafa MSHA mynda kerfi sem er vel skipulagt og mætir að miklu leyti þörfum kennara. Sé litið til starfsþroska kennara sem þátt hafa tekið í innleiðingu *Byrjendalæsis* sést að þeir hafa tileinkað sér nýja þekkingu á fjölbættum vinnubrögðum við læsiskennslu og gert sér betur grein fyrir mikilvægi fjölbreytninnar þegar ná á til allra nemenda. Þátttakan er þeim mikilvæg endurmenntun þar sem þeir ýmist rifja upp fyrri þekkingu eða öðlast nýja og tengja hana starfi sínu með nemendum.

Starfsánægja virðist að einhverju leyti vera drifkraftur starfsþróunar og starfsþroska sem fram kemur í gögnum rannsóknarinnar. Gagnlegt væri að skoða nánar að hve miklu leyti svo er. Að sama skapi væri áhugavert að rannsaka hvernig staðið er að ákvörðun um að taka upp *Byrjendalæsi* í skólum og á hvaða forsendum leiðtogar eru valdir til þeirra starfa. Sömuleiðis hvernig þeir kennarar sem vinna eiga með aðferðina eru upplýstir um það hvað þátttakan felur í sér fyrir þá. Þátttaka í *Byrjendalæsi* virðist ýta undir samvinnu og samræður meðal kennara en áhugavert væri að skoða nánar hversu fagleg þau samskipti eru í ljósi mikilvægis þeirra fyrir starfsþróun kennara. Rannsóknin veur einnig upp þá spurningu hvort þessi tvö ár séu nógu langur tími fyrir innleiðingu á svo yfirgripsmikilli aðferð. Þetta eru atriði sem ráðgjafar MSHA og aðrir sem að innleiðingu aðferðarinnar koma, þar á meðal rannsakendur, þurfa að velja fyrir sér með tilliti til þróunar á *Byrjendalæsi*.

Niðurstöður þessarar rannsóknar gefa vísbendingar um reynslu kennara af innleiðingu *Byrjendalæsis*. Þó skal haft í huga að þær byggjast á mati kennaranna sjálfra og til að sannreyna þessar niðurstöður og fá dýpri þekkingu á viðfangsefninu þyrfti frekari rannsóknir. Þegar þessi grein birtist er frekari gagnaöflun þegar hafin með viðtölum og vettvangsathugunum í skólum þar sem *Byrjendalæsi* er þáttur í skólastarfinu.

## Heimildir

- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. Í V. S. Ramachaudran (ritstjóri), *Encyclopedia of human behavior*. 4. bindi (bls. 71–81). Sótt af <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html#sources>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bartell, C. A. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks: Sage.
- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. Í K. Oser, A. Dick og J. L. Patry (ritstjórar), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (bls. 227–248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. og Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Davis, I. K. (1981). *Instructional technique*. New York, NY: McGraw-Hill
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. og Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Dreyfus, H. L. og Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to Teach. Í L. S. Shulman og G. Syke (ritstjórar), *Handbook of teaching and policy* (bls. 150–170). New York: Longman.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Fessler, R. og Christiansen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). New York: Teachers College.
- Fullan, M., og Stigelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2. útgáfa). London: Cassell.
- Hall, G. E. og Hord, S. M. (2011). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (3. útgáfa). New Jersey: Pearson.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. og Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. Í L. Darling-Hammond og J. Bransford (ritstjórar), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (bls. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.

- Handal, G. og Lauvås, P. (2002). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere* (3. útgáfa). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hargreaves H. D. (2003, janúar). *From improvement to transformation*. Aðalerindi á ráðstefnu ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement 'Schooling the knowledge society', Sydney. Sótt af [http://www.icsei.net/fileadmin/ICSEI/user\\_upload/documents/David\\_Hargreaves\\_ICSEI\\_keynote\\_2003\\_-\\_From\\_improvement\\_to\\_transformation.pdf](http://www.icsei.net/fileadmin/ICSEI/user_upload/documents/David_Hargreaves_ICSEI_keynote_2003_-_From_improvement_to_transformation.pdf)
- Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks: Sage.
- Joyce, B. og Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Joyce, B. og Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. og Anotniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teachers training and professional development. *Teaching and teacher education*, 25, 12–23.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70(3), 238–254.
- Leithwood, K., Harris, A. og Strauss, T. (2010). *How successful leaders transform low-performing schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Whalstrom, K. L. og Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning: Final report of research to the Wallace Foundation*. Sótt af [http://www.cehd.umn.edu/carei/Leadership/Learning-from-Leadership\\_Final-Research-Report\\_July-2010.pdf](http://www.cehd.umn.edu/carei/Leadership/Learning-from-Leadership_Final-Research-Report_July-2010.pdf)
- MacNiff, J. og Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2. útgáfa). London: Sage.
- Rósa Eggertsdóttir. (1999). Frá námskeiði til skólastofu. Í Helgi Skúli Kjartansson o.fl. (ritstjórar), *Steinar í vörðu: Til heiðurs Þuríði Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 271–292). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Rósa Eggertsdóttir. (2005). *Byrjendalæsi: Skýrsla um þróunarstarf í lestri í 1. og 2. bekk í grunnskólum Húnavatnssýslu*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Rósa Eggertsdóttir. (2006). *Byrjendalæsi: Skýrsla um þróunarstarf í lestri í 1. og 2. bekk í Lundarskóla og Oddeyrarskóla 2005 til 2006*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Rósa Eggertsdóttir. (2007). Byrjendalæsi. *Skíma*, 30(2), 17–21.
- Rósa Eggertsdóttir. (2013). Starfsþróun og varanlegar breytingar í skólastarfi: Byrjendalæsi í ljósi fræða um starfsþróun. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur H. Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 169–190). Akureyri: Háskólinn á Akureyri og Háskólaútgáfan.
- Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir. (2010). Byrjendalæsi: Lestur eða læsi? *Skíma*, 33(2), 26–29.



Schön, D. A. (1996). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (4. útgáfa). Aldershot: Arena.

Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigbórsson. (2012). Forystuhegðun skólastjóra við að þróa forystuhæfni skóla. *Uppeldi og menntun*, 21(1), 9–28.

Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 861–879.

Woolfolk-Hoy, A. (2004, apríl). *What do teachers need to know about self-efficacy?* [Óútgefið handrit].

Woolfolk-Hoy, A og Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teacher and Teacher Education*, 21, 343–356.

### Um höfunda

Eygló Björnsdóttir (eyglob@unak.is) er dósent við kennaradeild hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands 1971 og starfaði sem grunnskólakennari við Barnaskóla Vestmannaeyja um árabíl. Eygló lauk meistaraþrófi í uppeldis- og menntunarfræðum með áherslu á tölvu- og upplýsingatækni frá Kennaraháskóla Íslands árið 2003. Helstu rannsóknaráherslur hennar eru menntarannsóknir, notkun upplýsingatækni í námi og kennslu, fjarkennsla, grenndarkennsla og námsefnisgerð.

María Steingrimsdóttir (maria@unak.is) er dósent við kennaradeild hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands 1972 og starfaði sem grunnskólakennari um árabíl, bæði við stóra skóla og litla. María lauk meistaraþrófi í menntunarfræðum, með áherslu á stjórnun, frá kennaradeild Háskólans á Akureyri árið 2005. Rannsóknir hennar beinast að leiðsögn, nýliðum í kennarastarfi, starfsþróun kennara og kennaramenntun

Sigríður Margrét Sigurðardóttir (sigridurs@unak.is) er aðjúntkt við Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún útskrifaðist sem grunnskólakennari frá Det Nødvendige Seminarium í Danmörku 1998 og lauk M.Ed.-gráðu í menntunarfræði með áherslu á stjórnun skólastofnana 2009 frá Háskólanum á Akureyri. Helstu rannsóknarviðfangsefni hafa verið á sviði forystu, skólastjórnunar og skólaþróunar.

### Efnisorð

Byrjendalæsi – starfsþróun – starfsþroski – leiðsögn – breytingaferli – starfsþróunarlíkan

### About the authors

Eygló Björnsdóttir (eyglob@unak.is) is an associate professor at the Faculty of Education in the School of Humanities and Social Sciences, University of Akureyri. She graduated as a teacher from the Iceland University of Education in 1971 and enjoyed a long teaching career in

elementary school. Eygló completed a Master's degree in Pedagogy and Education with a focus on computer and information technology in Education in 2003. Her main research interests are educational studies, ICT in learning, distance learning, local studies and design of curriculum materials.

María Steingrimsdóttir (maria@unak.is) is associate professor at the Faculty of Education in the School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. She graduated as a teacher from the Iceland University of Education in 1972 and enjoyed a long teaching career in elementary schools of various sizes. María completed an M.Ed. degree, specializing in management, from the Faculty of Education at the University of Akureyri in 2005. Her main research interests are mentoring new teachers, teacher education, and teachers' professional development.

Sigríður Margrét Sigurðardóttir (sigridurs@unak.is) is an adjunct at the Faculty of Education, University of Akureyri. Sigríður graduated from The Necessary Teacher Training Collage in Denmark 1998 and completed an M.Ed. degree with emphasis on school management 2009 from the University of Akureyri. Her research area has been in the field of school leadership, management and improvement, and staff development.

**Key words**

*Beginning Literacy – school improvement – staff development  
– staff development program – mentoring – implementing process*



Eygló Björnsdóttir, María Steingrimsdóttir og Sigríður Margrét Sigurðardóttir. (2013).  
Innleiðing á *Byrjendalæsi: Viðhorf og reynsla kennara*.  
*Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.  
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/011.pdf>